



HAL
open science

Les filles et les garçons face au sport a l'école

Lucie Escaffre

► **To cite this version:**

| Lucie Escaffre. Les filles et les garçons face au sport a l'école. Education. 2018. dumas-01885658

HAL Id: dumas-01885658

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01885658>

Submitted on 2 Oct 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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Master MEEF « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Projet de mémoire M2B

Année universitaire 2017/2018

Les filles et les garçons face au sport à l'école :

→ Comment favoriser le sentiment d'auto-efficacité chez les filles (et les garçons) pour augmenter leur engagement et leur persévérance en EPS ?



ESCAFFRE Lucie
Directeur de mémoire : Jacques Gleyse

Sommaire

Introduction.....Page 4

- La question de l'égalité filles-garçons dans les textes officiels
- L'EPS à l'école, une discipline au cœur des enjeux de l'égalité filles-garçons
- Une activité : « la lutte », pour encourager la mixité et l'égalité filles-garçons

Chapitre I : « Confrontation des différents travaux de recherche ».....Page 7

Sous-Chapitre 1 : Les inégalités entre les femmes et les hommes dans la recherche : « Une thématique à la croisée des sciences sociales et de la biologie ».....Page 7

- 1) Le facteur biologique
- 2) Facteur biologique versus facteur social ?

Sous-Chapitre 2 : Les inégalités filles-garçons à l'école.....Page 15

- 1) L'évolution de la question de l'égalité filles-garçons dans les textes officiels de l'école
- 2) La mixité en question
- 3) La place de l'enseignant.e
- 4) Les apports de la sociologie : « L'école lieu d'émancipation ou lieu de reproduction ? »
- 5) Les apports de la psychologie sociale : « Autour de la notion de confiance en soi »

Chapitre II : « Les pistes d'analyse autour du sentiment d'auto-efficacité ».....Page 20

- 1) Les leviers du sentiment d'auto-efficacité
- 2) Les pistes d'actions pédagogiques

Chapitre III : « L'APSA lutte, un levier ou un frein pour l'égalité filles-garçons ? ».....Page 22

- 1) Les enjeux de l'activité physique et sportive support (APSA) : « La lutte »
- 2) La pratique de la lutte : proportion femmes/hommes

Chapitre IV : « Le déroulement de l'enquête »	Page 27
Sous-Chapitre 1 : Contextualisation de l'enquête	Page 27
1) Le contexte de l'école Kurosawa	
2) Les outils mobilisés pour l'enquête	
3) Chronologie de l'étude	
4) L'échantillon (ou les participants à l'étude)	
5) Les dispositifs pédagogiques mis en œuvre	
Sous-Chapitre 2 : Analyse des résultats	Page 35
1) Évaluation du sentiment d'auto-efficacité	
1.A Le niveau du sentiment d'auto-efficacité avant la pratique de la lutte	
1.B Le niveau du sentiment d'auto-efficacité après la pratique de la lutte	
1.C L'évolution du sentiment d'auto-efficacité entre avant et après la pratique de la lutte	
2) Évaluation du sentiment de la capacité à progresser	
3) Aspects qualitatifs et analyse par profils	
Conclusion	Page 53
Bibliographie.....	Page 55
Annexes.....	Page 57

Introduction

La question des inégalités entre les hommes et les femmes a traversé les époques. Cependant, à l'échelle de l'histoire humaine, les grandes avancées en faveur de l'égalité des sexes sont relativement très récentes. On peut ainsi noter, qu'en France, le droit de vote n'a été accordé aux femmes qu'en 1944¹ et ces dernières n'ont obtenu le droit à l'IVG que depuis 1975². Ces grands changements sociétaux ont contribué à l'émancipation des femmes et la société que nous connaissons aujourd'hui ne serait sans doute pas la même s'ils n'avaient pas eu lieu. L'évolution du statut des femmes dans la société constitue certainement l'un des éléments les plus marquants du XX^{ème} siècle : de nos jours, on assiste ainsi à une réorganisation profonde de la répartition des « rôles » assignés en fonction du sexe. Les jeunes filles et les jeunes garçons d'aujourd'hui grandissent dans une société plus ouverte, où leurs perspectives d'avenir ne sont pas entièrement conditionnées par leurs sexes. Mais au-delà des trajectoires individuelles, ces changements impactent directement sur notre vision du monde, certains stéréotypes de genre sont toujours prégnants mais ils sont désormais remis en question : des transformations majeures dans les représentations sociales restent peut-être encore à venir.

Si les choses ont évolué et que les femmes sont parvenues à conquérir, étape par étape, de nouveaux droits et de nouveaux espaces dans la société, les progrès dans certains domaines restent très mitigés. Malgré les avancées, malgré les luttes de nombreuses personnes, connus.e.s ou anonymes, le constat est là : les inégalités perdurent. Et elles s'expriment tantôt de manière aussi évidente qu'au travers des inégalités de salaire ou de la violence conjugale, tantôt de manière plus implicite, plus insidieuse.

Ainsi, dans le cadre de la famille ou de l'école, filles et garçons reçoivent des traitements différenciés et grandissent dans un monde modelé par les stéréotypes de genre. Dès lors, même si les horizons se sont élargis, les hommes et les femmes se construisent toujours au travers d'une socialisation différenciée. Au cours de la socialisation primaire, un des premiers critères d'identification auquel les jeunes humains se rattachent est celui du sexe. Très tôt les enfants apprennent à « être fille » ou à « être garçon » : au-delà de leurs différences biologiques, dont ils n'ont souvent pas encore conscience, ils apprennent à se distinguer les uns des autres. Chacun incorpore le rôle qui lui est socialement attribué et chacun se construit une identité personnelle au travers du prisme du genre.

Œuvrer pour l'égalité filles-garçons passe bien entendu par des luttes collectives et politiques sur des faits de société, sur la question du salaire notamment. Néanmoins, pour être efficace et éviter que ces inégalités ne se reproduisent, il est sans doute nécessaire d'agir sur les mécanismes à l'origine de ces inégalités, autrement dit sur les représentations sociales, elles-mêmes construites autour des stéréotypes de genre. Intervenir sur ce levier dès l'école, lieu de la socialisation secondaire, où les enfants apprennent officiellement des savoirs scolaires et implicitement des savoirs sociaux est donc une priorité.

→ La place actuelle de l'égalité fille-garçon dans les textes officiels

Comme l'actualité l'a démontré récemment, l'Éducation Nationale semble avoir pris conscience de ces enjeux, en témoigne, à priori, la mise en place de dispositifs tels que l'ABCD de l'égalité. Mais pour avoir un impact réel et durable, une action politique ne peut faire l'économie

1 Le droit de vote fut accordé aux femmes le 21 avril 1944. Les femmes devenaient électrices et éligibles, comme les hommes. Un an plus tard, le 29 avril 1945, elles participent à leurs premières élections.

2 La loi du 17 janvier 1975 relative à l'interruption volontaire de grossesse, dite loi Veil, encadre la dépénalisation de l'avortement en France. Elle a été préparée par Simone Veil, Ministre de la Santé sous la présidence de Valéry Giscard d'Estaing.

d'une réflexion approfondie. L'école doit donc s'appuyer sur les travaux issus de la recherche et sur l'action conjointe de ses agents internes, professeurs des écoles, des collèges et lycées mais aussi conseillers principaux d'éducation, ATSEM, AVS, assistants d'éducation et autres pour que l'action soit efficace. C'est l'objet de la modeste contribution de ce mémoire professionnel, qui s'inscrit dans la lignée de nombreux autres travaux de recherche, réalisés à l'initiative d'étudiants, futurs enseignant.e.s, qui m'ont précédé.e.s dans ce Master des Métiers de l'Éducation.

Depuis la Loi de Refondation de l'école de 2003³, la question de l'égalité filles-garçons est placée au cœur des préoccupations de l'école. Les nouveaux programmes de 2015⁴ mentionnent explicitement ce sujet et précisent qu'il doit faire l'objet d'un travail avec les élèves, en Éducation Morale et Civique (E.M.C) d'une part, par exemple au travers de débats avec les élèves, mais aussi dans le cadre d'une approche transdisciplinaire. La circulaire du 22 janvier 2015⁵ apporte un cadrage supplémentaire pour aider les enseignants à agir en faveur de cette égalité.

Toute action pertinente sera précédée de la prise de conscience qu'au-delà des programmes officiels de l'école, celle-ci est aussi le lieu de la transmission de conceptions et de représentations sociales, que certains qualifient de « programme implicite de l'école » (ou « programmes cachés »). Au cœur de ces représentations se trouvent les stéréotypes de genre, qui s'expriment au travers d'effets de groupe et dans les interactions. Cela n'est jamais clairement dit mais les stéréotypes de genre font partie de la norme de groupe et les élèves peuvent parfois être contraints de s'y soumettre par conformisme. Mais le plus souvent cette norme est déjà intériorisée par les élèves et par les enseignants, qui véhiculent ces schémas de manière inconsciente, car ils leurs apparaissent comme une évidence.

→ Les stéréotypes de genre

Le concept de genre est essentiel pour appréhender les représentations mentales et les stéréotypes liés à la reproduction des inégalités hommes-femmes. Le genre est ce qui résulte du processus de construction sociale de l'identité sexuée et sexuelle. Nous verrons plus tard pourquoi l'on peut émettre une distinction entre le sexe biologique ou naturel et le genre qui lui est une fabrication sociale. La notion de genre fait polémique dans les sciences sociales. Un courant en particulier perçoit dans le genre une des clés de compréhension des mécanismes sociaux, visibles et invisibles, qui conduisent à la production des différences entre les hommes et les femmes.

Les stéréotypes, souvent désignés sous les termes de « clichés » ou de « préjugés », sont des « schémas sociaux » qui définissent un groupe social ou un individu du point de vue d'un autre groupe social ou de l'ensemble de la société. Ces stéréotypes sont avant tout des « croyances » qui véhiculent une vision de « l'autre » qui peut parfois être négative ou dévalorisante mais qui dans tous les cas contribue à enfermer les individus ou les groupes victimes de ces stéréotypes dans des rôles.

Les stéréotypes de genre sont omniprésents dans notre quotidien : ils façonnent notre

3 **Loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République ?**

Disponible sur : <http://www.legifrance.gouv.fr/afficheTexte>

4 **Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)**

Bulletin officiel n° 48 du 24 décembre 2015 :

http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=96710

5 **Mise en œuvre de la politique éducative en faveur de l'égalité entre les filles et les garçons à l'École (circulaire)**

Bulletin officiel n° 4 du 22 janvier 2015 : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html

conception du monde et ils influent avec plus ou moins de force sur nos attitudes et notre identité. Les stéréotypes doivent être partagés par le plus grand nombre pour se perpétuer, ils sont le reflet d'une pensée dominante, néanmoins. Si chaque individu n'adhère pas forcément à ces représentations de manière consciente, nous sommes tous exposés à leur influence par des mécanismes latents.

→ **Les effets des stéréotypes de genre**

De nombreuses études ont en effet révélé les changements d'attitudes des enseignants (femmes et hommes) envers leurs élèves selon qu'ils interagissent avec des filles ou avec des garçons. Ces différences varient aussi selon le contexte et la discipline enseignée. Comme le soulève la Convention interministérielle de 2013⁶ pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif : « *la manière d'interroger, de donner la parole, de noter, de sanctionner et évidemment d'orienter, révèlent des représentations profondément ancrées sur les compétences supposées des filles et des garçons* ».

Pendant une séance de mathématiques par exemple, certains résultats ont démontré que les enseignant.e.s développent plus d'interactions verbales avec les garçons qu'avec les filles. Durant les cours de physique-chimie, au lycée, d'autres résultats démontrent des différences en terme de proxémique : les professeur.e.s de physique-chimie se tiennent plus près des garçons que des filles durant leurs cours. De nombreuses recherches, Mosconi (1989), Duru-Bellat (1990), Férouz (1994), montrent que les enseignant.e.s s'adressent différemment aux filles et aux garçons. Ces mécanismes inconscients agissent de manière invisible, les enseignant.e.s ne privilégient pas volontairement leurs interactions avec les garçons. Par contre, depuis la parution et la diffusion de ces résultats, les enseignant.e.s se sont sans-doute remis.es en question car des résultats plus récents attestent d'une progression sur ce sujet. Désormais, les enseignant.e.s seraient plus vigilant.e.s et cela générerait plus d'équité dans les interactions verbales et non-verbales.

Ces constats révèlent qu'il existe une marge d'action pour améliorer l'égalité filles-garçons à l'école. Néanmoins, cela implique de passer par une remise en question des pratiques et des contenus d'enseignement, en les confrontant aux résultats des travaux de recherche disponibles sur le sujet. De plus, pour qu'une action soit efficace, elle doit d'abord s'appuyer sur l'analyse des mécanismes sociaux qui sous-tendent ces inégalités.

→ **L'EPS à l'école, une discipline au cœur des enjeux de l'égalité filles-garçons**

La recherche qui va suivre se concentre sur une discipline scolaire, l'éducation physique et sportive (E.P.S). En effet, c'est le domaine où les inégalités entre les filles et les garçons restent les plus marquées en terme de réussite, de performance et de résultats, surtout après l'entrée dans l'adolescence. Ainsi, les résultats en E.P.S observés au baccalauréat depuis 1986 témoignent d'une meilleure réussite des garçons par rapport aux filles (Davoine, 1986)⁷. Et plus récemment, l'analyse des évaluations aux nouvelles épreuves du baccalauréat en EPS a confirmé que ces inégalités persistent (Cleuziou, 2000 ; Vigneron, 2006) en faveur des garçons.

Mais si cette discipline est le lieu où les inégalités sont encore les plus criantes, elle peut aussi être un levier pour réduire ces inégalités. En effet, l'éducation physique implique le corps, elle

⁶ **Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif 2013-2018 (convention)**

Bulletin officiel n° 6 du 7 février 2013 : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=67018

⁷ Cité par Céline VIGNERON dans son article sur les inégalités de réussite en EPS entre les filles et les garçons (2006).

visent non seulement le développement des capacités physiques et motrices mais aussi elle cherche à contribuer au bien-être des élèves, tant physiquement que moralement. L'élève part à la découverte des autres et du monde au travers de l'activité physique mais surtout il part à la découverte de lui-même. Il prend conscience de son corps grâce aux sensations et au plaisir que lui apportent les différentes activités. Le sport est indispensable au jeune enfant pour lui permettre de construire son schéma corporel, mais aussi plus tard pour lui apprendre à se repérer dans l'espace. C'est ainsi que le sport accompagne l'enfant et même l'adulte dans sa façon d'être au monde. C'est pour toutes ces raisons que l'EPS est un enjeu essentiel en terme de santé publique et qu'il peut être un support pour donner aux filles et aux garçons l'opportunité de se sentir égaux et de vivre des situations d'égalités dans l'activité et dans l'effort.

→ **Une activité : « la lutte », pour favoriser la mixité et l'égalité filles-garçons**

De plus, sur le plan de la mixité, le sport doit avoir pour ambition d'encourager les prises de contact et la coopération entre filles et garçons. C'est pour cela que l'APSA choisie pour cette étude est « la lutte », car cette activité permet de dépasser les appréhensions de contact avec des enfants de l'autre sexe qui sont souvent marquées, surtout à partir du cycle 3. Ici l'échantillon se situant dans une classe de CP, au début du cycle 2, cela permettra d'agir avant qu'un blocage ne s'installe dans les relations filles-garçons. À cet âge, l'objectif sera, d'une part, de créer des situations favorables aux interactions entre les filles et les garçons, dans un contexte bienveillant et sécurisant. D'autre part, il s'agira d'amener les élèves à accepter le contact physique avec l'autre dans une démarche progressive allant d'activités principalement axées sur la coopération à des jeux d'oppositions, pour finir par des situations d'opposition duelle, se rapprochant des conditions officielles des combats de lutte.

Mais surtout l'objectif principal est d'amener les filles et les garçons à s'engager avec plaisir dans une activité physique indépendamment des stéréotypes qui lui sont associés. Pour ce faire les filles principalement mais aussi les garçons doivent se sentir capable de réussir ou de produire des résultats satisfaisants dans cette activité. C'est donc l'intention initiale qui guide cette recherche :

→ *Comment aider les filles (et les garçons) à avoir confiance en leurs capacités physiques et ainsi les amener à progresser ?*

C'est cet objectif principal qui guide la présente recherche et les dispositifs qui seront mis en place en classe.

Dans un premier temps, un point sera fait sur les recherches et les concepts en lien avec cet objectif et la question de l'égalité fille-garçon à l'école.

Ensuite, dans un deuxième temps, les modalités d'action et les dispositifs envisagés pour la classe seront détaillés. L'activité sportive qui servira de support à ces dispositifs sera la pratique de lutte. Et ces actions se déploieront dans une classe de CP, où je vais réaliser mon stage de seconde période de M2B (mois de janvier 2018).

Chapitre I : « Confrontation des différents travaux de recherche »

Sous-Chapitre 1 : Les inégalités entre les femmes et les hommes dans la recherche : « Une thématique à la croisée des sciences sociales et de la biologie »

→ Sexe et genre :

Comment détermine-t-on le sexe biologique d'une personne ?

Le concept de sexe a évolué avec les dernières découvertes en terme de génétique. À

l'origine, le « sexe » faisait référence aux attributs physiques d'une personne, ce qui était clairement visible. Les femmes étaient des femmes, ou des femelles, car elles avaient des seins, une vulve, puis on a découvert le clitoris et les ovaires (internes) faisant également partie de l'appareil génital féminin. Les hommes étaient considérés comme des hommes ou des mâles car ils étaient dotés d'un pénis et de testicules. Cette acceptation est aujourd'hui médicalement remise en cause : la notion de sexe a été élargie pour intégrer la prise en compte des chromosomes et des hormones. Aujourd'hui, il est ainsi possible de définir l'appartenance sexuelle d'un point de vue biologique, à partir de cinq procédés différents⁸ qui sont employés de manière conjointes ou complémentaires dans la plupart des cas.

Le sexe biologique dans les gènes ?

La première méthode repose sur l'analyse génétique, et consiste en la recherche du chromosome Y. L'ADN de chacun d'entre nous se décompose en vingt-trois paires de chromosomes. La dernière paire est celle qui détermine notre sexe biologique. Si cette paire est composée de deux chromosomes X (XX), l'individu est à priori une femelle, chez le mâle, le second chromosome perd une allèle pour devenir le chromosome « Y » ce qui donne la paire XY.

Cependant cette méthode n'est pas infaillible, en l'occurrence parce que toutes les femmes ne sont pas XX. Effectivement, chez la femme, un seul des deux chromosomes X est réellement actif dans les cellules somatiques. L'autre X, inactif, est isolé des autres chromosomes et forme une petite masse compacte, appelée corpuscule de Barr⁹.

Jusqu'en 1968, c'est ce corpuscule de Barr qui était recherché dans les tests de féminité imposés à certaines sportives soupçonnées de tricherie. Il consistait en un test salivaire : la salive était observée au microscope avec une coloration appropriée qui permettait de mettre en évidence le corpuscule de Barr. Les limites de ce test sont apparues lorsque l'on a découvert que certaines femmes, ou certaines personnes intersexes peuvent être XY ou XXY. Depuis, le test du corpuscule de Barr a été remplacé par le test PCR-SRY qui permet la mise en évidence du chromosome Y, mais la question des personnes intersexes n'est toujours pas résolue. La définition actuelle de l'intersexualité correspond à la situation où un individu présente une discordance entre son sexe biologique (chromosomes) et son sexe phénotypique (l'apparence des organes génitaux).

Le sexe biologique dans les cellules reproductrices ?

Pour qualifier le sexe biologique d'une personne certains se réfèrent aux gonades, c'est à dire aux cellules à l'origine des capacités reproductives des hommes et des femmes. Autrement dit, les testicules pour les hommes et les ovaires pour les femmes. Encore une fois, des personnes peuvent présenter simultanément des tissus ovariens et des testicules¹⁰.

Le sexe biologique dans les hormones ?

Une autre méthode employée pour déterminer le sexe d'un point de vue biologique est d'étudier le taux d'hormones mâles ou femelles produites par les gonades. Certaines hormones comme les œstrogènes ont un effet sur les cellules qui tend vers la féminisation du corps, d'autres comme la testostérone produisent d'autres effets, associés à la masculinisation des corps. Cependant les femmes produisent aussi de la testostérone, en moindre quantité et inversement.

8 CARAMAL Julie et GUIMET Margot, *La place des stéréotypes de genre dans l'éducation physique et sportive au cycle 3, Ouvrir les représentations ?*, dirigé par Jacques Gleyse, Mémoire soutenu en juin 2015.

9 Anaïs BOHUON, conférence « *Intégrer l'égalité filles-garçons dans les pratiques professionnelles : Egalité filles-garçons et approche disciplinaire* », Cycle de conférence.

10 CARAMAL Julie et GUIMET Margot, *La place des stéréotypes de genre dans l'éducation physique et sportive au cycle 3, Ouvrir les représentations ?*, dirigé par Jacques Gleyse, Soutenu en juin 2015.

Les effets isolés des hormones sont difficiles à isoler car il s'agit en réalité d'un équilibre complexe au sein d'un cocktail d'hormones qui dépend non seulement de chaque individu mais qui varie aussi au cours du temps en fonction des stimuli extérieurs.

À ce propos, le cas de la jeune athlète sud-africaine Caster Semenya , championne du monde d'athlétisme en 2009, a soulevé une vive polémique. Suite à ses exploits, alors qu'elle explose ses records personnels et devance de loin toutes ses concurrentes au cours de la finale du 800m, elle est soupçonnée de ne pas être une « vraie femme » à cause de sa musculature abondante et de sa forte pilosité. De plus, sa tendance à porter des T-shirts et des shorts plus longs que ceux de ses adversaires l'éloigne encore un peu du modèle de référence en terme de féminité. On l'oblige donc à passer un test de féminité, qu'elle réussit et on s'aperçoit alors qu'elle produit plus de testostérone que la moyenne estimée des femmes. Cette différence a été considérée comme une forme de concurrence déloyale envers les autres femmes de la compétition et depuis, pour être autorisée à continuer la compétition, Caster Semenya est obligée de suivre un traitement hormonal. Elle a ainsi réintégré la compétition en 2011.

Le sexe biologique, c'est les organes sexuels internes ?

Les organes sexuels internes sont aussi pris en compte pour tenter d'établir l'appartenance sexuelle d'un individu. L'appareil génital masculin interne comprend les canaux déférents, les vésicules séminales et la prostate, celui de la femme les trompes, l'utérus et le vagin. Dans le cas de certaines malformations, les individus ne développent qu'une partie de ces organes internes, ou certains éléments sont atrophiés ou bien présents mais non-fonctionnels. Dans ces circonstances, la classification à partir des organes génitaux internes devient invalide.

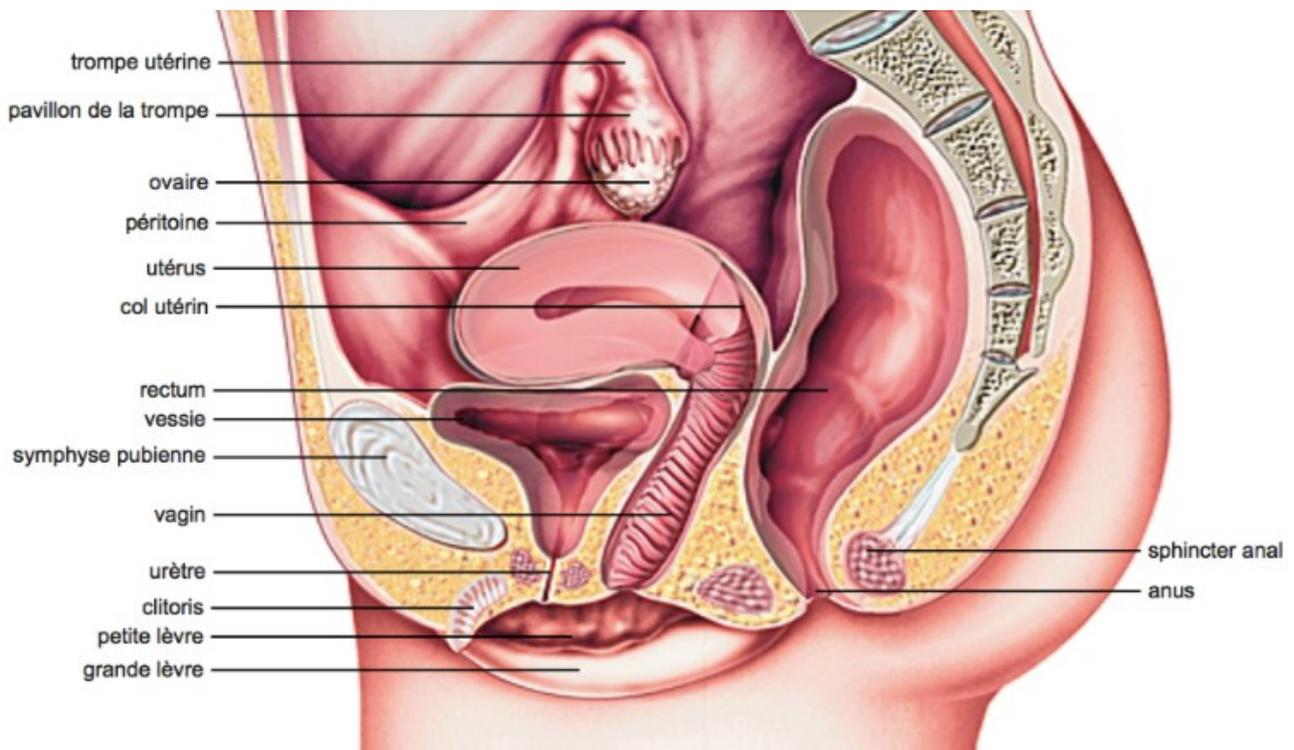


Schéma de l'appareil génital féminin

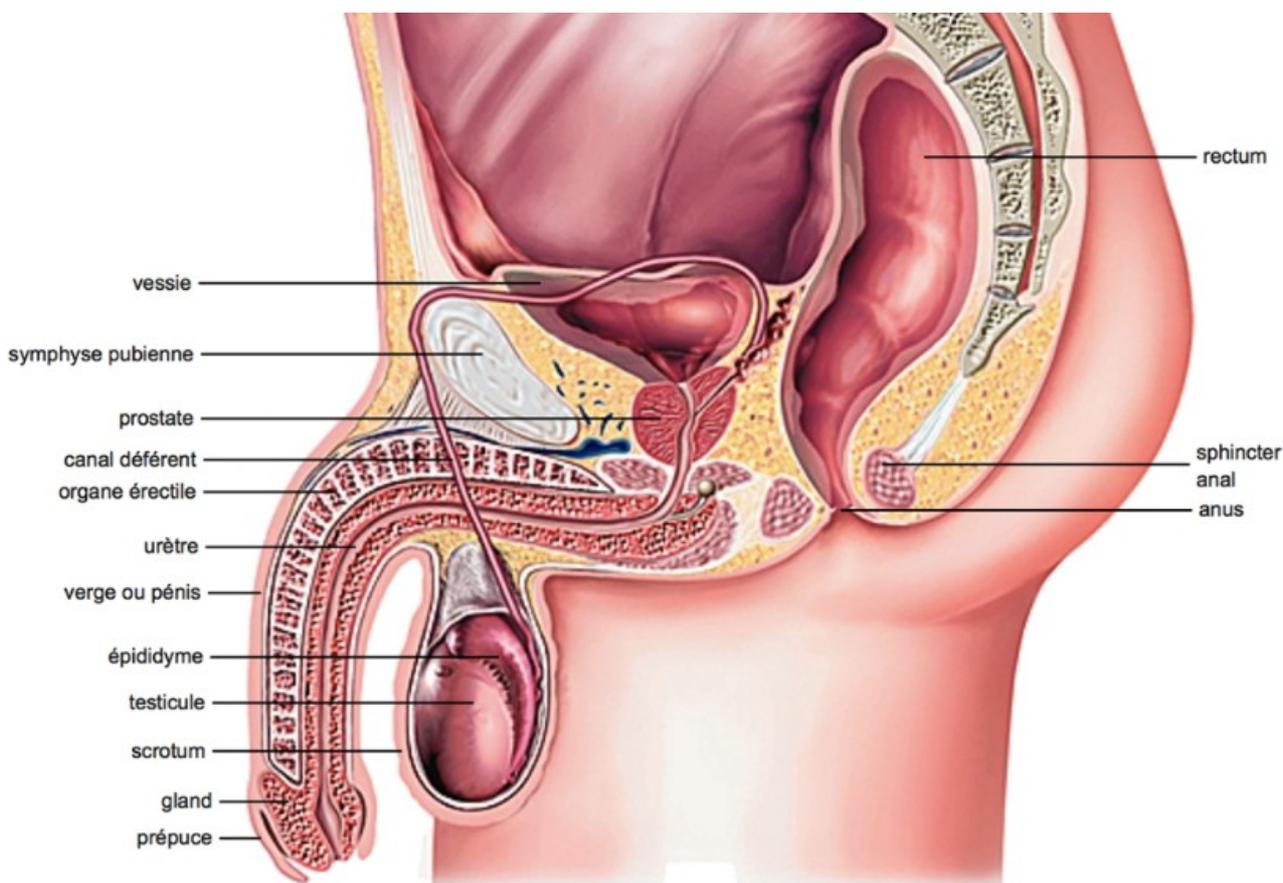


Schéma de l'appareil génital masculin

Le sexe biologique, c'est les organes sexuels externes ?

Cependant, dans son acceptation la plus courante, le sexe reste encore défini par la présence d'organes sexuels externes : le pénis et les bourses pour l'homme et l'ensemble clitoris, petites lèvres et grandes lèvres pour la femme. C'est par ailleurs encore à partir de ces caractéristiques qu'est établi l'état civil¹¹. Les personnes inter-sexes ou sexuellement non déterminées peinent à trouver leur place, tant dans le monde médical que dans la société civile. Une nouvelle mention a toutefois été ajoutée à l'état-civil : « Sexe neutre ».

