



HAL
open science

Devenir élève et vivre ensemble en EPS : influence de la structuration de l'apprentissage coopératif sur les relations filles - garçons en danse

Louise Auregan

► To cite this version:

Louise Auregan. Devenir élève et vivre ensemble en EPS : influence de la structuration de l'apprentissage coopératif sur les relations filles - garçons en danse. Sciences de l'Homme et Société. 2018. dumas-01917818

HAL Id: dumas-01917818

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01917818v1>

Submitted on 9 Nov 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.

UNIVERSITE DE ROUEN

ESPE – ACADEMIE DE ROUEN

Master « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » Mention 1

Année 2017-2018

AUREGAN Louise

Devenir élève et vivre ensemble en EPS

Influence de la structuration de l'apprentissage coopératif sur les
relations filles - garçons en danse

Sous la direction de M. André

Remerciements

Ce mémoire constitue un point final à deux années universitaires en master « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » et laisse place à une nouvelle étape riche en pratiques professionnelles. Je tiens à remercier les personnes suivantes pour leur bienveillance et leur accompagnement dans la rédaction de ce mémoire :

- Amaël André, mon encadrant, qui m'a beaucoup suivie durant l'élaboration de ce mémoire. Je le remercie pour sa grande disponibilité, ses nombreux conseils et ses encouragements.
- A mes élèves de CE2 qui ont accepté de participer à l'expérimentation.
- A Charlotte Pigier, avec qui j'ai partagé l'élaboration et la conception des diverses séances menées avec les élèves.

Sommaire

Introduction	4
Cadre théorique	7
1.1 Mixité.....	8
1.1.1 Histoire du terme.....	8
1.1.2 Définitions actuelles	9
1.1.3 La mixité à l'école	9
1.1.4 La mixité en EPS.....	11
1.2 L'apprentissage coopératif.....	15
1.2.1 L'apprentissage coopératif	15
1.2.2 Les effets de l'apprentissage coopératif.....	17
1.3 Stéréotypes	19
1.3.1 Définition	19
1.3.2 La construction des stéréotypes.....	19
1.3.3 Stéréotypes associés aux APSA et à la mixité	20
Objectif et hypothèses	22
La méthode d'expérimentation	23
2.1 Caractéristiques de la population choisie.....	24
2.2 Outils de mesure sélectionnés	25
2.2.1 Le questionnaire	25
2.2.2 Le visionnage vidéo.....	26
2.3 Le choix des indicateurs.....	27
2.4 Procédure.....	27
2.4.1 Elaboration de la séquence	27
2.4.2 Constitution des groupes.....	31
2.5 Conditions expérimentales	32
2.5.1 L'expérimentation	32
2.5.2 Fidélité des conditions expérimentales	33
Résultats	34
Discussion	38
Conclusion.....	43
Annexes	47
Bibliographie.....	53

Introduction

Ce mémoire a été réalisé en collaboration avec Charlotte Pigier, étudiante en Master 2 MEEF.

Le 8 mars 2017 marquait les 40 ans de la journée internationale des droits des femmes (officialisée en 1977 par les Nations Unies) : l'occasion de faire un bilan sur leur situation.

Les droits des femmes progressent, cependant les inégalités hommes-femmes sont encore très présentes dans notre société. En effet, même si ces inégalités se réduisent en matière d'éducation (les filles représentent 57% des étudiants à l'université) ou même dans la sphère politique, d'autres en revanche perdurent encore entre les deux sexes : inégalités de salaires, inégal partage du travail domestique, etc. Aujourd'hui encore, discriminations, différences entre hommes et femmes existent toujours.

Ce triste constat de notre société affecte les nouvelles générations. Les stéréotypes du genre peuvent donc s'observer dès l'école primaire, même si celle-ci est censée garantir l'égalité des chances entre les filles et les garçons. Le ministère de l'Éducation y met d'ailleurs un point d'honneur, puisqu'en juillet 2013, la loi de la refondation de l'École rappelle que : « la transmission de la valeur d'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes, se fait dès l'école primaire ». Les nouveaux programmes et le socle commun de connaissances, de compétences et de culture nous incitent donc à responsabiliser les enfants, à les faire devenir de bons citoyens et, de ce fait, respecter l'autre sexe et refuser les stéréotypes.

Malgré cette mesure, nous avons constaté de nombreuses fois durant nos stages que les enfants adhéraient à ces stéréotypes que ce soit de façon consciente ou inconsciente. Nous avons pu notamment entendre des réflexions d'élèves telles que « les filles sont faites pour faire le ménage », « arrête de pleurer comme une fille », « tu cours comme une fille ». Différentes études ont pu démontrer que les différences entre les filles et les garçons étaient particulièrement présentes en Éducation Physique et Sportive. Celles-ci deviennent de plus en plus importantes avec l'âge.

Nous pouvons constater par exemple que les résultats des filles dans cette activité étaient nettement inférieurs à ceux des garçons.

Une expérimentation réalisée sur 100 élèves de primaire a pu démontrer que l'apprentissage coopératif en basket-ball pouvait avoir des effets positifs sur ces stéréotypes du genre. Il serait intéressant de réaliser une nouvelle étude, mais cette fois-ci avec une activité plus stéréotypée : la danse.

La danse est pratiquée par 80% des filles âgées entre 6 et 12 ans : la danse est donc fortement associée au genre féminin. Vigneron (2006) note les nombreuses situations de domination des garçons vécues par les filles dans des groupes mixtes en éducation physique.

Dans des situations de domination des filles vécues par les garçons, il serait alors intéressant de se demander **si l'apprentissage coopératif et donc la séquence mise en place fait évoluer l'adhésion aux stéréotypes ?**

L'objectif de notre étude sera donc d'étudier l'influence de l'apprentissage coopératif sur les stéréotypes du genre en danse.

Deux paramètres seront donc mis en jeu dans ce mémoire. Le premier paramètre est l'adhésion aux stéréotypes qui sera évalué d'une part via un questionnaire distribué à l'ensemble du groupe (Louise) ; et d'autre part en mesurant les dynamiques interactives inter-sexes (Charlotte).

Cadre théorique

1.1 Mixité

1.1.1 Histoire du terme

Le mot « mixité » est récent. Au XIXe siècle, nous faisons référence qu'à la coéducation, c'est-à-dire l'instruction et l'éducation en commun des garçons et des filles et qui définit donc une « cohabitation en commun ». Ce terme de coéducation, nous le retrouvons dans la seconde édition de 1911 du Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de Ferdinand de Buisson. D'autres termes sont aussi utilisés à cette même époque comme celui de gémiation, c'est-à-dire « le regroupement par âge des garçons et des filles », par petits effectifs.

En 1950 le terme mixité s'impose comme nom en référence à la mixité scolaire. Toutefois, les académiciens éprouvent une certaine dubitation quant à la perception de ce mot : « Mixité : n.f – Etat d'une école où les filles et les garçons sont admis. Certains éducateurs émettent des doutes sur l'efficacité de la mixité. »

C'est à la fin du XIXe siècle que le terme « mixte » du latin *miscere* signifiant « mélanger », désigne la coexistence des deux sexes. C'est au cours des années 60 que ce terme est attribué à d'autres diversités que celle du sexe : « mixité sociale », « mixité religieuse », « mixité culturelle » ...

Ce terme « mixité » est l'objet d'un débat et d'un consensus sur le plan européen. En anglais, le substantif *mixité* est intraduisible, car il n'existe pas. En effet les anglo-saxons utilisent le terme de coéducation. Ce terme est perçu comme « un mélange de natures différentes » et donc un face à face entre « le même » et « l'autre ». **Il est donc compliqué de le percevoir comme multiple et complémentaire.**

1.1.2 Définitions actuelles

Dans le dictionnaire, la mixité est définie selon deux sens. Le premier sens renvoie au mélange des genres et des sexes et donc à la cohabitation entre les femmes et les hommes. D'après cette première définition, nous en concluons donc que le terme définit d'abord le regroupement des deux sexes lorsque que celui-ci n'est pas suivi d'indications plus spécifiques.

Dans un deuxième temps, la mixité est définie comme un mélange de tout ce qui peut être différent, par extension et donc comme une cohabitation entre personnes de religions, de races, de pays, de catégories socio professionnelles différentes par exemple.

Dans ce mémoire nous prenons essentiellement appui sur la première définition du mot « mixité » qui renvoie au mélange des genres et des sexes. En effet, dans ce mémoire de recherche, nous étudions l'adhésion aux stéréotypes après et avant une séquence en danse. L'adhésion aux stéréotypes est donc liée au genre et au sexe.

La seconde définition du mot « mixité » qui englobe également « une cohabitation entre personnes de religions, de races, de pays et de catégories socio professionnelles différentes » est aussi intéressante et complémentaire pour cette recherche.

La mise en place d'une expérimentation intègre un certain cadre à respecter. Ce cadre impose à la fois de constituer des groupes dits « équilibrés » selon deux paramètres : le genre mais aussi la catégorie socio professionnelle des parents des élèves. Afin de respecter une certaine mixité et un certain équilibre entre les groupes, il était essentiel de recenser l'ensemble des catégories socio professionnelles des parents.

1.1.3 La mixité à l'école

La séparation des sexes à l'école a été instaurée par l'Eglise Catholique (notamment avec ses réformes du XVIème et XVIIème siècles) pour des raisons de moralité. L'éducation était principalement réservée aux garçons, les femmes devant plutôt s'occuper de la vie domestique.

Cette séparation va être remise en cause pour un principe d'égalité entre tous les citoyens lors de la Révolution Française par Condorcet, Lakanl, l'abbé Seyes et d'autres. Le décret du 28 octobre 1793 décide que « les filles apprendront à lire, écrire, compter, les éléments de la morale républicaine, elles seront formées aux travaux manuels de différentes espèces utiles et communes » afin de « ...préparer les filles aux vertus de la vie domestique ». Cette éducation devait donc être confiée à des femmes qui pouvaient maintenant exercer la fonction d'institutrice. Toutefois, les communes ne devaient plus financer une classe, mais deux. Celles-ci refusent alors d'augmenter le budget de l'instruction, surtout pour les filles.

