



L'engagement des élèves en Éducation Physique et Sportive : susciter le plaisir et la motivation pour lutter contre les stéréotypes de genre

Florian Maitrepierre

► To cite this version:

Florian Maitrepierre. L'engagement des élèves en Éducation Physique et Sportive : susciter le plaisir et la motivation pour lutter contre les stéréotypes de genre. Education. 2019. dumas-02418825

HAL Id: dumas-02418825

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02418825>

Submitted on 19 Dec 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Copyright



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Centre Val de Loire
Académie d'Orléans-Tours



Mémoire présenté par
Florian MAITREPIERRE

Soutenu le
12 juin 2019, à Chartres
pour obtenir le diplôme du

Master

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

Mention : 1^{er} degré

Discipline :

Sociologie et Education Physique et Sportive

L'engagement des élèves en Education Physique et Sportive

Susciter le plaisir et la motivation pour lutter contre les stéréotypes de genre

Dirigé par

Mme Delphine CORBES, enseignante de l'Université d'Orléans, formatrice et directrice de mémoire.

Mme Sarah EBEL, maîtresse des écoles, maître-formatrice, formatrice.

Devant une commission d'examen composée de

Mme Delphine CORBES, enseignante de l'université d'Orléans, formatrice, directrice du mémoire.

Mme Sarah EBEL, professeure des écoles, maître-formatrice, directrice du mémoire, formatrice.

Année universitaire 2018-2019

Sociologie & EPS

L'engagement des élèves en Education Physique et Sportive :
susciter le plaisir et la motivation pour lutter contre les
stéréotypes de genre

Remerciements

Ce mémoire est le fruit d'un travail qui m'a permis de faire évoluer mes pratiques d'enseignant. C'est pour cette raison que je tiens à remercier différentes personnes qui ont contribué au bon déroulement de ce travail.

Tout d'abord, je veux remercier tout particulièrement Madame Corbes qui en tant que tuteur de ce mémoire m'a accompagné, encouragé et conseillé avec bienveillance durant toute l'année. Ses conseils et son aide, autant théorique que pratique, m'ont permis d'avancer sereinement dans mes recherches, dans mon expérimentation et dans l'écriture de ce travail.

Je remercie également chaleureusement Madame Ebel, maître formateur et tuteur terrain, qui m'a suivi tout au long de l'année. Ma pédagogie, mes pratiques et ma vision de l'enseignement ont évolué positivement durant toute l'année grâce à ses nombreux conseils et retours autant constructifs que bienveillants.

Je tiens à remercier toute l'équipe éducative de l'Ecole où j'ai effectué mon stage en responsabilité durant l'année. Le très bon accueil qui m'a été réservé, les conseils qui m'ont été donnés et les échanges pédagogiques qui ont eu lieu, m'ont permis d'entrer dans le métier de professeur des écoles dans des conditions très favorables.

Pour terminer, je souhaite remercier ma famille et les collègues de l'ESPE qui m'ont soutenu et aidé durant la réalisation de ce mémoire et tout au long de l'année.

Sommaire

Introduction	6
Partie recherche	10
Des stéréotypes de genre liés au sexe, les inégalités entre les sexes liées au genre.	10
L'évolution de l'égalité homme/femme	12
Un combat entamé mais loin d'être terminé dans nos écoles	12
Problématique.....	15
Un enjeu pour les futurs citoyens	16
Menaces du stéréotype en danse et en football	17
Danse.....	18
Football.....	19
Motivation et plaisir pour s'engager, progresser et s'épanouir	20
Méthodologie.....	23
Hypothèses.....	23
Recueil initial des représentations et stéréotypes des élèves	23
Expérimentation.....	24
Questionnaire de début et de fin de séquence.....	24
Mode d'entrée dans l'APSA.....	24
Motivation et plaisir sélectionnés.....	25
Observations et rôle de l'enseignant	26
Ressentis en fin de séances.....	27
Les imprévus et difficultés dans la réalisation de ce protocole	27
Résultats.....	28
Questionnaire initial sur le sport et les stéréotypes	28
Mes observations lors des séances	30
Ressentis des élèves après chaque séance	31
Questionnaires de début et de fin de séquence.	33
Vérification des hypothèses émises en amont de ce travail.....	36
Partie professionnelle	39
Une expérimentation qui a fait évoluer ma pratique	39
Un travail en EPS	40
Rôle de l'enseignant pendant l'action.....	41

