

Déconstruire les comportements et représentations générés en EPS au cycle 2

Alexandre Crouchez-Pillot

► **To cite this version:**

Alexandre Crouchez-Pillot. Déconstruire les comportements et représentations générés en EPS au cycle 2. Education. 2018. dumas-01919033

HAL Id: dumas-01919033

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01919033>

Submitted on 10 Dec 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.

Année universitaire 2017-2018

Master MEEF

Mention 1^{er} degré

2^{ème} année

**DÉCONSTRUIRE LES COMPORTEMENTS
ET REPRÉSENTATIONS GENRÉS EN EPS
AU CYCLE 2**

Mots Clefs : genre, stéréotypes, EPS, égalité fille-garçon

Présenté par : Alexandre CROUCHEZ-PILLOT

Encadré par : Jean-Yves DAUDIN

Avertissement

Suivant les recommandations du Haut Conseil à l’Egalité entre les femmes et les hommes, ce rapport est écrit selon les caractéristiques d’usage du féminin et du masculin dans les écrits. Le point médiant « · » sera utilisé pour composer les mots en intégrant le féminin et le masculin des mots de manière à ne pas effacer les femmes dans la grammaire française. Exemple : le·la professeur·e pour parler indifféremment des professeurs et professeures (HCE|fh, 2016).

TABLE DES MATIERES

Avertissement	1
Préface	3
Introduction	5
1. Partie théorique	7
1.1. Les stéréotypes de genre : qu'est-ce-que c'est ?	7
1.1.1. Définir le genre en sociologie	7
1.1.2. Définir le stéréotype en sociologie	8
1.2. L'impact des stéréotypes de genre sur les élèves	8
1.3. Pourquoi faut-il déconstruire les stéréotypes de genre ?	9
1.4. Le cas de l'EPS	10
1.5. Et dans les programmes officiels ?	11
2. Observer et quantifier les stéréotypes de genre	13
2.1. Les constats comportementaux en classe	13
2.1.1. Les passes dans les sports collectifs	13
2.1.2. L'exclusion des zones de jeu et du matériel	17
2.2. Les représentations des élèves	19
2.2.1. Mesurer les représentations des élèves	19
2.2.2. Analyse des résultats.....	21
2.3. La réalité des performances sportives	23
3. Comment déconstruire ?	25
3.1. Faire adhérer les élèves à la démarche	25
3.1.1. Verbalisation du sentiment d'exclusion et ses conséquences	25
3.2. Déconstruire par le débat entre élèves	27
3.2.1. L'accès au sport en fonction du genre	27
3.2.2. La mixité dans le sport et les capacités sportives en fonction du genre	30
3.3. Déconstruire par la pratique de l'EPS	31
Conclusion	33
Bibliographie	35
Annexe 1 : Questionnaire sur les stéréotypes de genre en EPS	37
Résumé	38
Abstract	38

Préface

Jusqu'à mes 25 ans, je ne connaissais rien de l'égalité femme – homme, rien du féminisme. Rien du message, rien de la logique, rien de la souffrance. Et puis il y a eu l'initiation, l'accompagnement et, en six mois, ma façon de penser, d'appréhender les choses, d'analyser les situations, a considérablement évolué. Nouveau prisme, nouveau monde. Il y aurait tellement à dire de cette découverte.

Il est incroyable de constater que cette ouverture, cette compréhension soudaine de ce nouveau monde idéologique s'est produite à la manière d'une rupture, d'un déclic.

Jamais avant je n'avais donné crédit si aveugle à une façon d'aborder le monde et les choses. Oui, les schémas de domination. Oui, la participation sourde et inconsciente de la société. Oui, le rôle de l'individu et du collectif dans cette oppression. Oui, le conformisme social. Oui, la force inertielle d'un mode de fonctionnement terrible et étouffant. Tout cela m'apparut alors comme l'évidence même.

Et cette évidence brûle. Que de nouveaux concepts. Que de nouvelles découvertes, renouvelées chaque jour par un réseau aux ramifications étendues et prospères. Des mots, des expressions qui me tombent sous les yeux et dont je commence à comprendre l'importance fondamentale. Culture du viol, violence de l'espace public, objectification et assujettissement de la femme, reproduction et conformisme social, naturalisation des différences sociales et bien d'autres. De tout cela, beaucoup de violence, de souffrance, de tristesse. L'expérience est pénible, pesante, déchirante.

Et cette évidence ronge. Car c'est le constat amer d'avoir jusqu'à présent reproduit, défendu et perpétué l'ensemble des normes, schémas et autres institutions sociales néfastes. D'avoir été ce bon agent reproducteur, cet inconscient joyeux. C'est cette peur aussi de ne pas avoir tout découvert. D'envisager naïvement une partie d'un tout et d'être toujours sans le savoir en train d'éterniser d'autres modes de domination, d'approuver et de créer d'autres souffrances et d'autres emprisonnements.

Sans doute est-ce encore le cas. Il semble improbable d'être conscient de tout. Tous les impacts de notre mode de vie, de notre logique sociale, de notre manière de réfléchir et voir les choses, etc. sont innombrables, impossibles à détailler et à quantifier. On ne sort pas d'une façon de vivre (au sens large) juste par volonté, facilement. Tout le travail se situe dans l'effort à fournir pour y parvenir, pour s'amender, s'améliorer.

Dans ce combat, difficile à première vue de trouver sa place en tant qu'homme. Qu'ai-je à y faire ? Ce combat me concerne-il ? Y suis-je le bienvenu ? De ma petite expérience, je dirais oui. Certainement. Mais d'une manière bien particulière. Pas de cette façon qui voudrait dicter, pour l'autre genre, l'agenda, les priorités, la manière de procéder. Plutôt porter le constat jusqu'à mon bord, chez les hommes. Faire comprendre l'impact que nous avons via nos comportements, notre manière de réfléchir, de voir les choses et faire évoluer les mentalités. Changer notre façon de voir les femmes. Notre façon de nous comporter, nous exprimer. Et j'en oublie. Mais l'important est là : discuter, alerter, convaincre, changer.

L'idée de ce mémoire s'inscrit dans cette continuité. Durant mon expérience de professeur des écoles stagiaires en responsabilité, j'ai pu constater chez mes élèves de CE2 la présence de représentations stéréotypées sur les rôles et comportements attendus socialement par les garçons et les filles. Il s'agit alors de participer à la déconstruction des stéréotypes qui polluent la vie aussi bien des femmes que des hommes en contribuant à tenir éloigné-e-s les filles comme des garçons d'une liberté d'action entravée du fait de leur genre.

Introduction

Les stéréotypes de genre ont la vie dure. Les structures sociales en France et de manière générale à l'échelle mondiale continuent à séparer et à considérer de manière binaire et inégalitaire les êtres humains en fonction de leur appartenance à un genre : féminin ou masculin.

En fonction du genre attribué à la naissance, une personne est associé·e à des stéréotypes comportementaux et intellectuels qui perdurent tout au long de l'existence. Ces stéréotypes de genre ont une influence importante sur les trajectoires personnelles et professionnelles.

Le système de genre produit des inégalités profondes en reléguant le féminin au second plan. Pierre Bourdieu propose notamment une description de ce phénomène de relations asymétriques et des rapports de pouvoir existants entre masculin et féminin dans les sociétés humaines et qui favorisent le masculin aux niveaux professionnel et personnel (Bourdieu, 1998).

Ce système du genre, en favorisant ou en réprimant des comportements chez les personnes en fonction de leur genre, influence les choix effectués par ceux et celles-ci. En réduisant le féminin à l'idée de soumission et de docilité et le masculin à la domination et à la violence, ce système favorise de la même manière des comportements d'autocensure et d'autodétermination en fonction de l'appartenance à un genre, notamment dans les choix d'orientation scolaire puis professionnelle (Ministère de l'Education Nationale, 2017).

Ces stéréotypes de genre se retrouvent très tôt et on peut en constater l'influence sur les enfants dès l'âge de 6 ans (Bian, et al., 2017). Les enfants ne sont donc pas épargné·e·s par ce système de genre, bien au contraire. A l'école, le comportement des personnels et le matériel à disposition favorise la distinction genrée et participe à la construction d'une pensée enfantine également genrée. L'existence de dissociation genrée des jeux et de comportements d'exclusion des filles des zones et objets dits « masculins », où l'influence du genre sur la répartition spatiale des élèves dans les cours de récréation en élémentaire montrent la prégnance de ces représentations très tôt dans la construction personnelle de l'individu (Daréoux, 2007).

En prônant l'égalité fille-garçon, notamment à travers l'éducation à la citoyenneté, l'Ecole se place comme structure de lutte contre ces stéréotypes et, de fait, le système de genre. L'enjeu est de taille quand on considère les statistiques de l'INSEE datant de 2016 sur les inégalités de genre (Pénicaud, et al., 2017) (Secrétariat d'Etat chargé de l'Egalité F/H, 2017) :

Au niveau professionnel :

- 97% des postes de PDG tenus par des hommes ;
- 73,3% des postes de députés tenus par des hommes ;
- 25,7% de salaire en moins pour les femmes.

Au niveau personnel :

- 3h26 de tâches domestiques par les femmes pour 2h par les hommes en moyenne ;
- 63,7 % des sportif·ve·s de haut niveau sont des hommes ;
- 80,3 % des pratiquant·e·s de sports collectifs sont des hommes.

A l'école et en dehors, ces stéréotypes de genre se retrouvent notamment dans la pratique sportive, certaines disciplines étant dans l'inconscient collectif réservées à un genre particulier. Les stéréotypes concernant les capacités sportives des femmes sont nombreux et très ancrés : filles moins habiles, moins fortes, moins sportives que les garçons, « le sport, c'est pour les garçons » (Davisse, et al., 1993). En 2014, 45% de la population française pense que certains sports conviennent mieux aux filles qu'aux garçons (Burrinand, et al., 2015).