L'ordonnance de 1816 couramment représentée comme un texte fondateur de l'enseignement public, interdit de réunir les garçons et les filles pour l'instruction. En 1833 la **loi Guizot** organise l'école primaire, universelle. Les municipalités vont alors investir dans des écoles de garçons, mais on y admettait les filles pour remplir les classes uniques dans les petites communes par nécessité économique : on parle alors de classe unique. Cependant les filles et les garçons étaient séparés dans l'espace classe et ne partageaient pas la cour de récréation. Des écoles de filles existaient mais en nombre insuffisant. L'éducation des filles était destinée aux familles et l'Etat ne s'en préoccupait pas.

La situation évolue avec la **loi Duruy** du 10 avril 1867 sur l'enseignement primaire. Celle-ci prévoit la nomination, dans toutes les écoles mixtes, d'une femme capable d'enseigner les travaux d'aiguilles et promeut une meilleure rétribution pour les maîtresses. Elle incite à la gratuité de l'école publique. Elle souhaite également la laïcisation afin d'arracher l'éducation des filles à l'influence de l'église. Il faut attendre 1880 pour que l'enseignement secondaire des filles soit adopté. Les enseignements sont toutefois différents de ceux des garçons pour rester conforme à la distribution des rôles sociaux des deux sexes.

L'éducation nouvelle du XXème siècle fait peu à peu évoluer les choses. Avec la Première Guerre Mondiale, les femmes prennent de plus en plus de place dans l'éducation puisqu'elles ont dû remplacer les hommes partis au front. En 1924 (décret Léon Bérard), elles obtiennent le droit d'étudier les mêmes programmes que ceux des garçons et de passer le baccalauréat.

Après la seconde Guerre Mondiale, peu à peu la mixité fait son chemin, lentement, dans les mouvements de jeunesse et dans l'éducation scolaire. En 1957, la mixité de l'enseignement primaire est légale. En 1959, le ministère décide de ne construire que des lycées mixtes dans le cadre de la réforme Berthoin. Avec la création des Collèges d'Enseignement Secondaire dans les années 1960, la mixité va se répandre progressivement. Il faut attendre 1975 (11 juillet) et la **loi Haby** pour que la mixité devienne obligatoire à l'école, de la maternelle au lycée (Décrets d'application en 1976). Celle-ci se répand ensuite dans les universités et les Grandes Ecoles.

1.1.4 La mixité en EPS

1.1.4.1 Principes

La mixité scolaire est donc un principe d'organisation (contenus, consignes, évaluations...) censé permettre une éducation donnée en commun aux filles et aux garçons, et qui tient compte des différences entre les sexes (James Joseph 2015). La mixité scolaire est donc un choix pédagogique arrêté.

La mixité en EPS (éducation physique et sportive) est devenue centrale au fil des années dans le milieu scolaire. En effet, la question du genre à l'école est devenue « un thème crucial » (Rapport Eurydice). En effet, les inégalités entre les filles et les garçons persistent. De ce fait, selon le programme EPS collège de 1997, nous citons : « La mixité doit être encouragée mais ne peut être conduite dans l'ignorance des différences. ». Le programme « EPS lycée professionnel » de 2002 prône l'importance de l'équité entre les filles et les garçons lors des évaluations afin de réduire en maximum tout écart de notation.

La mixité en EPS s'apparente donc à une volonté de l'institution qui repose sur une idéologie de l'égalité entre les filles et les garçons dans un processus de coéducation, c'est-à-dire une éducation donnée en commun aux filles et aux garçons. Une certaine incohérence persiste cependant entre les discours et les actes : les conclusions d'Artus (1998,1999) montrent néanmoins que les enseignant(e)s sont idéologiquement favorables à l'égard de la mixité, mais qu'ils/elles n'échappent pas au maintien des stéréotypes liés aux APSA et à leurs rôles sociaux.

Des études révèlent donc la persistance des inégalités entre les filles et les garçons en EPS. Ce même auteur conclut également que « la mixité est perçue comme une fin plutôt qu'un moyen. » (Représentations de la mixité en EPS, Actes du colloque, Louvain, 1998).

1.1.4.2 Les principales études sur la mixité en EPS

1.1.4.2.1 Enquête sur la mise en œuvre de la mixité en EPS (pôle sud est des IUFM)

A partir de ce constat évoqué précédemment, un grand projet a été mis en place sur un ensemble représentatif de professeur(e)s d'EPS. La proposition en a été initialement faite en 2001 auprès de l'IUFM de Lyon. L'enjeu est alors d'élucider l'influence des profils identitaires personnels (le genre de l'enseignant(e) et professionnels de même que les grands facteurs pédagogiques et sociaux sur les mises en œuvre (gestion des groupes, choix APSA).

Ce projet de recherche met en avant plusieurs constats. D'une part, la mixité en EPS a évolué en près de vingt-cinq ans. Elle est passée d'une position minoritaire à une position majoritaire. Aujourd'hui le regroupement des deux genres est devenu une situation d'enseignement dite normale. En effet le modèle masculin dominant est de plus en plus discuté et questionné.

Dans cette enquête les enseignants sont à 80% favorables à la mise en place de la mixité dans leur établissement. Cependant cet enthousiasme repose essentiellement sur un choix éthique ou politique destiné à éduquer les élèves à une citoyenneté plus équitable entre les sexes ou pour eux-mêmes à être plus juste dans la façon d'enseigner. Cette recherche en conclut que le choix de la mixité repose sur « des raisons de justice sociale et non sur un confort pédagogique » (pratiques et représentations de la mixité en EPS sous la direction de Thierry Terret). Selon cette étude, la mixité n'est pas perçue comme favorisant le travail des enseignant mais apparait comme un moyen de rendre l'EPS plus juste, plus équitable.

Dans ce projet de recherche il est montré que la mixité a une incidence sur plusieurs paramètres de l'acte pédagogique. Le premier constat est celui du climat de classe. La mixité est perçue comme favorisant un meilleur climat de la classe pour près de trois quarts des répondants à l'enquête.

De plus, quel que soit l'établissement dans lequel nous pouvons enseigner, cette étude révèle que près des trois quarts des enseignants estiment que la mixité favorise à la fois le respect des différences au sein de groupe et favorise d'un point de vue organisationnel, la répartition des rôles dans une tâche. A contrario, seulement une petite majorité considère que la mixité favorise l'adaptation des contenus d'enseignement et la différenciation des objectifs.

1.1.4.2.2 Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons

Cécile Vigneron a également mené une étude sur « *les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire ?* » (2006). Elle a pu remarquer qu'il existait une grande différence de résultats en Education Physique et Sportive au baccalauréat entre les garçons et les filles. En effet, les garçons ont des résultats nettement supérieurs à ceux des filles. Elle a donc cherché à expliquer ces résultats en se demandant s'ils reposaient sur des facteurs sociaux, scolaires ou encore physiologiques. Elle a donc travaillé à partir d'une recherche conduite en 2001 sur deux populations associées d'enseignants d'EPS et d'élèves dans l'académie de Reims (753 filles et 492 garçons).

Différents questionnaires ont donc été distribués aux élèves ainsi qu'aux professeurs. Ils devaient vérifier si les facteurs biologiques avaient un lien avec la réussite des élèves, si les pratiques sociales avaient un effet sur les notes en EPS et si les attentes des enseignants avaient une influence sur les réussites garçons/filles.

Cette étude a donc pu démontrer que les données biométriques des élèves n'ont pas une réelle influence sur leurs résultats, et en revanche, les facteurs sociaux et scolaires eux ont une influence sur ceux-ci. Les filles ont toujours été considérées comme « inférieures » physiquement aux garçons.

Cependant, de récentes études ont démontré que le sexe avait peu d'importance en terme de performance physique. En revanche, ce serait « les compétences acquises, l'entraînement, la motivation, la maîtrise de techniques efficaces qui distingueraient entre eux les individus. ». Si les filles obtiennent de moins bons résultats que les garçons, ce ne serait donc pas à cause de leurs « transformations biologiques/pubertaires » mais à cause de leur implication dans cette discipline.

De plus, il a été démontré que les filles issues de classes sociales supérieures réussissaient mieux en EPS, toutefois ce constat n'est pas applicable aux garçons.

Enfin, il s'est avéré que la représentation des enseignants avait une influence sur la réussite de leurs élèves. En effet, ils considèrent que les filles « ont des qualités restreintes, un vécu sportif limité, qu'elles ne maîtrisent pas les techniques sportives et n'apprécient pas la compétition ». Ce serait donc leurs choix pédagogiques qui entraîneraient des inégalités de réussite entre filles et garçons.

Comme nous l'avons décrit précédemment, la mixité est à la fois liée au genre mais elle englobe également une dimension sociale. Dans ce mémoire de recherche, la mixité est un paramètre à prendre en compte dans la constitution des groupes. Afin de mettre en place un apprentissage coopératif, nous constituerons des groupes de travail « équilibrés » tant d'un point de vue social et sexué.

1.2 L'apprentissage coopératif

1.2.1 L'apprentissage coopératif

1.2.1.1 Définition

L'apprentissage coopératif est une méthode de travail où les élèves sont répartis en groupe lors d'activités scolaires. L'apprentissage coopératif s'est développé au XXème siècle en Europe avec l'apparition de nouveaux mouvements pédagogiques tels que « la méthode Freinet » ou « l'éducation nouvelle ». Toutefois, ce concept est issu des Etats-Unis avec le développement de la psychologie sociale. Deux chercheurs se sont intéressés à ce sujet : Johnson et Johnson (1990). Pour eux, l'apprentissage coopératif est un « travail en petit groupe, dans un **but commun**, qui permet d'optimiser les apprentissages de chacun. (...) L'activité collective orientée dans une même direction, vers un objectif partagé par tous, peut profiter à chaque membre du groupe ».

Le but de l'apprentissage coopératif est donc d'influencer positivement les relations entre des élèves issus de groupes différents, de favoriser l'amélioration des habilités motrices et le développement des compétences sociales comme l'entraide entre les élèves, de faciliter la communication entre les élèves et enfin de permettre de développer des compétences sociales en plus des activités motrices.

1.2.1.2 Principes

L'apprentissage coopératif se distingue donc de l'instruction directe. Cinq éléments principaux dissocient ces deux méthodes d'enseignement : les interactions en face à face, l'interdépendance positive, la responsabilité individuelle, les habiletés coopératives, le processus de groupe mais aussi le rôle de l'enseignant.