À partir de ces constats, il semble évident que le monde médical peine à définir clairement des critères pour établir le sexe d'un individu sur la base de la dichotomie mâle-femelle. Au-delà de la médecine, c'est peut-être aussi la société qui a du mal à se défaire du système binaire homme-femme, qui structure notre vision du monde et qui régit au moins encore en grande partie notre organisation sociale. Si la présence d'hommes et de femmes en termes biologiques n'est évidemment pas à remettre en cause, il faudrait cependant accepter que la biologie ne produit pas que des hommes et des femmes au sens strictement entendu du terme. Si les cas de ces personnes sont rares, ce n'est pas une raison pour ne pas les prendre en compte et ne pas les accepter en tant que telles, sans chercher à les enfermer dans une dualité qui ne leur correspond pas.

Le genre, c'est quoi ?

Au-delà du sexe biologique, de nombreux critères contribuent largement à définir le sexe d'une personne. La manière dont une personne se tient, se déplace, s'habille ou se maquille, s'exprime, se coupe les cheveux, s'épile ou pas, porte une tenue particulière... Tous ces éléments

¹¹ Ibid.

interviennent dans notre quotidien : c'est à partir de ces indices visibles que nous déterminons à priori le sexe d'une personne. Sans en avoir conscience, nous émettons la plupart du temps des inférences sur le sexe des individus que nous croisons, et ce sans que nous ayons pour autant accès à aucune donnée sur leurs sexes biologiques. Au-delà du biologique, il a donc bien autre chose. Nous produisons de manière inconsciente des schémas sociaux qui permettent de distinguer les hommes et les femmes par leurs comportements, leurs apparences... De cette façon, nous nous distinguons les un.e.s des autres et nous marquons notre appartenance groupale, ici notamment autour de la question du genre au travers de l'*hexis corporelle*, la face visible de l'*habitus*, c'est-à-dire de l'ensemble des représentations qu'un individu a de lui-même et du monde qui l'entoure.

Ce terme d'héxis corporelle, à première vue ombrageux est un concept apporté par le sociologue Pierre Bourdieu pour désigner : « *les façons durables de se tenir mais aussi de poser sa voix*¹² » dans un espace social particulier. À ce propos, il peut s'avérer nécessaire de préciser que si l'héxis corporelle est une forme d'extériorisation des stéréotypes intégrés par l'individu, elle est surtout le processus de subjectivation par lequel nous intégrons les structures sociales qui nous entourent, sous forme de schèmes mentaux et corporels¹³.

L'ensemble de ces critères sociaux qui marquent notre appartenance sexuelle entrent dans ce qui est défini comme le « genre » ou encore selon l'expression consacrée par le docteur Harry Benjamin¹⁴ « le sexe social ».

Le genre est donc l'ensemble des comportements, des rôles sociaux et des traits psychologiques développés par un individu en fonction de sa connaissance de son appartenance à un sexe biologique. Des normes sociales définissent ce qui relève des rôles féminin et masculin, normes créatrices de préjugés et de stéréotypes concernant ce qu'un homme ou une femme peut ou doit être et faire en fonction de son sexe. Ce qui est principalement reproché dans ces différenciations entre le masculin et le féminin d'un point de vue social est la hiérarchisation des sexes qui en découle. Cette hiérarchisation est conceptualisée dans la théorie de la domination masculine de Bourdieu¹⁵. Ainsi cette organisation de la répartition inégale de l'espace social entre les hommes et les femmes repose sur une opposition binaire entre un ensemble de traits tantôt associés au masculin de manière valorisante, tantôt attribuées au féminin de manière disqualifiante. On peut notamment citer les oppositions extérieur/intérieur, dur/mou, fort/faible, droite/courbe... Le genre se construit alors en fonction des normes et des représentations sociales, qui sont elles-mêmes organisées autour de l'opposition binaire masculin/féminin. Tout comme ces normes et ces représentations évoluent en fonction des sociétés, des époques et des cultures le genre n'est pas un processus figé, il se transforme lui-même au cours du temps.

C'est pour cette raison que prendre conscience avec les élèves des stéréotypes qui façonnent le genre peut contribuer à sa déconstruction et à son renouvellement sur des bases plus égalitaires entre les hommes et les femmes.

→ Le facteur biologique :

Les inégalités filles-garçons se manifestent aujourd'hui encore à l'école. Mais contrairement à autrefois, elles sont désormais à l'avantage des filles en ce qui concerne les résultats et la réussite scolaire. La situation est loin d'être renversée puisque la prévalence des filles en terme de

12 Pascal Durand, « Hexis », dans Anthony Glinier et Denis Saint-Amand (dir.), *Le lexique socius*, URL : <http://ressources-socius.info/index.php/lexique/21-lexique/40-hexis>, page consultée le 13 mai 2018.

13 ibid

14 CARAMAL Julie et GUIMET Margot, ibid.

15 BOURDIEU Pierre, *La domination masculine*, Collection « Sciences humaines », Seuil, Réédition de 2014, 192 pages.

réussite ne se répercute pas dans les mécanismes d'orientation scolaire : les filières dites « élitistes » étant toujours paradoxalement prisées par les hommes en majorité.

Un des domaines scolaires où les inégalités ont sensiblement du mal à bouger concerne les résultats en EPS. Comme nous l'avons vu plus haut, les filles réussissent toujours moins bien que les garçons dans cette discipline.

Si à priori ces inégalités de résultats en EPS devraient interpeller les pouvoirs publics et faire l'objet de mesures visant à les atténuer, comme pour les inégalités en fonction du milieu social d'origine, ce constat est relativisé par la justification biologique. En effet, ces résultats correspondent aux attendus des enseignant-e-s vis-à-vis des capacités respectives des filles et des garçons. Ces attendus ne sont pas le produit direct des enseignant-e-s, mais ils émanent du sens commun, c'est-à-dire qu'ils appartiennent aux représentations sociales communément admises et partagées comme une évidence. Si au sein de nos sociétés occidentales les avis individuels peuvent être nuancés, la majorité s'accorde à dire que les différences biologiques (physiologiques et morphologiques) entre les femmes et les hommes sont à l'origine de cette inégalité de répartition des capacités physiques, qui penche de fait en faveur des hommes. Il est donc socialement admis que les hommes sont physiquement plus forts que les femmes. Ici, il n'y aurait donc rien à faire pour réduire les inégalités entre les filles et les garçons en EPS, la nature et la biologie seraient au dessus de tout cela : le frein biologique est invoqué.

Néanmoins ce substrat biologique est-il suffisant pour expliquer, à lui seul, cet écart qui sépare les filles des garçons face la réussite en EPS ?

C'est la question à laquelle Cécile Vigneron¹⁶ a tenté d'apporter un éclairage. Elle a cherché à vérifier si cet écart n'était pas, dans une certaine mesure, le produit d'un construit scolaire. Dans son article, elle attire l'attention sur l'évolution des modalités d'évaluation en EPS au baccalauréat. Par soucis d'équité, les épreuves seraient ainsi passées de mesures cantonnées aux performances physiques selon un barème sexué, à une certification qui englobe des compétences plus larges, comme les connaissances des élèves, leurs conduites motrices et les procédures mises en œuvre pour atteindre un objectif. Cette évaluation, pourtant plus juste au regard de l'inégale répartition des aptitudes physiques entre les individus, n'a étonnamment pas abouti sur une réduction de l'écart de notation filles-garçons. : « *Quel que soit l'outil de mesure, l'infériorité des filles perdure* » (*ibid.*). Sur la base d'un tel bilan, C. Vigneron postule qu'une « *observation des pratiques sportives, des savoirs et pouvoirs moteurs des filles construits au fil de la socialisation et de l'éducation familiale pourrait alors expliquer leurs résultats inférieurs* ». Elle va s'appuyer sur des études sociologiques pour décrypter le poids de cette dimension sociale et notamment en ce qui concerne l'école.

Pour ce faire elle confronte les résultats d'études portant sur des facteurs physiques à d'autres études qui révèlent un effet des facteurs sociaux.

D'abord, si certaines recherches ont autrefois fait état d'une « *infériorité féminine sur le plan des dimensions et des ressources physiques* » (Narring et al., 1997 puis D. Costill & J. H. Willmore, 1998), les analyses récentes modèrent ces résultats et soulèvent les carences méthodologiques de ces études antérieures. Aujourd'hui, des travaux comme ceux de Catherine Vidal (Vidal & Benoit-Browaëys, 2005) démontrent que le sexe biologique compterait beaucoup moins que d'autres facteurs comme l'entraînement, la motivation et l'apprentissage de techniques pour prédire les performances physiques.

16 Céline VIGNERON, « Les inégalités de réussite en E.P.S entre les filles et les garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire ? », *Revue française de pédagogie*, [en ligne], 154 | janvier-mars 2006, mis en ligne le 01 mars 2010, consulté le 15 novembre 2017. URL : <http://rfp.revues.org/146> ; DOI : 10.4000/rfp.146

→ Le discours médical à propos de la pratique sportive féminine

Depuis le XIX^{ème} siècle, le monde du sport s'est largement construit sur l'exclusion des femmes. Depuis ses origines, le sport est un monde conçu par et pour des hommes. Ainsi, comme le soulève Anaïs BOHUON (Conférence pour intégrer l'égalité filles-garçons dans les pratiques professionnelles) les premiers clubs sportifs, en France, sont créés par des hommes à la fin du XIX^{ème} siècle et les femmes en sont explicitement exclues.

A. BOHUON s'appuie sur le travail des sociologues Norbert Elias et Eric Dunning¹⁷, qui ont analysé le développement des sports modernes de jeunesse et qui rapportent que ces pratiques étaient à l'époque érigées en tant que fief de la virilité.

Les propos de Pierre de Coubertin (1912) à propos des jeux olympiques témoignent du lien étroit, quasiment inhérent entre le sport et l'apologie de la virilité : « *Le véritable héros olympique est [...] l'adulte mâle individuel. [...] Une olympiade femelle serait impensable, impraticable, inintéressante, inesthétique et incorrecte*¹⁸ ».

Néanmoins l'exclusion des femmes du milieu sportif avait dans ses début sans doute un caractère protectionniste voire paternaliste. Ainsi, le monde du sport était initialement violent car par essence le sport a été institué comme un moyen de canaliser la violence.

De cette façon, la mise à l'écart des femmes s'est aussi appuyée sur les discours médicaux pour lesquels un excès d'exercice nuirait aux capacités reproductrices des femmes. Le premier sport autorisé aux femmes fut la gymnastique et cette activité n'avait rien à l'origine de la dimension acrobatique qui la caractérise aujourd'hui. Il ne s'agissait que de petits exercices de démonstration à visée esthétique qui n'engendraient pas d'efforts réellement conséquents.

À cela venaient s'ajouter les préceptes moraux qui associaient au sport un risque de relâchement déconseillé aux femmes de bonne vertu. Certains voyaient alors dans le sport une activité de débauche inappropriée à la retenue et à la bonne conduite qui reviennent aux femmes.

Il est aujourd'hui difficile de concevoir que certaines activités que l'on associe aux sports « doux » comme le vélo, pouvaient autrefois être déconseillées aux femmes par les médecins. En effet, beaucoup de craintes morales et médicales concernant la femme se cristallisaient alors autour de la bicyclette. Le docteur Martin, dans sa thèse de médecine présentée à Bordeaux, en 1987, expose les raisons de son scepticisme à propos de la pratique féminine du cyclisme : « *un grand nombre de femmes interrogées au sujet des sensations voluptueuses ressenties à bicyclette nous ont répondu affirmativement.*¹⁹ »

Malgré ces craintes, le mouvement vers la mixité l'emporte vers la fin du XIX^{ème} siècle : au sein de la bourgeoisie, les femmes intègrent des activités de loisir comme le tennis ou la bicyclette¹⁸.

Si le discours médical a aujourd'hui évolué, la pensée médicale et par extension la pensée collective continue de considérer les hommes comme physiquement plus performants que les femmes.

Cette barrière biologique entre les hommes et les femmes est-elle totalement infranchissable ? Les différences entre les records féminins et masculins des athlètes de haut niveau en seraient la preuve. Cependant, si l'on ne peut contester cet écart il est toutefois intéressant de remarquer qu'il ne cesse de se réduire. Si l'on prend le cas des sportives de haut niveau, spécialisées dans une discipline, « *il va de soi que leurs capacités physiques dépassent de loin celles du commun des mortels.*¹⁸ » Comme le souligne Anaïs BOHUON : « *Laure Manaudou,*

17 Norbert ELIAS et Eric DUNNING, *Sport et civilisation, la violence maîtrisée*, Fayard, Paris, 1994, 392 pages.

18 Citation extraite de la conférence d'Anaïs BOHUON (Conférence pour intégrer l'égalité filles-garçons dans les pratiques professionnelles, 13 mai 2013), disponible sur Youtube.

19 Propos relayés dans la même conférence d'Anaïs BOHUON.

championne olympique de natation en 2004, à Athènes, est aujourd'hui jeune retraitée mais nage toujours plus vite que 99% de la population masculine¹⁸ ».

À partir de là, comment isoler le facteur le plus déterminant de ces inégalités physiques entre hommes et femmes ? Faut-il donner le primat au biologique ou au social ?

→ Facteur biologique versus facteur social ?

Si l'on fait un parallèle avec l'étude des différences de sexes dans le cerveau, une recherche (menée par des neurologues allemands de l'université d'ULM), a attesté que les hommes et les femmes n'emploient pas les mêmes stratégies pour se repérer dans un labyrinthe virtuel. Les hommes s'appuieraient sur une représentation globale de l'espace tandis que les femmes privilégieraient l'utilisation d'indices présents sur le parcours. Ils en avaient conclu que les hommes seraient donc plus performant pour se repérer dans l'espace que les femmes.

Néanmoins une autre expérience nuance cette opposition. Les résultats de cette expérience indiquent d'une part, que certaines femmes se basent également sur une représentation globale de l'espace, puis d'autre part que ces résultats se modifient au cours du temps et de l'entraînement.

Ainsi, les sujets sont soumis au test du labyrinthe pendant une semaine. Au départ ils se divisent en deux groupes (celui basé sur une représentation globale et celui qui implique les indices de parcours) composés chacun de femmes et d'hommes à part égale. Mais au bout d'un certain temps d'entraînement à ce test, « *les sujets (hommes ou femmes confondus) qui utilisaient la stratégie globale finissent par l'abandonner pour celle des indices, qui s'avèrent plus performante* » (Vidal & Benoit-Browaëys, 2005).

Ces résultats attestent bien de l'importance de l'apprentissage et de la flexibilité des fonctions cérébrales. De plus, les avancées scientifiques récentes ont ouvert la porte de l'*épigénétique*. Science qui admet désormais que le contexte environnemental et social impacte sur l'activation et la modification de nos gènes. Les scientifiques ont ainsi découvert que certains événements ou traumatismes tels que les guerres entraînaient des altérations dans le code génétique (ex : Gènes qui deviennent muets) et que l'on pouvait retrouver cette altération dans le code génétique des enfants (i.e elles sont transmissibles au travers de la reproduction). La génétique qui était autrefois l'argument invoqué pour défendre le primat du biologique intègre aujourd'hui le rôle de l'environnement. Les sciences sociales et biologiques se sont traditionnellement construites ainsi : autour une opposition ancrée, entre les courants innéistes d'une part, et les partisans du déterminisme social, de l'interactionnisme ou du constructivisme d'autre part. Ce qui aboutissait à une forme de dualisme simplifié entre le social et le biologique. Aujourd'hui, il se pourrait bien que le social et le biologique se rejoignent et que les scientifiques travaillent de manière interdisciplinaire pour traiter ces sujets. Ainsi comme le rappelle Christine Mennesson, qui s'inspire elle-même du travail de Pierre Bourdieu²⁰ : « *La division arbitraire entre les sexes résulte en effet d'un long travail collectif de socialisation du biologique et de biologisation du social*²¹ ».

Si le cerveau et les gènes nous ont fait part de leur plasticité biologique face aux influences de l'environnement social, que ce soit au travers de l'entraînement ou à cause d'événements traumatisants, nous avons vu en quoi le social peut façonner ou remodeler le biologique. Alors pourquoi le corps et les capacités physiques qu'il supporte ne serait-il pas lui-même plastique au

20 BOURDIEU Pierre, *La domination masculine*, Collection « Sciences humaines », Seuil, Réédition de 2014, 192 pages.

21 MENNESSON Christine, *Être une femme dans le monde des hommes, socialisation sportive et construction du genre*, Collection « Sport en Société », Édition L'Harmattan, novembre 2005, 366 pages.

point de pouvoir dépasser le déterminisme biologique ?

Nous avons évoqué l'implication du facteur biologique dans les inégalités filles-garçons face à l'EPS, nous allons maintenant nous pencher sur l'influence du contexte social et des facteurs psycho-sociaux à l'école.

Sous-Chapitre 2 : Les inégalités filles-garçons à l'école

1) L'évolution de la question de l'égalité filles-garçons dans les textes officiels de l'école

Affirmée dans la loi du 8 juillet 2013, l'égalité entre les filles et les garçons constitue une priorité de la politique éducative. La circulaire 2015-03 rappelle qu' : « *elle a pour finalité la constitution d'une culture de l'égalité et du respect mutuel partagée par l'ensemble des membres de la communauté éducative, élèves, personnels, parents et partenaires concourant aux missions de l'école, et garantit à chaque élève, fille ou garçon, un traitement égal et une même attention portée à ses compétences, son parcours scolaire et sa réussite* ». Mais cela a-t-il toujours été le cas ?

L'apparition de la question de la mixité dans les textes se fait par simple circulaire le 3 juillet 1957. Dans ce texte la mixité apparaît « *comme un choix pragmatique justifié par les expériences passées, imposé par la pénurie de locaux et d'enseignants* »²². Puis la mixité s'instaure progressivement, sans faire l'objet de réelles discussions à visée éducative, et sans sembler préoccuper les institutions politiques. Les lycées créés à partir de 1959 sont mixtes. Comme le souligne le rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale la mixité devient le régime normal des nouveaux collèges d'enseignement secondaire à partir du décret du 3 août 1933. Mais il faut attendre la circulaire du 15 juin 1965 pour que la mixité dans tous les établissements d'enseignement élémentaire nouvellement créés soit rendue obligatoire.

Ce n'est au final qu'avec la loi d'orientation du 10 juillet 1989 que la question de l'égalité entre hommes et femmes est affirmée dans la loi comme une des missions fondamentales de l'école. Bien plus tard, celle du 23 avril 2005 précise que l'égalité doit être associée au principe de mixité, promue d'abord par circulaires et décrets.

Le code de l'éducation

L'importance de traiter la question de l'égalité filles-garçons est soulevée à de nombreuses reprises dans les articles du Code de l'éducation. Ainsi, l'article L121-1 rappelle que « *les écoles, les collèges, les lycées et les établissements d'enseignement supérieur [...] contribuent à favoriser la mixité et l'égalité entre les hommes et les femmes, notamment en matière d'orientation* ». Pour les écoles, les collèges et les lycées, il y est aussi question d'assurer « *une mission d'information sur les violences et une éducation à la sexualité* ».

L'article L312-17-1 mentionne le devoir de l'école d'informer les élèves sur les questions de violence faites aux femmes et de les outiller pour les aider à déconstruire les préjugés : « *Une information consacrée à l'égalité entre les hommes et les femmes, à la lutte contre les préjugés sexistes et à la lutte contre les violences faites aux femmes et les violences commises au sein du couple est dispensée à tous les stades de la scolarité.* »

De plus, l'article Article L311-4 précise que l'Enseignement Moral et Civique (EMC) doit être

²² Propos extraits du rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale – L'égalité entre les filles et les garçons dans les écoles et les établissements - Rapport n°2013-041 adressé au ministre de l'éducation nationale – Mai 2013.

un vecteur de lutte contre toutes les formes de discrimination, incluant les inégalités hommes-femmes : « *L'école, notamment grâce à un enseignement moral et civique, fait acquérir aux élèves le respect de la personne, de ses origines et de ses différences, de l'égalité entre les femmes et les hommes ainsi que de la laïcité* ».

Dans le même sens en ce qui concerne l'élémentaire, l'article Article L321-3 précise que : « *La formation dispensée dans les écoles élémentaires [...] assure l'acquisition et la compréhension de l'exigence du respect de la personne, de ses origines et de ses différences. Elle transmet également l'exigence du respect des droits de l'enfant et de l'égalité entre les femmes et les hommes [...]* ».

Et enfin, l'article Article L721-2 souligne la nécessité de préparer les futurs enseignants à traiter ces questions avec les élèves. Il est donc du devoir des ESPE d'assurer une formation de qualité sur ces points : « *Les écoles supérieures du professorat et de l'éducation [...] organisent des formations de sensibilisation à l'égalité entre les femmes et les hommes, à la lutte contre les discriminations, à la scolarisation des élèves en situation de handicap ainsi que des formations à la prévention et à la résolution non violente des conflits .* »

Le référentiel des compétences

La prise de conscience par les personnels d'éducation des enjeux de l'égalité filles-garçons est désormais une priorité pour l'éducation nationale. Depuis 2013, « *Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques* » est la sixième compétence enregistrée dans le « Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation » (BO n° 30 du 25 juillet 2013). Ainsi, les enseignant.e.s doivent : « *Se mobiliser et mobiliser les élèves contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre, promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes* ».

Il semblerait donc que la volonté politique se soit engagée plus fortement sur cette question de l'égalité fille-garçon à l'école. Ces changements récents, ainsi que l'apparition de nouveaux modules de cours portant sur l'égalité fille-garçon dans la formation des enseignants sont autant de signes encourageants. Il reste à espérer que cette tendance se confirmera dans la durée et qu'elle ne s'effacera pas sous l'effet des alternances de gouvernements. Car si l'on souhaite pouvoir enregistrer des progrès, il semble évident qu'un travail sur le long terme est nécessaire.

2) La mixité en question

La mixité est un terme très large, qui peut s'entendre au-delà de la question du sexe et des stéréotypes de genre, même si c'est dans cette acceptation que nous allons nous concentrer.

Si la mixité dans les écoles publiques et privées s'est imposée progressivement à partir des années 1960, il a fallu attendre les programmes de 1997 pour que « *la mixité en EPS soit explicitement encouragée tout en prenant en considération les différences existentielles entre les sexes* »²³. De plus, même une fois mise en place, la mixité n'a pas fait l'objet d'un travail et d'une réflexion approfondie, comme si elle se suffisait à elle-même. La mixité, et particulièrement en EPS est longtemps restée un impensé de l'éducation. Ce n'est que bien plus tard que des travaux ont démontré que selon les dispositifs mis en place, la mixité peut parfois renforcer les inégalités et exacerber les stéréotypes filles-garçons. Heureusement, comme l'a observé Catherine Marry, les

23 CAMEL Julie et GUIMET Margot, *La place des stéréotypes de genre dans l'éducation physique et sportive au cycle 3*, (Mémoire, 2014/2015), 82 pages.

effets de la mixité sont loin d'être strictement négatifs et s'avèrent par ailleurs difficiles à isoler d'autres facteurs (e.g : - Les profils plus ou moins stéréotypés féminin, masculin ou neutre des élèves et de l'enseignant.e ; les proportions filles-garçons...).

Mais avant de pouvoir analyser les effets que la mixité est susceptible de produire, il est nécessaire de revenir sur cette notion afin d'en préciser les différentes acceptations.

Les différents types de mixité

Différents modèles de classification de la mixité ont été élaborés, l'un d'entre eux, proposé par une étude du Ministère du travail, distingue : *une mixité « ensemble-séparée »* ; *une mixité « banalisée »* ; *une mixité « recherchée »* ; *une mixité « réfléchie »*²⁴. Chaque modèle véhicule une logique intrinsèque et impacte à sa manière l'égalité des sexes.

La mixité « *ensemble-séparé* », dite de *coexistence*, se caractérise par la présence simultanée d'hommes et de femmes sur un même lieu mais ils occupent des rôles différents répartis en fonction du sexe. L'école est d'abord passée par ce type de mixité car les élèves filles ou garçons étaient accueillis dans les mêmes classes mais ne suivaient pas exactement les mêmes cours puisque la pratique sportive n'était, au départ, obligatoire que pour les garçons.

Le cas de la « *mixité aménagée* » se distingue de la précédente car les hommes et les femmes occupent le même rôle mais au sein de ce rôle on observe une distribution sexuée des tâches. C'est le cas par exemple, dans les classes où les tâches quotidiennes sont systématiquement réparties en fonction du sexe, de manière formelle (les métiers d'élèves) ou informelle. Dans ce genre de situation, ce sont par exemple les filles qui vont nettoyer le tableau, ranger la classe ou distribuer le matériel et les garçons qui seront chargés de porter le matériel lourd pour aller en EPS.

En ce qui concerne « *la mixité indifférenciée* », les tâches sont cette fois identiques que l'on soit une fille ou un garçon, néanmoins on continue d'observer un environnement plus favorable aux hommes. Cette situation s'observe encore dans de nombreuses écoles où les garçons occupent majoritairement voire exclusivement certains espaces : le cas des terrains de football dans les cours de récréation est encore très fréquent.

Et enfin, la « *mixité de coopération* » consiste en une réelle répartition du travail entre les filles et les garçons, qui se manifeste par des échanges actifs. Elle entraîne un transfert des compétences dévolues à chacun des sexes et elle contribue largement à une amélioration du climat scolaire.

Une telle conception de la mixité se rapproche de son sens étymologique *mixtus* (supin : *mixtum*, issu de *misceo*), qui signifie *mêler, mélanger*. En ce sens un colloque intitulé « Mixités » (GAUTHIEZ-RIEUCAU, D., 2005) s'est tenu à Montpellier, envisageait dans ses conclusions, la mixité en terme de métissage : « *Une telle conception de la mixité, fondée sur l'étymologie de Métis, ouvre un certain nombre de portes pour comprendre la différence qu'il peut y avoir entre éduquer côte à côte et éduquer ensemble les deux sexes*²⁵ ».

Les chartes interministérielles de 2000 et 2006, ont par ailleurs apporté quelques recommandations à ce sujet²⁶. Puis dernièrement celle encore en date de 2013, valable jusqu'en 2018, apporte des précisions et des outils concrets et précis pour repenser la mixité et ainsi

24 *Ibid.*

25 Jacques Gleyse, « L'éducation physique comme analyseur de l'histoire de la mixité dans les écoles (1882-2008) », *Tréma* [En ligne], 32 | 2010, mis en ligne le 01 juin 2012, consulté le 08 mai 2018. URL : <http://journals.openedition.org/trema/1153> ; DOI : 10.4000/trema.1153

26 BO H.S. Numéro 10 du 2 novembre 2000. <http://www.education.gouv.fr/bo/2000/hs10/hs10.htm>

favoriser l'égalité²⁷. La réflexion est amorcée, les enseignant.e.s s'interrogent et la recherche avance. Une des variables envisagée est l'attitude et les interactions de l'enseignant envers ses élèves filles et garçons.

→ La place de l'enseignant.e :

De nombreuses études ont soulevé les attitudes différenciées de ces dernier.e.s, selon qu'ils s'adressent à des filles ou des garçons. Catherine Patinet-Bienaimé et Geneviève Cogérino ont observé, qu'au-delà d'une grande disparité entre enseignant.e.s en EPS (certains sont égalitaires, d'autres pas ou peu) et une fluctuation importante dans les comportements (les cours alternent entre des phases de vigilance accrue de la part des enseignant.e.s sur la question de l'égalité et des moments de relâchement de cette vigilance) la moyenne tend vers un niveau de vigilance plutôt fragile. Les enseignant.e.s d'EPS, ou du moins la majorité d'entre eux, n'échapperaient pas aux représentations stéréotypées : « *Les filles dans le contexte masculin de l'EPS sont, pour les enseignant-e-s, « des problèmes », manquant de motivation, ne faisant aucun effort et étant uniquement préoccupées par leur apparence. Le discours fait apparaître nettement leur « manque » en rapport avec ce que sont les garçons : manque de courage, manque de compétence, manque de qualités physiques. Les enseignant-e-s sont également à l'origine de plaisanteries vis-à-vis des capacités ou morphologies de leurs élèves ou créent des sous-entendus renforçant les stéréotypes (Rønholt, 2002).* »²⁸ Pourtant ces derniers sont bien désireux de faire réussir les filles autant que les garçons. Ils n'ont donc pas entièrement conscience des mécanismes qui les amènent à adopter des comportements différenciés envers les filles et les garçons.

Toutefois peut-on imputer cette différence aux pratiques des enseignant.e.s d'éducation physique ? Effectivement, même s'il peut exister un effet Pygmalion lorsque l'enseignant.e a des attentes différenciées selon le sexe de ses élèves, la réalité est plus complexe et cet effet ne peut expliquer à lui seul les inégalités entre les filles et les garçons. Il existe de nombreux autres facteurs, notamment les représentations sociales des élèves eux-mêmes (i.e. Leurs stéréotypes de genre), et il est difficile de mesurer le poids de chacun de ces facteurs pris de manière isolée. De toute façon, ces facteurs sont liés les uns aux autres : ils peuvent se renforcer mutuellement, dans ce qu'on appelle un « effet d'interaction ».

Dans toutes les sciences sociales, ces effets d'interactions existent, ils sont mêmes souvent multiples et cumulés. L'être humain dans son aspect social est un objet par essence complexe. C'est pourquoi il est utile de se forger une vision d'ensemble lorsque l'on entreprend une recherche sur un phénomène social, ici les inégalités filles-garçons dans le sport scolaire. Cette vision d'ensemble implique d'analyser le rôle des différents facteurs qui sont à l'origine de ce phénomène. Ici nous avons déjà cité le rôle de l'éducation dans la famille et à l'école.

De plus, nous avons également choisi d'écarter le rôle de la biologie pour nous concentrer sur les aspects sociaux à l'origine des différences entre filles et garçons.

→ L'école lieu d'émancipation ou lieu de reproduction ?