Une élève à sens contraire	42
Le plaisir et la motivation dans d'autres disciplines	44
Le plaisir et la motivation dans d'autres cycles et notamment en maternelle.....	45
Conclusion	49
Références bibliographiques.....	52
Annexes	55

Introduction

« Dans les cours d'école, les garçons jouent au centre, les filles sont reléguées sur les côtés ». Cet entête d'un reportage de France 3 Bretagne¹, indique bien le problème auquel est confronté notre société aujourd'hui. Il s'agit des problèmes liés aux stéréotypes, en effet dans de nombreuses écoles les cours de récréation représentent un espace où les stéréotypes de genre sont très visibles. L'Unicef précise que la cour est « un espace difficile à partager où les jeux des garçons sont le plus souvent priorités ». En effet, nous trouvons régulièrement les terrains de foot, représentés par des lignes, au centre des cours et investis par une grande majorité de garçons alors que les filles sont quant à elles contraintes de jouer en périphérie à ce que les garçons appellent des « petits jeux de filles » comme l'indique Edith Maruéjols, géographe du genre. Cette analyse de l'espace des cours de récréation reflète des problèmes d'égalité fille-garçon qui ne s'arrêtent pas aux cours de récréation dans les écoles.

Effectivement l'inégalité homme-femme est persistante dans notre société française. Des études de l'INSEE²³ peuvent le démontrer avec des chiffres. Ainsi, il est possible de constater que des écarts importants sont remarquables dans le monde de l'emploi et au niveau des salaires. En France, le taux d'emploi est déjà plus important chez les hommes (avec 68,4%) que chez les femmes (avec 61,2%) et ce quel que soit le niveau d'étude, même si ce dernier s'est accru depuis 2005. De plus, il faut savoir qu'en France (en 2015), 9 personnes sur 10 sont des salariés et c'est le domaine d'activité du salariat qui est le plus présent chez les femmes. Effectivement, 44,2% des femmes occupent des postes d'employés contre 12,9% des hommes. C'est le phénomène inverse pour le monde des ouvriers. Tandis que pour les professions de cadre, la part d'hommes est plus importante avec un écart d'environ 6 points. C'est aussi les femmes qui sont le plus employées en contrats à durée déterminée. En ce qui concerne les emplois à temps partiel, ils sont plus fréquents pour les femmes (30%) que pour les hommes (8,3%). En plus de ces chiffres, il faut savoir que les salaires des femmes sont en moyenne plus bas

¹ Article de France 3 : <https://france3-regions.francetvinfo.fr/bretagne/ille-et-vilaine/rennes/lutte-contre-stereotypes-cours-recre-non-genrees-bientot-rennes-1609187.html>

² Insee : « Femmes et hommes, l'égalité en question », édition 2017.
Insee Références, édition 2017 – Fiches – Marché du travail.

³ Insee : « France, portrait social », édition 2018.
Insee références, édition 2018 – Fiches – Marché du travail.

pour une même tâche que celui d'un homme. Ces chiffres nous apprennent donc plusieurs choses. D'abord, le fait que les hommes « travaillent plus » que les femmes en moyenne. Ensuite, que ce sont elles qui concentrent le plus les emplois qui ne sont pas à temps plein, mais aussi que c'est dans le secteur tertiaire que les femmes sont le plus employées. Nous nous apercevons donc que les femmes seraient plus destinées à travailler dans les services et moins dans les métiers manuels, de même qu'elles ont moins de postes considérés comme élevés (cadres, postes à responsabilités). De plus d'après l'INSEE, les femmes seraient très représentées dans les métiers de l'administration publique, de l'enseignement, de la santé et de l'action sociale. Ces caractéristiques françaises se retrouvent globalement dans les pays européens.⁴

Nous pouvons voir par ces chiffres, les vestiges de la société patriarcale qui a dominé jusqu'au XXe siècle. En effet, le patriarcat est une société où l'homme, en chef de famille, a le devoir de nourrir sa famille, de rapporter de l'argent, et de protéger sa famille tandis que la femme est cantonnée à la sphère familiale, c'est-à-dire qu'elle doit éduquer ses enfants et organiser le foyer (ménage, cuisine, etc.).