- Les interactions en face à face : lorsque des petits groupes de trois à six élèves sont amenés à travailler ensemble, ces derniers communiquent entre eux en étant proches les uns des autres.

- L'interdépendance positive subsiste quand les membres du groupe partagent un but et des résultats communs. Les membres du groupe travaillent alors ensemble pour réussir la tâche demandée. Dans de telles conditions, il y a de fortes chances pour que les élèves se soutiennent mutuellement, pour que des pratiques d'entraide apparaissent et se développent. Travaillant sur une activité commune, orientée vers un même objectif, ils ont tout intérêt à être à l'écoute les uns des autres, à être au fait de leurs besoins respectifs (Gillies & Ashman, 1996).

- La responsabilité individuelle : chaque membre du groupe participe à l'atteinte du but. Une absence de responsabilisation survient lorsque certains membres du groupe ne font rien tandis que le reste du groupe est actif. Pour se sentir individuellement responsables, les élèves doivent être convaincus que leur contribution à la réalisation de la tâche collective est primordiale, utile et possible.

- Les habiletés cognitives se développent dans les tâches proposées. Ces habiletés renvoient par exemple par le fait de donner des retours d'informations, des conseils mais aussi de partager des décisions communes avec l'ensemble du groupe. L'apprentissage coopératif permet aux élèves d'exprimer leur point de vue, exposer des solutions pour résoudre les problèmes scolaires et les conflits interpersonnels. Ainsi cette méthode d'enseignement encourage les élèves à réfléchir tout haut et ainsi analyser d'un œil critique leurs propres opinions.

- Le processus de groupe répond à une phase de bilan après la séance pendant laquelle les élèves et l'enseignant communiquent sur la manière dont le groupe fonctionne et la façon dont le travail de groupe pourrait être « amélioré ».

- Rôle de l'enseignant : l'enseignant se positionne en soutien dans l'apprentissage coopératif.

1.2.2 Les effets de l'apprentissage coopératif

1.2.2.1 Effets de l'apprentissage coopératif en classe

L'apprentissage coopératif en comparaison avec l'instruction directe, permet de développer davantage les habiletés cognitives comme l'expression écrite en français (Zammuner, 1995), la résolution de problèmes en mathématiques mais aussi la compréhension des concepts en Sciences Physiques chez des élèves d'école primaire. A travers de nombreuses études comme celle de Auriac Peyrronet, il a été montré que le dispositif puzzle en comparaison avec la coopération simple, engendre pendant les travaux de groupe une plus grande participation de tous et des interactions constructives entre les élèves que la coopération simple.

Il a été démontré que la coopération simple engendre la monopolisation de la parole par les leaders et ainsi des conflits socio-relationnels entre les élèves peuvent apparaître. A contrario, Gillies a montré que l'apprentissage coopératif favorise la participation active des élèves dans la classe.

1.2.2.2 Effets de l'apprentissage coopératif en EPS

Si l'apprentissage coopératif permet donc d'influencer positivement les relations entre les élèves ainsi que de développer leurs habiletés motrices, mettre en place ce type d'apprentissage dès l'école primaire, et ce avec des activités stéréotypées, devrait donc permettre la réduction des inégalités filles-garçons.

C'est ce que les auteurs Amaël André et Benoit Louvet ont pu démontrer dans leur article intitulé « Influence de la structuration de l'apprentissage coopératif sur les relations filles-garçons en éducation physique ».

En effet, les auteurs ont pu remarquer qu'il existait une forte différence de résultats entre filles et garçons en EPS. En effet, ce sexisme est en réalité dû à des facteurs culturels et sociaux (les élèves eux-mêmes pensent que les filles sont moins compétentes en EPS que les garçons et adhèrent ainsi à ces stéréotypes, les filles des classes inférieures s'effacent par rapport aux garçons) mais également scolaires (pédagogie enseignante mettant plus en avant les garçons, et les programmes).

Ils ont donc décidé de mettre en place un apprentissage coopératif afin de vérifier si celui-ci pouvait potentiellement réduire ces inégalités entre filles et garçons. « L'apprentissage coopératif est un format d'enseignement dans lequel les élèves travaillent en petits groupes afin d'apprendre les contenus de la leçon ».

Cet apprentissage permet de favoriser des relations positives entre élèves de catégories différentes (ethnique, sexe). Il faut tout de même faire attention aux élèves « au statut fort », qui peuvent prendre des décisions pour les autres et accentuer de fait les inégalités (scolaires par exemple).

Une étude a donc été menée auprès de cent élèves (50 garçons et 50 filles) issus de quatre classes de troisième année de primaire en zone d'éducation prioritaire rurale. Deux classes ont donc pratiqué le basket-ball sur huit séances avec un apprentissage coopératif dit simple (les élèves choisissaient eux-mêmes leurs groupes) ; et deux autres classes, elles avec un apprentissage coopératif structuré (groupes égaux en terme de sexe choisis par l'enseignant).

1.2.3.3 Effets de l'apprentissage coopératif en danse

Amaël André et Pascale Deneuve (2011) ont mis en évidence le fait que la nature du dispositif a un impact sur l'acceptation des élèves en SEGPA, en danse hip-hop. De plus, leur étude a indiqué que l'acceptation de ces élèves était liée aux scores de performance dans un contexte d'apprentissage coopératif.

L'apprentissage coopératif, méthode d'enseignement qui « s'oppose » à l'instruction directe, constitue le cœur de ce mémoire de recherche. Nous étudierons son effet (simple versus structuré) sur l'adhésion aux stéréotypes.

1.3 Stéréotypes

1.3.1 Définition

Le CNRTL (centre national des ressources textuelles et lexicales) définit le stéréotype comme « une idée, opinion toute faite, acceptée sans réflexion et répétée sans avoir été soumise à un examen critique, par une personne ou un groupe, et qui détermine, à un degré plus ou moins élevé, ses manières de penser, de sentir et d'agir. »

Les stéréotypes renvoient aux biais perceptifs qui peuvent se manifester lorsque par exemple, les garçons avantagent les membres d'une catégorie perçue comme possédant un haut statut (les garçons) par rapport aux membres d'une de l'autre catégorie perçue comme dotée d'un bas statut (les filles) (Influence de la structuration de l'apprentissage coopératif sur les relations filles-garçons en éducation physique Amaël André, Benoit Louvet).

Cette construction de stéréotypes chez l'individu proviendrait d'une activité mentale de comparaison et de catégorisation. Ce phénomène consiste à « placer les objets sous certaines étiquettes, dans certaines catégories afin de mieux les identifier » (Vie des organisations, CSH, les stéréotypes sociaux). La catégorisation produit donc des stéréotypes.

1.3.2 La construction des stéréotypes

La construction des stéréotypes s'établit très tôt chez les individus. Certaines études montrent que vers 6,8 ans l'essentiel est acquis. Ces stéréotypes apparaissent comme une « tendance spontanée à sur-inclure et sur généraliser ». La construction des stéréotypes repose sur deux notions essentielles : la simplification de la réalité et les informations que le sujet prend en compte vis-à-vis d'autrui.

La simplification de la réalité repose à la fois sur l'accentuation des ressemblances entre les individus mais aussi sur l'accentuation des différences entre les catégories dans lesquelles ils ont été placés. Afin de ranger deux individus dans une catégorie, l'interlocuteur met l'accent sur les propriétés qui se retrouvent chez les deux individus, même si objectivement, un plus grand nombre d'autres propriétés les distinguent.

La catégorisation dépend essentiellement des informations que le sujet collecte vis-à-vis d'autrui mais aussi et surtout les relations qu'il entretiendra par la suite avec les « objets » catégorisés. La catégorisation implique à la fois les objets concernés mais aussi le sujet lui-même. Par exemple, lorsque le sujet catégorise un interlocuteur, il se positionne alors comme semblable ou comme différent.

La catégorisation réduit le sujet à mettre en avant un critère au détriment de tous les autres, l'individu perdant alors sa spécificité et étant alors réduit « à la marque de son affectation ».

1.3.3 Stéréotypes associés aux APSA et à la mixité

Les enseignants estiment que certaines APSA favorisent davantage les garçons ou les filles lors d'un enseignement mixte. Les sports dits masculins, comme le handball et le combat sont perçus dans les résultats de l'enquête évoquée précédemment comme favorisant les garçons. A contrario les sports tels que l'escalade ou la natation sont massivement perçus comme sans effet pénalisant ou favorisant. Quant aux sports tels que danse et la gymnastique, ils sont jugés comme favorisant les filles par 58% des enseignants.

Les différences entre les filles et les garçons sont particulièrement importantes en éducation physique et sportive (Cogérino, Flintoff, A et Scranton, S 2006). Très jeunes, les enfants apprennent à se conformer aux différents rôles attendus du sexe féminin et de sexe masculin. Selon ces mêmes chercheurs « les différences entre filles et garçons en éducation physique seraient ainsi le résultat de l'influence des stéréotypes et d'une socialisation différenciée entre les sexes ».

Les activités sportives sont catégorisées : nous constatons donc un marquage sexué des activités sportives (Fontayne, Sarrazin, et Famose, 2001). Ce marquage sexué influencerait l'investissement des filles et des garçons qui pratiqueraient principalement des activités conformes à leurs rôles de sexe (Klomsten, Marsh et Skaalvik, 2005). Les stéréotypes liés aux APSA seraient renforcés par les attitudes de certains enseignants en éducation physique. Il a été montré que certains enseignants entrent davantage en communication avec les garçons qu'avec les filles. De plus ces mêmes professeurs auraient des attentes moins élevées pour les filles, les considérant comme moins compétentes (Van Amsterdam, Knoppers, Claringbould et Jongsmans, 2012).

Deux phénomènes sont observés : d'une part l'existence de ces stéréotypes sexués liés aux APSA mais aussi l'intériorisation de cette domination masculine qui conforte l'idée que les garçons réussissent mieux dans les activités compétitives et de performance car ils ont davantage de qualités physiques. Certaines études ont mis en évidence le fait que les filles ressentaient cette domination masculine et préféraient alors parfois être isolées des garçons en éducation physique et sportive. Les filles avaient des sentiments alors plus positifs et se sentaient plus compétentes lorsqu'elles étaient séparées des garçons.