La théorie de la *domination masculine* développée par Pierre Bourdieu est à ce sujet éclairante pour comprendre dans quelle mesure le corps, les représentations et les comportements d'un individu sont façonnés par son environnement social au cours d'un processus appelé la *socialisation*. Bourdieu parle à ce titre du *corps social*, intégré au corps biologique mais

27 Cette charte est disponible sur :

http://cache.media.education.gouv.fr/file/02_Fevrier/17/0/2013_convention_egalite_FG_241170.pdf

28 Catherine Patinet-Bienaimé et Geneviève Cogérino, « La vigilance des enseignant-e-s d'éducation physique et sportive relative à l'égalité des filles et des garçons » (2011).

cette fois construit par *l'habitus* et non pas déterminé uniquement par la génétique d'un individu²⁹.

Par convention on parle ainsi de *socialisation primaire* pour désigner tout ce qui se joue dans la famille, dans la primauté de l'enfance, dans une étape que l'on sait déterminante dans la construction d'un individu. L'école quant à elle est le lieu de la *socialisation secondaire*. Et elle occupe à ce titre une place paradoxale : étant simultanément un lieu d'émancipation possible par rapport aux modèles qui régissent la sphère familiale et dans le même temps, un lieu où les élèves sont aussi soumis à des processus de normalisation. L'école est elle-même intégrée dans un contexte sociétal plus large et peut à ce titre contribuer à la reproduction de certains mécanismes de domination.

L'école est donc encore, et surtout elle a été autrefois, un lieu d'émancipation pour les filles et les futures femmes, tout en continuant, dans une certaine mesure, à reproduire les inégalités filles-garçons dans un processus inconscient. L'institution scolaire est donc une étape clé. Elle peut servir de levier pour déconstruire ces mécanismes de domination.

→ Le facteur motivationnel et le schéma de soi :

L'estime de soi, la confiance en soi et le schéma de soi sont autant de variables identifiées par la psychologie sociale, qui entrent en jeu dans la reproduction des inégalités de sexe, à la fois causes et conséquences de ces inégalités. Par exemple, les femmes auront tendance à avoir moins d'assurance et moins confiance en leurs capacités à réussir un exploit physique. Mais comme l'ont identifié certains chercheurs, ce sentiment peut aussi contribuer à les détourner des activités physiques ou à dégrader leurs performances dans ce type d'activité. Ce qui en retour viendra encore aggraver leur confiance en leurs propres capacités. Choisir d'agir sur ces facteurs pour enrayer le cercle vicieux qui tend à éloigner les femmes des activités sportives est une des options envisagées dans cette étude.

En ce qui concerne les inégalités filles-garçons en EPS, Philippe Sarrazin et Aïna Chalabaev ont réalisé une étude intéressante dans laquelle ils ont choisi de se concentrer sur le facteur de la *motivation* des élèves et son impact sur les résultats.

P. Sarrazin, P. Fontayne et J-P Famose, quant à eux, se sont penchés sur l'importance du *schéma de Soi*. Partant du constat que le schéma de Soi influence les comportements tel que le *choix d'une tâche, la persistance dans l'activité* et la *force de l'engagement*, et donc, par conséquent *les performances* d'un individu mais de manière indirecte : ils ont cherché à déterminer si le fait qu'une personne soit plus ou moins stéréotypée, avait un impact sur ce type de comportements. Ainsi, le *schéma de Soi lié au genre* constitue une partie du *schéma de Soi global*, variable centrale dans le développement d'un individu. Par exemple, une femme stéréotypée seraient attirée essentiellement par des activités stéréotypées féminines (e.g. La danse) et inversement pour les hommes. Et cette femme a-t-elle tendance à s'engager plus dans les activités stéréotypées féminines ? Hors, même si un effet a été enregistré, les auteurs estiment que la variable stéréotypée ou non du schéma de Soi est insuffisante pour expliquer à elle seule l'aversion, ou l'appétence, envers une activité. Ils présentent ainsi d'autres facteurs tels que *l'habileté perçue* ou la *difficulté perçue* dont il serait pertinent de mesurer l'effet.

→ Le sentiment d'auto-efficacité :

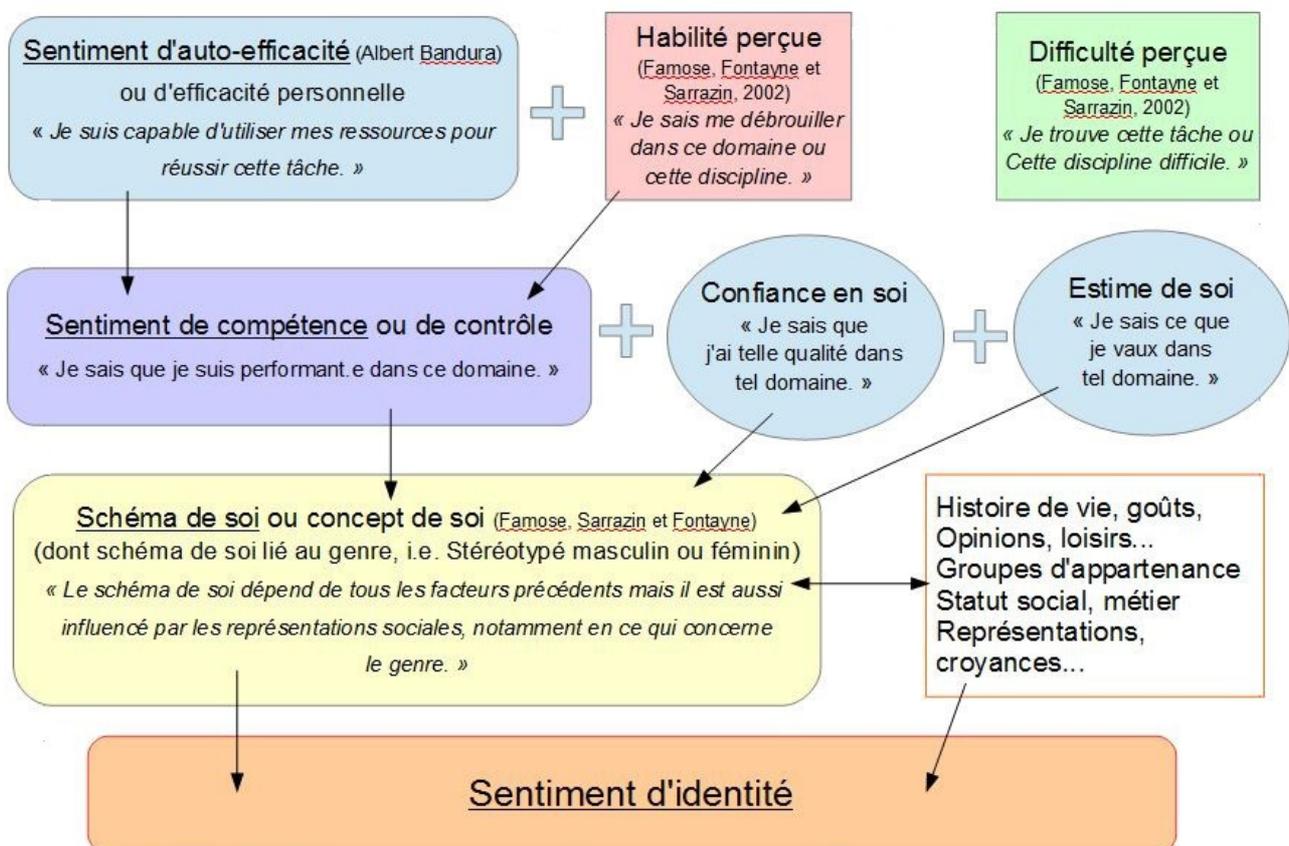
Dans le cadre de cette recherche le facteur retenu sera le *sentiment d'auto-efficacité* chez les élèves. Ce concept a été développé à l'origine par Albert Bandura dans sa théorie sociale cognitive. Il peut se définir comme le jugement porté par une personne sur sa propre capacité à organiser et à mobiliser ses ressources dans le but de réaliser une tâche avec efficacité. Autrement

29 op. cit.

dit, il s'agit « de la confiance d'un individu en sa propre capacité à réussir » (Benoît Galand & Marie Vanlede, 2004).

Nous avons choisi de retenir ce concept car, outre le fait qu'il se rapproche étroitement des notions d'*habileté perçue* et de *difficulté perçue* (Famose, Fontayne, Sarrazin, 2002), il a été longuement étudié, notamment dans le domaine d'application scolaire et ses effets réels ont pu être déterminés. En l'occurrence, comme le rappellent certains auteurs : « le concept de sentiment d'efficacité personnel partage, avec la plupart des conceptions actuelles de la motivation en formation, l'idée que les croyances qu'a l'apprenant en ses propres capacités à réussir jouent un rôle crucial dans son engagement et ses performances ». (B. Galland & M. Valende, 2004). Dans d'autres cas, ce sentiment d'efficacité personnel ou auto-efficacité est englobé dans ce que l'on appelle le *sentiment de compétence* ou de *contrôle*. Cette notion est donc, au-delà des nuances inhérentes à chaque théorie, un des points majeurs partagé par la plupart des courants de recherche en psychologie de l'éducation.

Le sentiment d'auto-efficacité imbriqué dans d'autres concepts psychosociaux



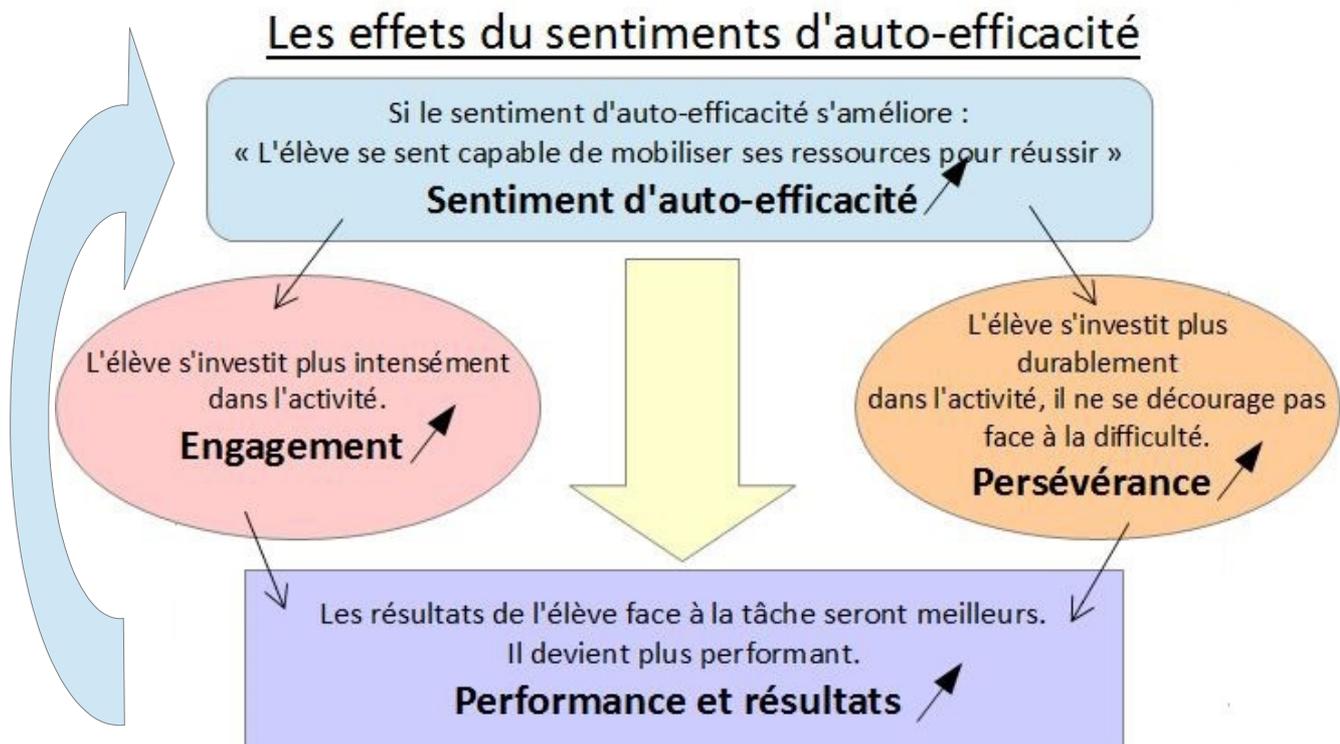
Chapitre II : Les pistes d'analyse autour du sentiment d'auto-efficacité

C'est la corrélation étroite entre un sentiment d'auto-efficacité élevé et de bonnes performances scolaires qui a, ici, attiré notre attention. L'idée étant que toute action positive sur ce sentiment d'auto-efficacité entraîneraient par répercussion, une amélioration des performances de l'élève. Autrement dit, la thèse reprise par cette théorie et toutes celles qui emploient les termes de « *compétence perçue* » ou du « *concept de soi* » (Schéma de soi pour Famose, Sarrazin et Fontayne) est que la confiance d'un individu en ses propres capacités à réussir détermine, en partie, la façon dont il va faire face à une tâche (stratégie adoptée) et le niveau de performance qu'il atteindra au final (résultat).

De cette façon, les bénéfices engendrés par une amélioration du sentiment d'auto-efficacité ne sont pas moindre (persévérance face à la difficulté, meilleure régulation des efforts, capacité à mieux gérer le stress et l'anxiété, goût du défi et surtout amélioration des performances). Selon certaines études ce sentiment prédit, au moins partiellement, les résultats scolaires mais aussi les choix d'orientation.

Le point important à retenir est que « *l'existence d'une relation entre sentiment d'efficacité personnelle et performance ou persévérance est bien établie chez les apprenants de tous âges* » (B. Galland & M. Valende, 2004).

C'est donc sur ce levier que nous souhaitons nous appuyer dans notre recherche pour améliorer les performances et l'engagement des filles mais aussi des garçons dans l'APSA lutte.



1) Les leviers du sentiment d'auto-efficacité

Comment parvenir à améliorer ce sentiment d'auto-efficacité ? Au cours des nombreux travaux de recherche qui se sont penchés sur ce concept et sur ces effets, les éléments qui en sont à l'origine ont également été identifiés. C'est-à-dire les facteurs qui permettent d'augmenter ou de réduire ce sentiment. Parmi les vecteurs de l'auto-efficacité, quatre sources d'informations ont été retenues :

- 1- les expériences actives de maîtrise (performances antérieures, succès, échecs) ;
- 2- les expériences vicariantes (modélage, comparaison sociale) ;
- 3- la persuasion verbale (feed-back évaluatifs, encouragements, avis de personnes signifiantes)
- 4- les états physiologiques et émotionnels.

2) Les pistes d'actions pédagogiques

Au cours de notre intervention en classe, nous allons tenter d'agir sur ces quatre sources simultanément. Ces quatre leviers se traduiront par :

- 1- Mise en place d'une progressivité dans la séquence pour ne pas mettre les élèves dans des situations d'échec ;
- 2- Présentation de modèles identificatoires féminins et verbalisation autour de vidéos... ;
- 3- Feed-back positifs et encouragements des élèves, apport d'un soutien et de conseils précis et personnalisés ;
- 4- Installation d'un cadre sécurisant et bienveillant dans la classe, entre les élèves, et dans la relation avec l'enseignante (et moi-même).

Nous émettons l'hypothèse que le fait d'agir simultanément sur ces quatre dimensions aura un impact positif sur le sentiment d'auto-efficacité des élèves et donc sur leurs performances.

L'objectif est de mesurer ce sentiment d'auto-efficacité avant, puis après, la mise en place des dispositifs pédagogiques présentés, afin d'en vérifier l'efficacité. Pour évaluer l'impact de ces actions, un questionnaire visant à mesurer ce sentiment d'efficacité personnelle a été construit à partir des recherches mobilisées (voir Chapitre 4 : sous partie → Les outils mobilisés pour l'enquête)³⁰.

Chapitre III : « L'APSA lutte, un levier ou un frein pour l'égalité filles-garçons ? »

1) Les enjeux de l'activité physique et sportive support (APSA) : « La lutte »

L'activité support retenue sera la lutte, APSA qui permet de développer plusieurs compétences, notamment :

- Assumer les rôles spécifiques aux différentes APSA (joueur, coach, arbitre, juge, médiateur, organisateur,...).
- Prendre conscience des différentes ressources à mobiliser pour agir avec son corps.
- Élaborer, respecter et faire respecter règles et règlements.

Elle entre dans le domaine « *Conduire et maîtriser un affrontement collectif ou inter-individuel* ».

Les attendus de fin de cycle 2 (fin CE2) dans ce domaine sont :

- S'engager dans un affrontement individuel ou collectif en respectant les règles du jeu ;
- Contrôler son engagement moteur et affectif pour réussir des actions simples ;
- Connaître le but du jeu ;

La lutte, les enjeux spécifiques à l'école

Les enjeux spécifiques de l'APSA lutte sont aussi dans la « *capacité à accepter le contact avec l'autre* ». De plus la question de la sécurité est également centrale en lutte. Les élèves doivent donc être capables de tenir compte des règles. La notion du respect de l'adversaire dans les sports de combat comme la lutte rapproche aussi cette APSA de l'Éducation Morale et Civique.

Conformément au programme de 2015, la lutte sera un support pour développer chez les élèves la capacité à occuper différents rôles, et à intégrer le sens et les fondements des règlements de jeu. Ainsi, dans cette séquence de lutte, les élèves seront progressivement conduits à accepter l'opposition. Il occuperont, d'abord alternativement puis simultanément, les positions d'attaquants et de défenseurs. Un travail sera mené sur l'importance du respect des règles, d'abord en classe, en amont des séances, puis en temps direct, en lien avec les situations qui s'y prêtent. Les élèves prendront d'abord conscience des enjeux de sécurité liés à la lutte, puis du fait que les règlements construisent les conditions nécessaires aux jeux, dans un souci d'équité et de justice. Sur ce point, certaines règles pourront être co-construites avec les élèves afin de faire évoluer les situations de

30 Les questionnaires sont également disponibles en annexe.

jeu dans une direction ou dans une autre. Enfin, chaque élève découvrira le rôle essentiel de l'arbitre et apprendra à tenir ce rôle au cours d'un match.

La lutte, un vecteur de mixité coopérative entre filles et garçons

Du point de vue de l'égalité fille-garçon la lutte est intéressante car elle permet de développer chez les filles, comme chez les garçons, le plaisir de l'engagement physique et de la confrontation à un adversaire, et par la même occasion la prise en compte et le respect de cet adversaire. En effet, les sports de combat comme la lutte nécessitent la présence d'un adversaire : la place de « l'autre » est donc déterminante. Le « salut » traditionnel, en début et en fin de combat, est un rituel qui marque l'importance et le respect accordé à l'autre. C'est un sport qui s'inscrit dans le rapport à « l'autre » car il repose sur la confrontation à un adversaire et sur le contact avec ce dernier.

Filles et garçons pourront donc se mesurer et prendre plaisir à se confronter les uns aux autres, tout en respectant les règles élémentaires de sécurité. Les filles pourront prendre conscience de leurs capacités physiques et les élèves filles ou garçons pourront éventuellement constater qu'une fille peut battre un garçon. Cette éventualité pourra les amener à reconfigurer leurs représentations et à s'éloigner des stéréotypes courants selon lesquels les garçons sont les plus forts. Un travail de réflexion et de verbalisation sera sans doute nécessaire sur ce point, afin de réaffirmer qu'il n'y a aucune honte à ce qu'un garçon perde face à une fille. Si cette éventualité ne se présente pas dans le vécu de la classe, les discussions pourront s'appuyer sur des vidéos qui mettent en scène les filles ou les femmes dans des matchs de lutte.

Au même titre que d'autres jeux collectifs, la lutte est un jeu à règles codifié, vecteur de socialisation : il permet à l'élève de trouver sa place dans le groupe et dans le duel. De part son fort potentiel « socialisateur » la lutte est un support idéal pour favoriser les interactions entre les filles et les garçons et les amener à vivre des situations concrètes de « mixité de coopération ».

Cependant, ce travail nécessite de penser et de mettre en place des dispositifs pédagogiques adaptés car selon les conditions la mixité peut aussi augmenter les inégalités entre filles et garçons. Il est ainsi nécessaire de prendre conscience en amont des différents freins qui peuvent intervenir au cours de cette activité.

La lutte, un sport socialement marqué comme masculin

Tout d'abord, comme tous les sports de combat, la lutte est socialement identifiée comme un sport masculin. Les sports de combat sont même souvent érigés comme des archétypes de la virilité car ils valorisent des compétences telles que la force physique et la compétition. La violence n'est pas non plus totalement absente dans les représentations stéréotypées des sports de combat: de cette façon plus un sport de combat est violent, plus il véhicule une image puissante de la masculinité.

Ainsi, comme la boxe et le football, la lutte est associée au monde masculin par la majorité des hommes et des femmes interrogés dans les enquêtes³¹. La lutte, la boxe ou encore le judo se caractérisent par des affrontements strictement codifiés. De cette façon, il semblerait que parmi l'ensemble des pratiques sportives dites « masculines », une convergence émerge autour de la notion de prise de risque³². Cette dimension hautement symbolique incarne le masculin.

D'un point de vue social, si les hommes sont surreprésentés parmi les pratiquants de ces trois disciplines, les femmes les plus à même de s'y engager sont à priori celles des catégories

31 C. Louveau et A. Davisse, *Sport, école, société : la part des femmes*, Joinville, Actio, 1991.

32 MENNESSON Christine, *Être une femme dans le monde des hommes, socialisation sportive et construction du genre*, Collection « Sport en Société », Édition L'Harmattan, novembre 2005, 366 pages.

populaires également. Or le fait que les femmes de ces catégories soient sociologiquement moins enclines à participer au monde sportif, complique les choses. Malgré ces variables on observe une augmentation récente de la fréquentation des femmes dans ces activités.

Parmi les sports de combat, la lutte est clairement un des moins violents : les risques de blessures sont moindres en comparaison de sports comme la boxe, ou les dérivés des arts martiaux (karaté, taekwondo...). Bien évidemment, la lutte scolaire se distingue de la lutte à un niveau professionnel et olympique, car elle est adaptée au niveau des enfants et que toutes les mesures sont prises pour assurer la sécurité des participants. Dans le cadre scolaire en particulier, la lutte se pratique au sol et certaines prises sont proscrites (prises au niveau du cou et de la tête, retournement, portés...).

Il est à ce sujet intéressant de relever que l'on observe aussi une différenciation entre le règlement de la lutte féminine et celui de la lutte libre, pratiquée par les hommes dans le cadre des compétitions, aux jeux olympiques notamment. Les prises à la tête et au cou sont également proscrites pour les femmes. On observe ici, une intention visible de limiter l'exposition des femmes à la violence.

La lutte, un sport pratiqué marginalement et peu médiatisé

Finalement, le fait que la lutte soit un sport relativement très peu médiatisé présente l'avantage que les élèves n'auront probablement pas de représentations à priori sur ce sport contrairement au judo par exemple. Effectivement, aucun élève de la classe de CP interrogé dans le cadre de cette étude ne connaissait la lutte avant que nous leur présentions ce sport. Dans ce cas précis la lutte était donc moins stéréotypée que d'autres sports comme le judo simplement parce qu'elle n'était pas connue des élèves. Néanmoins, le jour de l'introduction de la première séquence de lutte, une comparaison avec le judo a été faite pour aider les élèves à comprendre ce qu'était la lutte. Cette comparaison a sans doute introduit un biais car le judo est fréquemment associé à l'univers des garçons. Un garçon de la classe pratiquait effectivement le judo en club.

2) La pratique de la lutte : proportion femmes/hommes

La lutte est un sport où le taux de licenciées féminines est relativement faible. Ainsi selon le ministère des sports, en 2015, la FFL (Fédération Française de Lutte (FFL) ne comptait que 21,6% de femmes³³. Cependant les types de sports pratiqués par les femmes varient beaucoup selon le milieu d'origine. Ainsi, en 2010 dans le top 10 des sports proportionnellement les plus féminisés en France, toutes classes sociales confondues, on retrouve beaucoup de sports stéréotypés féminins : la FF de danse (85, 9% de femmes licenciées) ; FF d'éducation physique et de gymnastique volontaire (92,6% de femmes licenciées) et la FF d'équitation (82,8% de femmes licenciées).

33 <http://www.sports.gouv.fr/organisation/publication-chiffres-cles/Statistiques/Donnees-detaillees/article/Licences-et-groupements-sportifs>

■ Les 10 fédérations proportionnellement les plus féminisées

Fédérations françaises agréées en 2014	Licences féminines	Total licences	% de femmes année 2014	% de femmes rappel 2013
FF de twirling bâton	12 724	13 718	92,8%	92,8%
FF d'éducation physique et de gymnastique volontaire	483 287	522 052	92,6%	92,7%
FF pour l'ent. phys. dans le monde moderne (FFEPMM)	180 663	207 284	87,2%	87,5%
FF de danse	69 474	80 914	85,9%	86,7%
FF des sports de glace	22 159	25 917	85,5%	85,3%
FF d'équitation	570 709	689 043	82,8%	82,8%
FF de gymnastique	239 575	298 879	80,2%	80,3%
F sportive et culturelle de France	163 111	230 487	70,8%	70,7%
FF de la retraite sportive	51 279	73 232	70,0%	70,0%
FF de la randonnée pédestre	140 527	224 680	62,5%	62,3%

Contrairement à la tendance générale, dans les quartiers prioritaires de la ville, les disciplines qui semblent être privilégiées par les femmes sont plutôt stéréotypées masculines avec une place importante laissée aux sports de combat.

La pratique sportive licenciée féminine en QPV

■ TOP 10 des fédérations olympiques ayant le plus fort taux de licences féminines délivrées en QPV (quartiers prioritaires de la ville)

Fédérations françaises agréées en 2014	Taux licences hommes délivrées en QPV	Taux licences femmes délivrées en QPV
FF Maccabi	6,9%	19,1%
FF de lutte	16,6%	11,8%
F sportive et gymnique du travail (FSGT)	9,7%	11,1%
FF de boxe	14,3%	10,1%
FF de Rugby à XIII	7,3%	10,1%
FF de javelot tir sur cible	13,9%	9,6%
FF de taekwondo et disciplines associées	9,7%	8,6%
FF de kick-boxing, muay-thaï et disciplines associées	10,0%	8,0%
Union sportive Leo Lagrange	8,3%	7,5%
FF de football américain	9,1%	6,8%

Source : MVJS – MEOS- DSB1

■ Les 10 fédérations délivrant le plus grand nombre de licences féminines

Fédérations françaises agréées en 2014	Licences féminines	Total licences	% de femmes année 2014
FF d'équitation	570 709	689 043	82,8%
FF d'éducation physique et de gymnastique volontaire	483 287	522 052	92,6%
Union sportive de l'enseignement du premier degré	421 807	823 843	51,2%
Union nationale du sport scolaire (UNSS)	417 634	1 046 026	39,9%
F Sportive Educative de l'Enseignement Catholique (UGSEL)	417 538	852 120	49,0%
FF de tennis	312 725	1 085 399	28,8%
FF de gymnastique	239 575	298 879	80,2%
FF de basketball	184 283	504 187	36,6%
FF pour l'ent. physique dans le monde moderne (FFEPMM)	180 663	207 284	87,2%
U française des œuvres laïques d'éducation physique (UFOLEP)	179 076	355 194	50,4%

Source : MVJS - MEQS - « données détaillées 2014 »

Sur le plan quantitatif, les fédérations sportives qui distribuent le plus de licences féminines correspondent également à des disciplines stéréotypées comme féminines : la FF d'équitation, la FF d'éducation physique et gymnastique volontaire... Mais on peut également constater que l'Union sportive de l'enseignement et l'Union nationale du sport scolaire (UNSS) distribue de nombreuses licences aux filles tout en maintenant des proportions filles-

garçons relativement équilibrées chez les licenciés. Ce qui correspond aux statistiques qui démontrent que les filles pratiquent plus souvent une activité sportive dans l'enfance et que le nombre de filles inscrites dans un club chute à l'entrée dans l'adolescence.

Évolution du nombre de licenciés à la FFL (Lutte) selon l'âge en 2015					
Âge	5 à 9 ans	10 à 14 ans	15 à 19 ans	20 à 24 ans	25 à 29 ans
Hommes-femmes confondus (TOTAL)	3673	3617	2477	1439	1413
Uniquement pour les femmes	782	815	488	225	218
Uniquement pour les hommes	2891	2802	1989	1214	1195

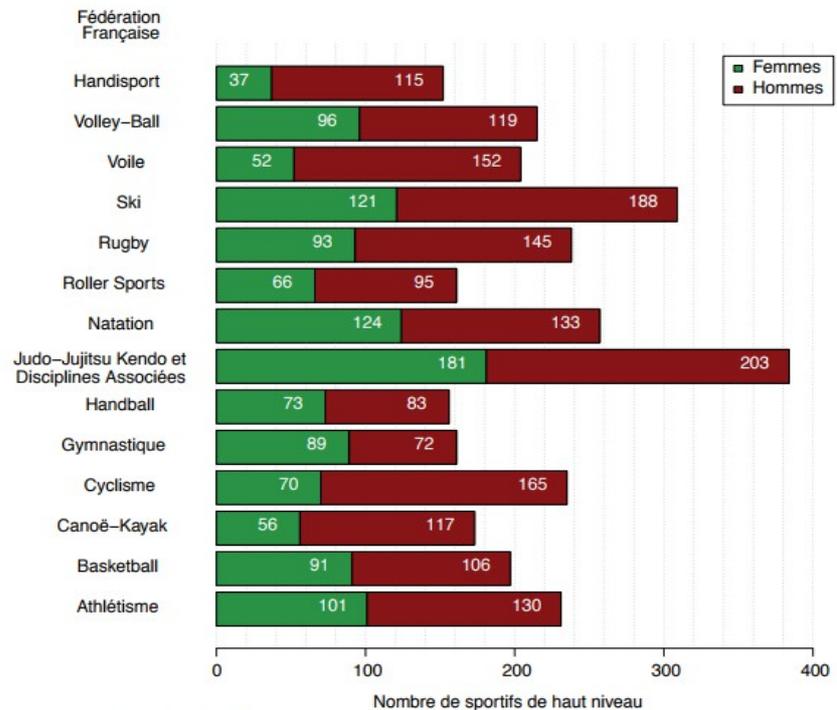
Tableau constitué à partir des données compilées du ministère des sports
Remarque : Les données retrouvées les plus récentes datent de 2015.