Ces inégalités homme-femme constatables dans le domaine de l'emploi se confirment avec une étude de l'Association Pour l'Emploi des Cadres comparant des situations de jeunes actifs de niveau bac +5. Cette étude⁵ montrent que les inégalités sont présentes à tous les niveaux sociaux et que les conditions d'emploi sont peu favorables aux femmes contrairement aux hommes à compétences égales. Il faut en effet rappeler que par autodétermination sociale, les filles s'orientent majoritairement vers des études de droit et gestion (55%), des études de sciences humaines (7%) et de langues et arts (8%) : des études considérées comme moins prestigieuses et donc moins valorisées. Alors que les garçons s'orientent vers des domaines d'études scientifiques et technologiques, plus valorisés, qui assurent des emplois généralement plus fiables. Mais l'APEC montre que ce n'est pas une raison suffisante car à parcours égal (personnes ayant suivi les mêmes études dans les mêmes structures) les femmes obtiennent malgré tout moins de CDI et ont moins de chance d'obtenir le statut de cadre, tout cela permettant d'estimer un salaire inférieur de 6 à 10% par rapport à celui des hommes. Nous pouvons donc dire

⁴ Insee : « La France dans l'Union européenne », édition 2019.
Insee Références, édition 2019 – Fiches – Marché du travail.

⁵ APEC : « Inégalités en début de carrière. Des conditions d'emploi moins favorables pour les femmes même à formation équivalente. » *Trajectoires Parcours & inégalités.*, mars 2019.

que malgré les stéréotypes influençant les choix d'études, les inégalités homme-femme demeurent dans le monde du travail.

Comme nous venons de l'indiquer, les stéréotypes construits socialement influent sur le choix des études des jeunes filles et jeunes garçons, même si ce n'est pas la seule cause des inégalités persistantes dans le monde du travail. Mais ces stéréotypes qui orientent les étudiants selon leur sexe à des parcours et choix d'études différents sont aussi dommageables. Ainsi, on peut constater une sous représentativité des filles dans les écoles d'ingénieurs ou dans les études scientifiques. De plus, pour les filles s'orientant dans les domaines scientifiques, elles privilégient plus les facultés que les écoles d'ingénieurs ou autres grandes écoles.⁶ Comme l'indiquaient Couppié et Epiphane en 2016 « on assiste encore aujourd'hui au paradoxe selon lequel, les jeunes femmes qui connaissent globalement une meilleure réussite dans la sphère éducative continuent à s'orienter vers des filières moins prestigieuses et moins rentables sur le marché du travail. ». Ces deux mêmes auteurs qui indiquaient dans un article que la distribution hommes/femmes dans les différents métiers n'est pas « un simple prolongement d'orientations scolaires sexuellement clivées ». ⁷

Cette dernière citation confirme bien que le domaine scolaire a de l'importance dans la construction des individus et dans la formation des stéréotypes. Effectivement, les stéréotypes qui influent les orientations scolaires mais aussi les stéréotypes en général se construisent dès le plus jeune âge mais aussi à l'école. Pourtant, en France l'Ecole a pour rôle de promouvoir l'égalité des sexes et ce, dès le plus jeune âge. Pourtant, quelques soient les disciplines scolaires, les stéréotypes viennent parasiter cet objectif d'égalité. En effet, les stéréotypes de genre influent directement dans les apprentissages des élèves. C'est ainsi que des disciplines scolaires sont considérées comme être des disciplines « pour les filles » telles que le français, l'art plastique, etc. et d'autres, des disciplines « pour les garçons » comme les mathématiques, les sciences « dures » et l'EPS. C'est de cette manière que garçons et filles obtiennent de meilleurs résultats dans les disciplines qui leur seraient prédestinées naturellement. Ces stéréotypes nombreux qui obtiennent l'adhésion d'une partie de la population, consciemment ou non, jouent

⁶ CORAZZA E., « Les jeunes femmes investissent les études supérieures, mais pas encore les écoles d'ingénieurs », *Working paper*, n°5, Céreq, décembre 2017.