L'existence de ces stéréotypes et la perpétuation de ceux-ci par les enfants et les adultes de l'école participent au maintien de cet état de fait, et alimentent constamment ce mécanisme prophétique et auto-réalisateur sur les performances des femmes en EPS (Trouilloud, et al., 2002) (Chalabaev, 2006).

Cette étude s'intéresse à l'étude de l'existence de ces stéréotypes dans une classe de CE2, à l'impact de ces stéréotypes dans la pratique par les élèves de l'EPS et à des pistes de travail explorées pour faire évoluer ces représentations.

Dans la première partie de cette étude, les termes seront définis et le sujet d'étude explicité. Il s'agira de montrer, après les avoir définis, pourquoi les stéréotypes de genre sont nuisibles au développement réellement libre des individus, *a fortiori* des enfants.

La seconde partie de cette étude concerne les observations recueillies en classe et leur analyse. Cette partie montrera que dès le CE2, les élèves adoptent des comportements genrés dans la pratique de l'EPS et possèdent des représentations stéréotypées sur la pratique sportive en fonction du genre.

La troisième partie présente les actions proposées pour déconstruire ces stéréotypes présents chez les élèves. Il s'agira en particulier de rendre les élèves conscients de leurs biais dans le but de les faire adhérer volontairement à ce travail de déconstruction.

1. Partie théorique

Dans cette première partie, nous définirons le stéréotype de genre pour ensuite analyser son impact sur le comportement des personnes, à l'âge adulte comme chez les jeunes enfants. Nous étudierons enfin son influence sur la pratique de l'EPS qui n'est pas épargnée par des représentations genrées.

1.1. Les stéréotypes de genre : qu'est-ce-que c'est ?

1.1.1. Définir le genre en sociologie

A sa naissance, dans les sociétés humaines contemporaines, chaque individu est associé à un genre (masculin ou féminin). Ce genre est attribué selon des critères sociaux, notamment selon des critères considérés comme biologiques (*e.g.* les organes sexuels), comme le confirme Priscille Touraille (Touraille, 2016) :

*En français, les mots « homme » et « femme » jouent sur une définition à double face : biologique et sociale. Sur le versant biologique, ils sont parfaitement synonymes des mots « mâle » et « femelle ». Dans les sociétés occidentales contemporaines, le travail social de différenciation (corporel, psychique) des individus en « hommes » et « femmes » (**le genre**) repose tout entier sur la division mâle/femelle.*

Bien que le genre traite de différence non biologique, d'un *sexe social*, la différenciation binaire qui s'opère entre masculin et féminin se fait, elle, majoritairement sur des critères physiques. Pour autant, les critères de cette dichotomie sont eux-mêmes socialement construits et évolutifs en fonction de la période historique et le lieu considérés (HCE|fh, 2016) (Raz, 2016).

La sociologue Laure Bereni définit le genre comme la résultante (Husson, 2018) :

[d'u]n système qui produit une bipartition hiérarchisée entre hommes et femmes et les représentations et critères de distinctions qui lui sont associés.

Cette bi-catégorisation des individus est un processus de catégorisation politique et social par lequel sont créées deux classes dissymétriques et mutuellement exclusives : **genre masculin et genre féminin**. Il est question de *bipartition* dans la mesure où la catégorisation genrée des individus se fait sur un dualisme homme/femme qui exclue toute variante à ce système dichotomique, notamment les personnes trans-identitaires et les personnes qui remplissent les critères de catégorisation des deux genres.

En attribuant un genre à l'enfant, on l'incorpore dans un système qui lui donne une position sociale et régule en même temps l'action des autres à son égard. Le genre est alors un système de classement qui soutient la structuration d'inégalités multiples entre deux pôles qui s'excluent mutuellement : masculin et féminin. En effet, les attentes, représentations, possibilités, etc. seront différentes pour une personne en fonction de son genre. Une illustration parlante de cette différence entre genre et identité biologique a été donnée par Simone de Beauvoir dans *Le deuxième sexe* « On ne naît pas femme, on le devient ».

1.1.2. Définir le stéréotype en sociologie

Le centre national de ressources textuelles et lexicales donne la définition suivante pour le stéréotype :

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.

Un stéréotype touche un groupe ou un individu différencié grâce à l'utilisation de critères explicites et généralisant : genre, sexe, race sociale, couleur de peau, situation financière, etc.

Le Haut conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes définit le stéréotype de genre comme (HCE|fh, 2014) :

Des représentations schématiques et globalisantes sur ce que sont et ne sont pas les filles et les garçons, les femmes et les hommes.

On parlera alors de stéréotype de genre lorsqu'un jugement est prononcé sur un individu du fait de son appartenance à un genre (masculin ou féminin). De manière générale ils vont définir les attendus sociaux (notamment en termes de comportements) pour chacun des genres, en sanctionner les déviances et nier voire combattre les alternatives.

1.2. L'impact des stéréotypes de genre sur les élèves

Les stéréotypes prennent place dans le système de croyance des individus et influent sur leurs comportements et leurs pensées conscientes et inconscientes. Plusieurs études ont notamment montré l'influence des stéréotypes de genre dans le comportement des individus. Le rapport relatif à la lutte contre les stéréotypes indique notamment que (HCE|fh, 2014) :

[L]es stéréotypes de genre sont des agents de la hiérarchie entre les femmes et les hommes, qui outillent les discriminations et servent à légitimer, a posteriori, les inégalités. Les stéréotypes de genre légitiment les rôles de genre en les « naturalisant » : ils font paraître

comme biologiques et naturels des rôles de genre différents et hiérarchisés, assignés aux femmes et aux hommes.

Ainsi, les stéréotypes légitiment des injonctions, faites aux femmes ou aux hommes, à se comporter selon les normes établies de la féminité pour les unes, et selon les normes de la masculinité pour les autres. Ce système de normes hiérarchisées de masculinité/féminité définit le genre.

Les stéréotypes de genre font partie des structures sociales sexistes qui participent au maintien de rapports inégalitaires entre les personnes en fonction de leur genre. Ils sont donc une conséquence de cet état de fait et contribuent à son maintien. Ces représentations stéréotypées de la place des femmes et des hommes dans la société peuvent conduire à légitimer et à maintenir des inégalités entre les sexes, en particulier professionnelles (Burrinand, et al., 2015).

A l'école, on constate l'impact de ces stéréotypes dans le comportement des élèves, notamment dans certaines pratiques de l'EPS : « la danse c'est pour les filles », dans la place occupée dans le groupe classe (e.g. les filles généralement plus en retrait, moins à l'aise pour prendre la parole face au groupe) ou encore dans les jeux de cours où les garçons accaparent la balle pour jouer entre eux en excluant les filles du terrain (Pasquier, 2015).

1.3. Pourquoi faut-il déconstruire les stéréotypes de genre ?

L'influence des stéréotypes de genre sur les choix des personnes contribue à l'existence de processus d'autocensure et d'autodétermination en fonction du genre. Les élèves de différents âges se projettent dans l'avenir en fonction de leur genre. Les choix dans les métiers pratiqués, la place prise et supposée légitime dans l'espace public, le rapport à la famille, etc. sont statistiquement orientés en fonction du genre (HCE|fh, 2014).

Dans l'optique d'une société qui ne souhaite pas créer ou favoriser une discrimination dans la détermination des personnes en fonction de leur genre, il est nécessaire de déconstruire ces stéréotypes afin d'émanciper les personnes de ces normes réductrices et liberticides et pour ne pas restreindre le champ des possibles de chacun·e.

En classe, dès le Cycle 1, il est nécessaire de faire évoluer ces représentations pour ne pas réduire le champ des possibles chez les élèves, notamment à travers une pratique de l'EPS qui

permet d'asseoir la légitimité de tou·te·s à participer de la manière que l'élève souhaite et non pas en fonction d'une norme préétablie en fonction du genre.

1.4. Le cas de l'EPS

On retrouve au niveau de la pratique sportive une division genrée des pratiques, reflet de cette dichotomie des tâches quotidiennes au travail comme dans la vie privée. Les dynamiques sociales à l'œuvre dans les milieux sportifs participent à la régulation des pratiques en fonction des normes contemporaines de la féminité/masculinité. L'investissement individuel dans une pratique sportive en fonction du genre est influencé par ce que les structures sociales considèrent comme convenable pour un genre donné.

Anick Davisse indique que la transgression de femmes pratiquant des sports qui participent *constitutivement* de l'identité masculine est particulièrement mal vécu pour les hommes. Se mettent alors en place des mécanismes de défense et de rejet similaires à ceux constatés lors de la féminisation de milieux professionnels historiquement réservés aux hommes :

L'accès des femmes à ce type de pratique [sportive] serait alors vécu comme une menace pour l'identité masculine, comme c'est le cas dans certains secteurs de la vie professionnelle ou de la vie politique, de nombreux pans de ces analyses étant transférables à l'étude de la féminisation de certaines professions, ou des difficultés de l'insertion des filles dans des filières traditionnellement masculines.

Plus qu'une reproduction des structures sociales dans le microcosme des milieux sportifs, il apparaît que les pratiques sportives demeurent actuellement le lieu où les différences de genre sont les plus exacerbées (Davisse, et al., 1993).

Le financement public des pratiques sportives n'est pas épargné par cette inégalité. Les subventions par personne pour la promotion de la pratique en club sont plus importantes pour les hommes (22,7 euros en moyenne) que pour les femmes (12,8 euros en moyenne) (HCE|fh, 2014).