20 RÉPARTITION DU NOMBRE DE SPORTIFS DE HAUT NIVEAU SELON LA FÉDÉRATION*

Au 15 novembre 2016

En ce qui concerne le haut niveau, les fédérations de sports de combat comme la lutte recensent (en 2016) 181 femmes et 203 hommes, ce qui est plutôt relativement équilibré. Néanmoins, ces statistiques ne distinguent pas les différents sports de combat et ce résultat est valable pour l'ensemble de la catégorie Judo – Jujitsu Kendo et disciplines associées.

Remarque : Aucune données sur les sportifs de haut niveau en lutte n'ont été retrouvées.



Source : ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports - Direction des sports.

*Seules les fédérations comptant plus de 150 sportifs de haut niveau sont mentionnées dans ce graphique.

Chapitre IV : Le déroulement de l'enquête

Sous-Chapitre 1 : Contextualisation de l'enquête

1) Présentation du contexte de l'école Kurosawa

L'école Kurosawa, où s'est déroulée l'enquête, se situe en Rep +, dans le quartier de la Mosson à Montpellier, qui est un quartier dont les habitants appartiennent en grande majorité aux classes populaires. Cette précision est intéressante car, comme nous l'avons souligné plus haut, les femmes des quartiers populaires semblent privilégier la pratique des disciplines stéréotypées masculines, avec une place importante laissée aux sports de combat, dont la lutte. Toutefois, le taux de pratique des femmes de ces mêmes catégories est très bas, ce qui rend au final peu probable leur rencontre avec ce type de sport.

Dans la classe où j'ai effectué mon stage, et dont les élèves composent la totalité de l'échantillon de l'enquête, peu d'élèves pratiquent une activité sportive en dehors de l'école³⁴.

Dans la classe, j'ai pu observer au cours de mon stage une mixité plutôt effective entre les filles et les garçons. Pendant la période de janvier à février, les tables des élèves étaient regroupées par deux et font face au tableau : parmi les cinq binômes (une élève se retrouve toute seule), trois

³⁴ Sur un total de 11 élèves, deux garçons font du football et un autre fait du judo. Par contre seule une fille fait du football.

étaient mixtes, avec une fille et un garçon assis côte à côte. Les élèves ont été repartis en début d'année à partir d'un sociogramme réalisé par l'enseignante. De cette façon, elle a interrogé ses élèves pour savoir à côté de qui, il ou elle, aimerait être assis.e et avec qui, il ou elle, se sentirait de travailler de manière efficace. Certains groupes mixtes s'étaient ainsi formés spontanément, à partir des choix de partenaires de travail émis par les élèves. En cours d'année, l'enseignante a cependant du modifier certains binômes qui ne fonctionnaient pas.

À partir du mois de mars, la disposition des tables a été reconfigurée en demi-cercle. Tous les élèves peuvent ainsi se regarder, ce qui permet de favoriser les échanges. Sur une demi-journée d'observation de la classe dans cette configuration (début mai), de nombreuses interactions entre élèves, mixtes et non-mixtes, ont ainsi pu être observées.

Le fait que l'enseignante de la classe soit concernée par la question de l'égalité filles-garçons a sans doute un impact sur les attitudes et les représentations des élèves. L'enseignante a fait certains choix pédagogiques pour favoriser une mixité de coopération, elle a ainsi instauré le fait que le rang de la classe doit être mixte, au moins pendant les matinées. Cette décision a été prise en concertation avec les élèves, au cours d'un conseil d'élève, après avoir été discutée. Durant mon stage, en janvier, j'ai pu constater que les élèves avaient intégré cette requête : certains rappelaient la règle : « Une fille, un garçon dans le rang la matin ! » à leurs camarades étourdis. Quelque-fois tout de même, cette règle a posé problème, en particulier avec un enfant : un garçon avait tendance à être mis à l'écart par les filles de la classe, donc aucune fille ne voulait se mettre avec lui. Dans ces situations, un rappel de la règle par l'enseignante permettait de régler le problème, il n'en reste pas moins que cette forme de rejet ne devait pas être facile à vivre par le garçon en question.

Un autre dispositif mis en place par l'enseignante avant mon arrivée concernait les débats dans les temps de regroupement (conseils d'élèves, retours après une lecture offerte, discussions à visée philosophique...). Dans ces moments, une alternance fille-garçon dans les prises de parole avait été instaurée : cette règle permettait la régulation des prises de paroles en incitant les plus discret.e.s à s'exprimer au sein du groupe.

D'après les observations menées en classe, durant le mois de janvier, il semblerait qu'une *mixité de coopération*³⁵ se soit quasiment installée dans le groupe : les prises de parole entre les filles et les garçons étaient relativement équilibrées et surtout les échanges mixtes étaient nombreux et de qualité même si quelques conflits ont pu apparaître.

Pourtant, le constat n'a pas été le même lors des observations pendant les temps de récréation. En effet, les filles et les garçons restaient beaucoup plus entre eux. Durant ces phases, seules quelques filles allaient jouer ponctuellement avec les garçons. Les interactions mixtes étaient donc moins riches que dans le temps de classe. De plus, l'occupation de l'espace de la cour était, comme dans de très nombreuses écoles, marquée par une différenciation entre les filles et les garçons, en particulier au niveau du terrain de foot.

Si l'ensemble de la cour était occupée de manière relativement homogène, le petit terrain de football, pourtant excentré, était exclusivement pratiqué par les garçons³⁶. Quant au grand terrain multi-sport, sur lequel un roulement à la semaine avait été instauré³⁷, les filles s'y aventuraient très rarement.

35 Rappel : La « *mixité de coopération* » consiste en une réelle répartition du travail entre les filles et les garçons, qui se manifeste par des échanges actifs. Elle entraîne un transfert des compétences dévolues à chacun des sexes et elle contribue largement à une amélioration du climat scolaire.

36 Un roulement selon le niveau de classe permettait aux « petits » de ne pas être systématiquement exclus.

37 Le lundi et le jeudi → basket ; le mardi et le vendredi → football et le mercredi → le terrain est réservé à la classe ULIS parce que sinon ces élèves n'osent pas trop aller y jouer le reste de temps.

Ces éléments nous font dire que finalement la mixité en place dans l'école est plutôt de type *indifférenciée*³⁸. Néanmoins au regard de ces constatations, on peut s'interroger sur l'influence d'un cadre plus ou moins réglementé sur l'égalité filles-garçons. Ainsi, ces observations semblent corroborer les conclusions des études qui révèlent qu'en matière de mixité le fait d'imposer un certain nombre de règles et d'instaurer un cadre clair et explicite serait la méthode la plus efficace pour favoriser l'égalité filles-garçons et tendre vers la mixité de coopération.

Le cadre renforcé de la classe serait ainsi plus efficient pour l'égalité filles-garçons par rapport à celui de la cour de récréation, moins contrôlé, même si des règlements de cour existent. En ce sens, l'instauration de dispositifs réfléchis en terme d'égalité durant ces temps de récréation, pourrait être une solution efficiente, comme cela a été le cas pour les élèves de la classe ULIS ou pour permettre aux « petits » (CP/CE1) d'avoir accès au terrain de football. L'exemple de la règle « Un garçon/une fille le matin dans le rang » est à ce titre pertinente, et s'inscrit dans le cadre d'une *mixité réfléchie*, préconisée par le ministère. Les dispositifs de ce genre, s'ils sont discutés et construits par la concertation de l'équipe pédagogique, peuvent constituer un réel moteur de l'égalité filles-garçons.

De plus, la présence d'une mixité de coopération entraîne de nombreux effets positifs. Tout d'abord, elle contribue à améliorer le climat de classe, puis, par extension le climat scolaire. Ce qui permet d'agir en prévention face à la violence. Et enfin, les échanges qui se déploient dans le cadre d'une mixité de coopération entre filles et garçons participent largement à l'apprentissage par enrichissement mutuel.

À ce sujet, en ce qui concerne le climat scolaire dans cette école, il semble être relativement apaisé. Les cas de violence relevés sont extrêmement faibles. La communication entre élèves et la gestion des conflits sont ainsi largement facilitées par la mise en place des *messages clairs*³⁹ dès le début de l'année. Ce contexte bienveillant participe sans doute indirectement au développement d'échanges actifs entre filles et garçons et en cela permet d'œuvrer pour l'égalité.

2) Les outils mobilisés au cours de l'enquête

Au cours de l'enquête des données quantitatives et qualitatives ont été recueillies, par observation et au travers d'entretiens individuels directs. Dès les premiers jours de mon stage, j'ai donc pris les élèves un par un, nous nous sommes installés à l'écart, sur une table au fond de la classe, pendant que les autres continuaient leurs exercices avec l'enseignante (MAT : Maîtresse d'accueil Temporaire de mon stage) ou bien pendant qu'ils réalisaient un travail en autonomie. Ces entretiens se sont appuyés sur un questionnaire écrit, la discussion était donc très guidée et le temps passé avec chaque élève ne dépassait généralement pas les cinq minutes. Les élèves étant âgés de 6 ans, les questions étaient lues aux élèves et je cochais leurs réponses sur le questionnaire devant eux. Les élèves pouvaient ainsi vérifier ce que je cochais ou les remarques que je notais sur la feuille, ce qui contribuait à installer un climat de confiance. À ce propos, les élèves étaient tous des lecteurs même si tous n'avaient pas encore une lecture fluide et

38 Rappel : Dans la « *mixité indifférenciée* », les tâches sont cette fois identiques que l'on soit une fille ou un garçon, néanmoins on continue d'observer un environnement plus favorable aux hommes. Cette situation s'observe encore dans de nombreuses écoles où les garçons occupent majoritairement voire exclusivement certains espaces : le cas des terrains de football dans les cours de récréation est encore très fréquent.

39 Les messages clairs sont un dispositif pédagogique inscrit dans la communication non-violente, qui permet aux enfants d'apprendre à réguler leurs conflits eux-mêmes par la discussion. Il visent à développer le respect de l'autre et l'empathie. De plus, un travail sur la gestion des émotions est également mis en place. Ces éléments servent ensuite de levier pour lutter contre les différentes formes de violence à l'école.

automatisée.

Élaboration du questionnaire

Ce questionnaire a été construit à partir des recherches de Rolland et Vandele afin d'évaluer l'impact des dispositifs mis en place sur l'amélioration du sentiment d'auto-efficacité.

Le sentiment d'auto-efficacité de chaque élève de la classe a donc été mesuré à l'aide de ce questionnaire distribué deux fois. Une fois au début, avant la mise en place des actions de remédiation, puis la seconde fois à la fin de l'action pour mesurer l'impact des activités instaurées sur le sentiment d'auto-efficacité des élèves.

L'hypothèse principale est que ce sentiment d'auto-efficacité se sera amélioré suite aux activités mises en place, une amélioration devrait donc être observée entre la première et la seconde mesure.

Selon les études réalisées il existe deux manières courantes de mesurer le sentiment d'efficacité personnelle. La première consiste à présenter une activité au participant, avec différents niveaux de performance possible et ce dernier doit ensuite indiquer avec quel degré de certitude il pense pouvoir atteindre ces niveaux de performance.

La seconde méthode revient à demander au participant dans quelle mesure il pense être capable d'apprendre dans telle ou telle discipline, ou dans quelle mesure il se sent capable de réaliser telle ou telle tâche.

Notre questionnaire a été construit en s'inspirant de ces méthodes, puis il a été adapté au niveau des participants, en l'occurrence des élèves de CP, âgés de 6 à 7 ans. En réalité la première version du questionnaire a été modifiée avant la première passation. Autrement dit, les questions n'ont pas été formulées exactement comme elles étaient écrites. Une discussion avec la MAT de la classe a ainsi permis de concevoir une formulation plus adaptée au niveau des élèves, afin de favoriser la compréhension. Cette reformulation s'est donc faite à l'oral lors de la première passation et elle a été mise en forme à l'écrit pour la seconde passation. Les deux versions de ce questionnaire (version initiale et version simplifiée) sont disponibles en annexe.

Une échelle de Lickert simplifiée

L'enquête nécessitant de mesurer le degré de certitude des élèves à chaque réponse, le risque était de générer un entretien redondant et de lasser les élèves. L'idée de fabriquer une échelle type Lickert simplifiée et manipulable par les élèves a encore une fois émané de la MAT de la classe. Ci-dessous, une photographie de la jauge en carton qui a été fabriquée et qui ne comporte que 3 items différents :

1) Je ne sais pas

2) J'hésite

3) Je suis sûr.e



Un code couleur a été ajouté à cette échelle pour faciliter la compréhension :

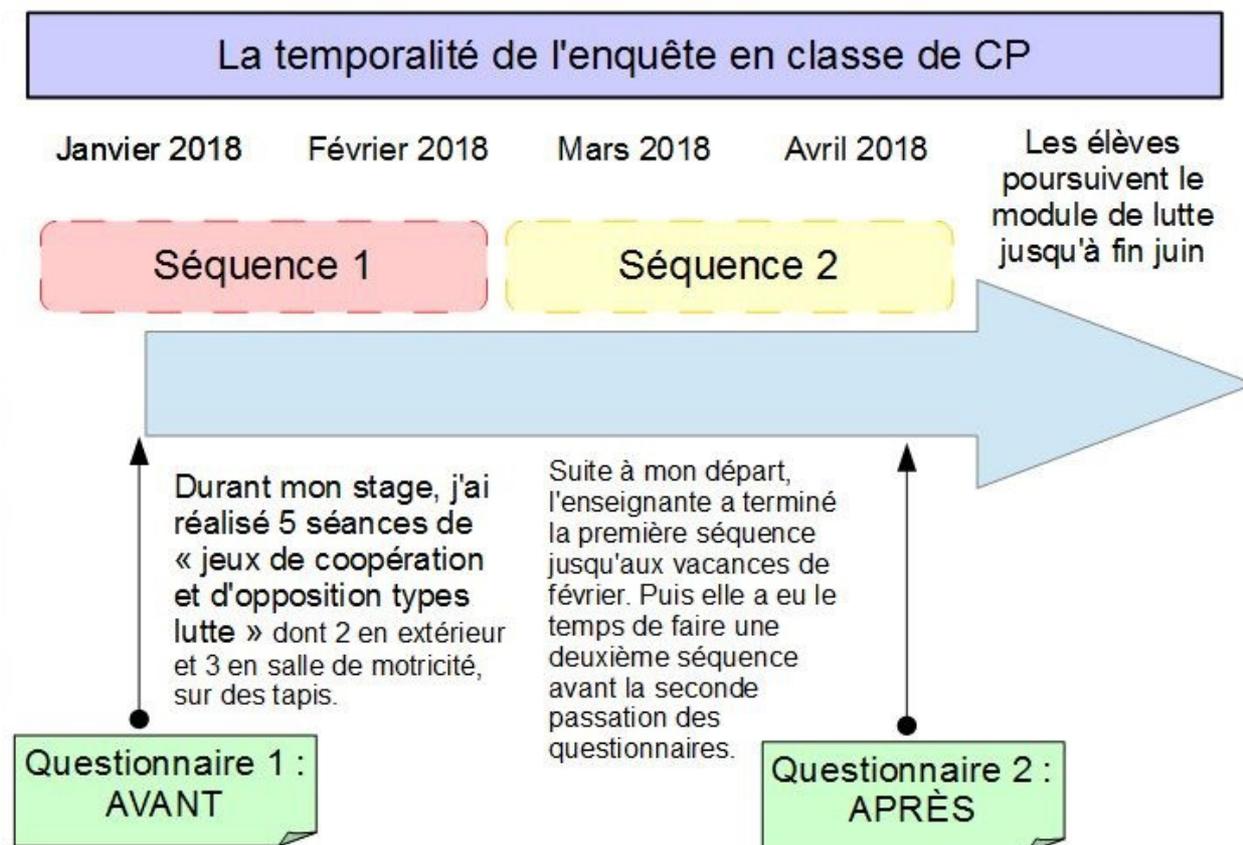
- 1) Je ne sais pas = Rouge 2) J'hésite = Jaune 3) Je suis sûre = Vert

Le curseur bleu visible sur la photographie, est mobile, les élèves le déplaçaient donc pour sélectionner la réponse souhaitée. Suite à la première question je leur demandais de me préciser s'ils étaient sûrs ou non grâce à cette échelle. Il n'avaient ensuite qu'à déplacer ce curseur bleu pour le mettre sur un de ces trois niveaux. Ce système a été très rapidement compris par les élèves et il a permis de faciliter les échanges et de gagner du temps.

3) Chronologie de l'étude

Entre la première et la seconde passation de questionnaire, deux séquences de lutte se sont écoulées, ce qui représente un total de plus de 14 séances. Sur ces séances j'ai réalisé trois séances sur tapis (salle de motricité) et deux séances en extérieur (dont une qui a été écourtée à cause des conditions climatiques). Les séances suivantes ont été assurée par la MAT qui a continué à mettre en place des gestes et des situations qui favorisent l'égalité fille-garçon.

Ce laps de temps relativement long a donc permis aux élèves d'être suffisamment familiarisés avec ce type d'activité et de prendre conscience de leurs propres capacités. Les effets escomptés en ce qui concerne le sentiment d'auto-efficacité chez les filles (et les garçons) devraient avoir le temps de s'installer.



4) L'échantillon (ou les participants à l'étude)

Le dispositif choisi sera mis en place sur une classe de CP de 11 élèves, à l'école Kurosawa de Montpellier. Cette classe fait partie des classes de CP dédoublées, dans les écoles en REP + mis en place depuis 2017 pour favoriser la réussite des élèves en difficulté. Le choix de cet échantillon a été déterminé principalement pour des raisons de faisabilité : en effet je vais être en stage dans

cette classe durant trois semaines complètes, ce qui me permettra de mener plusieurs activités en prenant la classe entière, tant en EPS que dans d'autres disciplines (Éducation morale et Civique, lecture d'album...). Les particularités de cet échantillon est qu'il se situe au commencement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2). Effectivement, la classe de CP signe l'entrée dans le cursus de la scolarité obligatoire marqué par l'apprentissage de la lecture.

La durée de ce stage est relativement limitée puisqu'il ne dure que trois semaines. Cependant, la possibilité de mettre en place de nombreuses activités (Entrée progressive dans l'APSA, séances d'EPS adaptées avec feed-backs positifs, séances d'EMC avec présentation de modèles identificatoires, débats/discussions argumentées...) et la liberté pédagogique offerte par la maîtresse d'accueil temporaire (MAT), laissent espérer qu'un premier effet peut déjà être obtenu, même sur ce laps de temps relativement court. Il faut aussi ajouter qu'à cet âge (6/7 ans) les capacités cognitives des élèves sont particulièrement flexibles, ils disposent de l'aptitude à progresser très rapidement. De plus ils entrent spontanément dans les apprentissages et sont très sensibles à la nouveauté.

Au départ de l'enquête, la classe est donc composée de 11 élèves, avec un proportion fille-garçon plutôt équilibrée (6 filles et 5 garçons). Suite à la fin de mon stage, un autre élève est arrivé, ce qui explique que lors de la seconde passation de questionnaire, les élèves sont au nombre de 12, avec 6 filles et 6 garçons.

5) Les dispositifs pédagogiques mis en œuvre

La séquence de lutte s'étend sur deux périodes :

- la période 1 : 7 semaines (de janvier à février)
- la période 2 : (de février à avril)

Dans le cadre du projet « Vivez, bougez » et parce que les élèves ont particulièrement apprécié l'APSA lutte l'enseignante a décidé de poursuivre avec une autre séquence de lutte, jusqu'à la fin de l'année.

Sur la totalité des séances, les cinq premières ont été assurées par moi-même. Les préparations des séances ont été réfléchies au regard des enjeux de l'égalité filles-garçons et élaborées en concertation avec la MAT quant à la faisabilité.

Sur ces cinq séances, deux se sont déroulées en extérieur dans la cour de l'école ; une de ces deux séances a été grandement compliquée par les conditions climatiques. Les trois autres ont eu lieu dans la salle de motricité de l'école maternelle juxtaposée à l'école Kurosawa. Il fallait compter un laps de temps de cinq minutes environ pour se déplacer jusqu'à cette salle. Étant donné qu'il n'y avait pas de tatami, il fallait installer des tapis de motricité au sol. La préparation de la salle se faisait au préalable, durant le temps de pause méridienne. Le rangement du matériel s'est fait en fin de séance, avec l'aide des élèves. La durée de chaque séance de lutte était de 45 minutes environ.

Parmi les sources de l'auto-efficacité identifiées par la recherche voici, pour rappel, celles qui ont été retenues :

- 1- les expériences actives de maîtrise (performances antérieures, succès, échecs) ;
- 2- les expériences vicariantes (modelage, comparaison sociale) ;
- 3- la persuasion verbale (feed-back évaluatifs, encouragements, avis de personnes significatives)
- 4- les états physiologiques et émotionnels.

Ces quatre leviers de l'auto-efficacité ont été transposés au travers des dispositifs pédagogiques suivant :

- 1- Mise en place d'une progressivité dans la séquence pour ne pas mettre les élèves dans des situations d'échec ;
- 2- Présentation de modèles identificatoires féminins et verbalisation autour de vidéos... ;
- 3- Feed-back positifs et encouragements des élèves, soutien et conseils précis et personnalisés ;
- 4- Installation d'un cadre sécurisant et bienveillant entre les élèves, et aussi dans la relation avec la stagiaire et l'enseignante.

Les dispositifs mis en place :

Parmi les quatre variables envisagées pour entraîner une amélioration du sentiment d'auto-efficacité chez les élèves, certaines ont clairement pu être mises en œuvre tandis que d'autres ont eu une efficacité sans doute plus mitigée :

1- Mise en place d'une progressivité dans la séquence pour ne pas mettre les élèves dans des situations d'échec :

L'organisation d'une progressivité dans la séquence a été respectée et poursuivie ensuite par la MAT sur trois séquences. De cette façon, lors des premières séances des jeux de coopération et d'écoute ont été mis en place (voir fiche de préparation en annexe). Ce type de jeux collectifs a occupé les cinq séances que j'ai assurées et même au-delà après que la MAT ait pris le relais.

2- Présentation de modèles identificatoires féminins et verbalisation autour de vidéos... :

Au début de la troisième séance de lutte, des vidéos mettant en scène des femmes lutteuses ont servi d'appui à la présentation de ce sport de combat. L'objectif était non seulement de permettre aux élèves de découvrir visuellement à quoi correspondait ce sport au niveau professionnel, mais l'occasion a surtout été saisie pour montrer que les femmes pouvaient pratiquer mais aussi briller dans ce sport. Ces vidéos (extraits) ont également fourni un support adapté pour observer et commenter des techniques d'attaque et de défense de base. Le rôle de l'arbitre a aussi été mis en évidence à cette occasion. Comme la séquence n'était pas encore entrée dans la phase d'opposition duelle, avec les situations de match, la fonction de l'arbitre n'était pas encore connue des élèves. Des vidéos mettant en scène des enfants ont aussi été visionnées afin de mettre en évidence les divergences et les points communs dans la pratique de la lutte à ces différents niveaux. De cette façon, la lutte à un niveau « amateur » comme la lutte scolaire se pratique au sol alors que dans la lutte à un niveau « professionnel », comme aux Jeux Olympiques, les lutteurs.ses sont debout et les combats sont beaucoup plus impressionnants.

Suite à cette présentation globale de la lutte, un temps a été consacré à la présentation de modèles identificatoires féminins avec les vidéos d'Anna Gomis et Lise Legrand en demi-finale des compétitions de leur catégorie de poids, aux Jeux Olympiques de 2004, à Athènes. Ces deux athlètes ont remporté chacune une médaille de bronze pour la France. Et ce, la première année où la lutte féminine fut acceptée aux Jeux Olympiques. Cette présentation a été assez brève (moins de 5 minutes), le temps était en effet limité car il amputait la séance de lutte en EPS qui allait suivre.

La présentation de modèles identificatoires a donc été faite mais trop brièvement pour pouvoir être signifiante pour les élèves. L'utilisation d'une trace écrite aurait sans doute été nécessaire pour favoriser la mémorisation de ces deux personnages féminins : Anna Gomis et Lise Legrand. Les temps de verbalisation n'ont pas eu lieu, ce qui a aussi certainement manqué pour rendre ce dispositif plus efficace.

Après mon départ, la MAT qui a assuré la préparation et le guidage des séances suivantes a

tenté de mettre en place, dès que possible, des situations où une fille pouvait l'emporter face à un garçon. Lors des démonstrations devant le groupe notamment, elle veillait à choisir une fille très débrouillée en lutte pour qu'elle puisse résister ou vaincre le garçon moins à l'aise, placé en face d'elle. Dans un autre cas, elle a arrêté les jeux pour montrer au groupe une technique de défense (« l'étoile de mer ») particulièrement bien maîtrisée par une fille. Afin d'améliorer le sentiment d'auto-efficacité, *le recours aux expériences vicariantes* se sera appuyé tant sur la comparaison sociale que sur la présentation de modèles identificatoires.

3- Feed-back positifs et encouragements des élèves, soutien et conseils précis et personnalisés :

Si les élèves ont été encouragés, je n'ai malheureusement pas le souvenir d'avoir pu apporter un feed-back précis à une élève en particulier. Avec le recul, je réalise que tous les retours ont été faits en classe entière, je m'adressais au groupe dans son ensemble. Ces retours auraient pu être plus pertinents s'ils avaient été individualisés.

Si j'ai eu des difficultés à apporter des feed-back personnels, c'est parce que j'étais trop concentrée sur la gestion du groupe, sur mon rôle d'arbitrage et sur la régulation du niveau d'agitation des élèves. En ce qui concerne l'observation, je n'ai pas réussi à focaliser mon attention sur un élève en particulier : à partir de là il était difficile d'émettre des retours et des encouragements individualisés.

Suite à mon départ, la MAT m'a expliqué qu'elle avait pu utiliser les feed-back et les encouragements positifs auprès des élèves. Le troisième levier pour améliorer le sentiment d'auto-efficacité, celui de la *persuasion verbale* a donc pu être efficace d'autant plus que les encouragements provenaient d'une personne signifiante pour les élèves : leur maîtresse.

4- Installation d'un cadre sécurisant et bienveillant entre les élèves, et aussi dans la relation avec la stagiaire et l'enseignante :

Si je pense avoir réussi à mettre en place un cadre bienveillant dans la classe et dans les cours d'EPS, je dois reconnaître que j'ai rencontré quelques difficultés à maintenir un cadre sécurisant lors des séances d'EPS en intérieur (dans la salle de motricité), particulièrement lors de la première séance durant laquelle j'ai été surprise par le niveau d'excitation des élèves. Les séances suivantes se sont mieux déroulées, mais par moment le niveau sonore était encore trop important et des rappels à l'ordre fréquents étaient nécessaires. Néanmoins globalement, le climat était propice au bien-être des élèves et les séances de lutte leurs ont permis de découvrir et de prendre plaisir dans cette activité.

Les activités pédagogiques utilisées

Le nombre d'activités préparées à l'avance était largement supérieur à celles qui ont réellement été réalisées. Les fiches de préparation, disponibles en annexe, présentent donc des activités qui n'ont pas été utilisées lors des séances. Le jeu d'échauffement « Les flaques d'eau et l'océan » et le jeu des « Pingouins » ainsi que les jeux « À la pêche aux moules » ont été réalisés à la séance 1 (en intérieur). Le « jeu des foulards » a été mis en place à la deuxième séance (en extérieur), cette séance ayant été interrompue à cause d'un vent trop important, l'activité du « jeu des foulards » a été reprise en séance 4 (aussi en extérieur) avec le jeu des « Faucons et des vautours » en échauffement. La « chenille » et le jeu « Les chasseurs et les ours... Sortir les ours de leur tanière ! » ont fait l'objet de la séance 3 et en séance 5, les jeux « Les troncs d'arbre » et « Les voleurs et les cerises » ont été utilisés. Toutes ces activités sont des jeux de coopération et d'opposition, qui permettent une entrée en contact avec l'autre progressive.

Pistes d'amélioration

Pour optimiser l'effet des dispositifs pédagogiques, il semble évident que des temps de discussions supplémentaires avec les élèves auraient été pertinents. Notamment suite à la présentation des vidéos des matchs de Anna Gomis et Lise Legrand, afin de commenter leurs exploits et d'interroger les élèves sur leurs a priori éventuels :

→ *Est-ce qu'ils pensaient que des filles étaient capables de faire cela ? Pensent-ils que c'est une activité adaptée aux femmes ?*

Pour aborder la lutte féminine de manière plus précise, des extraits du film : *Mon premier combat*, de Olivia Newman aurait pu être exploités. Ce film ne peut être visionné en entier car il est destiné à un public adulte ou adolescent et comporte des extraits violents mais certains moments bien choisis dans le film peuvent être utilisés. Il montre comment l'héroïne parvient à se faire une place dans un club de lutte d'école, où il n'y a que des garçons. L'avantage est que ces extraits peuvent être utilisés pour parler de techniques d'attaque et de défense en lutte, tout en montrant une jeune fille à l'action.

De plus, les discussions auraient pu être étayées par la lecture d'albums de jeunesse sur le sujet. Ainsi, l'animation de « goûters philo » à partir de l'album de jeunesse de Brigitte Labbé et Michel Puech, *Les garçons et les filles* peut être envisagée. Cependant, cet ouvrage est plutôt destiné à des élèves du cycle 3 (entre 8 et 9 ans) mais la méthode d'exploitation de l'album peut tout à fait être adaptée à l'âge des enfants de CP : l'enseignante peut par exemple lire des passages du livre avant de mener un débat.

Sur la question des sports de combats pratiqués par des filles, l'album de jeunesse *Brindille*, de Rémi Courgeon est très riche et adapté au cycle 2 (à partir de 6 ans).