Les stéréotypes liés à la danse constituent également le cœur de notre recherche. En effet, la danse a une connotation féminine dans les représentations communes. L'objectif de ce mémoire est donc de mettre en place une méthode d'expérimentation nous permettant d'étudier l'effet de l'apprentissage coopératif sur l'adhésion aux stéréotypes des élèves.

Objectif et hypothèses

L'objectif de notre étude sera d'étudier l'influence de l'apprentissage coopératif sur l'adhésion des stéréotypes du genre. Pour ce faire, nous réaliserons avec des élèves de CE2 une séquence de danse. Les élèves seront répartis par groupes structurés et non structurés : nous observerons les interactions des différents groupes en fonction du sexe. Ainsi nous pourrons étudier si l'apprentissage coopératif a réellement un impact sur l'adhésion aux stéréotypes du genre en ce qui concerne la danse. Nous distribuerons également un questionnaire d'adhésion aux stéréotypes du genre en début et en fin de séquence.

Hypothèses : nous pouvons nous attendre à ce que, dans les groupes en coopération simple, les élèves adhèrent plus aux stéréotypes du genre et à ce que les filles interviennent davantage que les garçons dans les prises de décisions puisqu'il s'agit d'une activité où elles sont en domination vis-à-vis des garçons. Au contraire, nous pouvons nous attendre à ce que les élèves répartis dans les groupes en coopération structurée adhèrent moins aux stéréotypes du genre et que filles et garçons se partagent les prises de décisions dans la mise en place de la chorégraphie.

La méthode d'expérimentation

2.1 Caractéristiques de la population choisie

La séquence mise en place se déroulera en classe de CE2 (fin de cycle 2). Cette dernière compte 26 élèves âgés de 8 à 9 ans. L'école Amiral Courbet se situe à Caudebec lès elbeuf dans une zone plutôt urbaine à proximité d'Elbeuf.

Il y a un an, l'établissement scolaire Amiral Courbet a été retiré du réseau d'éducation prioritaire (REP). Le public visé est issu d'un milieu social plutôt défavorisé. En effet le taux de catégories socio professionnelles défavorisées est plutôt élevé, de plus un taux important d'élèves résident en zone urbaine sensible (ZUS).

Initialement, l'expérimentation aurait dû se dérouler en cycle 3, en effet à cet âge les élèves ont des interactions significatives à travers un langage plus développé et un vocabulaire plus adapté que des élèves plus jeunes de cycle 1 ou 2. Cependant afin de faciliter les démarches, nous avons choisi d'expérimenter ce mémoire dans la classe où Louise enseigne en tant que PES (professeur des écoles stagiaire). Ceci est tout aussi intéressant selon plusieurs points :

- A cet âge l'émergence d'un vocabulaire adapté et développé se fait ressentir,
- Les élèves commencent à s'inscrire dans une dynamique où les travaux de groupes sont sollicités régulièrement afin qu'ils puissent travailler en coopération et de manière autonome.

A cet âge, les élèves sont au stade opératoire selon Piaget. Ce stade présente plusieurs caractéristiques. Les enfants sont influencés par le point de vue des autres sous l'effet de la famille et de l'environnement social. L'apparition des relations amicales marque un tournant dans la vie affective. Tout ceci a donc des répercussions sur le développement des préjugés (opinion que l'on peut se faire sur quelqu'un ou quelque chose, favorable ou défavorable en fonction d'apparences ou de critères personnels).

Il donc intéressant d'observer ce public car les biais perceptifs et comportementaux sont bien définis chez les enfants même si à partir de 7 ans, l'enfant a la maturité nécessaire pour nuancer son jugement.

Au fur et à mesure qu'il est en contact avec des personnes différentes de lui, il est capable de reconnaître que ses préjugés ne sont, souvent, pas fondés.

De plus, pour l'intérêt du mémoire, il est impératif que la mixité dans la population étudiée soit respectée. Lors de la constitution des groupes de travail, il faudra donc veiller à ce que la répartition des filles et des garçons soit équilibrée au maximum en fonction de la mixité globale de la classe.

Quant au niveau dans l'APSA, ce n'est pas une variable à prendre en compte dans notre mémoire, elle ne constitue donc pas un intérêt majeur et ne présente pas de conditions particulières.

2.2 Outils de mesure sélectionnés

2.2.1 Le questionnaire

Plusieurs outils seront exploités pour l'intérêt de ce mémoire. Le premier outil utilisé sera le questionnaire. Afin d'enrichir nos conclusions, il nous faut réfléchir à l'élaboration d'un questionnaire pertinent relatif aux biais perceptifs. Ce questionnaire s'appuie sur l'expérimentation de Benoit Louvet et Amaël André (annexe 1) : Chalabaev et Sarrazin 2009

L'objectif des élèves est de répondre à ces diverses questions sur une échelle de 1 (très faible) à 7 (très élevé). L'échelle est représentée par des émoticônes afin que ceci soit concret pour les enfants. Le biais perceptif favorable aux filles sera calculé en faisant la différence entre l'item relatif aux filles et l'item relatif aux garçons. La valeur de ce biais s'étend de -6 à +6. Plus le score est élevé, plus le biais est fort.

2.2.2 Le visionnage vidéo

Nous utiliserons également le visionnage vidéo grâce à une caméra. Pour analyser ces différents critères il est impératif de pouvoir visionner plusieurs fois les prestations de chaque groupe, ce qui ne sera possible que grâce à la vidéo. Par ce même outil, nous pourrions également noter les dynamiques interactives des élèves lors de la réalisation de la chorégraphie (Darnis ; Laffont Menaut 2006).

Nous pourrions noter ces interactions à l'aide de ce tableau par exemple (voir annexe 2) :

	Sexe	Interactions favorables	Interactions perturbatrices	Nombre d'interactions
Elève 1				
Elève 2				
Elève 3				
Elève 4				

Enfin, pour que l'étude soit la plus fiable possible, il faut que celle-ci prenne en compte un maximum d'élèves. La vidéo permet de visionner tous les groupes et ainsi élargir le panel.

Quant aux précautions méthodologiques, il faut prendre en compte le droit à l'image. Certains parents n'ont pas autorisé le droit à l'image pour leur enfant. Les enfants non autorisés à être pris en vidéo feront l'objet d'un groupe pour la création de la phrase dansée. Le droit à l'image ne constitue pas un frein pour l'expérimentation.

Nous penserons à préciser aux élèves que les vidéos seront exploitées seulement dans le cadre de la recherche et ne seront en aucun cas publiées ou exploitées à d'autres fins.

2.3 Le choix des indicateurs

En ce qui concerne les dynamiques interactives, deux indicateurs seront sélectionnés : les indicateurs qualitatifs et quantitatifs. Après analyse des vidéos, nous comptabiliserons le nombre de prises de parole, puis nous regarderons le nombre de démonstrations qu'effectue chaque élève. Par la suite, nous feront le total en fonction du sexe des élèves et ainsi nous verrons s'il y a des différences entre groupes structurés et groupes non structurés, et par la même occasion, si l'apprentissage coopératif a une influence sur les stéréotypes du genre.

2.4 Procédure

2.4.1 Elaboration de la séquence

La procédure ci-dessous a été inspirée d'un mémoire réalisé par Robergeot Hélène (2013/2014). Deux séances de danse seront mises en place (une séance par semaine). Voici la trame de la séance déclinée en cinq étapes :

Les séances de coopération simple

Séance 1

☞ Echauffement / phase de mise en danse

Les élèves devront se déplacer librement dans l'espace tout en suivant les directions symbolisées par quatre affiches sur les murs.

☞ Phase d'exploration

Les élèves se déplacent dans différentes directions sur la scène en fixant les affiches vers lesquelles ils se dirigent. Au signal : réalisation d'un geste en rapport avec les « verbes consignes » données par l'enseignant : sauter-tourner-frotter. Répéter les gestes trois fois.

☞ Création

Mise en place d'une chorégraphie avec des choix de figures libres, sans structuration des rôles à l'intérieur des groupes. Par groupe de 4, les élèves choisissent entre les verbes : sauter-tourner-frotter. Construire une phrase composée de 4 éléments, le verbe est donc décliné sous 4 formes. Phrase : 1^e geste + 2 pas en avant + 2^e geste + 2 pas en avant + 3^e geste + 2 pas en avant + 4^e geste.

☞ Phase de présentation

Utiliser les trois directions de la scène symbolisées par les affiches, à chaque direction ils doivent réaliser leur phrase. Les autres groupes observent selon les critères suivant : concentration et gestes. Une entrée et une sortie est prévue.

☞ Bilan

Séance 2

☞ Echauffement / Mise en danse

Les élèves devront se déplacer librement dans l'espace tout en suivant les directions symbolisées par 4 affiches sur les murs. Un travail au sol est mis en place avec les différentes parties du corps et jeu sur les appuis.

☞ Phase d'exploration

Les élèves se déplacent dans différentes directions sur la scène en fixant les affiches vers lesquelles ils se dirigent. Au signal réalisation d'un geste en rapport avec les « verbes consignes » données par l'enseignant : basculer, chuter, s'asseoir. Répéter les gestes trois fois.

☞ Création

Par groupe de quatre élèves, les élèves choisissent un verbe utilisé précédemment et réalisent une phrase composée de 4 éléments.

Phrase : 1^e geste + 2 pas en avant + 2^e geste + 2 pas en avant + 3^e geste + 2 pas en avant + 4^e geste.

☞ Phase de présentation

Les groupes passent par 2. Les autres groupes regardent et observent certains critères :

- 1^e geste puis deux pas en avant
- 2^e geste puis deux pas en avant
- 3^e geste puis deux pas en avant
- 4^e geste puis une phrase de sortie

Les séances du dispositif structuré

Séance 1

☞ Echauffement / mise en danse

Toute la classe est sur la scène. Quatre affichettes sont accrochées sur les murs. Les élèves doivent se déplacer dans les différentes directions dans l'espace délimité, en fixant ces affichettes.

☞ Phase d'exploration

Toujours en se déplaçant selon les différentes directions, à notre signal les élèves doivent réaliser un geste en rapport avec les verbes d'actions suivants : sauter-tourner-frotter.