A l'école, la pratique des Activités Physiques, Sportives et Artistiques (APSA) n'est pas neutre et véhicule au contraire les attentes sociales en termes de modèles corporels et de rapport à l'activité en fonction du genre. L'éducation physique, à travers les pratiques de l'enseignant·e et des élèves, contribue à renforcer et à légitimer les inégalités de genre (Verscheure, et al., 2004).

Pour autant, la pratique de l'EPS peut avoir un impact positif si le·la professeur·e s'approprié l'objet d'enseignement et en fait un véritable vecteur d'émancipation, notamment en adoptant un niveau d'attente égal en termes d'investissement en fonction du genre. Par ailleurs, développer l'estime de soi, en réaffirmant que chaque élève peut essayer et pratiquer sans restriction n'importe quel sport et en contribuant au fait que les élèves se sentent légitimes dans ces activités leur permet de s'y engager avec plus de motivation et d'envie.

1.5. Et dans les programmes officiels ?

La mission interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons (Ministère de l'Education Nationale, 2017) confirme l'engagement de l'École dans le processus de lutte contre les discriminations dues au genre :

*La présente convention désigne comme objectif prioritaire une approche globale de l'éducation à l'égalité des sexes et est porteuse d'une vision partagée : la réussite de tous et toutes, élèves, apprentis ou étudiants, qui est au cœur de la mission du service public, suppose de créer les conditions pour que l'École porte à tous niveaux le message de l'égalité entre les filles et les garçons **et participe à modifier la division sexuée des rôles dans la société.***

On retrouve ici une volonté affichée de déconstruire les éléments qui favorisent la division genrée des rôles sociaux, donc notamment la lutte contre les stéréotypes de genre.

Les Programmes pour le Cycle 2 de 2016 l'ont réaffirmé (Ministère de l'Education Nationale, 2015), l'égalité fille-garçon est une mission fondamentale et prioritaire. Dans la pratique de l'EPS notamment, on retrouve en préambule de la présentation des attendus de cycle 2 :

*L'EPS répond aux enjeux de formation du socle commun en permettant à tous les élèves, filles et garçons **ensemble et à égalité**, [...], de construire cinq compétences travaillées en continuité durant les différents cycles.*

Volonté est donc affirmée de se servir de l'EPS comme moyen dans la lutte contre les stéréotypes et à la construction d'adultes émancipé·e·s des normes de genre.

Force est de constater que les stéréotypes liés au genre sont profondément intégrés dans l'inconscient collectif en tant que forme visible de structures sociales inégalitaires entre les hommes et les femmes. Ces stéréotypes ont un impact important sur la vie des personnes dans

la mesure où ils sont un organe régulateur du comportement et de la pensée, produisant des processus d'autocensure et réduisant les libertés d'action. En EPS, les garçons comme les filles se comportent physiquement et s'orientent vers des sports correspondants aux attendus sociaux.

Dans l'optique d'une société émancipée de ce carcan qu'est la division genrée des rôles, il s'agit alors d'essayer de mesurer l'impact des stéréotypes chez les élèves pour ensuite les déconstruire.

2. Observer et quantifier les stéréotypes de genre

Dans cette partie, il s'agit de présenter les élèves concerné·e·s par l'étude : quels constats sont faits sur leurs comportements, quelles études sont choisies pour confirmer ou infirmer ceux-ci. Il s'agit également de mesurer expérimentalement les représentations des élèves sur la pratique sportive pour mieux les connaître et de les analyser afin de permettre un travail de déconstruction plus cohérent. Nous montrerons que, comme l'a présenté la partie théorique (Bian, et al., 2017), les élèves sont déjà empreint·e·s de stéréotypes liés au genre et que leurs comportements sont influencés par ceux-ci. Pour autant, ceux-ci et celles-ci semblent prendre un certain recul face aux stéréotypes de genre pour certains aspects de la pratique sportive.

L'étude réalisée dans le cadre de ce mémoire porte sur une classe de CE2. Cette classe est constituée de 23 élèves : 9 filles et 14 garçons.

2.1. Les constats comportementaux en classe

Après avoir réalisé des observations empiriques sur le comportement des élèves lors de la pratique de l'EPS et en classe, une étude statistique est mise en place pour confirmer ces observations.

2.1.1. Les passes dans les sports collectifs

Premiers constats empiriques

Durant la première période de l'année scolaire, une partie des séances d'EPS a été consacrée à l'enseignement et la pratique d'un sport collectif : la balle assise. Cette activité implique de la part des élèves un grand nombre de passes puisqu'il s'agit d'un des critères de réussite.

Un premier constat empirique a alors pu être réalisé : la majorité des passes réalisées par des garçons étaient presque exclusivement faites au bénéfice d'un camarade du même genre. De même, le regard semble être porté vers son propre genre, rendant presque transparente les filles sur le terrain.

Ce constat a pu également être fait expérimentalement lors des cours de didactique de l'EPS à l'ESPE de Paris : lors d'une séance de travaux pratiques sur les sports collectifs, sur un groupe composé dans une large majorité de femmes (75 %), les hommes privilégient dans les jeux collectifs presque exclusivement les équipiers du même sexe. Ce constat a été confirmé par les participant·e·s, lors du bilan de séance.

Ce constat de choix privilégié de partenaires de même genre ne se restreint pas au domaine sportif. En classe, sur des activités où les élèves doivent choisir la prochaine personne à participer, il est également notable de voir ce type de sélection s’opérer.

Pour donner suite à cette observation, il a été décidé de mettre en place en troisième période un second temps d’enseignement consacré à un jeu collectif impliquant des passes pour réaliser une étude statistique de cet état de fait.

Le choix d’une situation d’analyse

Afin de faire une analyse statistique de ces faits relevés empiriquement, il a été décidé de faire des relevés des passes effectuées par les élèves dans un sport collectif. Quatre types de passes seront alors possibles :

- Passe garçon – garçon ;
- Passe fille – fille ;
- Passe garçon – fille ;
- Passe fille – garçon.

Ces types de passes seront comptabilisées de manière à mesurer la présence d’un comportement de choix privilégié tel que décrit précédemment.

La passe à dix a été choisie comme activité physique de référence pour réaliser le comptage. Cette activité privilégie la passe pour réussir et se joue en équipe, ce qui la rend pertinente pour cette étude.

Vérification statistique : pratiques de la passe à dix

Les élèves ont été réparti·e·s en équipes de cinq à six joueurs et joueuses. Les échanges se sont déroulés sur plusieurs temps et ont été filmés de manière à permettre un comptage efficace. Les résultats sont rapportés dans le tableau suivant :

Tableau 1 : Nombre de passes en fonction du type de passe effectuée

Type de passe	Garçon – garçon	Fille – fille	Garçon – fille	Fille – garçon	Total
Equipes 4G / 2F	41	4	19	19	83
Equipes 3G / 3F	18	0	6	5	29
Equipes 3G / 2F	21	9	20	14	64

Afin de pouvoir constater un éventuel écart par rapport à une situation totalement équitable, il s'agit de calculer le nombre de passes attendues pour une configuration identique d'équipe. Cette situation équitable serait la représentation d'un échange où les passes s'effectuent vers les filles et les garçons avec la même probabilité, sans être influencées par un biais quelconque. Cette situation de référence peut être obtenue en utilisant un arbre de probabilité, en considérant le ballon soit dans les mains d'une fille, soit dans les mains d'un garçon (premier palier), puis en envisageant les différentes passes possibles (second palier). On définit :

- n_f , le nombre de filles dans l'équipe ;
- n_g , le nombre de garçons dans l'équipe ;
- N , le nombre total de joueurs et joueuses dans l'équipe ;

La Figure 1 détaille alors cette situation de référence.

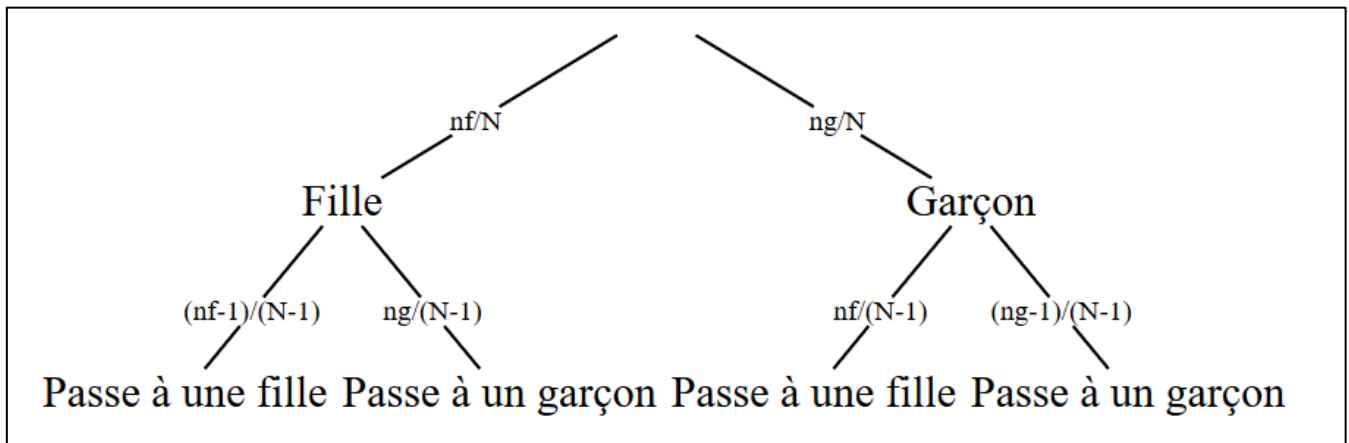


Figure 1 : Arbre de probabilité des types de passes dans une situation d'échange équitable