Et pour rappeler que le physique ne fait pas tout, et qu'il ne suffit pas toujours d'être le plus costaud, l'album *Marcel la mauvette*, d'Anthony Brown fait la part belle aux stéréotypes et peut également servir à faire avancer les débats.

Sous-Chapitre 2 : Analyse des résultats

Biais de désirabilité sociale

Avant de présenter l'intégralité des résultats, nous souhaitons préciser que lors de notre deuxième passation de questionnaire, nous avons rencontré des signes qui démontrent que les enfants interrogés ont pressenti, au moins en partie, les attentes que nous avons. Il est ensuite difficile d'estimer s'ils ont produit ou non leurs réponses en fonction de ces attentes.

Au cours du second entretien directif, situé après que deux séquences entières de lutte aient été suivies, plusieurs filles m'ont interpellée en me demandant le sexe de l'adversaire dès la première question, alors que je ne suis pas censée le préciser moi-même à ce moment de l'entretien⁴⁰.

En l'occurrence, l'intérêt de cette première question, où le sexe de l'adversaire n'est pas donné et de pouvoir la comparer aux réponses lorsque le sexe est connu et par cette occasion, d'évaluer le poids du facteur « sexe de l'adversaire » sur la tonalité des réponses.

Nous avons donc là une manifestation du biais de désirabilité sociale, dont il faut rappeler qu'il est inhérent à toute recherche en sciences humaines qui implique un contact, direct ou indirect, avec une population d'enquêtés.

40 (Question posée) En lutte, si tu dois combattre un enfant de ton âge, tu penses que tu peux (gagner, presque...) ?

1) Évaluation du sentiment d'auto-efficacité

1.A Le niveau du sentiment d'auto-efficacité avant la pratique de la lutte

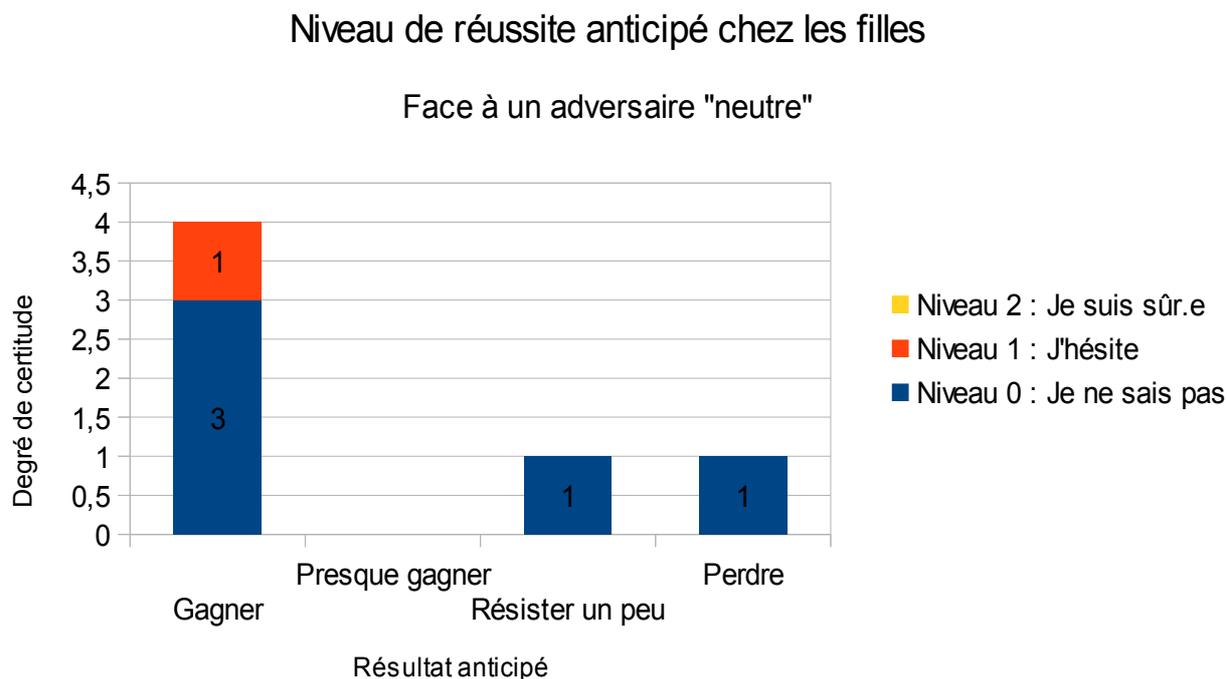
Le sentiment d'efficacité personnelle, ou d'auto-efficacité, a tout d'abord été mesuré avant la mise en place des dispositifs pédagogiques visant à le renforcer. Il existe plusieurs méthodes pour évaluer ce sentiment chez une personne : l'une d'entre elles consiste à l'interroger sur son niveau de réussite anticipée. C'est cette méthode que nous avons retenue pour les trois premières questions. Il s'agissait de savoir si chaque élève (fille ou garçon) se sentait capable de gagner ou non face à un enfant de son âge et si le sexe de l'adversaire en question avait une influence sur la nature de la réponse donnée.

À ce moment de l'enquête les élèves ne connaissent pas encore la lutte, nous avons donc eu recours à une comparaison avec le judo pour qu'ils puissent se représenter l'activité.

a) Le sentiment d'auto-efficacité lorsque le sexe de l'adversaire n'est pas encore évoqué

Remarque : Rappelons qu'il y a 6 participantes filles au total dans la classe.

Face à un adversaire de leur âge, 50% des filles pensent gagner mais avec un degré de certitude faible (niveau 0 → Je ne sais pas) ; environ 16,67% des filles pensent gagner avec un degré de certitude moyen (niveau 1 → J'hésite) ; environ 16,67% pensent résister un peu avec un degré de certitude faible et environ 16,67% pensent perdre avec un degré de certitude faible.

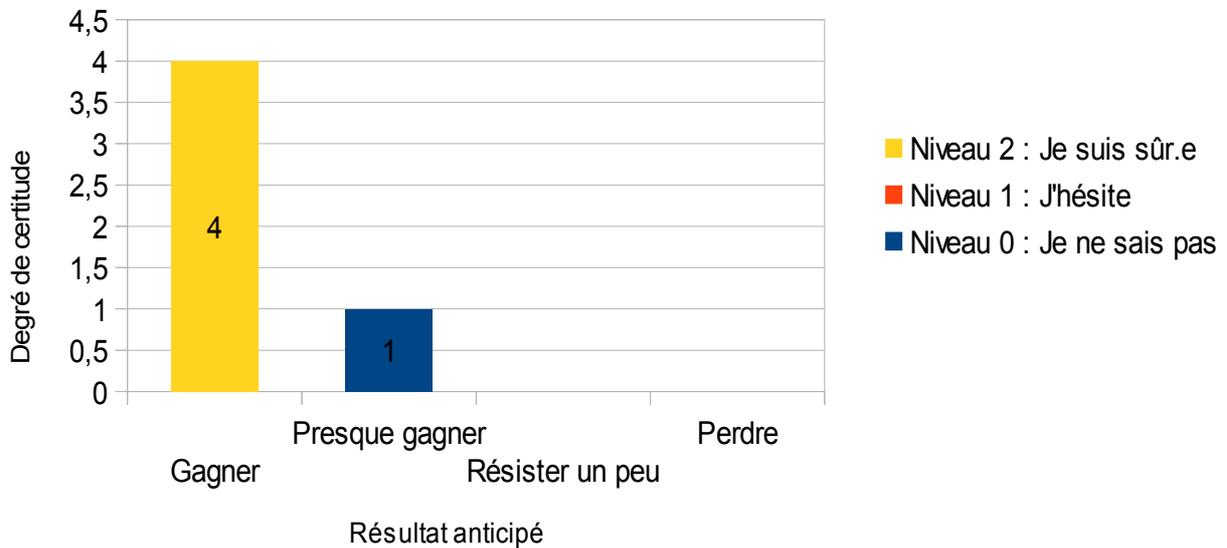


Face à un adversaire de leur âge, 80% des garçons pensent gagner avec un degré de certitude élevé (niveau 2 → Je suis sûr) et 20% pensent presque gagner avec un degré de certitude faible (niveau 0 → Je ne sais pas). (Voir tableau suivant)

Remarque : Rappelons qu'il y a au total cinq participants garçons dans la classe.

Niveau de réussite anticipé chez les garçons

Face à un adversaire "neutre"

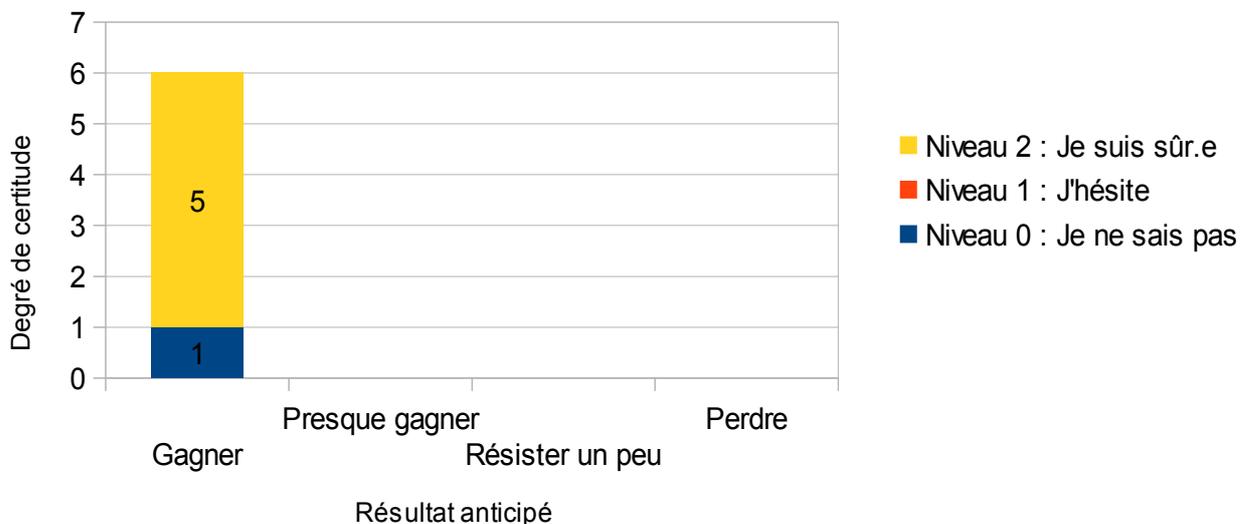


Cette fois, si l'adversaire est une fille, environ 83,33% des filles pensent désormais pouvoir gagner avec un degré de certitude élevé (Niveau 2 → Je suis sûre) et environ 16,67% pensent gagner mais avec un degré de certitude faible (Niveau 0 → Je ne sais pas).

b) Le sentiment d'auto-efficacité lorsque de l'adversaire est une fille

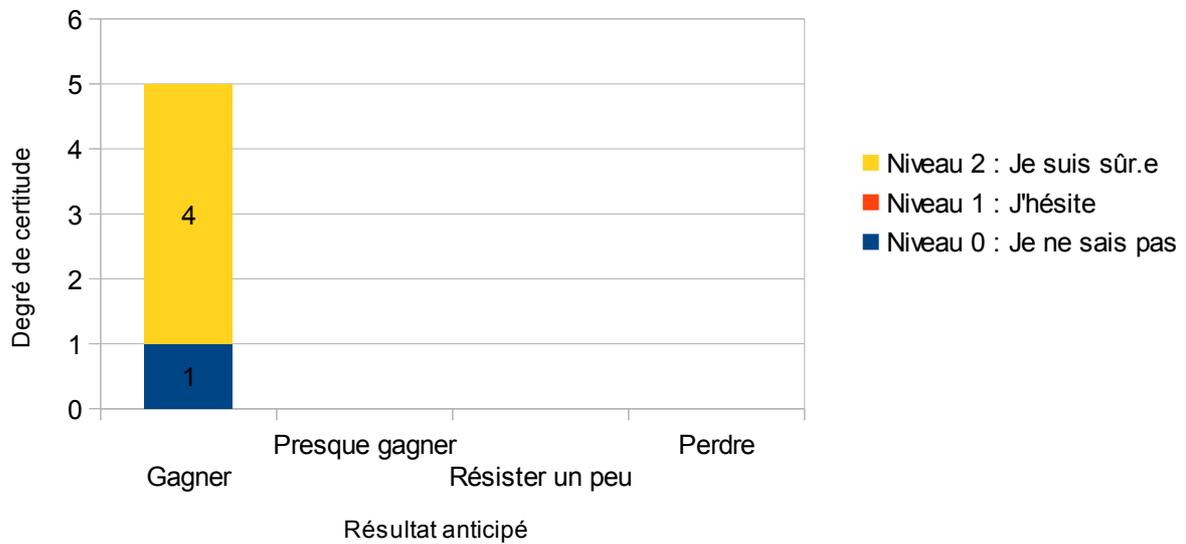
Niveau de réussite anticipé chez les filles

Face à un adversaire "fille"



Niveau de réussite anticipé chez les garçons

Face à un adversaire "fille"

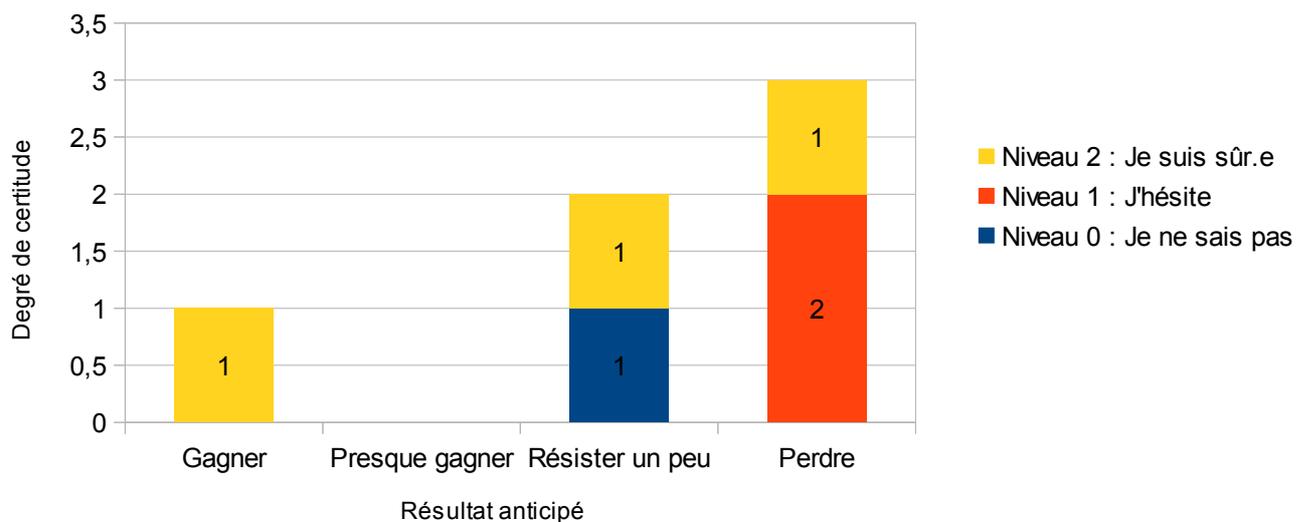


Comme le démontre le graphique ci-dessus, face à une fille de leur âge, 100% des garçons interrogés pensent pouvoir gagner dont 80% avec un degré de certitude élevé (niveau 2 → Je suis sûr) et 20% avec un degré de certitude faible (niveau 0 → Je ne sais pas).

c) Le sentiment d'auto-efficacité lorsque l'adversaire est un garçon

Niveau de réussite anticipé chez les filles

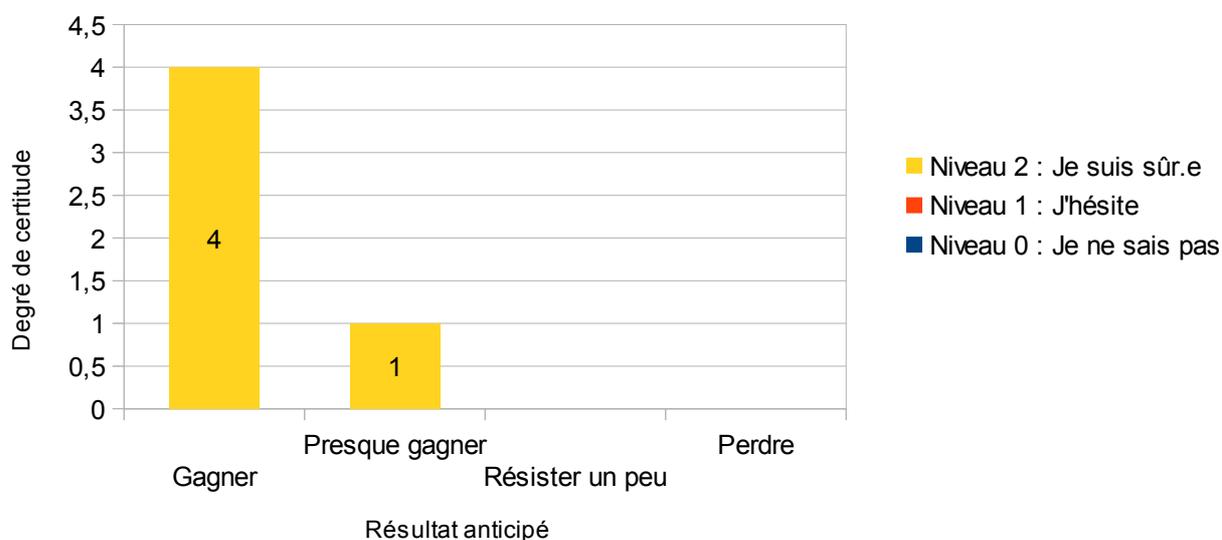
Face à un adversaire "garçon"



Le graphique ci-dessus met en évidence le fait que lorsque les filles anticipent une confrontation avec un adversaire garçon, elles ne sont plus que 16,67% environ à penser pouvoir gagner avec un degré de certitude élevé (Niveau 2 → Je suis sûre) ; 16,67% environ pensent pouvoir résister un peu avec un degré de certitude élevé et dans les mêmes proportions elles sont 16,67% environ à penser pouvoir résister un peu mais avec un degré de certitude faible (Niveau 0 → Je ne sais pas). De plus, celles qui pensent perdre sont majoritaires avec un degré de certitude moyen (Niveau 1 → J'hésite) pour environ 33,33% et un degré de certitude faible pour 16,67% environ.

Niveau de réussite anticipé chez les garçons

Face à un adversaire "garçon"



Pour les garçons qui s'imaginent devoir affronter un autre garçon du même âge, ils sont 80% à penser gagner et 20% à penser pouvoir presque gagner, tous ont répondu cette fois avec un degré de certitude élevé (Niveau 2 → Je suis sûr).

1.B Le niveau du sentiment d'auto-efficacité après la pratique de la lutte

À ce moment de l'enquête les élèves ont pratiqué deux séquences complètes de lutte, que l'on pourrait caractériser de « jeux d'opposition vers la lutte ». Ils ont donc, non seulement une représentation précise de cette activité mais, de plus, ils ont vécu des situations réelles d'affrontements collectifs dans un premier temps, puis de duels en lutte. Les réponses données dans ce questionnaire seront donc étroitement liées au vécu subjectif des élèves dans leur pratique ainsi qu'aux expériences passées de victoires ou d'échecs lors des duels de lutte réalisés au cours des dernières séances.

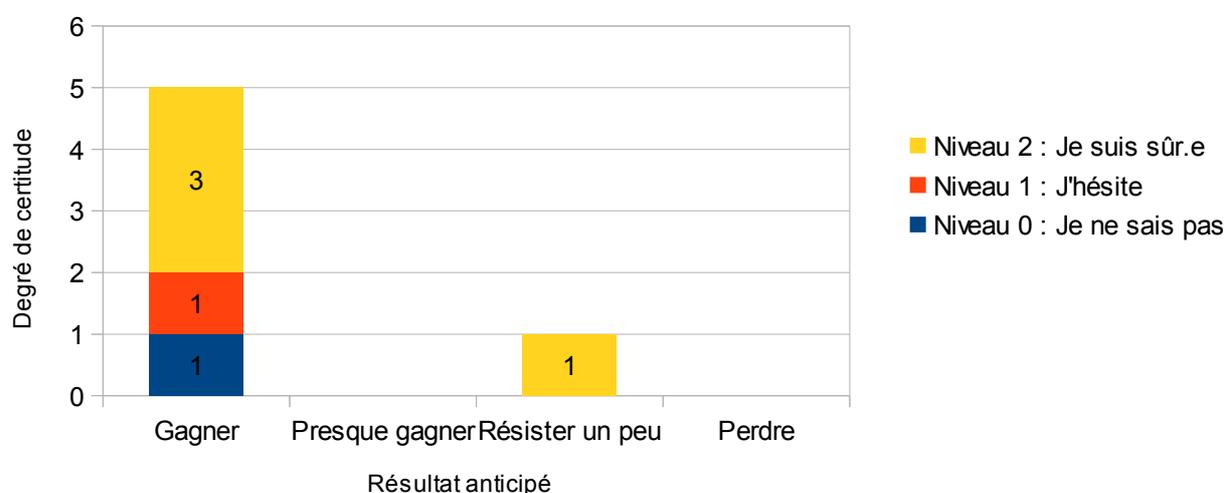
a) Le sentiment d'auto-efficacité lorsque le sexe de l'adversaire n'est pas encore évoqué

Rappel : Certaines élèves m'ayant questionné sur le sexe de l'adversaire, alors qu'il ne fallait pas le préciser, je leur ai répondu que le sexe n'était pas connu. Elles ont donc du répondre sans avoir d'informations sur le sexe de l'adversaire. Mais visiblement, elles se souvenaient des questions

posées à la première passation du questionnaire. Elles avaient donc sûrement anticipé que j'allais ensuite leur demander de répondre à la même question mais pour les cas où l'adversaire serait une fille ou un garçon. Il est difficile d'estimer si l'anticipation des questions suivantes influe sur la réponse à cette première question. Toutefois, il semble peu probable qu'elle en fausse totalement le contenu. Les réponses sont donc jugées pertinentes et seront prises en compte malgré le biais qu'elles peuvent engendrer. Il peut être intéressant de remarquer que seules des filles m'ont interpellée sur le sexe de l'adversaire dès la première question. Les garçons ne semblaient pas y prêter attention, ce qui ne veut pas dire qu'ils ne se souvenaient pas des questions qui allaient suivre.

Niveau de réussite anticipé chez les filles

Face à un adversaire "neutre"

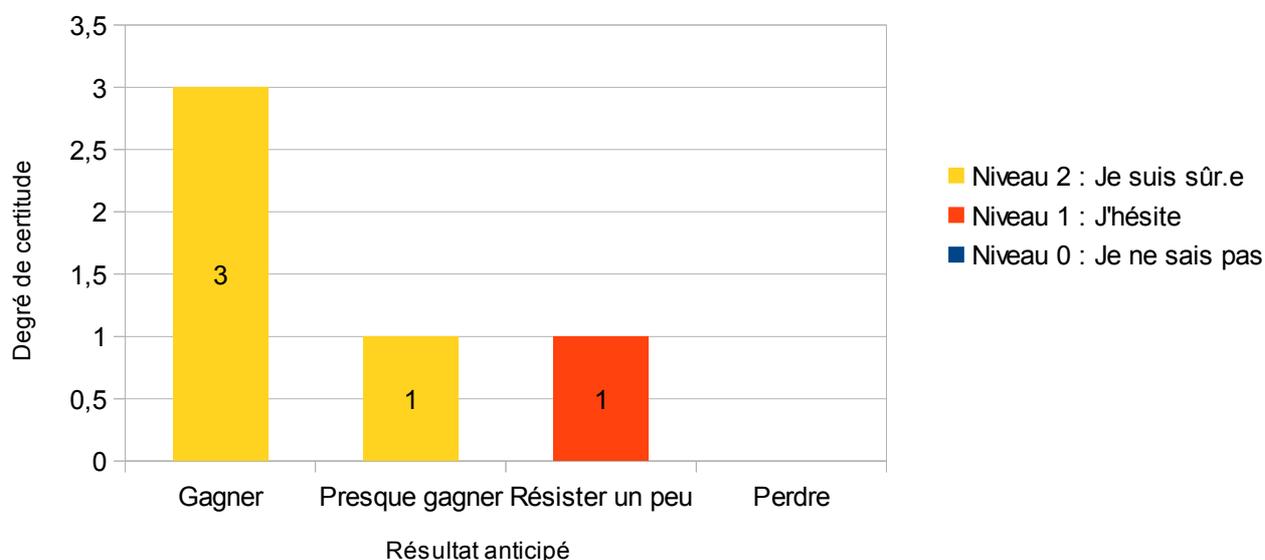


Face à un adversaire « *neutre* » du même âge, les filles pensent désormais pouvoir gagner en majorité à environ 83,33%, dont 50% avec un degré de certitude élevé (Niveau 2 → Je suis sûr.e), 16,67% environ avec un degré de certitude moyen (Niveau 1 → J'hésite) et dans les mêmes proportions 16,67% environ avec un degré de certitude faible (Niveau 0 → Je ne sais pas). De plus, elles sont aussi 16,67% environ à penser pouvoir seulement résister un peu avec un degré de certitude élevé. (Ci-dessus)

Pour ce qui est des garçons qui imaginent devoir affronter un adversaire « *neutre* » du même âge, ils pensent pouvoir gagner en majorité à 60% avec un degré de certitude élevé (Niveau 2 → Je suis sûr), 20% pensent presque gagner avec un degré de certitude élevé et 20% pensent pouvoir résister un peu avec un degré de certitude moyen (Niveau 1 → J'hésite). (Voir schéma ci-dessous).

Niveau de réussite anticipé chez les garçons

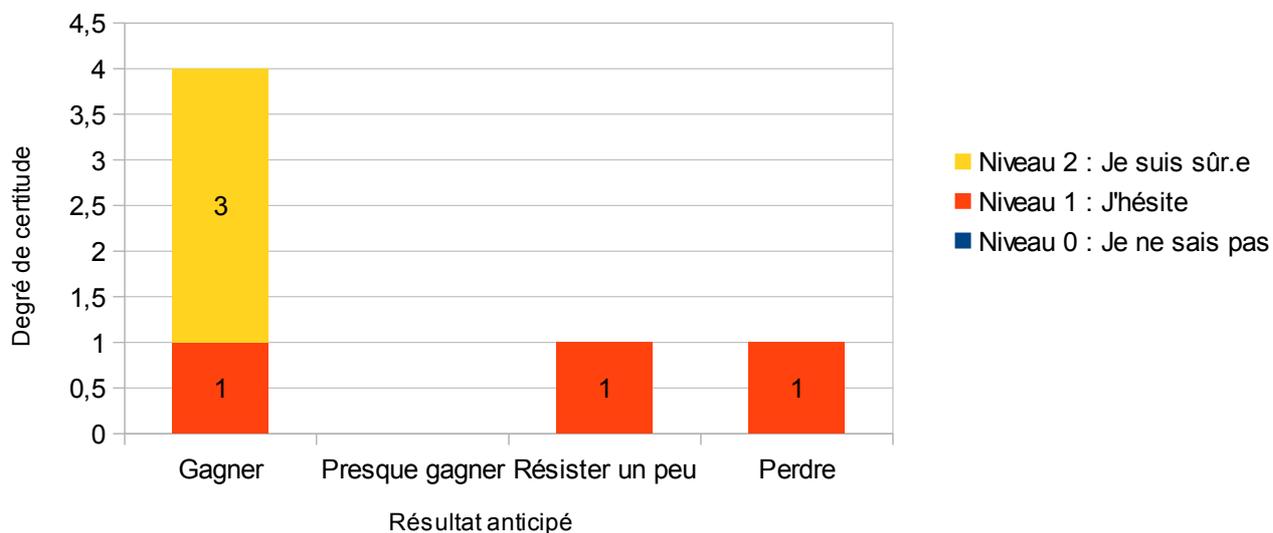
Face à un adversaire "neutre"



b) Le sentiment d'auto-efficacité lorsque de l'adversaire est une fille

Niveau de réussite anticipé chez les filles

Face à un adversaire "fille"



Face à une fille du même âge, les filles pensent en majorité être capable de gagner (environ 66, 67%) dont 50% avec un degré de certitude élevé (Niveau 2 → Je suis sûr) et environ 16,67% avec un degré de certitude moyen (Niveau 1 → J'hésite).