⁷ COUPPIE T. et EPIPHANE D., « La ségrégation des hommes et des femmes dans les métiers : entre héritage scolaire et construction sur le marché du travail », *Formation emploi*, 2010.

un rôle extrêmement important dans la construction scolaire, mais aussi dans la construction sociale et citoyenne des jeunes élèves. Pourtant l'égalité entre les élèves et donc l'égalité entre les filles et les garçons est l'un des principes très importants de notre République. Et c'est en cela, hors des convictions personnelles, que les professeurs des écoles doivent assurer ce principe d'égalité fille-garçon. Cela s'inscrit dans le rôle de l'école de former des citoyens capables de se respecter mutuellement. L'enseignant doit donc assurer la mise en place d'une pédagogie visant à promouvoir l'égalité fille-garçon et à lutter contre les discriminations engendrées par les stéréotypes de genre.

L'école est pourtant victime de ces normes sociales de genre. Malgré le fait que les instructions officielles marquent la volonté de s'y soustraire. A l'école primaire, toutes les matières sont concernées mais il en est une où les stéréotypes de genre sont très puissants : il s'agit de l'EPS. En effet, en EPS les interactions et les émotions sont mises à contribution de manière importante quelles que soient les APSA et leurs particularités. C'est de là qu'intervient la nécessité du bien-être qui va à l'encontre des notions de stéréotype et de discrimination. Les stéréotypes ont le pouvoir négatif de restreindre les élèves dans leur plaisir et leurs capacités motrices en EPS et cela par peur du jugement des autres mais aussi par volonté de conformité sociale, de manière à ne pas être exclu d'un groupe et notamment celui des garçons ou celui des filles.

Effectivement, l'EPS est une discipline scolaire qui met en jeu les corps et l'imaginaire dans des activités souvent imprégnées de stéréotypes sexués. L'enseignant ne peut donc ignorer le genre pour lutter contre la reproduction des stéréotypes sexués. Comme l'indique l'éditorial *Le genre du sport* datant de 2006 : «Le sport est sans doute l'un des acteurs historiquement les plus efficaces de la reproduction des hiérarchies de genre ... en même temps qu'un formidable moyen, par ses pratiques, de les questionner et de les faire déplacer».⁸ L'enseignant a donc un rôle central dans la lutte contre des préjugés souvent ancrés dans nos représentations selon lesquelles chaque personne doit se conformer à des assignations se justifiant par un caractère naturel inventé alors qu'elles sont le fruit d'une construction sociale sans légitimité.

Pour être concret, prenons un exemple des risques liés aux stéréotypes sexués. Un garçon s'investissant totalement dans une APSA danse (champ d'apprentissage 3) prend

⁸ TERRET T. et Michelle ZANCARINI-FOURNEL M., « Éditorial », *Clio. Histoire, femmes et sociétés*, 23 | 2006, 23 | 2006, 5-14.

le risque d'être jugé et moqué par ses camarades qui se mettraient en retrait car ils considèrent que c'est « un sport de fille ». La danse est un art qui mobilise des images mentales et des représentations souvent très féminines (représentations construites socialement). Les élèves assimilent toutes danses à la danse classique et son équipement dont l'exemple des tutus est évocateur, mais aussi à des gestes très féminins. Et ce, malgré l'émergence de danses considérées comme plus mixtes voire masculines depuis quelques années. Les représentations mentales initiales restent fortes et se rattachent souvent au quotidien des élèves. Ce quotidien peut différer culturellement, dans certains cas les représentations de la danse sont liées à des danses que l'on peut voir dans certains clips musicaux où la place de la femme ne va pas dans le sens de l'égalité des sexes.

Partie recherche

Des stéréotypes de genre liés au sexe, les inégalités entre les sexes liées au genre.