Il devient alors possible de calculer la probabilité d'occurrence de chaque type d'événement : passe GG, passe FF, passe FG et passe GF :

- $P_{GG} = \frac{n_g(n_g-1)}{N(N-1)} ;$
- $P_{FF} = \frac{n_f(n_f-1)}{N(N-1)} ;$
- $P_{FG} = \frac{n_f*n_g}{N(N-1)} ;$
- $P_{GF} = \frac{n_g*n_f}{N(N-1)} = P_{FG} ;$

Le nombre de passe pour chaque situation est alors obtenu en multipliant le nombre de passe total par la probabilité de chaque événement. On obtient alors pour les situations décrites dans le Tableau 1 :

Tableau 2 : Nombre de passes en fonction du type de passe pour une situation équitable

Type de passe	Garçon – garçon	Fille – fille	Garçon – fille	Fille – garçon	Total
Equipes 4G / 2F	33,2	5,5	22,1	22,1	83
Equipes 3G / 3F	8,7	2,9	8,7	8,7	29
Equipes 3G / 2F	12,8	12,8	19,2	19,2	64

Il devient alors possible d’effectuer un calcul d’écart entre les deux situations :

Tableau 3 : écart entre la situation équitable de référence et la situation réelle

Type de passe	Garçon – garçon	Fille – fille	Garçon – fille	Fille – garçon
Equipes 4G / 2F	+ 9%	– 2%	– 4%	– 4%
Equipes 3G / 3F	+ 32%	– 10%	– 9%	– 13%
Equipes 3G / 2F	+ 13%	– 6%	+ 1%	– 8%

Analyse des résultats

Un premier constat s’impose : les garçons se font plus la passe entre eux, diminuant d’autant le nombre de passes pour les autres situations d’échange. Il existe bien un écart notable dans la répartition des passes entre les élèves en fonction du genre. Les garçons ont donc bien tendance à privilégier les partenaires de même genre dans la pratique de ce sport collectif, cela dès l’âge de huit ans.

Les filles à l’inverse se rapprochent de la situation équitable de référence, en effectuant des passes vers des partenaires des deux genres indifféremment. Le nombre de passes FF ou FG est diminué dans un pourcentage voisin pour chaque situation (respectivement –2%/–4%, –10%/–13%, –6%/–8%), laissant indiquer que les passes sont faites sans dépendance au genre, du moins de manière beaucoup moins forte. On constate tout de même une légère prévalence des passes FF sur celles des passes FG, mais dans une différence bien moins marquée que pour les garçons.

Pour autant, il est également possible de constater que les garçons font des passes aux filles, et bien qu’ils privilégient de manière importante les passes vers un partenaire de même genre, une partie non négligeable des passes sont faites en direction des partenaires de genre différent.

Ainsi, l'analyse statistique confirme ce que l'observation empirique semblait indiquer : les garçons ont tendance à privilégier les partenaires de même genre bien que, on le verra en partie 2.3, la réalité des performances sportives ne permet pas de justifier un tel choix sur des critères qui se voudraient stratégiques (choix du·de la partenaire le·la plus performant·e).

Analyse de l'attitude du professeur

Durant cette étude statistique, après les premiers constats empiriques allant dans le sens d'une favorisation du genre masculin, l'enregistrement vidéo des échanges m'a semblé à l'inverse révéler des situations d'échanges équitables. J'ai donc commencé à écrire cette partie du mémoire en conséquence, indiquant que l'étude statistique démentait le constat premier. Pour autant, après avoir récolté les données et les avoir analysées, nous avons pu constater que les écarts allaient bien dans le sens d'une appropriation du ballon plus importante par les garçons.

Il est alors intéressant de noter que face à une situation d'inégalité favorisant les garçons, la première réaction, le premier ressenti, a été de conclure qu'elle ne l'était pas. Cette réaction rejoint les conséquences observées par Mirion dans son blog¹ :

[A la télévision,] si les spectateurs voient 17% de filles, ils ont l'impression d'en voir 50%.

Rejoignant les conclusions de plusieurs études sur la surévaluation par des observateurs·rices du nombre de femmes dans un groupe (Reiser, et al., 2011).

On peut donc constater qu'à l'image de ses élèves, le professeur est également influencé par des biais genrés qui vont influencer ses analyses, réflexions et prises de décisions. Ainsi, le ou la professeur·e se doit de faire attention à ce biais existant qui aura tendance à faire passer pour égalitaire une situation qui est en fait avantageuse pour les garçons, *a fortiori* les hommes.

2.1.2. L'exclusion des zones de jeu et du matériel

Exclusion du jeu et des zones de jeu lors des récréations

La cour de récréation de l'école concernée par l'étude est petite. Elle permet difficilement les jeux de ballons ou avec accessoires (corde à sauter, élastiques, etc.) de manière sécurisée. En toute logique, ceux-ci sont donc interdits lors des récréations de la matinée, lorsque toutes les classes sont présentes. Cependant, des récréations décalées sont aménagées les après-midis

¹ <http://www.mirionmalle.com/2014/07/representation-pour-tous.html>

des lundi et jeudi pour permettre aux élèves d'avoir plus d'espace et dans l'optique de tranquilliser les lieux. Lors de ces récréations, les jeux de ballons sont notamment autorisés.

On constate alors que, d'une part, la majorité des élèves pratiquant·e·s ces jeux sont des garçons. Les filles ne sont pour autant pas dénuées d'intérêt pour le jeu mais, comme elles le rapportent régulièrement aux adultes et aux garçons des classes concernées, les garçons refusent de jouer avec elles (en ne leur passant pas le ballon ou en prétextant que le terrain est plein).

D'autre part, on constate que des zones précises sont utilisées pour ces jeux, zones qui sont vigoureusement défendues. J'ai pu constater que lorsqu'en début de récréation, des filles se positionnaient sur une zone « réservée » aux jeux de ballons – pour jouer à la corde à sauter ou pour toute autre raison – les garçons venaient physiquement et verbalement les exclure de cette zone : en les entourant et en scandant en cœur « barrez-vous, barrez-vous » jusqu'à obtenir la zone. Lorsque je suis intervenu auprès des protagonistes, ces derniers m'ont expliqué que « c'était le terrain de jeu ».

On retrouve ici ce que d'autres analyses et études ont déjà montrées (*Cf. 1.2*) : la cour de récréation est un lieu qui voit se reproduire et se perpétuer la domination masculine qui ségrègue les espaces et les activités en fonction du genre. Les garçons en sont alors les défenseurs et ne voient pas le problème que pose certains de ces comportements.

Rapport au matériel sportif

Lors des activités impliquant du matériel (*e.g.* ballons, plots, témoins, etc.), j'ai pu constater que les élèves garçons développent des comportements d'accaparement de ce matériel, en usant parfois de la force, en particulier quand le matériel est en possession de filles. J'ai pu voir des garçons arracher du matériel des mains de filles lors du rangement en fin de séance. Pour autant que ces mêmes élèves n'appliquent pas le même traitement à leurs camarades masculins.

Ces différentes observations révèlent des comportements différentiels chez les élèves en fonction de leur genre. Ces comportements sont l'incarnation par les élèves d'une stratégie d'exclusion et de segmentation des activités, des lieux et du matériel en fonction du genre qui se retrouve à l'échelle des structures sociales (*Cf. Partie 1*).

2.2. Les représentations des élèves

Après avoir décrit et analysé les comportements des élèves, il s'agit à présent de mesurer et d'interpréter les représentations des élèves concernant la pratique sportive.

Suivant la présentation du sondage mis en place pour mesurer ou du moins dégager de grandes tendances dans la réflexion des élèves, nous en présenterons les résultats bruts. Nous verrons dans l'analyse de ces résultats que les stéréotypes ont bien une influence sur la pensée des élèves, mais que cette influence n'est pas présente – du moins pas mesurable à travers ce sondage – pour tous les axes envisagés.

2.2.1. Mesurer les représentations des élèves

Elaboration du sondage

Afin de mesurer les représentations des élèves concernant la pratique sportive en fonction du genre, un questionnaire leur a été proposé, crée sur le modèle présenté par l'Académie de Caen lors des ABCD de l'égalité (Pontais, et al., 2014). Ce questionnaire se présente sous la forme de plusieurs affirmations. Les élèves doivent indiquer leur adhésion au propos de chaque affirmation. Pour cela, ils et elles peuvent choisir entre les entrées *Pas du tout d'accord*, *Plutôt pas d'accord*, *Plutôt d'accord*, *Tout à fait d'accord* (Cf. Annexe 1).

Les affirmations qui ont été proposées aux élèves sont les suivantes :

- *Le rugby, c'est plus pour les garçons que pour les filles.*
- *Un garçon qui aime la danse, c'est bizarre quand même !*
- *Dans un jeu d'équipe, c'est mieux d'avoir des garçons et des filles.*
- *Plus tard, quand je serai adulte, je ferai souvent du sport.*

Les deux premières affirmations permettent de voir dans quelle mesure un·e élève va se diriger ou voir une activité sportive selon un biais genré.

La troisième affirmation permet de mesurer si les élèves font des associations entre capacités sportives supposées et genre.

La dernière affirmation permet de mesurer l'attachement des élèves à la pratique sportive et permettra de voir si cet attrait est genré.