De plus, environ 16,67% pensent pouvoir résister un peu avec un degré de certitude moyen et enfin 16,67% pensent perdre avec un degré de certitude moyen. (Ci-dessus)

Niveau de réussite anticipé chez les garçons

Face à un adversaire "fille"

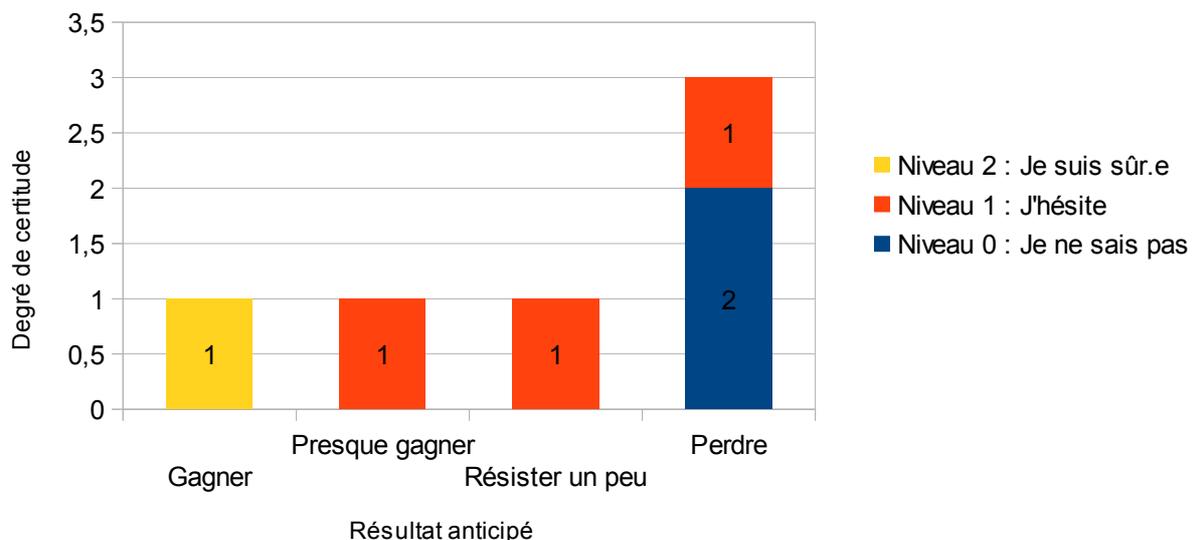


Ci-dessus, nous voyons que face à une fille du même âge, les garçons pensent tous être capables de gagner (100% des réponses) mais 80% avec un degré de certitude élevé (Niveau 2 → Je suis sûr) et 20% avec un degré de certitude faible (Niveau 0 → Je ne sais pas).

c) Le sentiment d'auto-efficacité lorsque l'adversaire est un garçon

Niveau de réussite anticipé chez les filles

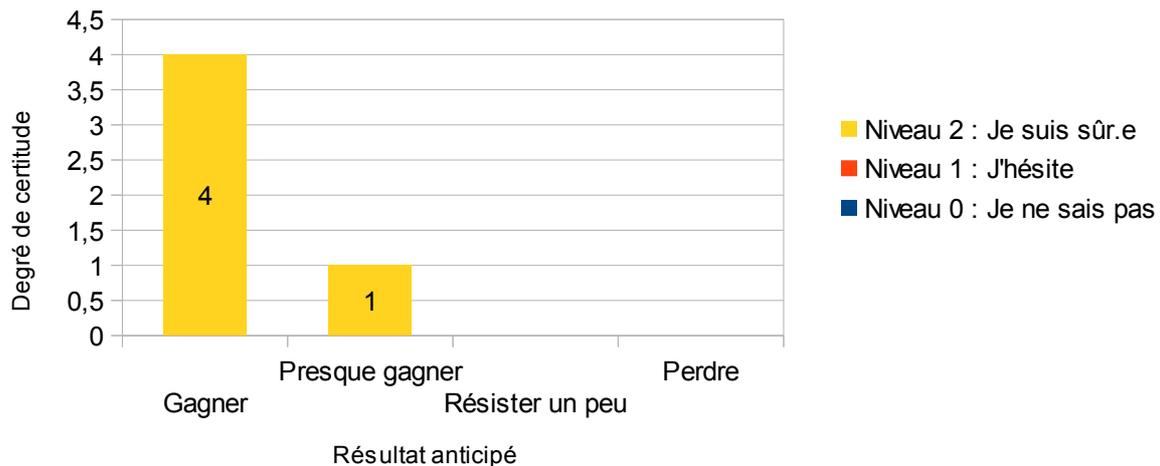
Face à un adversaire "garçon"



Face à un garçon du même âge, les filles pensent majoritairement perdre (50% des réponses) dont environ 16,67% avec un degré de certitude moyen (Niveau 1 → J'hésite) et environ 33,33% avec un degré de certitude faible (Niveau 0 → Je ne sais pas). Environ 16,67% pensent pouvoir gagner avec un degré de certitude élevé (Niveau 2 → Je suis sûre), environ 16,67% pensent presque gagner avec un degré de certitude moyen, et enfin, environ 16,67% pensent pouvoir résister un peu avec un degré de certitude moyen. (Ci-dessus)

Niveau de réussite anticipé chez les garçons

Face à un adversaire "garçon"



Face à un garçon du même âge, les garçons sont majoritaires à penser gagner : 80% avec un degré de certitude élevé (Niveau 1 → Je suis sûr) et 20% pensent pouvoir presque gagner avec un degré de certitude élevé. (Ci-dessus)

1.C L'évolution du sentiment d'auto-efficacité entre avant et après la pratique de la lutte

a) Étude comparative : Le sentiment d'auto-efficacité face à un adversaire « neutre »

La comparaison des deux graphiques ci-dessous met en évidence le fait que, face à un adversaire « neutre » du même âge, on constate une amélioration du sentiment d'auto-efficacité chez les filles. En effet, elles étaient environ 66,67% à penser pouvoir gagner avant de pratiquer la lutte et elles sont désormais environ 83,33% à penser pouvoir le faire après avoir pratiqué. De plus, le degré de certitude chez les filles qui pensent pouvoir gagner est aussi plus élevé qu'auparavant.

Effectivement, parmi celles qui pensent gagner, elles sont 50% à avoir un degré de certitude élevé (Niveau 2 → Je suis sûre), 16,67% environ avec un degré de certitude moyen (Niveau 1 → J'hésite) et dans les mêmes proportions, 16,67% environ avec un degré de certitude faible (Niveau 0 → Je ne sais pas) alors qu'auparavant elles n'étaient que 50% à l'être avec un degré de certitude faible (niveau 0 → Je ne sais pas) et environ 16,67% avec un degré de certitude moyen (niveau 1 → J'hésite).

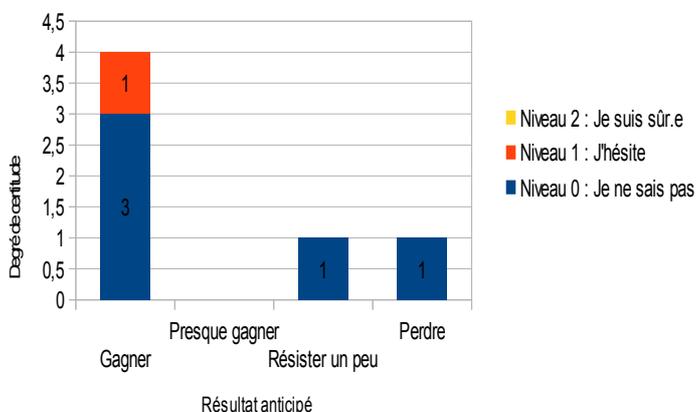
Ensuite, la proportion de filles qui pensent pouvoir résister un peu reste la même mais le degré de certitude s'améliore et passe du niveau 0 (je ne sais pas) au niveau 2 (Je suis sûre).

Et pour finir, désormais aucune fille ne pense perdre contrairement au début.

AVANT

Niveau de réussite anticipé chez les filles

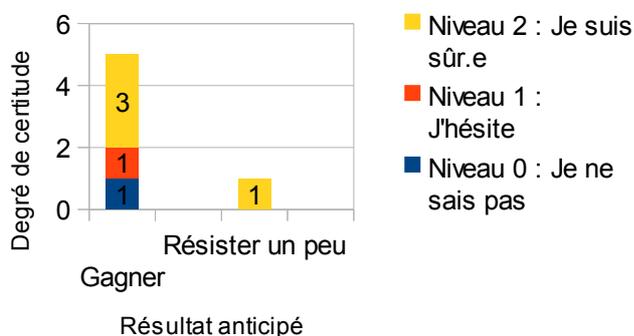
Face à un adversaire "neutre"



APRES

Niveau de réussite anticipé chez les filles

Face à un adversaire "neutre"

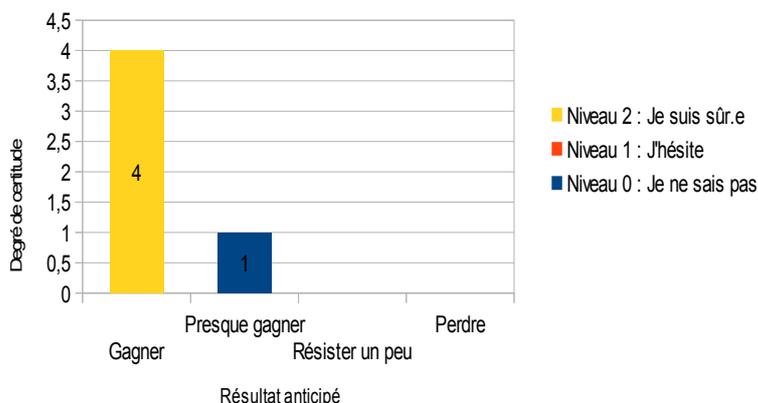


Rappel : il y a 6 participantes filles au total dans la classe.

AVANT

Niveau de réussite anticipé chez les garçons

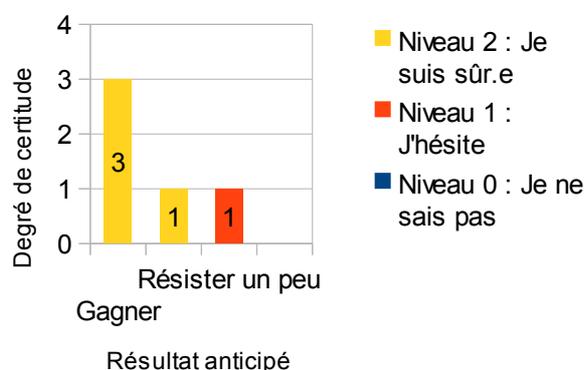
Face à un adversaire "neutre"



APRES

Niveau de réussite anticipé chez les garçons

Face à un adversaire "neutre"



Rappel : il y a 5 participants garçons au total dans la classe.

Ci-dessus, nous constatons qu'entre la première et la seconde passation du questionnaire, un autre élève « garçon » est arrivé, mais en raison de l'impossibilité de comparer ses réponses à des données antérieures, nous avons décidé de ne pas mentionner ses réponses dans ce bilan.

Le sentiment d'auto-efficacité chez les garçons a presque baissé entre la première et la deuxième passation du questionnaire. En effet, avant de pratiquer la lutte ils étaient 80% à penser gagner avec un degré de certitude élevé (Niveau 2 → Je suis sûr) et après avoir pratiqué, ils ne sont plus que 60% avec le même degré de certitude élevé.

De plus, 20% pensaient au départ pouvoir presque gagner avec un degré de certitude faible (Niveau 0 → Je ne sais pas) après les deux séquences de lutte, ils sont toujours 20% dans cette situation mais cette fois avec le degré de certitude le plus élevé (Niveau 2 → Je suis sûr). Nous pouvons préciser que ces deux réponses concernent le même élève, qui est donc devenu plus sûr

de lui pour cette réponse.

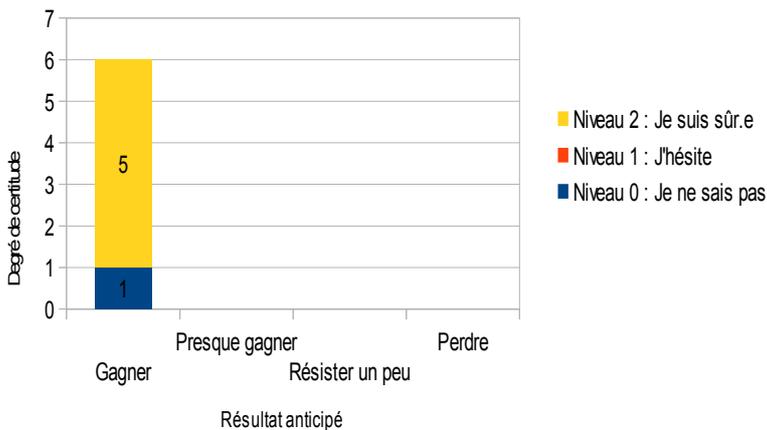
Et enfin, 20% qui pensaient pouvoir gagner au départ pensent maintenant pouvoir résister un peu avec un degré de certitude moyen (Niveau 1 → J'hésite). Le sentiment d'auto-efficacité pour cet élève a donc baissé, sans doute par rapport aux expériences vécues (victoires et défaites).

b) Étude comparative : Le sentiment d'auto-efficacité face à un adversaire « fille »

AVANT

Niveau de réussite anticipé chez les filles

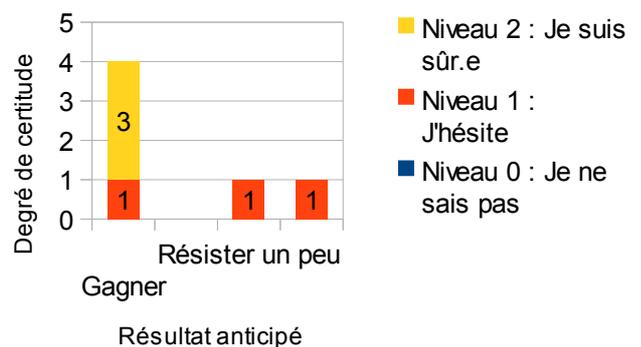
Face à un adversaire "fille"



APRES

Niveau de réussite anticipé chez les filles

Face à un adversaire "fille"



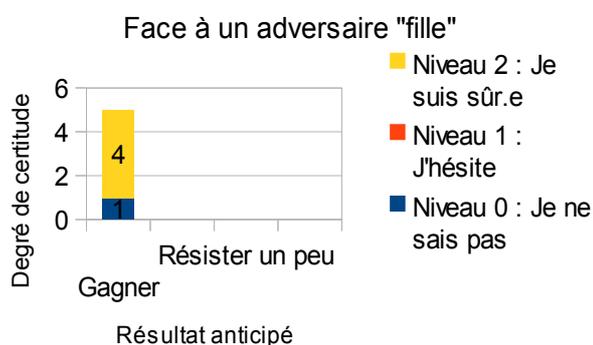
Dans le cas où l'adversaire est une fille, le sentiment d'auto-efficacité a baissé chez les filles : elles sont moins nombreuses à penser pouvoir vaincre une fille après avoir pratiqué. En effet, 100% des filles pensaient au départ pouvoir gagner face à une autre fille, dont environ 83,33% avec un degré de certitude élevé et environ 16,67% avec un degré de certitude faible. Désormais, elles ne sont plus que 66,67% environ à penser gagner, dont 50% avec un degré élevé et 16,67% environ avec un degré de certitude moyen.

De plus, approximativement 16,67% pensent désormais seulement pouvoir résister un peu, avec un degré de certitude moyen et elles sont autant à penser perdre avec le même degré de certitude. Là encore les expériences antérieures viennent sans doute expliquer ce rééquilibrage dans le sentiment d'auto-efficacité.

Pour les garçons qui pensent devoir affronter une fille, les résultats ne changent pas entre avant et après. Comme nous le constatons ci-dessous, dans le cas où l'adversaire serait une fille, le sentiment d'auto-efficacité chez les garçons n'a absolument pas évolué, il reste exactement au même niveau. Ainsi, face à une fille du même âge, les garçons pensent tous être capables de gagner (100% des réponses), 80% avec un degré de certitude élevé (Niveau 2 → Je suis sûr) et 20% avec un degré de certitude faible (Niveau 0 → Je ne sais pas). La pratique de la lutte ne semble pas avoir eu d'effet sur ce point.

AVANT

Niveau de réussite anticipé chez les garçons



APRES

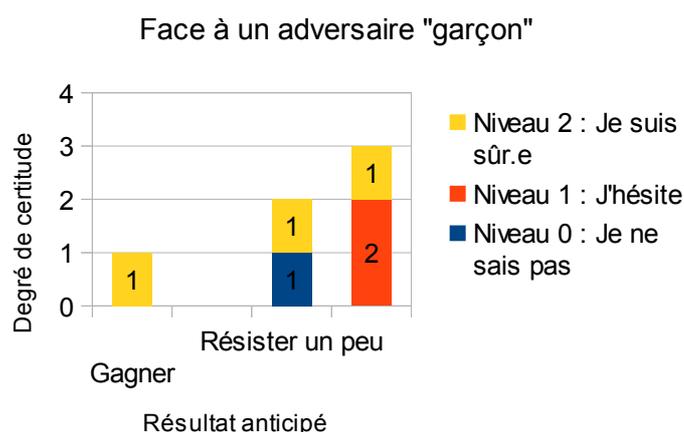
Niveau de réussite anticipé chez les garçons



c) Étude comparative : Le sentiment d'auto-efficacité face à un adversaire « garçon »

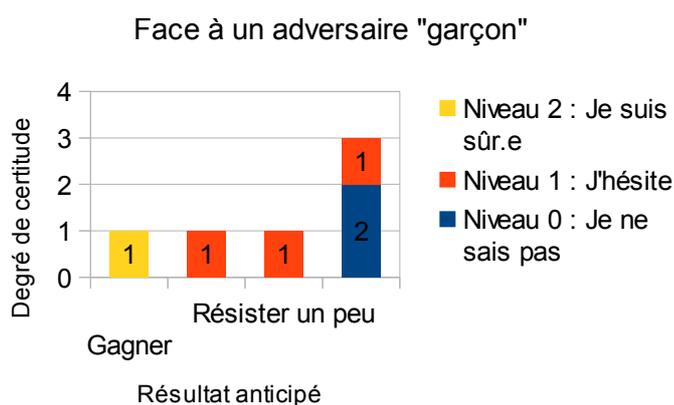
AVANT

Niveau de réussite anticipé chez les filles



APRES

Niveau de réussite anticipé chez les filles



Par la comparaison des deux graphiques ci-dessus, il ressort que le sentiment d'auto-efficacité chez les filles s'est très légèrement amélioré dans le cas où l'adversaire serait un garçon. La proportion de filles qui pensaient gagner n'a pas évolué. Une fille pense désormais pouvoir presque gagner avec un degré de certitude moyen (Niveau 1 → J'hésite).

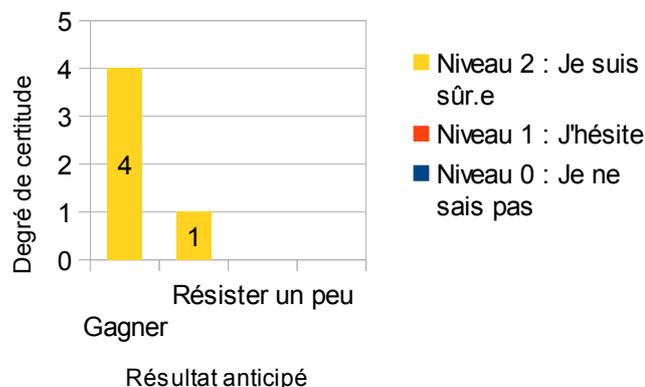
Le nombre de filles qui pensaient pouvoir résister à un peu baissé : elles sont seulement 16,67% environ contre 33,33% environ au départ.

La proportion de filles qui pensent perdre est restée la même (50% des réponses) mais le degré de certitude a baissé. Elles sont donc moins certaines de perdre qu'au début puisque les 16,67% qui pensaient perdre au départ avec un degré de certitude élevé (Niveau 2 → Je suis sûre) le sont désormais avec un degré de certitude moyen (Niveau 1 → J'hésite).

AVANT

Niveau de réussite anticipé chez les garçons

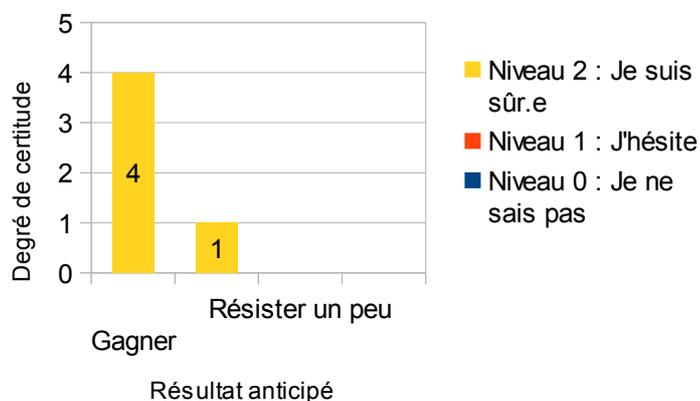
Face à un adversaire "garçon"



APRES

Niveau de réussite anticipé chez les garçons

Face à un adversaire "garçon"



Dans le cas où l'adversaire serait un garçon, le sentiment d'auto-efficacité chez les garçons n'a absolument pas évolué, il reste exactement au même niveau. Ainsi, face à un garçon du même âge, les garçons pensent être capables de gagner à 80% avec un degré de certitude élevé (Niveau 2 → Je suis sûr) et 20% pensent pouvoir presque gagner avec un degré de certitude élevé. La pratique de la lutte ne semble pas avoir eu d'effet sur ce point.

Bilan sur l'évolution du sentiment d'auto-efficacité :

D'un point de vue général, il semble que le sexe de l'adversaire soit une variable déterminante sur le niveau du sentiment d'auto-efficacité. Les filles, surtout, sont plus sensibles que les garçons sur la question du sexe de l'adversaire : leurs réponses varient sensiblement selon que l'adversaire soit un garçon ou une fille et les résultats sont nettement plus positifs lorsque l'adversaire est une fille. On observe donc une crainte significative sur le fait d'affronter un garçon. Cette inquiétude n'est que très légèrement atténuée par la pratique de la lutte. D'autre part, les filles qui pensaient toutes pouvoir gagner face à une autre fille relativisent ce jugement après avoir pratiqué. Le cas où l'adversaire est une fille est le seul où l'on enregistre une baisse du sentiment d'auto-efficacité pour ces dernières. Cette diminution relative tend surtout à rééquilibrer l'écart entre le niveau de réussite anticipée face à un garçon et face à une fille.

Si l'on prend le cas où le sexe de l'adversaire n'est pas précisé, que l'on pourrait par ailleurs qualifier de cas général, le sentiment d'auto-efficacité progresse nettement chez les filles tandis qu'il baisse légèrement chez les garçons.

Cette diminution du niveau de réussite anticipée chez les garçons face à un adversaire neutre, disparaît étrangement lorsque le sexe de l'adversaire est connu. Dans ce cas précis, le niveau de réussite anticipé ne change strictement pas : il y a donc là une incohérence car on ne retrouve pas la diminution enregistrée lorsque l'adversaire était neutre.

Tout ces éléments portent à croire que le fait de ne pas connaître le sexe de l'adversaire serait un facteur encourageant la progression du niveau de réussite anticipée chez les filles qui ont déjà pratiqué la lutte. Tandis que chez les garçons ayant déjà pratiqué et donc déjà affronté des filles comme des garçons, le fait d'ignorer le sexe de l'adversaire entraînerait une baisse du niveau

de réussite anticipée. Ici la pratique de la lutte semble donc avoir, si ce n'est soulevé des craintes, au moins tempéré la quasi-certitude des garçons de gagner face à un adversaire. Il est toutefois difficile d'expliquer cette baisse puisqu'elle ne se répercute pas dans les cas où le sexe de l'adversaire est connu.

En définitive, si les dispositifs mis en œuvre semblent avoir bénéficié au groupe de manière générale, les impacts à un niveau individuel semblent plus nuancés.

2) Sentiment d'auto-efficacité et capacité à progresser

Le sentiment d'auto-efficacité peut aussi se mesurer au travers de la capacité à progresser (i.e. Est-ce que je suis capable de progresser, d'apprendre dans cette discipline, en l'occurrence en lutte?) La question 4 du questionnaire visait à évaluer la confiance des élèves en leur propre capacité à progresser : → *En lutte si tu t'entraînais, tu penses que tu pourrais devenir plus fort.e ?*

Pour analyser les réponses, 4 niveaux ont été retenus :

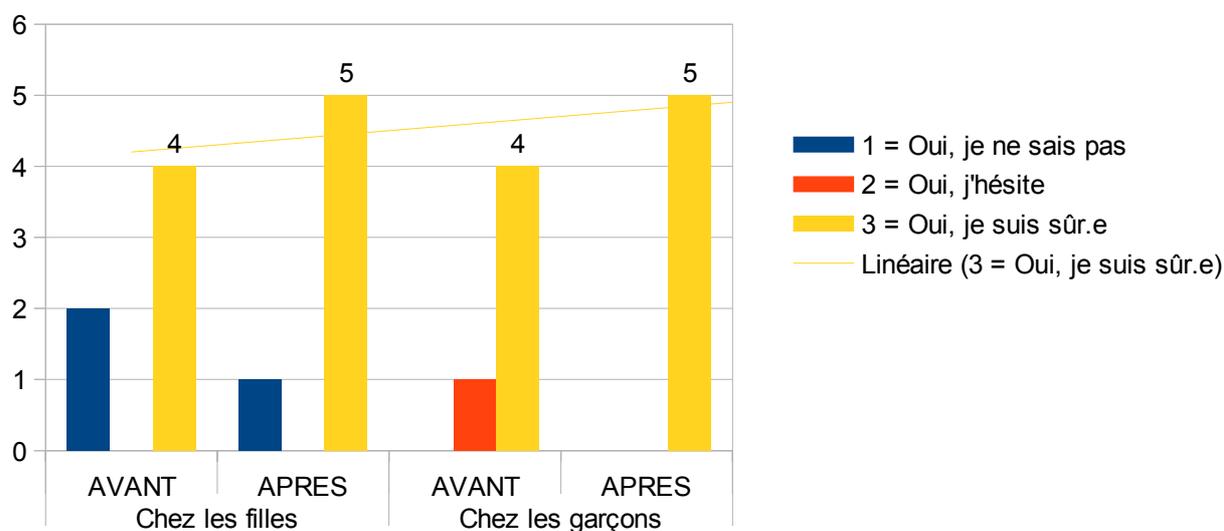
- 0 = Non, pas du tout
- 1 = Oui, je ne sais pas
- 2 = Oui, J'hésite
- 3 = Oui, Je suis sûr.e

Le niveau zéro correspondant à un sentiment d'auto-efficacité faible puisque l'élève ne pense pas du tout être capable de progresser et le niveau trois correspond à un sentiment d'auto-efficacité fort puisque l'élève est convaincu de manière certaine de pouvoir progresser.

Nous allons donc comparer la confiance des élèves en leur propre capacité à progresser, avant et après, la pratique de la lutte et la mise en place des dispositifs. Les résultats attendus devraient correspondre à une amélioration de ce sentiment. De plus, ces résultats devraient logiquement être corrélés aux mesures du niveau de réussite anticipée évaluée précédemment. Ces deux mesures visent à déterminer le sentiment d'auto-efficacité des élèves, elles devraient donc aller dans le même sens.

Le sentiment d'auto-efficacité

Capacité à progresser



Sur le graphique ci-dessus, nous pouvons constater d'une part que la confiance en leur propre capacité à progresser s'est améliorée de manière globale après la pratique de la lutte. Cette pratique et/ou les dispositifs pédagogiques mis en place ont donc contribué au renforcement de ce sentiment chez les élèves. De plus, il apparaît que la moyenne du groupe est assez élevée puisque la courbe de tendance se situe au niveau trois (Oui, je suis sûr.e) et elle marque la progression suivie.

Bilan sur la capacité à progresser :

Ces résultats corroborent les premières mesures réalisées à partir du niveau de réussite anticipée, ce qui pourrait renforcer la fiabilité de ces mesures. Cependant, une analyse plus fine démontre que certains élèves dans le groupe ont vu leur confiance en leur capacité à progresser baisser. Une élève en particulier qui était sûre de pouvoir progresser avant la pratique de la lutte a répondu ne pas trop savoir (niveau = Oui mais je ne sais pas) si elle pourrait progresser après avoir pratiqué. Pour cette élève, peut-être que la pratique de la lutte et/ou les dispositifs mis en place n'ont pas été suffisants pour l'aider à prendre confiance en elle.

Cependant, les deux élèves filles qui avaient un niveau 1 au départ (= Oui mais je ne sais pas) et l'élève garçon qui avait un niveau 2 au départ (= Oui, mais j'hésite) ont tous les trois vu ce sentiment progresser.

A priori, ces premiers retours sur la capacité à progresser semblent donc positifs : l'amélioration de ce sentiment est encourageante. Si l'on s'en tient aux apports de la recherche, cette amélioration devrait aller de pair avec une augmentation de l'engagement et de la persévérance des élèves, et donc impacter de manière positive leurs résultats. Le fait de pouvoir pratiquer la lutte dans un contexte favorable et avec les dispositifs choisis semble efficace pour aider les filles et aussi les garçons à avoir plus confiance en leurs capacités et donc à mieux réussir. Toutefois, les effets semblent plus disparates chez les filles que chez les garçons, certaines filles voient ainsi leur sentiment d'auto-efficacité baisser malgré les dispositifs mis en place. Une amélioration d'ensemble est visible ce qui n'empêche l'apparition d'un mouvement inverse, à un niveau individuel.

3) Aspects qualitatifs et analyse par profils

Si globalement, le sentiment d'auto-efficacité semble avoir progressé dans la classe. Une analyse plus approfondie des cas individuels pourrait venir compléter ce constat en y apportant des nuances. C'est la raison pour laquelle une analyse par profil pourrait s'avérer intéressante. Nous allons donc nous attarder sur quelques cas individuels significatifs pour évaluer l'impact des dispositifs mis en place sur ces profils particuliers.

Le cas de F.

F. est une élève brillante mais qui peut être dissipée. Curieuse, vive d'esprit et pertinente elle est un moteur pour le groupe de la classe. Aucun test de stéréotypie n'a malheureusement été mis en place auprès des élèves mais l'observation du comportement de F. laisse à penser qu'elle est faiblement stéréotypée. En effet, elle semble à l'aise avec tous les élèves de la classe sans distinction entre les filles et les garçons. Dans la cour de récréation, si elle passe tout de même pas mal de temps avec ses copines, elle est celle qui va le plus spontanément au contact des garçons pour jouer. De plus, le fait qu'elle pratique le football en club en dehors de l'école lui apporte une expérience dans les jeux collectifs qui l'a sans doute aidée à développer des compétences motrices et sociales. En effet, F. est particulièrement habile pour trouver une place dans le groupe.

Durant une séance d'EPS, au cours de l'activité « À la pêche aux moules », et alors que les élèves dans l'équipe des moules doivent trouver une stratégie pour s'accrocher entre eux et résister à l'assaut des pêcheurs, F. a spontanément pris les devants : elle s'est adressée à l'ensemble de l'équipe pour leur proposer une stratégie d'accroche. Rapidement acceptée par ses camarades, la stratégie se met en place et F. continue de guider et d'encourager ses pairs pour maintenir la position pendant l'attaque des pêcheurs.