Les différentes parties du corps peuvent être utilisées ainsi que des objets imaginaires. Chaque geste est répété trois fois.

☞ Phase de création

Par groupe de 4 et dans un espace délimité, les élèves choisissent un verbe utilisé précédemment et réalisent une phrase constituée de quatre éléments. Chaque élève du groupe est chargé de trouver un mouvement : structuration des rôles.

Phrase : 1^e geste + 2 pas en avant + 2^e geste + 2 pas en avant + 3^e geste + 2 pas en avant + 4^e geste.

Deux élèves répètent pendant que les deux autres observent, et inversement.

Séance 2

☞ Echauffement / mise en danse

Toute la classe est sur la scène. Quatre affichettes sont accrochées aux murs, les élèves doivent se déplacer dans différentes directions sur la scène, en fixant ces affichettes aux murs.

Au signal, établir un contact avec l'élève le plus proche, avec la tête, la main, le dos, les pieds

...

☞ Phase d'exploration

Toute la classe est sur la scène, les élèves sont crochés par deux. Toujours en se déplaçant selon les différentes directions, à notre signal, les élèves doivent réaliser un geste en rapport avec les verbes d'actions suivantes : tirer, porter, faire monter.

Utiliser certaines parties du corps, des objets imaginaires, répéter trois fois le geste.

☞ Phase de création

Les élèves sont répartis par groupe de quatre, dans un espace délimité. Deux par deux, les élèves doivent composer une phrase de 3 contacts, grâce aux verbes utilisés précédemment.

☞ Présentation

Les groupes passent par deux, les autres regardent et observent certains critères.

- 1^e geste puis deux pas en avant
- 2^e geste puis deux pas en avant
- 3^e geste puis deux pas en avant
- 4^e geste puis une phrase de sortie

2.4.2 Constitution des groupes

Des groupes de quatre élèves seront constitués. La constitution des groupes suggère de s'intéresser à plusieurs paramètres afin que les groupes soient « équilibrés » du point de vue de la mixité du genre, sociale mais aussi en fonction des sports pratiqués par les élèves en dehors de l'école. (Voir figure 1 ci-dessous)

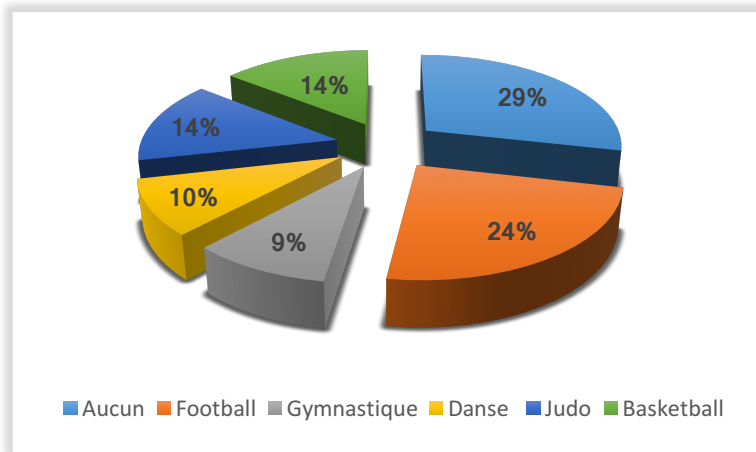


Figure 1 : sports pratiqués hors contexte scolaire

Prendre en compte l'ensemble de ces paramètres s'est révélé assez complexe. Nous avons donc décidé de mettre la priorité sur la mixité du genre qui semble primordiale pour cette étude ainsi que sur la mixité sociale.

Pour ceci nous avons recensé les différentes catégories socio professionnelles des parents des élèves (voir figure 2 ci-dessous).

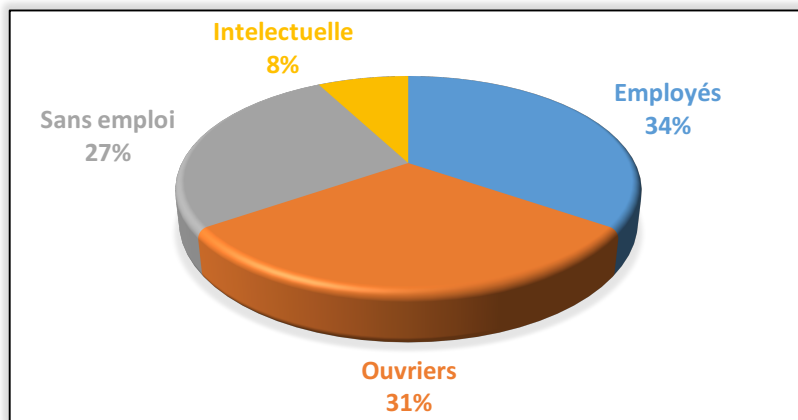


Figure 2 : catégories socio professionnelles des parents

2.5 Conditions expérimentales

2.5.1 L'expérimentation

La séquence mise en place se déroulera sur deux séances et donc sur deux semaines. Elle sera menée par une PES (professeur des écoles stagiaire) et d'une étudiante en master 2 MEEF également.

Des équipes de quatre élèves seront constituées. Des espaces bien délimités seront matérialisés et mis en place afin de permettre aux élèves d'interagir en face à face. Deux dispositifs seront mis en place :

- La coopération simple : les élèves ont un but commun qui est celui de réaliser une chorégraphie collective comprenant quatre gestes. L'organisation à l'intérieur des groupes est libre. Les choix communs et la répartition des rôles n'est pas structurée.

- Dispositif structuré : contrairement à la coopération simple où l'organisation à l'intérieur du groupe est libre, ici chaque élève est responsable d'un mouvement. C'est ce qu'on appelle le dispositif puzzle (jigsaw) : la tâche est divisée en sous tâches et chacune est responsable d'une partie de la phrase dansée. Ceci implique donc une démonstration du mouvement aux autres camarades afin que ces derniers puissent le mémoriser et l'apprendre. De plus les élèves assurent deux rôles : danseur et spectateur. Les spectateurs donnent leur ressenti aux danseurs. Les élèves ont pour objectif de remplir ces deux rôles avant de présenter leur phrase au groupe.

2.5.2 Fidélité des conditions expérimentales

Tableau concernant la fidélité des conditions expérimentales

Respect des conditions expérimentales	OUI	NON
Les groupes sont-ils constitués de 4 élèves maximum ?		
Les groupes sont-ils mixtes et équilibrés ?		
Les membres du groupe partagent-ils des informations, prennent-ils des décisions en se concertant ?		
Le but est-il commun à tous les membres du groupe ?		
Une phase bilan à la fin de chaque séance a-t-elle eu lieu ?		

Résultats

Tableau n°1 : Moyenne et écart type des différents scores d'adhésion aux stéréotypes en danse concernant les filles.

Filles	Coopération simple			Coopération structurée		
	Nombre	Moyenne	Ecart type	Nombre	Moyenne	Ecart type
Pré test	7	0,85	0,69	6	0,83	0,75
Post test	7	0,42	0,53	6	0,33	0,81

Tableau n°2 : : Moyenne et écart type des différents scores d'adhésion aux stéréotypes en danse concernant les garçons.

Garçons	Coopération simple			Coopération structurée		
	Nombre	Moyenne	Ecart type	Nombre	Moyenne	Ecart type
Pré test	6	0	1,09	7	0,57	1,13
Post test	6	-0,83	1,32	7	0,28	0,95

Tableau n°3 : Moyenne et écart type des différents scores d'adhésion aux stéréotypes en danse concernant l'ensemble des groupes.

Ensemble	Coopération simple			Coopération structurée		
	Nombre	Moyenne	Ecart type	Nombre	Moyenne	Ecart type
Pré test	13	0,46	0,96	13	0,69	0,94
Post test	13	-0,15	1,14	13	0,30	0,85

Apprentissage coopératif simple

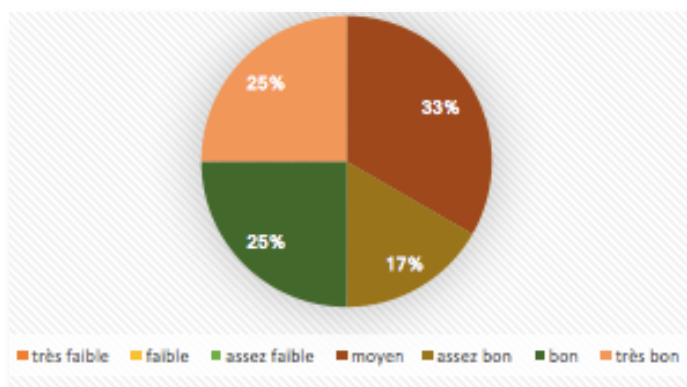


Figure 4 : Adhésion en pourcentage du niveau en danse des garçons avant les deux séances de danse.

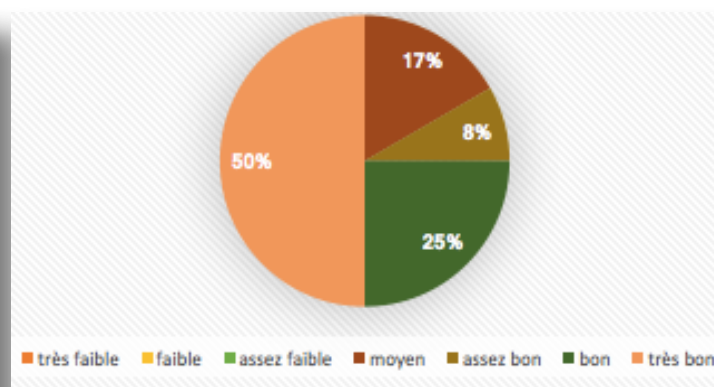


Figure 5 : Adhésion en pourcentage du niveau en danse des garçons après les deux séances de danse.