Les résultats

Le sondage a été effectué durant un temps de classe. Afin de ne pas influencer les réponses et de motiver les élèves à donner des réponses sérieuses, le test a été présenté comme une demande effectuée par le Ministère de l'Education Nationale voulant connaître la vision des élèves sur l'EPS, comme recommandé par Claire Pontais (Pontais, et al., 2014). Le sondage a

été effectué de manière anonyme. Les élèves devaient uniquement indiquer leur genre (garçon ou fille). Les résultats sont présentés dans le tableau ci-après :

Tableau 4 : résultat du sondage effectué sur les élèves de la classe de CE2A

Affirmations	Tout à fait d'accord		Plutôt d'accord		Plutôt pas d'accord		Pas du tout d'accord	
	G	F	G	F	G	F	G	F
Le rugby, c'est plus pour les garçons que pour les filles.	3	0	3	0	1	0	8	9
	20%	0%	20%	0%	7%	0%	53%	100%
Un garçon qui aime la danse, c'est bizarre quand même !	0	0	2	0	3	1	10	8
	0%	0%	13%	0%	20%	11%	67%	89%
Dans un jeu d'équipe, c'est mieux d'avoir des garçons et des filles.	14	9	1	0	0	0	0	0
	93%	100%	7%	0%	0%	0%	0%	0%
Plus tard, quand je serai adulte, je ferai souvent du sport.	13	7	1	2	1	0	0	0
	87%	78%	7%	22%	7%	0%	0%	0%

Afin d'élargir l'échantillon d'analyse et de voir si les représentations évoluent avec l'âge, ce sondage a également été effectué dans une classe de CM2 de la même école. Le tableau ci-après en présente les résultats.

Tableau 5 : résultat du sondage effectué sur les élèves de la classe de CM2A

Affirmations	Tout à fait d'accord		Plutôt d'accord		Plutôt pas d'accord		Pas du tout d'accord	
	G	F	G	F	G	F	G	F
Le rugby, c'est plus pour les garçons que pour les filles.	1	0	2	0	3	0	6	11
	8%	0%	17%	0%	25%	0%	50%	100%
Un garçon qui aime la danse, c'est bizarre quand même !	1	0	1	0	0	0	10	11
	8%	0%	8%	0%	0%	0%	83%	100%
Dans un jeu d'équipe, c'est mieux d'avoir des garçons et des filles.	11	9	1	1	0	0	0	1
	92%	82%	8%	9%	0%	0%	0%	9%
Plus tard, quand je serai adulte, je ferai souvent du sport.	9	10	3	1	0	0	0	0
	75%	91%	25%	9%	0%	0%	0%	0%

2.2.2. Analyse des résultats

L'accès au sport en fonction du genre

L'analyse des résultats concernant les deux premières affirmations permettent de faire le constat suivant : alors que les filles sont très majoritairement d'accord pour dire que l'accès au sport ne dépend pas du genre (respectivement 100% et 89% de *Tout à fait d'accord*), on peut constater l'existence d'un biais plus important chez les garçons.

En effet, chez les garçons, bien que pour 53% d'entre eux, le genre n'est pas une condition d'accès au sport, pour 40%, le rugby reste un sport principalement masculin (en regroupant *Tout à fait d'accord* et *plutôt d'accord*). On constate que ce caractère de rapprochement sport – genre n'est pas aussi important pour la danse, sport à connotation plus féminine. Ce biais se retrouve chez les CE2 comme chez les CM2. Bien que de manière moins marquée, la tendance est là : 100% des filles contre 50% des garçons pensent que le rugby peut être pratiqué indifféremment par les deux genres.

Ainsi, alors que la grande majorité des filles considèrent que la pratique sportive ne dépend pas du genre, que ce soit pour des sports socialement connotés au masculin ou au

féminin et ceux de manière très tranchée, les garçons sont plus nombreux à genrer les pratiques sportives, et ceux d'autant plus que la pratique est socialement associée au masculin.

Les capacités sportives en fonction du genre

Concernant la pratique du sport en mixité, la majorité des élèves, filles comme garçons y sont favorables. Mise à part un élève dans la classe de CE2 et deux élèves (une fille et un garçon) dans la classe de CM2, tous les élèves sont *tout à fait d'accord* avec l'idée de mixité dans le sport.

Les élèves ne voient pas d'inconvénient à jouer en mixité, ce qui laisse supposer que, dans leur esprit, les capacités sportives de chacun·e ne sont pas fonction du genre. Du moins, ils et elles prennent plaisir à travailler en mixité.

La pratique sportive future

De la même manière que pour la mixité, pour une majorité d'élèves, la pratique sportive est envisagée dans le futur comme activité régulière, cela indépendamment du genre des élèves. Chez les CE2, les garçons sont légèrement plus favorables (87% pour 78%) mais chez les CM2 c'est l'inverse (75% pour 91%), ce qui laisse supposer qu'il s'agit plutôt de dispersion statistique et non une marque de tendance.

Comme on a pu le constater, les représentations des élèves sur la pratique sportive sont influencées par les stéréotypes de genre : les élèves ont tendance à associer à un genre particulier les sports présentés. Pour autant, les élèves ne subissent pas la même influence. On peut dégager les constats suivants :

- Les garçons ont tendance à associer les pratiques sportives en fonction du genre de manière beaucoup plus marquée que les filles ;
- Cette association est plus importante lorsqu'il s'agit d'un sport connoté masculin.

Pour autant, d'une part la plupart des élèves, indépendamment de leur genre, souhaitent pratiquer une activité sportive dans leur vie adulte, laissant présager que le sport ne semble pas, dans leur esprit, l'apanage d'un genre particulier. D'autre part, on a pu remarquer que la mixité ne semble pas être remise en cause par la majorité des élèves. Doit-on pour autant conclure que les élèves n'attribuent pas par anticipation des capacités sportives aux individus en fonction de leur genre ? Nous verrons dans la troisième partie que cette conclusion est remise en question.

2.3. La réalité des performances sportives

Durant l'année scolaire, les élèves ont pratiqué de manière régulière différents types d'activités physiques, sportives et artistiques, notamment la danse et le rugby-touché. D'autres sports collectifs ont également été pratiqués, comme celui présenté en 2.1.1.

Les performances des élèves en EPS sont évaluées sur plusieurs critères. En danse, les critères prépondérants ont été :

- S'exposer aux autres : s'engager avec facilité dans des situations d'expression personnelle sans crainte de se montrer.
- Exploiter le pouvoir expressif du corps en transformant sa motricité et en construisant un répertoire d'actions nouvelles à visée esthétique.

En rugby touché, les critères prépondérants ont été :

- Reconnaître ses partenaires et ses adversaires.
- Connaître les règles et les investir pour trouver des stratégies gagnantes.

Conformément aux recommandations du Ministère de l'Education Nationale, les performances des élèves sont évaluées sur quatre paliers : *non atteint, partiellement atteint, atteint, dépassé*.

Nous présentons dans le tableau ci-dessous les performances des élèves sur les deux APSA en fonction du genre :

Tableau 6 : performance des élèves de CE2A en danse et en rugby-touché en fonction du genre

APSA	Filles				Garçons			
	NA	PA	A	D	NA	PA	A	D
Danse	1	1	4	1	1	8	3	0
	14%	14%	57%	14%	8%	67%	25%	0%
Rugby-touché	0	3	4	1	1	5	6	0
	0%	37%	50%	13%	8%	42%	50%	0%

Ce tableau nous permet de constater que dans cette classe de CE2, les filles sont plus performantes que les garçons en termes de pratique de l'EPS, que ce soit en danse ou en rugby-touché. L'écart, presque nul en rugby-touché, est important en danse : 71% d'acquis ou dépassé pour les filles contre 25% pour les garçons.

Ainsi, contrairement au message véhiculé par les stéréotypes de genre, les filles sont aussi, voire plus, performantes que les garçons dans la pratique d'un sport considéré

socialement comme principalement masculin (94% des licences émises en 2017 pour la pratique du rugby masculin)². A l'inverse, les garçons ont été bien moins performants dans une activité sportive donc la pratique est principalement féminine (86% des licences émises en 2017 pour des femmes)³, notamment des causes d'un manque de sérieux et d'implication dans une APSA qui ne leur plaisait pas.

Après avoir exposé et analysé des comportements d'élèves relevés par l'enseignant, nous avons pu voir à travers l'analyse des représentations des élèves sur la pratique sportive que certain·e·s sont plus influencé·e·s par les stéréotypes de genre que d'autres. Nous avons notamment montré que les garçons y étaient plus sensibles, en particulier concernant la pratique de sports principalement masculins.

Concernant le cas spécifique de la pratique de la danse, les élèves, filles comme garçons, se sont montré·e·s ouvert·e·s à une pratique qui serait décorrélée du genre, montrant par la même une ouverture d'esprit appréciable. Pour autant, nous avons pu constater à l'aune des performances sportives des élèves, que cette ouverture d'esprit – du moins cette vision de la danse comme activité valable pour un homme – est en contradiction avec la réalité des performances, principalement de l'implication, des élèves garçons.

Enfin, concernant la pratique du sport en mixité, de la même manière que pour la pratique de la danse, les élèves y sont majoritairement favorables, laissant penser que les élèves n'attribuent pas des performances supposées à leurs camarades en fonction du genre. Pourtant, nous avons déjà fait mention en partie 2.1.2 de l'exclusion récurrente des filles des jeux de ballons lors des récréations. D'autre part, nous verrons lors de la présentation des débats que les élèves ne sont pas vierges de toutes représentations genrées concernant les capacités de chacun et de chacune dans la pratique de l'EPS.

Ainsi, bien que les élèves montrent des signes d'une ouverture d'esprit évidente et parfois très solide dans la théorie, ces idées ont des difficultés à se transposer dans la réalité des pratiques sportives et dans les comportements individuels. Il s'agit donc de voir ce qui peut être mis en place avec les élèves pour faire évoluer leurs représentations concernant la pratique de l'EPS et leurs comportements en EPS et dans la pratique sportive ou récréative.

² Source : (Ministère de la ville, 2017)

³ Idem 1.