Cette élève a donc clairement développé des compétences qui lui seront utiles lors de la pratique de la lutte. Ces aptitudes lui donnent un avantage même après mon départ, F. a continué à faire ses preuves en lutte. L'enseignante de la classe m'a ainsi rapporté que lors des matchs de lutte, elle demande d'abord aux filles de se placer puis ensuite, les garçons s'installent en choisissant leurs partenaires, et effectivement ils ne semblent pas se presser pour affronter F. L'enseignante a remarqué de nombreuses hésitations chez les garçons qui s'avançaient vers elle.

Elle a sûrement développé des compétences réelles en lutte pourtant elle fait partie des rares filles chez qui le sentiment d'auto-efficacité a diminué au travers de la mesure des résultats entre la première et la seconde passation du questionnaire.

De cette façon, alors qu'elle se situait parmi les filles les plus en confiance au départ et qu'elle disait pouvoir résister face à un garçon, lorsque je l'interroge pour la seconde fois, elle avance qu'elle pense perdre face à un garçon. Surprise par sa réponse, je lui demande de développer en m'expliquant pourquoi, puis elle me répond que c'est parce qu'elle a affronté son frère jumeau et qu'elle a perdu face à ce dernier.

Plus étonnant encore, elle dit penser perdre face à une fille alors que ses expériences antérieures ne vont pas dans ce sens, en effet elle a gagné beaucoup de duels face aux filles de sa classe. Pour finir, questionnée sur son niveau de compétence perçue elle répond plus modestement que presque toutes ses camarades : elle pense ainsi avoir un niveau moyen en lutte après avoir pratiqué. Elle répondait pourtant être excellente en sport (en général) au début de l'enquête. Il est possible que F. ait sous-estimée volontairement ses réponses et qu'elle ait fait preuve de modestie en sachant que c'est un trait de caractère socialement valorisé, il s'agirait alors d'un effet du biais de désirabilité sociale. Pour autant, elle peut aussi douter de ses capacités de manière sincère ou parce qu'elles auront été remises en question par des expériences antérieures, comme cela semble être le cas avec la défaite contre son frère jumeau. Des éléments extérieurs, comme la pratique d'un sport en club ou avec des membres de la famille, peuvent donc avoir une influence importante sur le sentiment d'auto-efficacité des élèves sans que nous puissions avoir de prise sur ces facteurs.

Le cas de A.

A. est une élève timide qui n'ose pas souvent prendre la parole dans la classe. Elle ne présente pas de difficultés scolaires particulières mis à part des confusions de sons qui la freinent quelques fois lors des temps de lecture ou d'écriture. A. ne pratique pas d'activité sportive en dehors de l'école. En classe, elle s'adresse surtout à sa voisine de table, M., et dans la cour elle passe l'essentiel de son temps avec ses copines et elle ne joue jamais avec les garçons.

Là encore, un test de stéréotypie aurait été utile pour confirmer les impressions mais si je m'en tiens à mes observations je dirais que A. semble avoir un niveau de stéréotypie féminine assez élevé. Ainsi, lorsque je l'interroge au cours du premier test, elle pense pouvoir gagner face à ses adversaires sauf lorsque c'est un garçon et contre toute attente, elle devient la seule fille qui pense pouvoir gagner de manière certaine face à un garçon lors de la seconde passation du test.

Cette progression importante peut peut-être s'expliquer par ses résultats au cours des séances de lutte. Néanmoins, il faudrait pouvoir disposer de plus d'informations à ce sujet pour

pouvoir en tirer une conclusion certaine. Ici, il apparaît qu'un test d'évaluation des performances en fin de séquence aurait été adéquat pour confirmer cette hypothèse.

Le cas de M.

M. est une élève qui a du potentiel mais elle a des moments de déconcentration fréquents en classe. Il est difficile de déterminer si M. est stéréotypée ou non sans avoir fait passer de test de stéréotypie à la classe, néanmoins elle semble se rapprocher du profil d'A. Elle passe beaucoup de temps avec ses copines et elle ne s'adresse que très rarement aux garçons. Elle rapporte même souvent que certains garçons de la classe « l'embêtent ». Lors de la passation du premier test elle affirme penser perdre face à un garçon, alors qu'elle pense gagner face à une fille et lorsque le sexe de l'adversaire n'est pas connu. Elle apporte même des commentaires à propos de la troisième question : « *Les garçons c'est dur ! Ils sont trop forts !* »

Les résultats de M. n'ont sensiblement pas évolué entre les deux tests mais les commentaires qui accompagnent la deuxième passation sont intéressants. Dès la première question elle me demande le sexe de l'adversaire alors que c'est justement le moment où je ne peux pas le préciser. Je lui indique qu'on ne peut pas le savoir, puis elle me répond qu'elle pense gagner. Ensuite, à la seconde question, lorsque l'adversaire est une fille elle me précise d'elle même : « *Si c'est une fille, je la gagne* » et elle est sûre de sa réponse. Enfin, quand je l'interroge sur l'adversaire garçon, sa position n'a pas changé, elle pense toujours perdre.

Ici donc, dans le cas de M., la pratique de la lutte et les dispositifs mis en place ne semblent avoir eu aucun effet.

Le cas de B.

B. est un élève très intelligent, pertinent et curieux, pourtant il rencontre quelques difficultés sur le plan scolaire. Assez bien intégré avec les garçons, il semble être un peu mis à l'écart de la part des filles. On sent qu'il a du potentiel mais qu'il manque encore de confiance en lui pour pouvoir le développer pleinement. Contrairement à la majorité des autres garçons, qui répondent aux questions de manière quasi-instantanée et dont les résultats attestent qu'ils sont très sûr d'eux, B. hésite beaucoup au cours du premier entretien : il revient sur ses réponses à plusieurs reprises. Il doute visiblement de ses capacités et on voit qu'il doute tout en cherchant à se convaincre qu'il est capable d'y arriver. Il répond qu'il pense pouvoir résister un peu face à l'adversaire dont le sexe n'est pas précisé mais il nuance de suite en commentant : « *Je ne suis pas sûr du tout !* ». Ensuite, il va répondre qu'il pense gagner pour les deux questions suivantes, mais il n'est pas sûr de gagner face à une fille alors qu'il dit être sûr de gagner face à un garçon. De plus, lorsque je le questionne sur son sentiment de compétence perçue (en sport en général à ce moment de l'enquête puisqu'ils n'ont pas encore pratiqué la lutte) il dit se sentir moyennement compétent (item 4).

L'attitude de B. était totalement métamorphosée lors de la seconde passation, si la première fois il semblait mal à l'aise, timide et qu'il hésitait beaucoup, là il apparaît très enthousiaste face au test et surtout face au fait de parler de la lutte. Alors que j'attends le moment opportun pour les prendre en entretien individuel au fond de la classe, et que je passe à côté d'eux pour les aider dans leur travail, il m'interpelle à plusieurs reprises pour savoir quand est-ce que je vais le prendre avec moi. Il me dit même : « *J'ai envie de le faire, quand est-ce que c'est mon tour?* »

Les réponses de B. au second test ont totalement changé. Il pense cette fois pouvoir résister un peu face à un adversaire dont il ne connaît pas le sexe, il pense gagner face à une fille et presque gagner face à un garçon. Son degré de certitude n'est élevé que sur la troisième question

(Niveau 3 = Je suis sûr), mais il hésite beaucoup moins pendant l'entretien et répond rapidement. Pour ce qui est du sentiment de compétence perçue, il pense cette fois être fort (item 5). Il a donc conscience de sa progression. Il ajoute de lui-même qu'il trouve cette activité difficile mais que ça lui plaît : « *Maintenant je suis fort, mais moi, pour moi c'est très dur ! Mais j'adore ce sport !* »

Le cas de I.

I. est un élève réactif et volontaire. Il ne présente pas de difficultés scolaires mais il a du mal à tenir en place. Il a un besoin d'activité motrice très élevé. I. pratique le judo en dehors de l'école, il a donc déjà une première expérience dans les sports de combats. Cela lui apporte de l'assurance quand je lui dis que la lutte se rapproche du judo mais que la tenue n'est pas la même. Il répond, sans surprise, qu'il pense pouvoir gagner dans tous les cas et de manière certaine. Il m'explique même que c'est parce qu'il fait du judo. Cependant, quand je l'interroge sur son niveau de compétence perçue, il reste modeste et me dit qu'il pense être juste fort (item 5) dans les sports en général. Il commente par rapport à ses expériences extrascolaires antérieures : « *En judo je suis un peu fort et en foot aussi* ».

Lors de la seconde passation du questionnaire, il est toujours aussi sûr de gagner à tous les coups mais lorsque l'on commence à parler du niveau de compétence perçue il me dit qu'il est très fort, je m'apprête alors à entourer l'item correspondant (item 6) lorsqu'il me montre le niveau le plus élevé sur la feuille et me dit : « *Non, celui-là !* » Je lui répond alors : « *Ça c'est excellent, ça veut dire encore plus fort.* » Il acquiesce en répétant : « *Oui, encore plus fort !* »

I. a donc bénéficié des séances de lutte puisqu'elles lui ont permis de se sentir plus compétent. Son sentiment d'auto-efficacité était déjà élevé dès le départ il n'y a donc pas eu d'augmentation visible, il est resté au même niveau.

Bilan de l'analyse par profil :

Chaque élève est un individu complexe, qui évolue dans un contexte familial particulier et qui a un vécu en dehors de l'école qui lui est propre, il apparaît dès lors comme une évidence que chacun ne peut pas réagir de manière identique à un cadre scolaire commun.

Au regard de cette analyse, il apparaît que les résultats de cette enquête auraient mérité d'être complétés par un recueil de données plus complet afin de pouvoir interpréter les améliorations et les baisses du sentiment d'auto-efficacité en les comparant aux compétences réelles des élèves en lutte (observation in-situ ; et évaluation des compétences et de la progression).

Un test de stéréotypie avant et après aurait également pu être envisagé. Il aurait notamment permis d'observer si un effet d'interaction était présent entre le niveau de stéréotypie d'un élève et sa réaction au dispositif.

D'un point de vue social, des informations supplémentaires sur la fréquentation d'un club sportif en dehors des cours et sur la situation familiale (nombre de frères et sœurs...) pour l'ensemble des élèves de la classe nous auraient donné la possibilité de porter un regard plus ouvert sur le profil de chacun d'eux.

Néanmoins, tous ces dispositifs sont coûteux en temps de préparation et de mise en place dans la classe et, cette année, nos disponibilités étaient trop limitées pour que nous puissions nous rendre plus fréquemment sur le terrain. Si cette recherche donne lieu à un TSR - Écrit réflexif l'an prochain, nous aurons sans doute plus d'opportunités et ce sera l'occasion d'utiliser ces tests.

Conclusion

Notre hypothèse de départ était que la pratique de la lutte dans un cadre adapté et la mise en place de dispositifs adéquats permettraient aux élèves d'améliorer leur sentiment d'auto-efficacité et que, par la même occasion, leurs résultats s'en verraient optimisés de même que l'on pourrait constater une augmentation de l'engagement des élèves et de leur persévérance face à la difficulté.

Les recherches menées nous ont conduit à isoler quatre leviers pour faire de la lutte une activité favorable à l'égalité filles-garçons. Il s'agissait donc, dans un premier temps, d'assurer une progressivité dans la mise en place des séances. Ensuite, le second levier était la présentation de modèles identificatoires féminins, ce qui a été fait au travers des vidéos. Parallèlement à cela, le recours aux feed-back positifs et l'encouragement des élèves étaient préconisés de même que l'apport d'un soutien et de conseils précis et personnalisés. Et enfin, et surtout, l'installation d'un cadre sécurisant et bienveillant entre les élèves, ainsi que dans la relation avec l'enseignante (et moi-même) était nécessaire.

Les premières mesures du sentiment d'auto-efficacité ont mis en évidence le fait que les filles ont largement moins confiance en leurs propres capacités en EPS que les garçons. Ce déficit était notamment aggravé lorsque l'adversaire était un garçon. Pour les garçons comme pour les filles, il semblait donc communément admis qu'il est plus facile de battre une fille que de battre un garçon. Le fait de connaître le sexe de l'adversaire a eu une incidence particulièrement forte chez les filles qui n'envisageaient plus de gagner si l'adversaire était un garçon. Cette incidence était moindre chez les garçons, pour qui le sexe de l'adversaire ne semblait pas avoir autant d'importance.

Pour ce qui est des filles, la pratique de la lutte a contribué à réduire l'écart entre le niveau de réussite anticipé face à une fille (au départ élevé, puis modéré par la suite) et le niveau de réussite anticipé face à un garçon (au départ très bas, puis ensuite légèrement plus élevé).

Par contre, pour ce qui est des garçons la pratique de la lutte n'a strictement pas modifié le niveau de réussite anticipé face à un adversaire dont le sexe est connu (garçon ou fille). En revanche, elle a contribué à modérer le niveau de réussite face à un adversaire dont le sexe n'est pas précisé. En effet, dans ce cas le niveau de réussite anticipé était moins élevé au final qu'au début de l'enquête, comme si la pratique de la lutte avait relativisé leur confiance en leurs capacités à gagner.

Tout se passe donc comme si le fait de connaître le sexe de l'adversaire stimulait le sentiment d'auto-efficacité chez les garçons alors qu'il aurait tendance à le bloquer chez les filles.

Au regard de ces résultats, les dispositifs pédagogiques mis en œuvre semblent avoir, d'une manière générale, mieux fonctionné auprès des filles qu'auprès des garçons. Cela n'est pas très dérangeant étant donné que ce sont majoritairement les filles qui ont besoin de voir leur confiance en leurs propres capacités s'améliorer. Cependant, il ne faut pas oublier les garçons qui douteraient de leurs compétences.

Si l'on s'attarde à un niveau individuel, ce constat global est troublé par le fait que des filles ont vu leur sentiment d'auto-efficacité baisser tandis qu'un garçon a pu voir le sien progresser et c'est une bonne nouvelle, car il avait lui aussi besoin de prendre confiance en ses capacités.

Malheureusement, certaines filles qui avaient pourtant un sentiment d'auto-efficacité assez bas au départ n'ont pas pu enregistrer d'amélioration sur ce point. Les dispositifs mis en place n'ont donc pas eu le même impact sur chaque élève, ce qui bien entendu n'est pas surprenant car chaque élève présente un profil particulier qu'il faudrait mieux connaître pour pouvoir les

accompagner de manière plus individuelle. Ainsi, ces effets individuels contrastés sont sans doute contre-balançés par les vécus individuels et les contextes familiaux (expériences sportives en dehors de l'école).

Dans l'ensemble, ces résultats sont donc encourageants. Ils nous poussent à poursuivre sur cette voie même si des réajustements restent encore à mettre en place. Un point positif est que la pratique de la lutte semble aussi profitable pour les filles que pour les garçons qui n'ont pas suffisamment confiance en eux.

Au-delà des effets recherchés sur la question du sentiment d'auto-efficacité, la pratique de la lutte dans la classe s'est avérée largement bénéfique au niveau du groupe. De cette façon, une dynamique très positive s'est installée dans le climat de classe. Il ressort que la lutte, lorsque qu'elle est pratiquée dans des conditions propices, favorise grandement la mixité de coopération, ce qui permet d'obtenir un impact indirect en faveur de l'égalité filles-garçons. À ce propos, l'enseignante de la classe m'a rapporté qu'elle avait constaté que les élèves garçons et filles passaient plus de temps ensemble pendant la récréation et sur la pause méridienne, depuis qu'ils pratiquent la lutte.

D'une manière plus générale, cette A.P.S.A a eu beaucoup d'effets positifs sur les élèves qui se régalaient et prenaient visiblement beaucoup de plaisir dans cette activité physique. La lutte est donc un vecteur particulièrement performant pour associer le plaisir à une activité physique et ainsi, toucher aux enjeux de santé, essentiels pour les élèves.

Lorsqu'elle est mise en place dans des conditions adéquates et dans un contexte réfléchi, la lutte est donc un moyen effectif pour agir en faveur de l'égalité filles-garçons, d'une manière directe grâce à l'amélioration du sentiment d'auto-efficacité, mais aussi indirectement au travers de la mise en place d'une mixité de coopération et de ces effets positifs sur le climat de classe.

Il serait intéressant de pouvoir constater les effets d'un tel cadre sur le long terme, et de poursuivre la recherche sur un plan plus pragmatique et pédagogique. Au regard des travaux de recherche qui rapportent l'importance de la proxémie avec l'enseignant.e sur la réussite des filles et des garçons, des pistes restent à explorer autour de cette variable. Si cette étude devait être poursuivie, peut-être qu'un travail particulier pourrait être mené avec les élèves filles qui sont persuadées de perdre face aux garçons. Ainsi, au travers de lectures, de visionnages de vidéos et surtout de discussions et de débats, il s'agirait de réagir sur cette question et de ne pas rester neutre comme cela a été le cas ici, pour les soucis de l'enquête.

Cependant, il faut aussi garder à l'esprit qu'un des leviers les plus efficaces pour augmenter le sentiment d'efficacité personnelle est celui des expériences actives de maîtrise. En effet, placer les élèves dans des conditions de réussite où ils peuvent mesurer leurs propres progrès est une mesure essentielle. Grâce à leurs succès antérieurs, les élèves peuvent prendre conscience de leurs capacités et de leur potentiel. Ainsi, ils s'inscrivent dans ce que l'on pourrait appeler un cercle vertueux, où leurs performances antérieures les encouragent et augmentent leur sentiment d'auto-efficacité, ce qui entraîne ensuite une amélioration de leur engagement et de leur persévérance pour enfin aboutir sur de meilleurs résultats et ainsi de suite.

Bibliographie

Articles :

Aïna CHALABAEV et Phillippe SARRAZIN, « Relation entre les stéréotypes sexués associés aux pratiques sportives et la motivation autodéterminée des élèves en éducation physique et sportive », *Sciences et motricité* (2009), 66, 61-70.

Benoît GALLAND, Marie VANDELE, « Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? » *Savoirs* 2004/5 (Hors série) p. 91-116. DOI 10.3917/savo.hs01.0091

Céline VIGNERON, « Les inégalités de réussite en E.P.S entre les filles et les garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire ? », *Revue française de pédagogie*, [en ligne], 154 | janvier-mars 2006, mis en ligne le 01 mars 2010, consulté le 15 novembre 2017. URL : <http://rfp.revues.org/146> ; DOI : 10.4000/rfp.146

Catherine PATINET-BIENAIMÉ et Geneviève COGERINO, « La vigilance des enseignant-e-s d'éducation physique et sportive relative à l'égalité des filles et des garçons », *Questions Vives* [En ligne], Vol.8 n° 15 | 2011, mis en ligne le 10 octobre 2011, consulté le 29 septembre 2016. URL : <http://questionsvives.revues.org/765> ; DOI : 10.4000/questionsvives.765

Paul FONTAYNE, Philippe SARRAZIN, Jean-Pierre FAMOSE. « Effet du genre sur le choix et le rejet des activités physiques et sportives en Education Physique et Sportive : une approche additive et différentielle du modèle de l'androgynie ». *Sciences et motricité* : revue scientifique de l'ACAPS/ACAPS Paris Institut national du sport et de l'éducation, 2002, pp. 45-66 (HAL archives-ouvertes.fr)

Jacques Gleyse, « L'éducation physique comme analyseur de l'histoire de la mixité dans les écoles (1882-2008) », *Trema* [En ligne], 32 | 2010, mis en ligne le 01 juin 2012, consulté le 08 mai 2018. URL : <http://journals.openedition.org/trema/1153> ; DOI : 10.4000/trema.1153

Pascal Durand, « Hexis », dans Anthony Glinoyer et Denis Saint-Amand (dir.), *Le lexique socius*, URL : <http://ressources-socius.info/index.php/lexique/21-lexique/40-hexis>, page consultée le 13 mai 2018.

Mémoire :

CARAMAL Julie et GUIMET Margot, *La place des stéréotypes de genre dans l'éducation physique et sportive au cycle 3, Ouvrir les représentations ?*, dirigé par Jacques gleyse, Soutenu en juin 2015.

Ouvrages :

BOURDIEU Pierre, *La domination masculine*, Collection « Sciences humaines », Seuil, Réédition de 2014, 192 pages.

MENNESSON Christine, *Être une femme dans le monde des hommes, socialisation sportive et construction du genre*, Collection « Sport en Société », Édition L'Harmattan, novembre 2005, 366 pages.

VIDAL Catherine et BENOIT-BROWAEYS Dorothee, *Cerveau, Sexe & Pouvoir*, Collection « Regards »,

Édition Belin, Paris, 2005, 110 pages.

Conférence :

Anaïs BOHUON, conférence « *Intégrer l'égalité filles-garçons dans les pratiques professionnelles : Égalité filles-garçons et approche disciplinaire* », Cycle de conférence.

Les textes officiels de référence :

- Le code de l'éducation : version consolidée au 1^{er} mai 2018.

Disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191>

- Le rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale – L'égalité entre les filles et les garçons dans les écoles et les établissements - Rapport n°2013-041 adressé au ministre de l'éducation nationale – Mai 2013. Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/cid73201/l-egalite-entre-filles-garcons-dans-les-ecoles-les-etablissements.html>

- « Le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation » BO n° 30 du 25 juillet 2013. Le chapitre relatif à la formation des enseignants est disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

Albums de jeunesse :

Anthony Brown, *Marcel la mauvette*, Kaléidoscope, 2001.

Brigitte Labbé et Michel Puech, *Les garçons et les filles*, Milan jeunesse, Collection « Les goûters philo », 2001.

Courgeon Rémi, *Brindille*, Milan éditions, Novembre 2012, 32 pages.

Film :

Mon premier combat. First match, réalisé par Olivia Newman, distribution Netflix, sorti le 12 mars 2018, VO Anglais et VF.

Annexes

Annexe 1 : Questionnaire – Version initiale

« L'évaluation du sentiment d'auto-efficacité chez les élèves de CP »

Note : Ce questionnaire a d'abord été pensé dans une perspective générale puis adapté à l'APSA de lutte. Il peut donc tout être fait être modifié pour correspondre à une autre APSA.

Rappel : Les élèves de l'échantillon étant en classe de CP, les enfants sont en cours d'apprentissage de la lecture. Ce questionnaire sera donc passé oralement, au moyen d'un entretien individuel avec chaque enfant, pour des raisons de faisabilité évidente. La formulation des questions a été adaptée à l'âge des élèves (6/7 ans) pour ne pas générer de difficultés de compréhension.

Remarque : les énoncés en gras apparaissent ici à titre indicatif mais ils ne seront pas présents dans le questionnaire au cours de l'entretien.

Question 1 : **1. a) Niveau de réussite anticipé (i.e. « ce que je pense être capable de faire ».)**

→ (Question posée) En lutte, face à un adversaire de ton âge tu penses que tu peux :

- Le vaincre Lui tenir tête Résister un peu Perdre

1. b) Degré de certitude (échelle en 10 points)

→ (Question posée) Est-ce que tu es sûr.e d'y arriver ou est-ce que tu hésites ?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

« Tu ne sais pas »

« Peut-être »

« Tu es sûr.e et certain.e »

Question 2 : **2. a) Même question mais cette fois l'adversaire est une fille tu penses que tu peux :**

- Le vaincre Lui tenir tête Résister un peu Perdre

2. b) Degré de certitude (échelle en 10 points)

→ (Question posée) Est-ce que tu es sûr.e d'y arriver ou est-ce que tu hésites ?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Question 3 : **3. a) Même question mais cette fois l'adversaire est un garçon tu penses que tu peux :**

- Le vaincre Lui tenir tête Résister un peu Perdre

3. b) Degré de certitude (échelle en 10 points)

→ (Question posée) Est-ce que tu es sûr.e d'y arriver ou est-ce que tu hésites ?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Question 4 : **4. a) Capacité à progresser (i.e « est-ce que je suis capable d'apprendre dans cette discipline ? »)**

→ (Question posée) En lutte si tu t'entraînais, dirais-tu que tu peux progresser ?

OUI NON

4. b) Degré de certitude (échelle en 10 points)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

« Tu ne sais pas »

« Peut-être »

« Tu es sûr.e et certain.e »

→ Si OUI, à la question 4.a) :

Question 5 : **5. Niveau de performance maximum envisagé (i.e. Quel niveau je serais capable d'atteindre dans cette discipline?)**

→ (Question posée) Alors après t'être entraîné à la lutte et après avoir appris des techniques, tu penses que tu pourrai devenir :

Un peu plus fort.e Fort.e Très fort.e Excellent.e

Autres réponses :

Question 6 : **6. Niveau de compétence perçu (échelle de Lickert, Bon/Mauvais)**

→ En lutte (en sport par défaut), tu te penses que tu es :

1 2 3 4 5 6 7

Nul.e

Moyen.ne

Excellent.e

Annexe 2 : Questionnaire – Version réadaptée à l'âge des enfants

Questionnaire

« L'évaluation du sentiment d'auto-efficacité chez les élèves de CP »

Nom de l'élève :

.....

Âge :

Sexe : F G

Question 1 : **1. a) Niveau de réussite anticipé (i.e. « ce que je pense être capable de faire ».)**

→ (Question posée) En lutte, si tu dois combattre un enfant de ton âge, tu penses que tu peux :

Gagner Presque gagner Résister un peu Perdre

1. b) Degré de certitude (échelle en 10 points)

→ (Question posée) Est-ce que tu es sûr.e d'y arriver ou est-ce que tu hésites ?

① Je ne sais pas ② J'hésite ③ Je suis sûr

Question 2 : **2. a) Même question mais cette fois l'adversaire est une fille tu penses que tu peux :**

Gagner Presque gagner Résister un peu Perdre

2. b) Degré de certitude (échelle en 10 points) → cf. réglette d'auto-évaluation

→ (Question posée) Est-ce que tu es sûr.e d'y arriver ou est-ce que tu hésites ?

① Je ne sais pas ② J'hésite ③ Je suis sûr

Question 3 : **3. a) Même question mais cette fois l'adversaire est un garçon tu penses que tu peux :**

Gagner Presque gagner Résister un peu Perdre

3. b) Degré de certitude (échelle en 10 points)

→ (Question posée) Est-ce que tu es sûr.e d'y arriver ou est-ce que tu hésites ?

① Je ne sais pas

② J'hésite

③ Je suis sûr

Question 4 : **4. a) Capacité à progresser (i.e « est-ce que je suis capable d'apprendre dans cette discipline ? »)**

→ (Question posée) En lutte si tu t'entraînais, dirais-tu que tu peux progresser ?