Apprentissage coopératif structuré

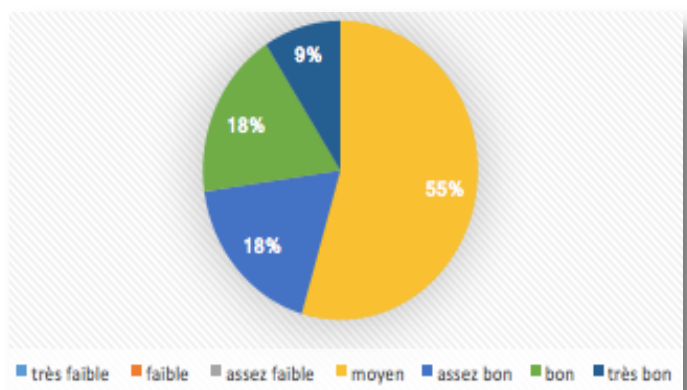


Figure 6 : Adhésion en pourcentage du niveau en danse des garçons avant les deux séances de danse.

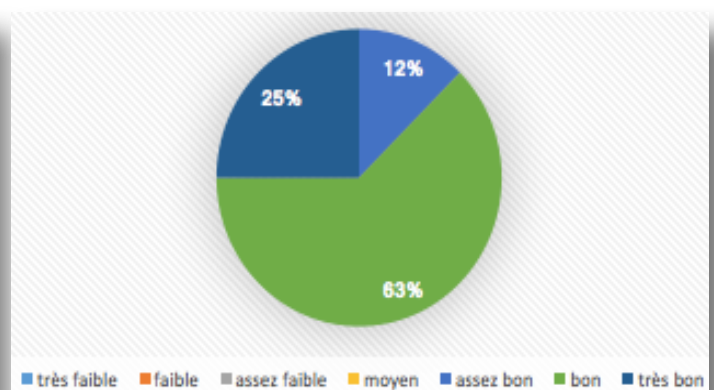


Figure 7 : Adhésion en pourcentage du niveau en danse des garçons après les deux séances de danse.

Discussion

L'objectif de cette étude était d'observer et d'analyser l'influence de deux dispositifs (apprentissage coopératif simple versus structuré) sur l'adhésion aux stéréotypes en danse (sport à dominante féminine dans les représentations communes).

Afin de répondre à cet objectif, des groupes hétérogènes ont été constitués selon deux paramètres : le genre mais aussi la catégorie socio professionnelle des parents. La séquence proposée a été rythmée par deux dispositifs : la coopération simple et la coopération structurée.

Cette discussion sera enrichie par les résultats de ma collègue Charlotte Pigier, sa problématique portant sur les interactions au sein de ces deux dispositifs (simple VS structuré). Celle-ci sera structurée selon trois constats.

Le premier constat est le suivant : avant les deux séances de danse, nous constatons une forte adhésion aux stéréotypes. Les stéréotypes sont très ancrés chez ce jeune public plutôt issu d'un milieu social défavorisé comme le témoigne la figure n°2 (page n°32). Au vu de ce diagramme, nous constatons une forte domination de la classe ouvrière ou de familles où généralement un parent sur deux est sans emploi. La construction des stéréotypes repose sur une simplification de la réalité et donc sur une ouverture culturelle limitée. D'après les données de l'INSEE de 2012, 63% des cadres supérieurs sont allés au théâtre au moins une fois dans l'année contre 23% des ouvriers. Le milieu social concerné dans notre expérimentation témoigne donc d'une ouverture culturelle assez limitée où les stéréotypes sont très ancrés chez les élèves.

L'ensemble du groupe classe estime en effet à 43,5% que les filles ont un très bon niveau en danse. 17% du groupe classe estime que les garçons ont un très bon niveau en danse. Ces différents résultats confortent donc l'idée que la danse, dans les représentations communes, est associée au genre féminin : les filles réussissent mieux en danse que les garçons. La danse est une activité sportive perçue par les élèves comme fortement féminine.

Les filles ont donc un haut statut dans les sports à connotation artistique. Dans les sports comme la danse où la créativité est davantage demandée par rapport à la performance, les filles en tant que groupe social possédant un haut statut dans ce type de sport ont un biais plus important que les garçons dotés d'un bas statut.

Nous pouvons donc penser que la hiérarchie entre les deux groupes de notre étude témoigne de l'adoption de valeurs communes : celles du sport artistique. Ces valeurs féminines, dans leurs représentations, basées davantage sur la création et la précision sont ancrées chez ses élèves de milieu social plutôt modeste, moins ouverts d'un point de vue culturel et qui ont parfois davantage une vision stéréotypée des pratiques sportives.

Le second constat est le suivant : les deux dispositifs ont eu une influence sur l'adhésion aux stéréotypes. La pratique commune de la danse, quel que soit le dispositif, a diminué l'adhésion aux stéréotypes.

Ceci peut être lié, dans un premier temps, à l'apprentissage coopératif qui s'oppose à l'instruction directe. En effet les bienfaits de l'apprentissage coopératif ont été mis en évidence par plusieurs chercheurs tels que Amaël André et Benoit Louvet.

Ces bienfaits s'articulent autour d'une interdépendance positive qui permet aux élèves d'avoir un but commun et non individuel. Ce but commun incite les élèves à communiquer ensemble via des interactions en face à face. L'atteinte du but n'est possible que si tous les membres du groupe s'investissent dans la tâche. Tous les membres sont responsables dans cette mission à accomplir (Dyson et Grineski, 2001). Dans certains groupes, une motivation commune s'est créée. Cette dernière a permis à certains groupes de présenter des chorégraphies bien construites et qui respectaient l'ensemble des consignes. Cette motivation commune est donc un vecteur de réussite.

La seconde raison peut être liée au type de danse proposé. Le type de scénario aurait pu sans doute avoir un effet sur l'adhésion aux stéréotypes. La danse demandée relevait davantage d'une motricité souhaitée par les enseignants. Le registre du sensible n'était pas spécialement demandée dans la création de leur danse mais pouvait y figurer en toute liberté. Nous avons constaté à travers les vidéos recueillies, que les groupes se sont tenus aux consignes et n'ont pas spécialement intégré une dimension théâtrale à leur mise en scène.

D'après les moyennes obtenues à partir des questionnaires nous constatons que l'adhésion aux stéréotypes en danse a diminué après les deux séances selon les deux types de coopération mis en place : coopération simple versus coopération structurée. Cependant nous constatons une baisse significative concernant la coopération simple par rapport au dispositif structuré. Ceci sera donc l'objet du dernier constat.

Celui-ci est contradictoire par rapport à l'étude de Amaël André et Benoit Louvet. Si nous reprenons leur étude dans le cas de la danse, nos hypothèses auraient été les suivantes : le dispositif structuré permet davantage d'atténuer chez les élèves les biais perceptifs et comportementaux favorables aux filles en comparaison avec le dispositif simple.

Notre étude a démontré l'inverse. Globalement la coopération a provoqué une baisse de niveau d'adhésion aux stéréotypes mais cette baisse est davantage plus prononcée dans le groupe libre que dans le groupe structuré. Il est donc intéressant de se demander pourquoi le dispositif simple a provoqué une baisse majeure de l'adhésion aux stéréotypes par rapport au dispositif structuré.

Dans le dispositif simple, aucune consigne préalable n'était donnée. Les élèves avaient un but commun, celui de réaliser une chorégraphie collective mais l'organisation à l'intérieur des groupes était libre.

D'après les résultats de Charlotte Pigier (annexe n°1), nous constatons pour le groupe n°1, une prise de parole importante par l'un des membres de groupe, de sexe féminin. Nous pouvons donc penser que l'organisation de la tâche à accomplir s'est organisée autour d'une leader. Cette dernière, pratique de la danse hors contexte scolaire. Discrète en classe, elle a su malgré tout prendre les devants et guider le groupe dans la création de la danse. Les membres du groupe ont sans doute été rassurés d'être guidés par un leadership féminin. Ceci démontre que la dynamique du groupe mixte est organisée autour de la dominance d'une fille. Ainsi la théorie de Mosconi (1999) est donc à nuancer.

Ce constat est également valable pour le groupe n°2. Cependant nous constatons que les garçons ont réalisé un nombre de démonstrations plus important par rapport aux filles (une moyenne de 12,5 démonstrations contre 8 pour les filles) : ce qui signifie que les garçons se sont davantage engagés d'un point de vue moteur et ont fortement apporté leur contribution dans la création de la danse.

Nous pouvons penser l'inverse avant la mise en place des deux séances en danse. Nous observons une légère « domination » de la part des garçons, d'un point de vue moteur pour le groupe n°1 également. Les garçons se sont peut-être sentis plus aptes à s'exprimer corporellement afin d'aider l'ensemble du groupe à construire la danse, que verbalement. Nous pouvons donc penser que les différentes aides apportées par les deux sexes se sont équilibrées.

Nous pouvons alors nous questionner sur les facteurs qui ont permis une plus forte diminution de l'adhésion aux stéréotypes dans le dispositif simple par rapport au dispositif structuré. Dans un premier temps nous pouvons soulever les difficultés qui sont survenues lors de la mise en place du dispositif structuré. Attribuer un rôle spécifique à chaque membre était une tâche assez complexe pour les enseignants.

La création d'une danse suscite de l'écoute, du partage, de l'attention. En complément, attribuer un rôle à chaque membre, s'est révélé compliqué. Comme nous l'avons dit, les enfants sont issus majoritairement d'un milieu social modeste. Nous l'avons constaté en tant qu'enseignantes, la communication basée sur l'attention et l'écoute est difficile à mettre en place dans le groupe classe.

Cependant un travail de longue haleine a été mis en place depuis le début de l'année, basé sur le travail de groupe, l'entraide et l'écoute. Ces valeurs sociales ont davantage été retrouvées dans les groupes intégrés au dispositif simple : une meilleure écoute et une meilleure cohésion ont été observées. Ceci s'est ressenti lors de la présentation des différentes chorégraphies. Contrairement aux groupes intégrés au dispositif structuré, la mise en place de la chorégraphie a été plus compliquée. Charlotte Pigier et moi-même avons senti que les membres du groupe étaient « déboussolés » à l'idée de remplir une mission.

Ce constat est peut-être lié à plusieurs facteurs tels que la réalisation d'une chorégraphie dans le cadre de ce mémoire de recherche. Charlotte Pigier et moi-même avons senti une volonté de bien faire de la part de certains groupes. Pour d'autres groupes, cette tâche s'est relevée excitante, certains élèves présentaient des difficultés à se canaliser et à se concentrer.