3. Comment déconstruire ?

Les stéréotypes de genre ont un impact concret sur le comportement des élèves. L'étude présentée en partie 2 montre bien que les élèves y sont sensibles, à des degrés divers. En précisant les représentations et les comportements des élèves, cette étude nous a permis de préciser les axes les plus intéressants à travailler avec les élèves.

Cette étude nous a également permis de voir qu'il existe un décalage parfois important entre *connaissance* de l'égalité des sexes et de ses résultantes en termes de droits et *comportements* individuels et collectifs. En effet, bien que – par exemple – les élèves soient pour la mixité dans le sport en théorie, en pratique les faits en sont parfois très éloignés.

Il s'agit dans cette troisième partie de proposer des actions à mettre en place pour faire évoluer les élèves selon deux axes. D'une part, réfléchir sur leurs propres représentations : la pratique sportive en fonction du genre notamment. D'autre part, faire en sorte que les connaissances théoriques du droit soient traduites en actes, en EPS et à l'école par extension.

Dans un premier temps, nous présenterons et analyserons la démarche mise en œuvre pour motiver les élèves à faire évoluer leurs comportements. Dans un second temps, nous verrons comment le débat entre élèves permet de mettre en question certaines idées reçues mais est également révélateur de représentations profondes, non constatées en partie 2. Enfin, nous étudierons le résultat de ce travail réalisé avec les élèves : nous verrons que beaucoup d'élèves adhèrent en théorie à l'égalité des genres mais que certains autres ont des représentations très ancrées qui résistent à l'analyse objectives de faits et aux arguments dits rationnels. Pour ces élèves, il s'avère très complexe de faire évoluer leurs représentations.

3.1. Faire adhérer les élèves à la démarche

3.1.1. Verbalisation du sentiment d'exclusion et ses conséquences

Verbaliser la problématique et identifier des solutions

Dans la classe de CE2A, hebdomadairement un temps est consacré pour le conseil d'élèves. Les élèves peuvent alors débattre de sujets qui les concernent, les préoccupent. Cette semaine-là, lors d'une récréation avec ballon, une altercation entre plusieurs élèves de la classe a conduit le professeur à confisquer le ballon. Lors du conseil d'élève, le professeur propose de revenir sur ce sujet.

Le débat commence sur la problématique de la violence et de la triche, que les élèves règlent en désignant des arbitres et en établissant des sanctions pour chaque fait. Le débat dérive ensuite sur la pratique en soit lorsqu'une des filles du groupe dit que les garçons ne veulent jamais jouer avec elles. Cette affirmation est confirmée avec force par l'ensemble des filles de la classe.

Il est intéressant de noter que le premier argument avancé par les garçons concernés est : « on est déjà assez ». Ceci laisse supposer que les garçons considèrent le jeu avant tout comme un attribut sur lequel ils ont la priorité et que les filles peuvent éventuellement intégrer qu'en cas d'absence des premiers concernés. Une fille dénonce l'injustice de l'argument. Le professeur pose la question suivante : *comment faire pour que tout le monde puisse jouer ?*

Le groupe s'engage alors dans la discussion pour arriver à trouver une solution au problème posé et arrive à la conclusion suivante : *personne ne doit être exclu-e s'il ou elle veut jouer*. Les élèves attribuent un rôle supplémentaire aux arbitres : dénoncer une tentative d'exclusion.

Durant cette discussion, j'ai essayé de minimiser ma présence, de manière à ne pas donner le sentiment que la solution serait imposée, donc potentiellement mal vécue par les élèves. J'avais la conviction que la solution devait émaner d'eux et d'elles. Pour autant, il m'a semblé cohérent de rebondir sur leurs conclusions en précisant que je serai intraitable en cas de manquement à ces engagements pris. Il me paraît important que dans ce genre de situation, le ou la professeur·e se positionne en indiquant clairement que les élèves exclu·e·s pourront trouver un soutien dans l'autorité institutionnelle, dans la même logique que pour des problématiques de violence, par exemple. Ce soutien institutionnel me semble primordial pour sécuriser les élèves.

Nous avons pu voir que les élèves, lorsque saisi·e·s d'un problème clair et bien identifié, arrivent à trouver des solutions par eux-mêmes et elles-mêmes. On retrouve la une capacité de traitement des problèmes qui n'est pas exclusif à l'éducation morale et civique mais qui se retrouve dans de nombreux domaines d'apprentissage et qui, travaillée tôt avec les élèves dans des matières classiques que sont les sciences ou les mathématiques, permet justement de se transposer à l'EMC.

Cette étape de verbalisation d'un problème qui relève de la ségrégation des genres par les élèves et sa résolution théorique me semble un premier pas pour la mise en action effective de l'égalité réelle entre les garçons et les filles à l'école. Il s'agit de voir à présent comment, en

pratique, les élèves mettent en œuvre les solutions identifiées et si celles-ci sont efficaces dans le traitement du problème.

Mettre en œuvre les solutions identifiées

Les élèves ont, dès la semaine suivante, mis en application les décisions prises. Les arbitres ont été rajouté·e·s à la liste des responsabilités de la classe.

Pour autant, force est de constater que la pratique des jeux de ballons reste l'apanage des garçons qui sont en majorité. Malgré une présence plus marquée des filles, il existe des mécanismes d'exclusion qui, sans enfreindre les règles établies, poussent sur la touche les joueuses comme les joueurs considéré·e·s comme pas assez fort·es (regards, attitude de rejet, etc.). Ces élèves en viennent à s'autoexclure pour ne pas susciter et avoir à supporter l'attitude négative et excluante de leurs camarades.

On le voit, la création de règles au sein du groupe classe établies par les élèves permet d'intégrer un certain nombre d'individus, majoritairement des filles, à un jeu dont ils et elles étaient précédemment exclu·e·s. Pourtant ces règles établies et institutionnelles ne sont pas suffisantes pour permettre une réelle égalité dans la participation aux jeux lorsque, à l'image de la société dans sa globalité, des comportements d'exclusion remettent, sans enfreindre les règles, ces mêmes protagonistes sur la touche. Dans ce genre de situation, les représentations genrées sur les capacités comparées des filles et des garçons en sport influent les comportements et réactions des élèves, de manière à l'emporter inconsciemment sur des règles écrites et établies collectivement, comme on le verra par la suite.

3.2. Déconstruire par le débat entre élèves

Suivant les recommandations de Claire Pontais et de Philippe Delamarre dans leur dossier consacré à l'égalité dans le sport (Pontais, et al., 2014), plusieurs débats ont été organisés dans la classe autour des affirmations du questionnaire présenté en partie 2.2. Ces débats ont pour objectif de mettre les élèves faces à leurs représentations et de les forcer à interroger celles-ci en en assurant la justification. Face à une idée préconçue qui ne résiste pas à l'analyse et à l'argumentation, une potentielle ouverture de l'élève à des idées nouvelles est alors espérée.

3.2.1. L'accès au sport en fonction du genre

Les deux premiers débats ont porté sur les deux premières affirmations du questionnaire : *le rugby, c'est plus pour les garçons que pour les filles* et *un garçon qui aime la danse, c'est*

bizarre quand même ! Ces deux débats concernent la même problématique générale qui est : certains sports sont-ils réservés à un genre particulier ?

Premier débat – le rugby et les filles

La grande majorité des élèves qui sont intervenu·e·s lors de ce débat ont réaffirmé leur positionnement indiqué sur le questionnaire. Ils et elles ont présenté des contre-arguments qui s'appuient sur la notion de droit, montrant une certaine indépendance à l'égard des stéréotypes : « Les filles ont le droit de jouer au rugby tout comme les garçons ». De même, il a été observé que même si peu de filles pratiquaient le rugby, ça n'était pas une raison valable pour les en exclure.

L'opposition principale à cette idée est venue d'un des garçons de la classe. Pour lui, le rugby est un sport pour les hommes car « le rugby c'est un sport de combat, que les femmes ne peuvent pas pratiquer car elles sont fragiles ». Ses camarades sont intervenu·e·s de manière quasi-unanime pour s'opposer à ces propos.

Cette intervention a fait dériver le débat sur l'affirmation de cet élève : « les hommes sont plus forts que les femmes ». Ces camarades ont alors argué que celui-ci serait vraisemblablement bien vite battu par des femmes adultes ou des camarades de classe, ce qu'il a démenti, indiquant qu'il pourrait les battre sans problème. Nous constatons pour cet élève le cas typique d'un individu qui s'attribue les capacités socialement édictées de son genre (force, prévalence sur l'ensemble de l'autre genre, etc.) sans pour autant posséder personnellement ces capacités.

Un autre argument avancé par cet élève est qu'il n'avait jamais vu de rugby féminin à la télévision, donc que ça n'existait pas. Afin d'alimenter le débat, le professeur a alors proposé une vidéo de rugby féminin, montrant un certain nombre de contacts rugueux entre adversaires. Confronté à cette vidéo, l'élève a admis que l'ensemble des filles n'étaient peut-être pas fragiles.

Pour autant, il a de nouveau avancé : « oui mais elles sont moins fortes que les garçons. », continuant à affirmer qu'il pouvait battre ces sportives-là. Le professeur a alors questionné l'élève sur la pratique que la classe avait eu du rugby et lui a fait remarquer que certaines des filles avaient égalé, voire surclassé les garçons. L'élève a alors nié ces faits, clôturant le débat.

On le voit, la majorité des élèves de la classe sont, lors des débats théoriques du moins, relativement indépendant·e·s des stéréotypes de genre dans leur argumentaire. Pourtant, certains élèves garçons même confrontés à la réalité objective de leurs performances sportives

ou plus simplement en comparaison à des adultes, continuent à attribuer à l'ensemble du groupe « homme » – adultes comme enfants – les capacités socialement admises de leur genre, en particulier une domination physique supposée sur les femmes, alors qu'objectivement ils ne possèdent pas cette capacité.