OUI NON

4. b) Degré de certitude (échelle en 10 points)

① Je ne sais pas

② J'hésite

③ Je suis sûr

→ Si OUI, à la question 4.a) :

Question 5 : **5. Niveau de performance maximum envisagé (i.e. Quel niveau je serais capable d'atteindre dans cette discipline?)**

→ (Question posée) Alors après t'être entraîné à la lutte et après avoir appris des techniques, tu penses que tu pourrai devenir :

Un peu plus fort.e Fort.e Très fort.e Excellente

Autres réponses :

Question 6 : **6. Niveau de compétence perçu (échelle de Lickert, Bon/Mauvais)**

→ En lutte (en sport par défaut), tu te penses que tu es :

1	2	3	4	5	6	7
Nul.e			Moyen.ne			Excellent.e

Annexe 3 : Tableaux des réponses au questionnaire AVANT

	Niveau de réussite anticipé pour un adversaire « neutre » chez les filles :			
Degré de certitude	Gagner	Presque gagner	Résister un peu	Perdre
Je ne sais pas	3		1	1
J'hésite	1			
Je suis sûr				

	Niveau de réussite anticipé pour un adversaire « neutre » chez les garçons :			
Degré de certitude	Gagner	Presque gagner	Résister un peu	Perdre
Je ne sais pas		1		
J'hésite				
Je suis sûr	4			

	Niveau de réussite anticipé pour une adversaire « fille » chez les filles:			
Degré de certitude	Gagner	Presque gagner	Résister un peu	Perdre
Je ne sais pas	1			
J'hésite				
Je suis sûre	5			

	Niveau de réussite anticipé pour un adversaire « fille » chez les garçons :			
Degré de certitude	Gagner	Presque gagner	Résister un peu	Perdre
Je ne sais pas	1			
J'hésite				
Je suis sûr	4			

	Niveau de réussite anticipé pour un adversaire « garçon » chez les filles :			
Degré de certitude	Gagner	Presque gagner	Résister un peu	Perdre
Je ne sais pas			1	
J'hésite				2
Je suis sûr	1		1	1

	Niveau de réussite anticipé pour un adversaire « garçon » chez les garçons :			
Degré de certitude	Gagner	Presque gagner	Résister un peu	Perdre
Je ne sais pas				
J'hésite				
Je suis sûr	4	1		

Annexe 4 : Tableaux des réponses au questionnaire APRÈS

	Niveau de réussite anticipé pour un adversaire « neutre » chez les filles :			
Degré de certitude	Gagner	Presque gagner	Résister un peu	Perdre
Je ne sais pas	1			
J'hésite	1			
Je suis sûr.e	3		1	

	Niveau de réussite anticipé pour un adversaire « neutre » chez les garçons :			
Degré de certitude	Gagner	Presque gagner	Résister un peu	Perdre
Je ne sais pas				
J'hésite			1	
Je suis sûr.e	3+1	1		

	Niveau de réussite anticipé pour une adversaire « fille » chez les filles:			
Degré de certitude	Gagner	Presque gagner	Résister un peu	Perdre
Je ne sais pas				
J'hésite	1		1	1
Je suis sûr.e	3			

	Niveau de réussite anticipé pour un adversaire « fille » chez les garçons :			
Degré de certitude	Gagner	Presque gagner	Résister un peu	Perdre
Je ne sais pas	1			
J'hésite				
Je suis sûr.e	4+1			

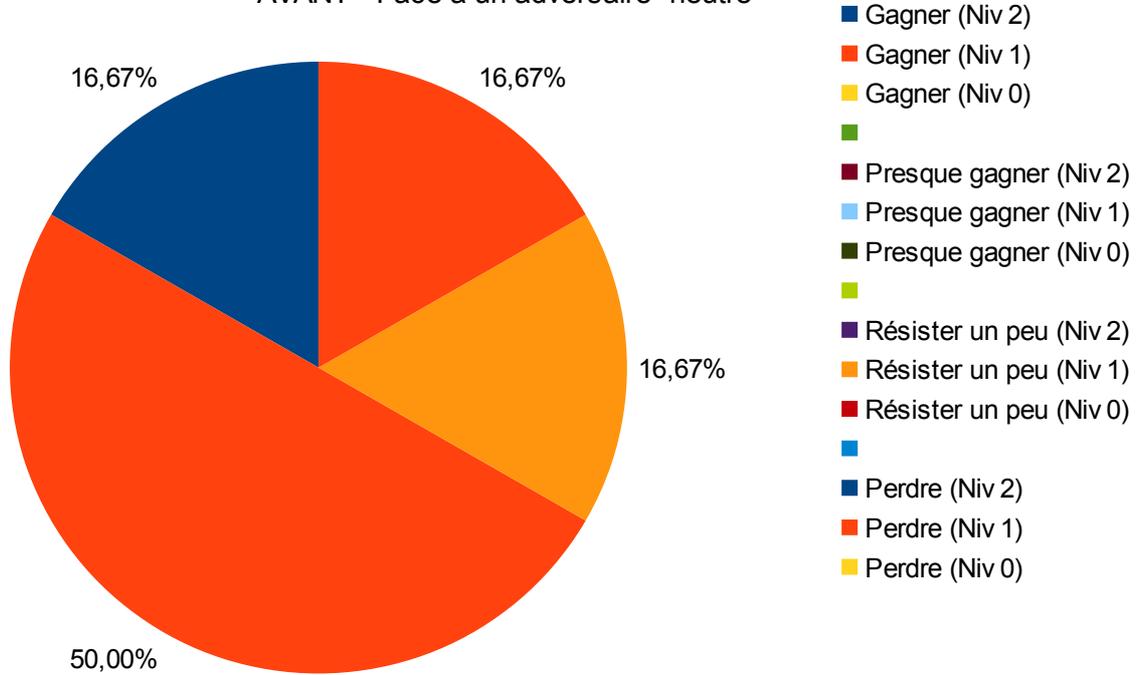
	Niveau de réussite anticipé pour un adversaire « garçon » chez les filles :			
Degré de certitude	Gagner	Presque gagner	Résister un peu	Perdre
Je ne sais pas				2
J'hésite		1	1	1
Je suis sûr.e	1			

	Niveau de réussite anticipé pour un adversaire « garçon » chez les garçons :			
Degré de certitude	Gagner	Presque gagner	Résister un peu	Perdre
Je ne sais pas				
J'hésite				
Je suis sûr.e	4+1	1		

Annexe 5 : Les données extraites des questionnaires

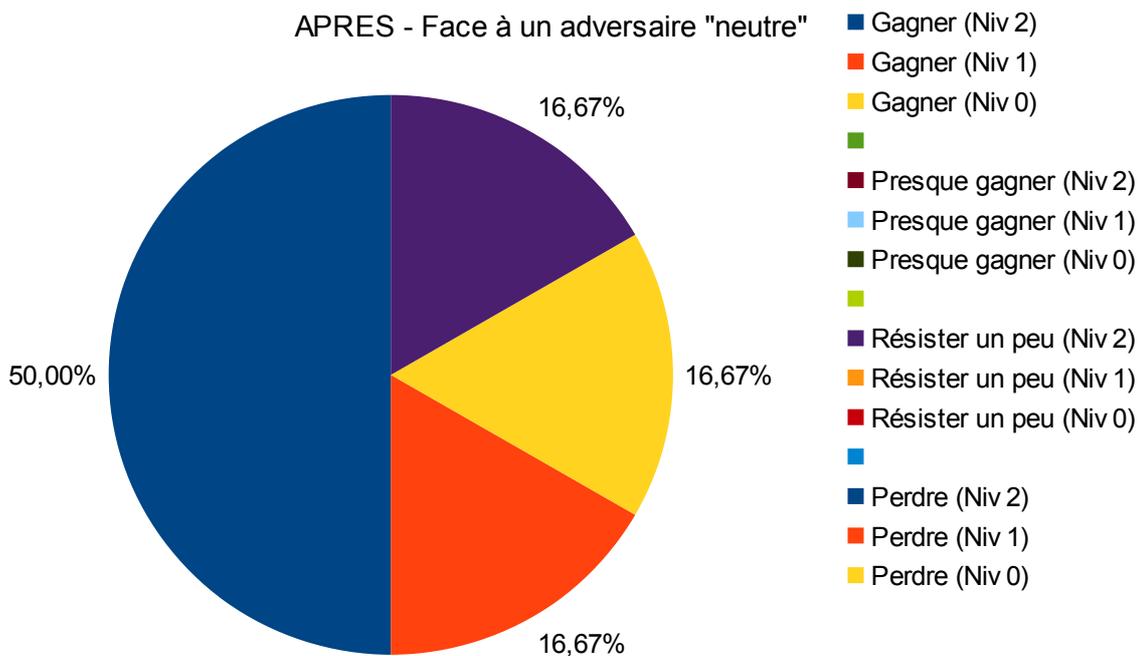
Sentiment d'auto-efficacité chez les filles

AVANT - Face à un adversaire "neutre"

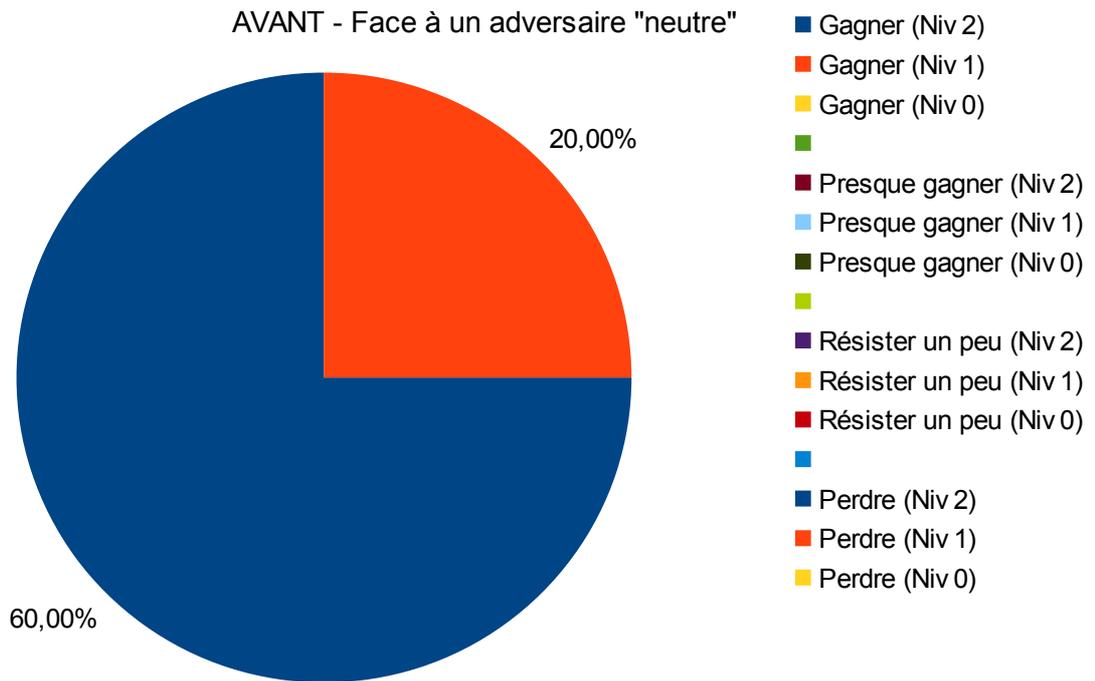


Sentiment d'auto-efficacité chez les filles

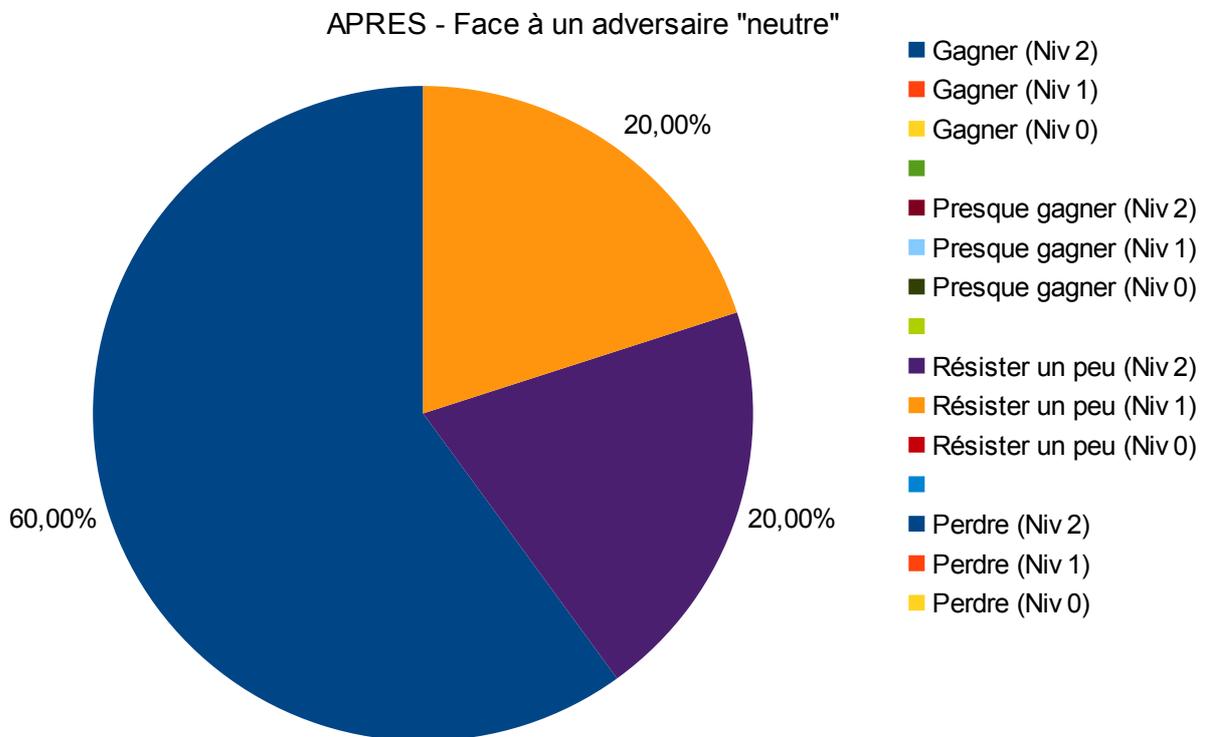
APRES - Face à un adversaire "neutre"



Sentiment d'auto-efficacité chez les garçons

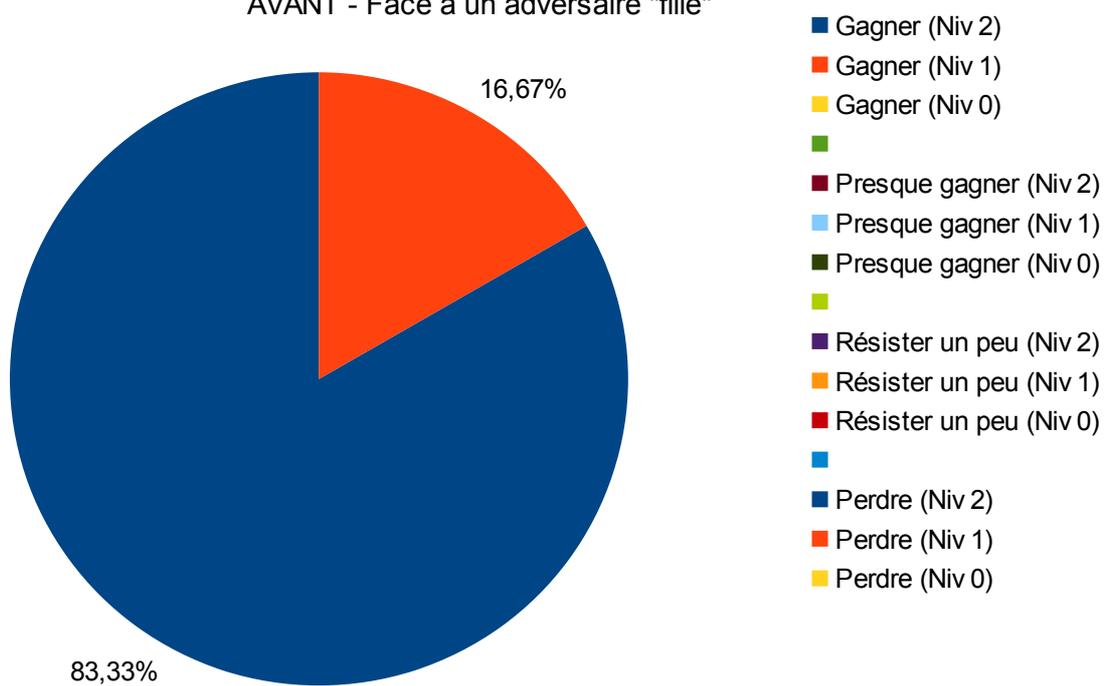


Sentiment d'auto-efficacité chez les garçons



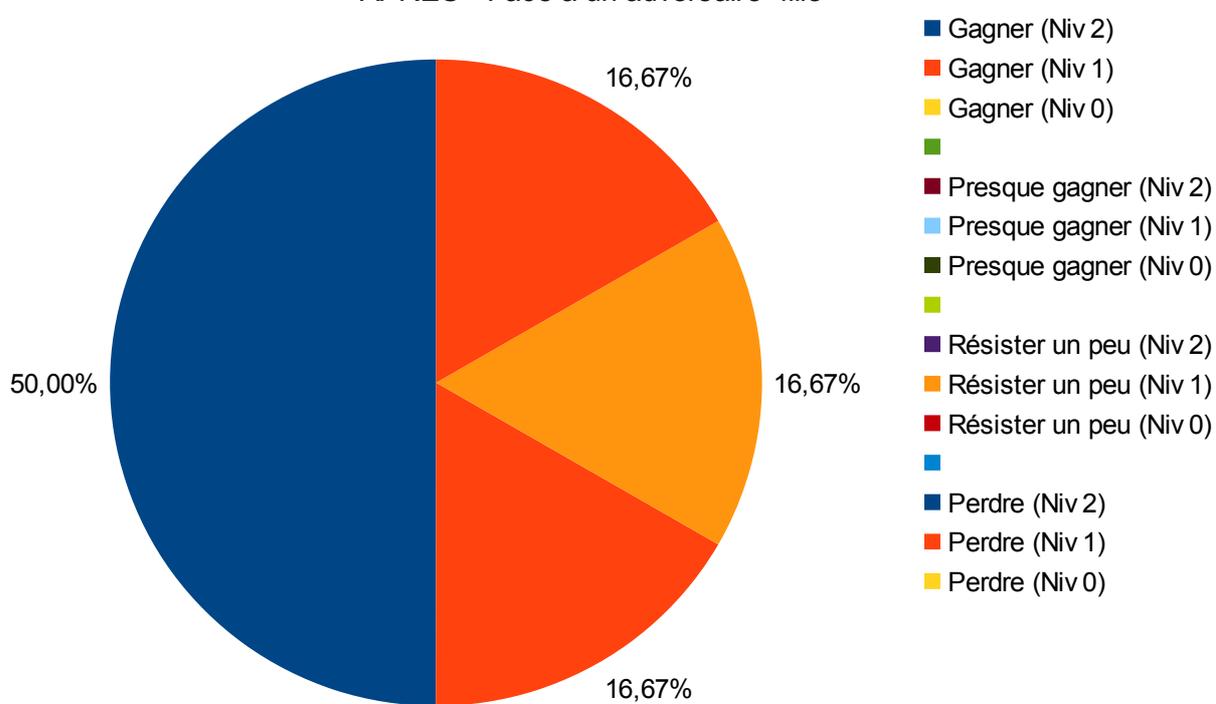
Sentiment d'auto-efficacité chez les filles

AVANT - Face à un adversaire "fille"



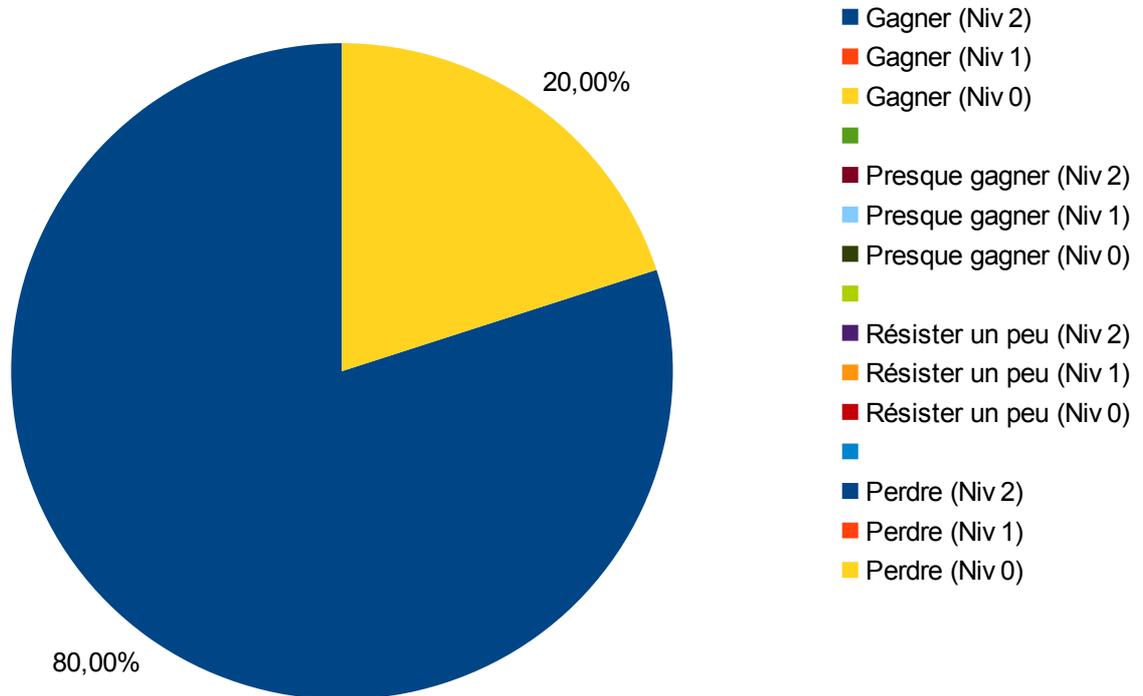
Sentiment d'auto-efficacité chez les filles

APRES - Face à un adversaire "fille"



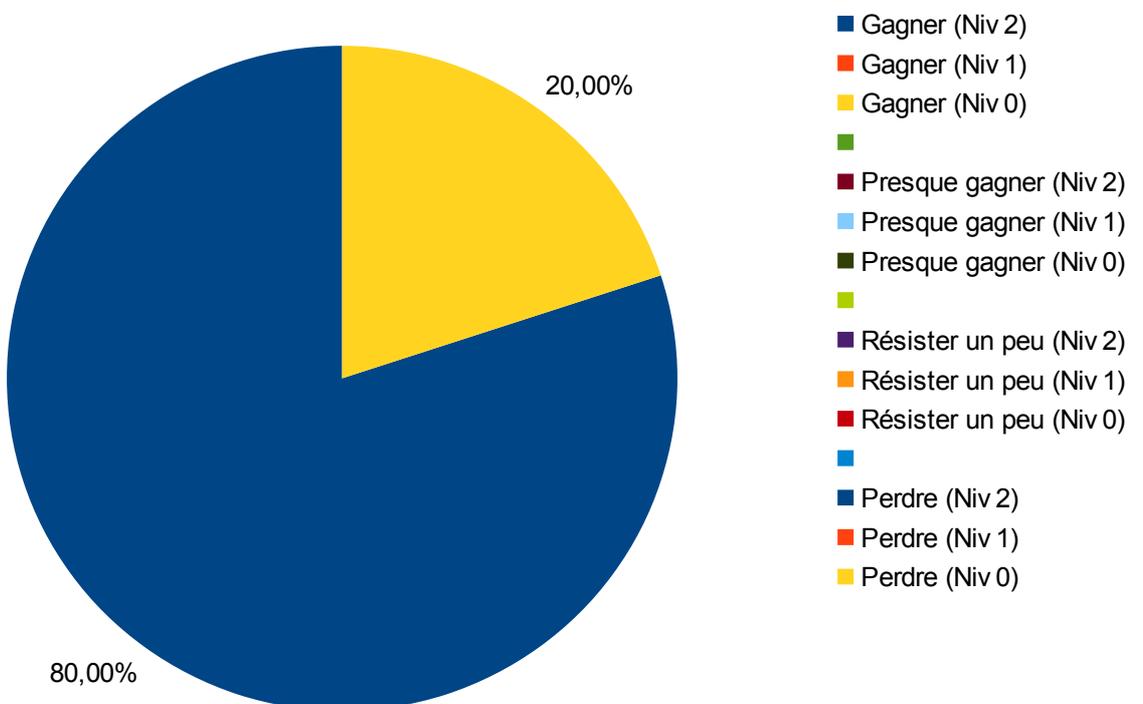
Sentiment d'auto-efficacité chez les garçons

AVANT - Face à un adversaire "fille"



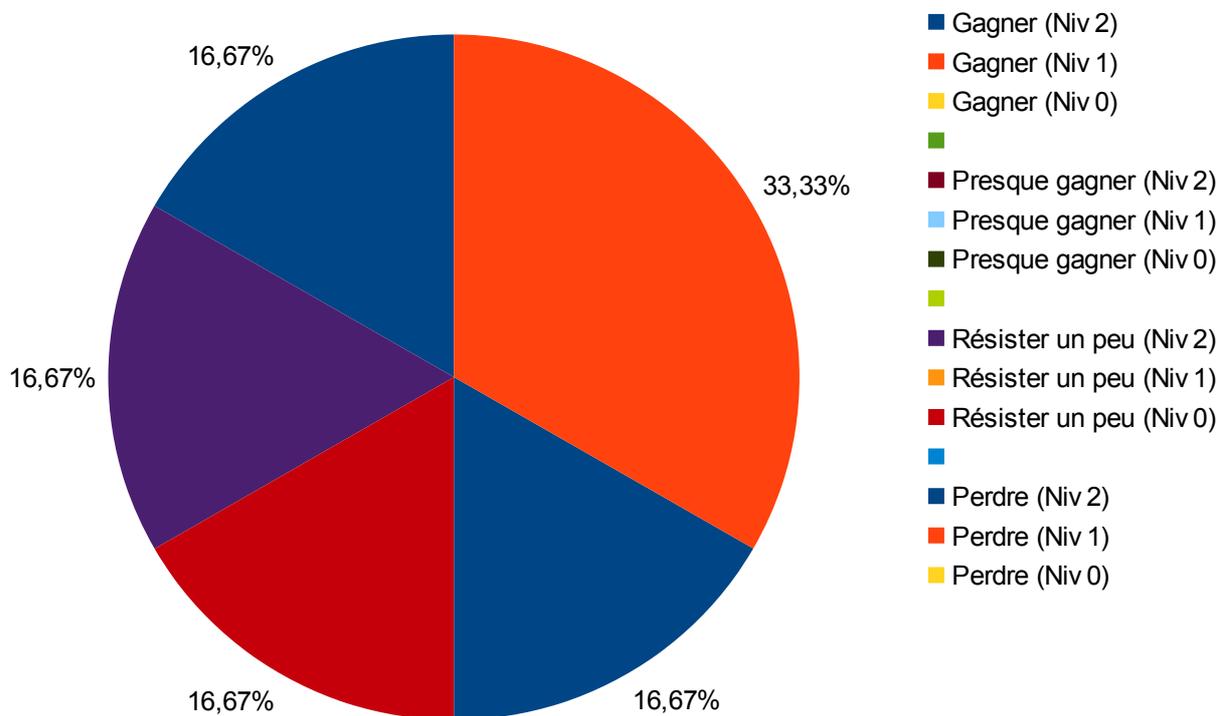
Sentiment d'auto-efficacité chez les garçons

APRES - Face à un adversaire "fille"



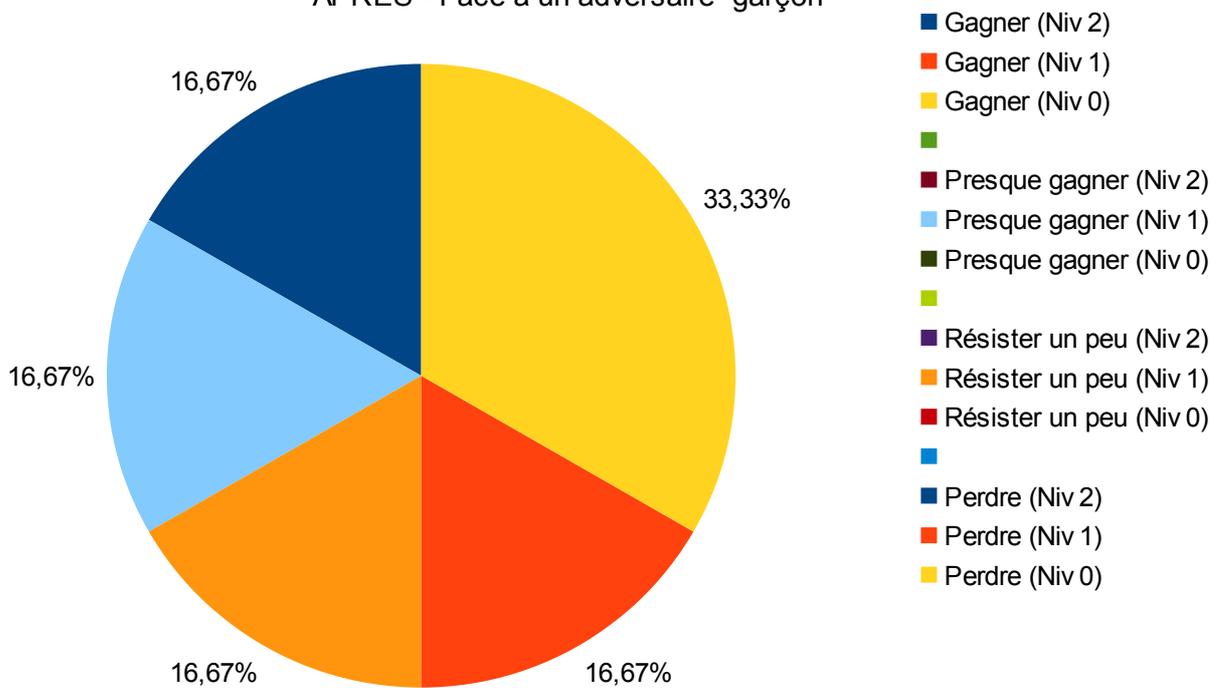
Sentiment d'auto-efficacité chez les filles

AVANT - Face à un adversaire "garçon"



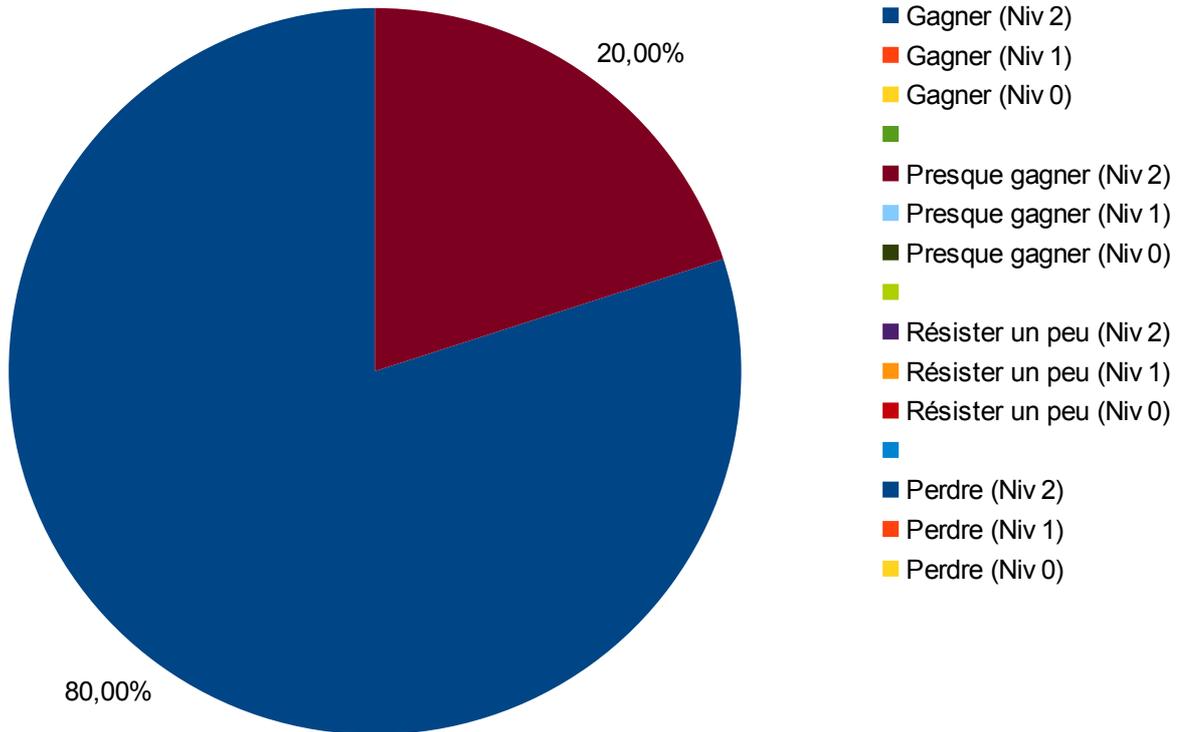
Sentiment d'auto-efficacité chez les filles

APRES - Face à un adversaire "garçon"



Sentiment d'auto-efficacité chez les garçons

AVANT - Face à un adversaire "garçon"



Sentiment d'auto-efficacité chez les garçons

APRES - Face à un adversaire "garçon"