Conclusion

L'étude menée pour la rédaction de ce mémoire a été guidée par un unique questionnement : est-ce que l'apprentissage coopératif et donc la séquence de danse mise en place peut-elle faire évoluer l'adhésion aux stéréotypes ?

Pour répondre à cette problématique, nous avons dans un premier temps réalisé un point théorique sur les trois concepts clés de l'étude : **l'apprentissage coopératif** à travers ses théories explicatives ainsi que ses effets en classe, **la mixité** et ses apports à travers les principales études réalisées et enfin le dernier concept était **la construction des stéréotypes** chez l'individu et ainsi les stéréotypes associés aux APSA.

Dans un deuxième temps, nous avons précisé les éléments de la méthode d'expérimentation tels que les caractéristiques de la population choisie, les outils de mesure sélectionnés, la procédure et les conditions expérimentales.

Dans une troisième partie, nous avons exposé les résultats collectés à travers le questionnaire et le visionnage vidéo pour ma collègue Charlotte Pigier.

Puis à travers une quatrième partie, nous avons établi des liens entre les résultats obtenus et les différentes théories abordées lors de la première partie. Nous avons tenté d'émettre des hypothèses concernant les résultats obtenus.

Au terme de cette recherche, nous pouvons conclure que l'apprentissage coopératif a un réel impact sur l'adhésion aux stéréotypes. Avant les deux séances de danse réalisées, les stéréotypes étaient très ancrés chez ce jeune public issu d'un milieu social plutôt bas. Après les deux séances en danse basées sur un apprentissage coopératif, l'adhésion aux stéréotypes est moins forte. Nous avons donc constaté que l'apprentissage coopératif et plus particulièrement l'apprentissage coopératif simple a eu un plus fort impact sur l'adhésion aux stéréotypes. Ce constat va donc à l'encontre de nos hypothèses initiales.

Il convient de préciser certaines limites de cette recherche, ce qui aura pour conséquence de nuancer certains des résultats perçus.

Dans un premier temps, les résultats permettent de conclure des orientations potentielles, des tendances mais en aucun cas nous ne pouvons généraliser ces différents résultats. En effet, la taille de l'échantillon sélectionnée est limitée et beaucoup trop réduite pour en faire une généralité. Il aurait été intéressant de mener cette étude sur plusieurs écoles et classes en milieu social plutôt modeste afin d'étudier plus en détails l'effet de la catégorie socio professionnelle sur l'apprentissage coopératif et ainsi l'évolution de l'adhésion aux stéréotypes.

Cette étude menée, a été une expérience enrichissante pour Charlotte Pigier et moi-même. A travers cette expérimentation, nous avons été confrontées à plusieurs difficultés.

La première difficulté a été de constituer les groupes. En effet, nous avons équilibré les groupes selon le sexe : deux filles/deux garçons mais aussi selon la catégorie socio professionnelle des parents. Une fois les groupes établis, nous avons constaté que certains groupes étaient déséquilibrés selon les habiletés sociales des élèves. Dans certains groupes nous avons réunis par exemple deux éléments plutôt perturbateurs en général. Nous avons donc rééquilibré en faisant en sorte que les éléments perturbateurs ne soient pas réunis dans un même groupe car nous avons le souci que la séance se déroule dans les meilleures conditions pour nous enseignants mais surtout pour les élèves.

La seconde difficulté a été de canaliser le groupe classe pendant la première séance essentiellement. En effet pour l'ensemble des élèves, c'était une première de pratiquer de la danse à l'école. Une excitation générale s'est faite ressentir. Canaliser le groupe afin de travailler dans de bonnes conditions, a été un défi à relever.

Nous pouvons aussi ajouter que le travail de groupe suppose de « laisser faire » les élèves. En tant que stagiaire, nous avons tendance à contrôler de manière excessive le travail des élèves afin de s'assurer qu'ils soient sur la « bonne voie ». Le travail de groupe n'est pas rassurant, pour nous, enseignants.

Enfin les résultats auraient pu être exploités de manière plus approfondie si le déroulement des séances avait été différent. En effet, l'expérimentation s'est déroulée sur des créneaux assez limités dans le temps. La salle de gymnastique étant partagée avec de nombreuses écoles, les séances de danse étaient plutôt courtes en terme de durée. Les conditions expérimentales ont été respectées dans l'ensemble sauf la phase bilan de la première séance qui n'a pas été réalisée, faute de temps. Si les conditions avaient été optimales, nous aurions pu remplir toutes les conditions expérimentales afin que les résultats soient le plus fiables possible.

Pour conclure je peux affirmer que l'élaboration et la rédaction de ce mémoire ont été bénéfiques et enrichissantes. Tout d'abord les apports théoriques m'ont beaucoup éclairée sur des notions que l'on pense connaître parfois mais qui sont en fait très complexes. Mes connaissances personnelles se sont donc étoffées à travers le cadre théorique que nous avons conçu Charlotte Pigier et moi-même.

D'un point de vu professionnel, ce mémoire m'a permis de mettre en place bien plus qu'une simple séquence de danse. A travers les APSA, nous remplissons différentes missions. Notre objectif est la réussite de tous. Cette réussite passe par le partage des valeurs de la République.

Ces valeurs incluent le respect de soi mais aussi des autres. Ce partage répond donc à la « formation de la personne et du citoyen » (domaine n°3 du socle commun de connaissances et de compétences). En effet, ce domaine fait appel « à l'apprentissage et à l'expérience des principes qui garantissent la liberté de tous, comme la liberté de conscience et d'expression, la tolérance réciproque, l'égalité, notamment entre les hommes et les femmes, le refus des discriminations, l'affirmation de la capacité à juger et agir par soi-même ». (Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015).

Afin de répondre à ce domaine, notre devoir est aussi de varier les situations d'enseignement pour ne pas se cloisonner à une instruction directe mais notre mission est « d'organiser et d'assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves. » (Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation).

Si nous devons poursuivre notre recherche, une des pistes serait éventuellement de se questionner sur la part et l'impact de nos propres stéréotypes, en tant qu'enseignants sur nos pratiques professionnelles. Un certain cadre nous est imposé (référentiel de compétences) mais qu'en est-il sur le terrain ?

Annexes

Annexe n°1

Ce mémoire a été réalisé en collaboration avec Charlotte Pigier, qui étudiait plus particulièrement les interactions entre les élèves au sein de ces deux dispositifs. Voici ses résultats :

Dispositif coopération simple

Groupe 1

	Sexe	Nombre prises de parole	Nombre de démonstrations
Elève 1	F	54	13
Elève 2	F	17	6
Elève 3	M	2	0
Elève 4	M	37	10
Elèves 5	F	26	10

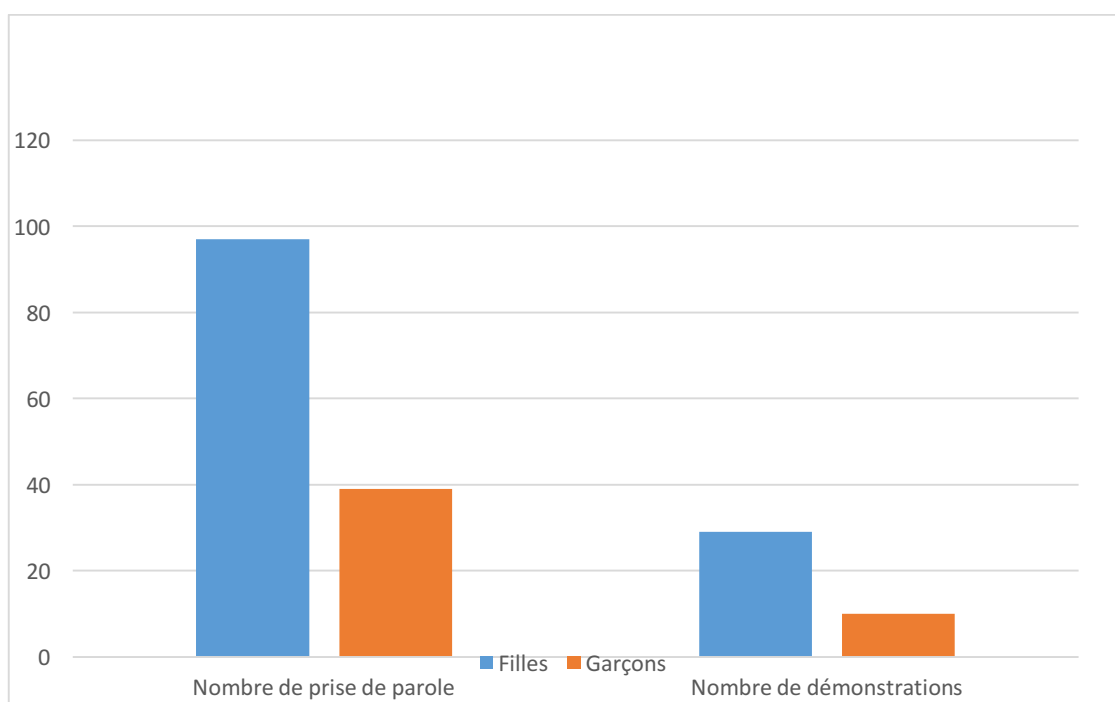


Figure 3 : Répartition quantitative totale du nombre de prise de parole et de démonstration selon une catégorisation genrée du groupe n°1

Répartition quantitative totale du nombre de prise de parole et de démonstration

Groupe 2

	Sexe	Nombre prises de parole	Nombre de démonstrations
Elève 1	F	43	8
Elève 2	F	29	8
Elève 3	M	47	15
Elève 4	M	44	10