Ce débat aura permis de faire évoluer certaines représentations sur les filles, notamment leur supposée fragilité. L'apport de la vidéo a été ici très utile. De plus, il aura permis de réaffirmer que la pratique sportive d'un sport comme le rugby est autorisée de droit pour les filles, même si peu le pratique dans les faits. Cependant, ce débat-ci n'a pas réussi à faire évoluer les représentations de certains élèves sur la prévalence physique du masculin sur le féminin. Cette question sera de nouveau soulevée de manière éloquente en 3.2.2 lors du débat sur la mixité dans le sport.

Second débat – la danse et les garçons

Au démarrage de ce débat, les élèves se sont focalisé·e·s sur ce qui rendrait *bizarre* la danse pour un garçon, notamment par cette intervention : « c'est sûr qu'un garçon en tutu ça ferait bizarre ». Pour autant, un des élèves garçon a répondu en expliquant que lui-même faisait de la danse et qu'il ne portait pas de tutu. D'autres élèves filles ont rajouté qu'elles-mêmes, dans leurs clubs de danse, ne portaient pas de tutu.

Par la suite, le débat s'est centré sur la question *un garçon peut-il faire de la danse*. Fort du premier débat, les élèves sont intervenu·e·s pour confirmer que la danse était autorisée pour les filles comme les garçons, qu'ils en avaient le droit. A l'image du premier débat, les élèves ont indiqué que, bien que pour eux et elles la danse soit plus un sport de fille, cela n'était pas une raison pour en interdire la pratique aux garçons. Filles comme garçons ont pris la parole pour confirmer que dans leurs clubs de danse, il y avait des garçons comme des filles.

Certains élèves sont intervenus pour dire que, bien qu'un garçon dansant ce soit bizarre pour eux, ça n'était pas un argument pour le lui interdire. Le professeur a alors demandé aux élèves de préciser ce qu'ils et elles entendaient par bizarre. Les élèves ont expliqué que bizarre voulait dire *pas habituel*.

Ce débat n'a pas soulevé de fortes oppositions entre avis discordants mais plutôt des précisions sur des représentations que les élèves pouvaient avoir de la danse en général (forme, tenues vestimentaires, etc.). Ceci est en corrélation avec les réponses des élèves sur le questionnaire qui ne remettaient majoritairement pas en cause la pratique de la danse pour les filles, beaucoup moins que pour le rugby.

Ce débat a donc permis de faire évoluer les représentations des élèves sur la pratique de la danse en général, non pas tant sur le genre des pratiquant·e·s mais plutôt sur la forme de celle-ci. L'apport de l'expérience des élèves qui la pratiquent, fille comme garçon, aura été très bénéfique au groupe. Les élèves ont accordé beaucoup de crédit à leurs camarades.

3.2.2. La mixité dans le sport et les capacités sportives en fonction du genre

Troisième débat – la mixité en EPS

Ce troisième débat a mis en évidence plusieurs représentations très ancrées chez les élèves et que ceux-ci et celles-ci ont peu remises en question. Bien que l'ensemble des élèves soit favorable à la mixité dans la pratique de l'EPS, les raisons avancées sont diverses.

Dans un premier temps, l'argument avancé par certain·e·s élèves était basé sur les capacités de chacun·e : « le sport c'est mieux si on ne met pas tous les forts d'un côté ». Ceci laisse supposer que les élèves avançant cette justification considèrent qu'un genre est de manière générale plus fort que l'autre. Après reformulation par le professeur (*Doit-on comprendre que vous pensez que les filles sont moins fortes que les garçons*), les élèves ont majoritairement répondu par la négative : « Il y a des filles fortes et des garçons forts ».

Pour autant, un élève a avancé l'argument suivant : « si on fait une équipe avec dix filles et deux garçons et une autre avec que des garçons, ça vaut pas ». Ceci abonde dans le sens de la représentation déjà abordée en 3.2.1. Pour cet élève, il existe clairement une différence de niveau entre les filles et les garçons, une hiérarchie qu'il expose clairement en disant que dix filles ne valent pas dix garçons. De la même manière que lors du débat sur le rugby, cet élève n'a pas changé son point de vue malgré la contestation de ses camarades et leurs exemples tirés du vécu de la classe en EPS.

Suivant ce premier point, la majorité des élèves a rebondi pour confirmer que selon eux et elles la mixité était nécessaire. L'argument alors avancé montre bien la présence des stéréotypes de genre : « car dans le sport, il y a besoin d'intelligence, d'agilité et de force ». Cette dernière justification, comme d'autres du même profil, montrent bien que pour beaucoup d'élèves, chaque genre a ses attributs propres : aux garçons la force, aux filles l'intelligence et l'agilité. Cette dichotomie n'est pourtant pas partagée par tou·te·s les élèves. Après reformulation du professeur (*doit-on comprendre que les filles apportent l'intelligence et les garçons la force*), plusieurs élèves ont réagi pour opposer leur point de vue. Cependant, il s'est trouvé plus de garçons à vouloir affirmer leur intelligence que de filles affirmant leur force.

Cette caractéristique semble donc chez les élèves, et de manière assez unanime, être l'apanage du genre masculin, bien que pour eux et elles, il existe des filles fortes.

La pratique du débat entre élèves autour de ces affirmations sur la pratique sportive a été bénéfique pour le groupe classe de manière générale. Elle a permis de déconstruire certaines représentations que les élèves avaient, sur la forme que prenait la pratique de la danse ou sur le caractère fragile des filles et des femmes. Ces débats ont également permis de constater que les élèves, dans une grande majorité, savent traduire en droit les principes de l'égalité entre filles et garçons. Pour autant, la supposée prévalence physique du masculin sur le féminin a été un thème récurrent dans les débats, difficilement, voire pas du tout, remise en cause pour certains élèves. Son ancrage est profond dans l'imaginaire des élèves, comme le prouve le rapport des filles et des garçons à la force physique.

Ainsi, l'apport du débat sur la déconstruction de stéréotypes aura été utile pour les élèves mais cet apport connaît des limites, notamment sur les représentations les plus ancrées de nos sociétés en termes de genre : les attributs physiques et psychologiques.

3.3. Déconstruire par la pratique de l'EPS

En proposant des activités physiques, sportives et artistiques que les élèves n'ont généralement pas l'occasion de pratiquer du fait de leur genre (*e.g.* rugby pour les filles ou danse pour les garçons), l'école permet une ouverture qui leur est profitable. En effet, en pratiquant des activités inhabituelles pour leur genre, les élèves peuvent développer un attrait pour celle-ci, intérêt qu'ils ou elles n'auraient pas eu l'occasion de découvrir sinon.

De plus, pratiquer régulièrement une activité physique permet d'une part de constater que ces activités sont accessibles et d'autre part d'améliorer ses compétences, deux éléments qui favorisent le développement de la confiance et l'estime de soi. Ceci pour développer l'envie des élèves à s'engager dans des activités inhabituelles, non envisagées à première vue et à s'y sentir légitimes.

Comme vu en partie 2.3, les filles n'ont eu aucun problème à s'engager dans une activité sportive socialement réservée aux hommes. A l'inverse, les garçons ont eu des difficultés à se mettre sérieusement au travail lors de la pratique de la danse. Pour autant, se confronter à cette pratique sportive leur a été bénéfique dans la mesure où ils et elles ont pu accumuler de l'expérience et peuvent se référer à un vécu commun quand ils et elles sont confrontés à des

stéréotypes. La danse n'est pas que pour les filles puisqu'ils et elles l'ont pratiquée à l'école. De même pour le rugby.

Enfin, en pratiquant des activités en mixité, les élèves constatent la réalité des performances de chacun·e, première étape dans l'indépendance aux stéréotypes de genre. Ceci leur permet de pouvoir se critiquer les un·e·s les autres en se focalisant sur les performances et prestations de chacun·e sans être biaisé·e·s par des représentations stéréotypées : *A n'a pas réussi à faire tel exercice car elle ne fait pas le bon geste* et non *A n'a pas réussi à faire tel exercice car c'est une fille*. Ces analyses infructueuses, infondées et démoralisantes pour la personne qui les subit sont alors remplacées par des échanges constructifs et bénéfiques pour le ou la destinataire. D'un côté des interventions qui ne sont qu'une des incarnations reproductrices de la ségrégation sociale des genres, de l'autre des échanges fructueux et utiles.

Conclusion

A la suite d'une série d'observations et de constats révélateurs sur le comportement des élèves en classe, notamment en EPS, nous avons décidé d'orienter notre étude sur les stéréotypes de genre en EPS avec cette problématique : *comment déconstruire les stéréotypes de genre en EPS*.

Afin d'atteindre cet objectif, nous avons voulu dans un premier temps dresser un panorama de l'avancée du savoir concernant les stéréotypes de genre chez les enfants, en particulier pour le cas de l'EPS. Nous avons appris que les stéréotypes de genre sont présents très tôt dans l'esprit des enfants et que ces constructions mentales impactaient continuellement les trajectoires individuelles, que ce soit dans la vie personnelle que professionnelle. Nous avons montré que ces stéréotypes sont un des moyens d'expression d'une structure sociale hégémonique qui tend à perpétuer l'état de hiérarchisation des personnes en fonction de leur genre. Nous avons vu que dans la pratique du sport, notamment dans les sports considérés socialement comme masculin, les comportements stéréotypés ont plus tendance à s'exprimer qu'ailleurs. La bipartition des sports en fonction du genre est une des conséquences de cet état de fait, défendu notamment par l'idée que les capacités physiques des personnes dépendraient intrinsèquement de leur genre. Pour clore cette partie, nous avons voulu rappeler les engagements pris par le Ministère de l'Education Nationale en termes de lutte contre les stéréotypes de genre et le devoir du ou de la professeur·e dans ce combat.