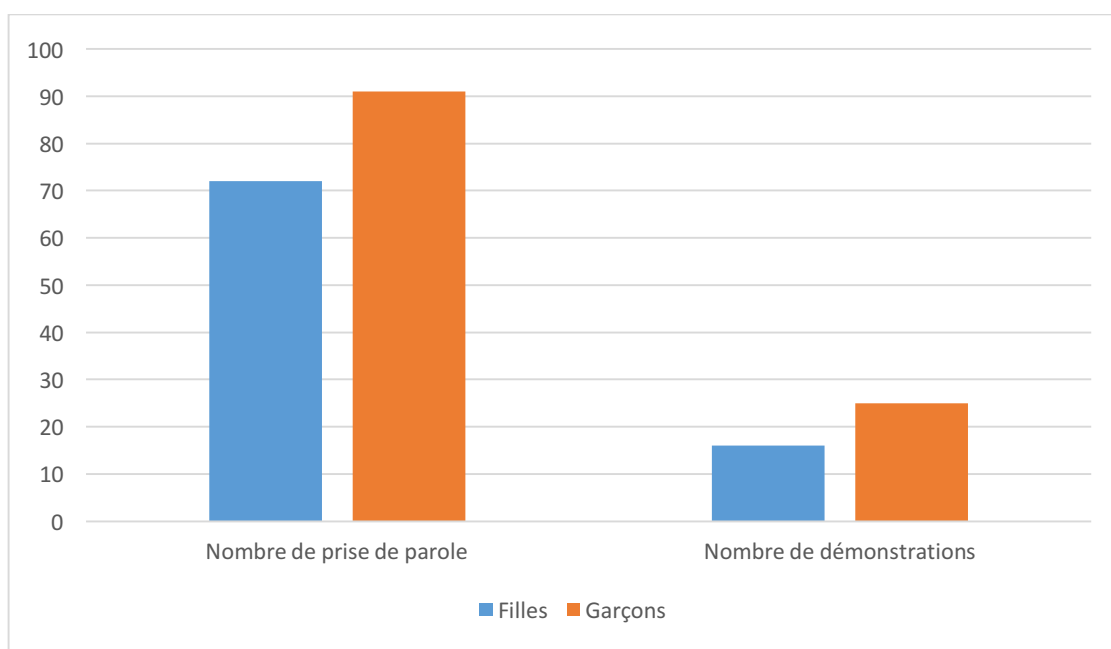


Figure 4 : Répartition quantitative totale du nombre de prise de parole et de démonstration selon une catégorisation genrée du groupe n°2

Département de psychologie, Université de Moncton, 2018

Dispositif coopération structuré

Groupe 3

	Sexe	Nombre prises de parole	Nombre de démonstrations
Elève 1	F	42	23
Elève 2	F	4	9
Elève 3	M	22	13
Elève 4	M	26	16

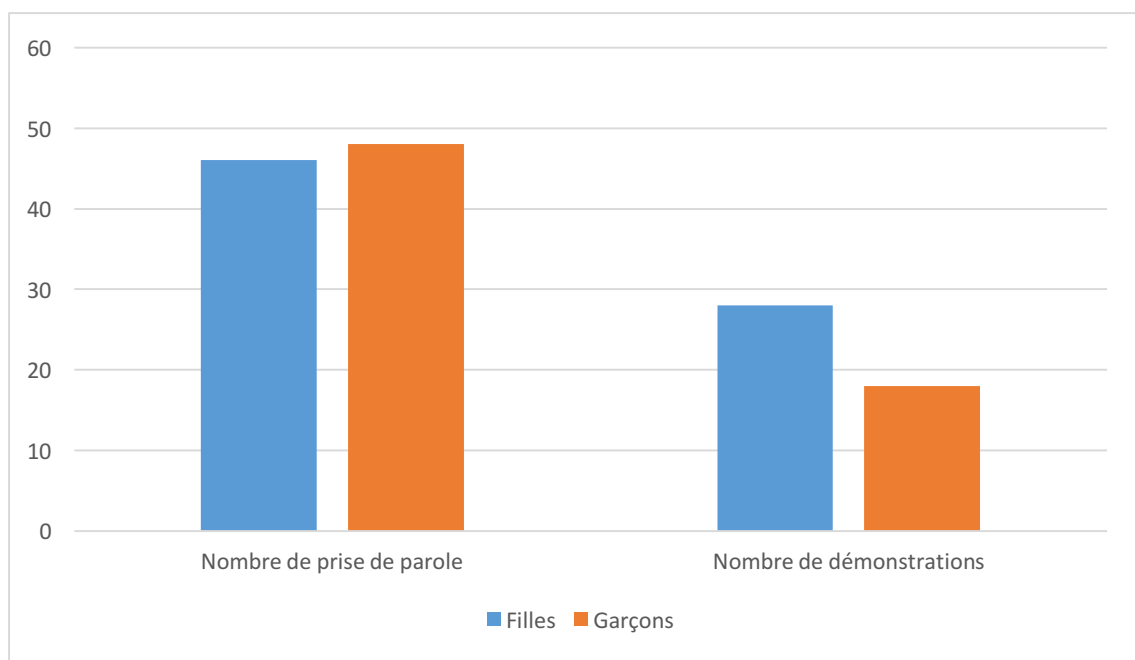


Figure 5 : Répartition quantitative totale du nombre de prise de parole et de démonstration selon une catégorisation genrée du groupe n°3

Répartition quantitative totale du nombre de prise de parole et de démonstration

Groupe 4

	Sexe	Nombre prises de parole	Nombre de démonstrations
Elève 1	F	51	25
Elève 2	F	10	19
Elève 3	M	27	24
Elève 4	M	9	24

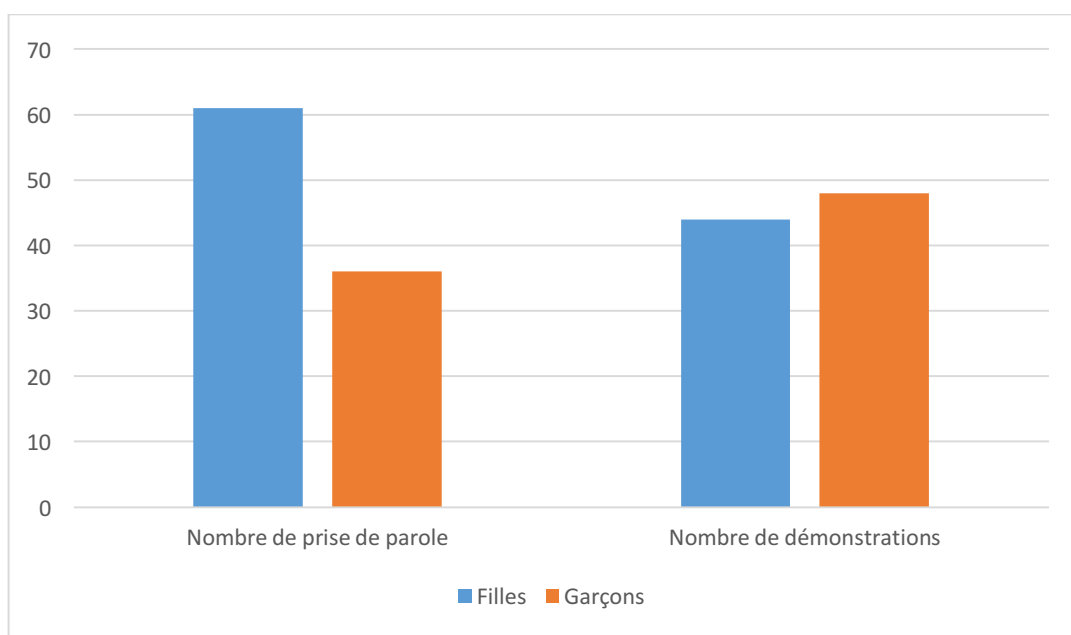


Figure 6 : Répartition quantitative totale du nombre de prise de parole et de démonstration selon une catégorisation genrée du groupe n°4

Département de psychologie, Université de Moncton

Récapitulatif des différentes analyses qualitatives

	Coopération					Tutelle	Conduites parallèles
	Co-construction	Conflit sociocognitif	Confrontation sans argument	Co-élaboration acquiesçante	Coopération sociocognitive	Demande d'aide	
Groupe 1		X					
Groupe 2			X				
Groupe 3				X			
Groupe 4					X		

Bibliographie

André, A. et Louvet, B (2014). Influence de la structuration de l'apprentissage coopératif sur les relations filles-garçons en éducation physique. *Revue des sciences de l'éducation*, volume 40, n° 1, 83-105.

Baudrit, A (2005). Apprentissage coopératif et entraide à l'école. *Revue française de pédagogie*, n°153, 121-149.

Darnis-Paraboshi, F. Lafont, L. Menaut, A. (2006). Interactions sociales en dyades symétriques et dissymétriques dans une situation d'apprentissage au handball. *Staps*. n°73.

Darnis, F. Lafont, L. (2008). Effets de la dissymétrie de compétence pour un apprentissage coopératif en dyade en éducation physique et sportive. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*. Presse universitaire de Liège. n°79.

Darnis, F. (2010). Interaction et apprentissage. *Revue EP&S*.

Mosconi, N. (1999). La mixité scolaire : enjeux sociaux et éthico-politiques. *La Revue Le Télémaque*, 16, 25-44.

Pezeu G. Une histoire de la mixité. n°487 – Dossier « Filles et garçons à l'école ». *Cahiers pédagogiques*.

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

Vignerot, C. (2006). Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire. *Revue française de pédagogie*, 154, 111-124.

Influence de la structuration de l'apprentissage coopératif sur les relations filles - garçons en danse.

- Sous la direction de M. ANDRE -

Mots-clés : apprentissage coopératif – danse – mixité – stéréotypes

Résumé : Le champ de cette étude relève de la psychologie sociale puisque les auteures proposent d'analyser l'influence de l'apprentissage coopératif sur l'adhésion aux stéréotypes. L'apprentissage coopératif permet-il de faire évoluer l'adhésion des stéréotypes suite à deux séances en danse ?

L'objectif de cette recherche est d'étudier l'influence de l'apprentissage coopératif (simple versus structuré) sur l'adhésion aux stéréotypes des élèves en danse.

Au regard des études menées par M. André et M. Louvet (2014) qui, suite à leur expérimentation, affirmaient que le dispositif coopératif structuré atténuait les biais favorables aux garçons, contrairement au dispositif de coopération simple, les auteures de ce mémoire peuvent alors émettre l'hypothèse que dans les groupes en coopération simple, les élèves adhèrent plus aux stéréotypes du genre.

Cette étude a été expérimentée sur une classe de CE2 durant deux séances. Les auteures ont constaté que les stéréotypes ancrés avant les deux séances ont évolué suite à l'apprentissage coopératif mis en place. Contrairement à leurs hypothèses de départ, le dispositif de coopération simple a eu un plus fort impact sur l'adhésion aux stéréotypes du genre.