Cette étude étant réalisée sur une classe réelle, avec toutes ses particularités, nous avons voulu ensuite étudier, quantifier la forme et l'amplitude des stéréotypes de genre chez les élèves de cette classe. Nous avons d'abord montré comment au sein de l'école, la répartition spatiale des élèves s'opère selon leur genre, notamment dans la cour de récréation. Nous avons décrit des comportements de défense, d'accaparement, d'exclusion chez les élèves, comportements qui tendent à maintenir l'état hiérarchique actuel des genres. Nous avons vu grâce à une analyse statistique que certains comportements observés empiriquement se confirmaient dans les écarts constatés. Nous avons ensuite présenté le questionnaire mis en place et les résultats obtenus, que nous avons analysé. Nous avons d'une part constaté que les représentations des garçons étaient plus biaisées que les filles. D'autre part, nous avons pu voir que ces représentations genrées étaient plus importantes lorsqu'il s'agissait d'activités sportives socialement masculines. Nous avons également constaté qu'à première vue, les élèves semblaient ne pas faire de hiérarchisation entre filles et garçons concernant les performances sportives de

chacun·e, constat qui sera remis en cause par la suite. Cette analyse des représentations nous a permis de mettre en place des outils cohérents pour une déconstruction efficace.

Fort de ces constats, nous avons dans un troisième temps analysé l'impact d'actions concrètes envisagées pour déconstruire ces stéréotypes. Nous avons vu comment la verbalisation du sentiment d'exclusion par les concerné·e·s peut permettre une première réaction des élèves. Nous avons vu comment ceux et celles-ci étaient capables de trouver des solutions à un problème concret identifié. Nous avons ensuite étudié l'impact du débat d'idées chez les élèves. En particulier, nous avons montré l'importance de l'apport de l'expérience et du témoignage individuel dans la déconstruction de certaines croyances. Pour autant, nous avons également constaté que certain·e·s élèves s'accrochent à des représentations stéréotypées, malgré des arguments en rapport avec leur vécu individuel et à l'apport d'éléments rationnels (*e.g.* performance sportive des élèves, vidéos, etc.). Nous avons également observé que les élèves, bien que très majoritairement favorables à la mixité, conservent l'idée que les performances des personnes dépendent de leur genre et que chacun·e apporte selon ses capacités intrinsèques, liées au genre. Nous avons notamment noté, chez les élèves, le rapport entre force physique et genre. Enfin, nous avons montré quelle pratique de l'EPS permettait aux élèves de se sentir légitimes dans n'importe quelle discipline sportive, de manière à renforcer la confiance en soi.

Déconstruire les représentation genrées des élèves, sur les performances physiques et sur les pratiques sportives autorisées s'avère un travail complexe et parfois décourageant, tant celles-ci paraissent profondément ancrées. L'action doit se faire sur un temps nécessairement long, dans la mesure où elle s'oppose à des structures sociales hégémoniques qui ont un impact quotidien sur les élèves. La discussion, le débat, l'échange entre élèves paraît être une des formes de démarche envisageable pour faire évoluer les représentations. L'apport du ou de la professeur·e est indispensable puisqu'il ou elle représente l'autorité institutionnelle. Celui-ci ou celle-ci se doit d'affirmer au quotidien l'égalité fille-garçon en la défendant et en la faisant vivre au travers des activités de classe, notamment l'EPS. Au niveau de l'école, mettre en place un parcours citoyen coordonné depuis le CP jusqu'en CM2 et centré sur cette problématique serait un moyen efficace de lutte constante contre des représentations et des idées pénalisantes pour tou·te·s.

Bibliographie

BACOU, Magalie. 2008. Mixité, parité, genre et lutte contre les discriminations dans les politiques publiques : le cas des espaces et des équipements publics destinés aux loisirs des jeunes . *CERTOP* . 2008.

Bian, Lin, Leslie, Sarah-Jane et Cimpian, Andrei. 2017. Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science*. 355, 2017.

Bourdieu, Pierre. 1998. *La domination masculine*. s.l. : Seuil, 1998.

Burricand, Carine et Grobo, Sébastien. 2015. Quels stéréotypes sur le rôle des femmes et des hommes en 2014 ? *Etudes et résultats*. drees, 2015, 907.

Chalabaev, Aïna. 2006. L'influence des stéréotypes sexués sur la performance et la motivation en sport et en éducation physique et sportive. *HAL*. 2006.

Daréoux, Évelyne. 2007. Des stéréotypes de genre omniprésents dans l'éducation des enfants. *Empan*. 2007, 65.

Davisse, Annick et Louveau, Catherine. 1993. Sports, école, société : la part des femmes [compte-rendu de Marie Duru-Bellat]. *Revue française de pédagogie*. 1993, 103.

HCE|fh, Haut Conseil à l'Egalité entre les f et les h. 2016. *Pour une communication publique sans stéréotypes de sexe*. s.l. : La documentation française, 2016. 978-2-11-145137-7.

HCE|fh, Haut Conseil à l'Egalité entre les f et les h. 2014. *Rapport relatif à la lutte contre les stéréotypes*. 2014. 2014-10-20-STER-01.

Husson, Anne-Charlotte. 2018. [En ligne] Février 2018. <https://cafaitgenre.org/genre/>.

Ministère de la ville, de la jeunesse et des sports. 2017. *Les chiffres-clés du sport*. s.l. : Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire, 2017.

Ministère de l'Éducation Nationale. 2017. Égalité des filles et des garçons. *education.gouv.fr*. [En ligne] 2017. <http://www.education.gouv.fr/cid4006/egalite-des-filles-et-des-garcons.html>.

—. **2017.** Les enjeux de l'égalité filles - garçons - Eduscol. [En ligne] 2017. <http://eduscol.education.fr/cid46856/les-enjeux-de-l-egalite-filles-garcons.html>.

—. **2015.** Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2) . *Bulletin officiel de l'éducation nationale*. 2015, MENE1526483A.

Pasquier, Gaël. 2015. La cour de récréation au prisme du genre, lieu de transformation des responsabilités des enseignant-e-s à l'école primaire. *Revue des sciences de l'éducation*. 2015, Vol. 41, 1.

Pénicaud, Emilie et Gleizes, François. 2017. Pratiques physiques ou sportives des femmes et des hommes : des rapprochements mais aussi des différences qui persistent. *INSEE Première*. 2017, 1675.

Pontais, Claire et Delamarre, Philippe. 2014. Débattre de l'égalité dans le sport. [En ligne] 2014. https://www.ac-caen.fr/dsden50/circo/mortain/IMG/pdf/fichepedagogique_debattreegalitesport.pdf.

Raz, Michal. 2016. Bicatégorisation. *Encyclopédie critique du genre*. La Découverte, 2016.

Reiser, Michèle et Gresy, Brigitte. 2011. *Les expertes : bilan d'une année d'autorégulation.* s.l. : Commission sur l'image des femmes dans les médias, 2011.

Secrétariat d'Etat chargé de l'Egalité F/H. 2017. Les chiffres 2017 des inégalités femmes hommes. [En ligne] 2017. <http://www.egalite-femmes-hommes.gouv.fr/les-chiffres-2017-des-inegalites-femmes-hommes/>.

Touraille, Priscille. 2016. Mâle/Femelle. *Encyclopédie critique du genre.* La Découverte, 2016.

Trouilloud, David et Sarrazin, Philippe . 2002. L'effet Pygmalion existe-t-il en Education Physique et Sportive ? Influence des attentes des enseignants sur la motivation et la performance des élèves. *Science et Motricité : revue scientifique de l'ACAPS / ACAPS.* 2002, 46.

Verscheure, Ingrid et Amade-Escot, Chantal. 2004. Dynamiques différentielles des interactions didactiques selon le genre en EPS. Le cas de l'attaque en volley-ball en seconde. *Staps.* 2004, 66.

ANNEXE

Annexe 1 : Questionnaire sur les stéréotypes de genre en EPS

Je donne mon avis sur les phrases :	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
Le rugby, c'est plus pour les garçons que pour les filles.				
Un garçon qui aime la danse, c'est bizarre quand même !				
Dans un jeu d'équipe, c'est mieux d'avoir des garçons et des filles.				
Plus tard, quand je serai adulte, je ferai souvent du sport.				

Résumé

L'état de la recherche montre que les stéréotypes de genre font partie des structures sociales qui perpétuent un état d'inégalité entre les femmes et les hommes. Ce système de genre astreint les personnes à des comportements déterminés en fonction de leur genre, notamment dans la pratique de l'EPS. Partant du constat que dès le CE2 les élèves ont des représentations genrées sur la pratique sportive et des comportements relevant du contrôle et de l'exclusion des filles du milieu sportif perçu avant tout comme masculin, il paraît essentiel de mettre en place des mesures permettant à tou·te·s d'accéder à la pratique sportive sans discrimination.

Mots-clés : genre, stéréotypes, EPS, égalité fille-garçon

Abstract

Gender stereotypes are part of an institutional process which reproduces and maintains a state of inequality between men and women. This system constrains one to predetermined behaviours according to their gender, driving them to gendered behaviours and representations, particularly in sports. Children as young as eight years old have gendered representations about sports and behaviour which leads to the exclusion of women in athletic areas. As public education in France aims to suppress the state of inequality between men and women, this study intends to study the impact of various activities on primary school students gendered representations.

Key words : gender, gendered stereotypes, sports education, gender equity