Il est important de distinguer le sexe et le genre pour comprendre le propos de ce mémoire. En effet, le genre et le sexe sont deux notions distinctes à ne pas confondre et qu'il convient de définir. Loïc Szerdahelyi, professeur d'EPS, dans un article paru en mars 2015 ⁹ a défini de manière précise ce qu'était le genre, à distinguer du sexe. Cet article renvoie à la problématique d'égalité entre les sexes qui est au cœur de nombreux sujets d'étude sociologique portant sur le genre. Cela s'inscrit dans le même projet politique, projet sociétal de combat des inégalités sexuées. Comme l'indique l'auteur « le genre questionne les processus sociaux, culturels, linguistiques, et scientifiques qui mènent à la division hiérarchique des sexes » sur la base de différences dites naturelles, liées au sexe.

Le genre est ainsi défini « le genre n'est pas le reflet du sexe biologique, mais il interroge la différence des sexes dans ses fondements, sa construction, sa hiérarchisation, ses conséquences ». En effet, le genre est une construction sociale générant des différences entre les hommes et les femmes. Ces différences qui n'ont rien de biologiques sont construites socialement et trouvent différents fondements. Elles ont des conséquences multiples et fabriquent une hiérarchisation entre les sexes. Tandis que

⁹ SZERDAHHELYI L., « Qu'est-ce que le genre ? », *EPS et Société*, mars 2015. (Article paru dans Contrepied Hors-série n°7 - Égalité ! - Septembre 2013).

le sexe renvoie au sens biologique. Il différencie les hommes et les femmes par des critères scientifiques comme les organes génitaux, l'ADN et les chromosomes, les hormones, etc.

La distinction hommes/femmes unit donc des critères biologiques et des critères sociaux. Il ne faut pas réduire le genre au sexe car cela reviendrait à rendre naturelles des différences qui sont construites par la société et qui n'ont rien de naturelles.

C'est ce que confirme Sigolène Coucho-Schiex dans son ouvrage *Le genre*. En effet, elle écrit que les stéréotypes participent « à une configuration sociale conduisant les femmes et les hommes, les filles et les garçons, à occuper des places différenciées dans la société selon un principe de hiérarchisation qui dévalorise le plus souvent les positions occupées par les femmes. » Ce à quoi elle ajoute, que ces constructions sociales et historiques ne sont pas figées.¹⁰ C'est donc ce qu'elle qualifie de « rôle de genre : comportement attendu d'un individu selon le sexe qui lui est assigné » qui s'alimente de ces stéréotypes. Cette dernière notion est proche de celle d'« identité de genre » qui elle consiste à se sentir homme, femme voire ni l'un ni l'autre. Le rôle de genre vise donc à renforcer, consolider son identité de genre à travers des stéréotypes genrés.

Les stéréotypes de genre existent grâce à un processus que l'on appelle l'essentialisation. Ce dernier veut expliquer que les différences construites socialement sont en réalité dues à l'essence, à la nature des individus. Cela indique donc un caractère irrémédiable comme l'indique Sigolène Coucho-Schiex qui qualifie l'essence de l'« ensemble des caractères constitutifs et invariables de la nature intime d'un être »¹¹. L'essentialisation rapporte donc des stéréotypes à la nature même d'un individu, c'est une théorie déterministe. Les stéréotypes, construisant des préjugés sur une catégorie de personnes amènent à des discriminations qui sont contraires à nos principes républicains. Il convient effectivement de rappeler que les stéréotypes sont des croyances et constructions sociales qui donnent à un groupe d'individus des mêmes caractéristiques.

¹⁰ COUCHOT-SCHIEUX S., *Le genre*, éditions EP&S, 2017 (p.29).

¹¹ COUCHOT-SCHIEUX S., *Le genre*, éditions EP&S, 2017. (p.116).

Le risque de l'essentialisation est donc qu'un individu ne répondant pas aux stéréotypes, dans notre cas aux stéréotypes genrés (ce qui est construit, pensé comme masculin ou féminin), soit rejeté et discriminé. La discrimination étant le fait de distinguer et de traiter différemment (le plus souvent plus mal) quelqu'un ou un groupe par rapport au reste de la collectivité ou par rapport à une autre personne (Dictionnaire Larousse).

Ce sont donc les stéréotypes de genre qui créent des inégalités sexuées.

L'évolution de l'égalité homme/femme

Dans l'introduction un constat non-exhaustif des inégalités entre les sexes a été fait. Il met en relief ces inégalités dues aux stéréotypes de genre dans notre société, tant sur le plan professionnel, que sur celui des études et les choix d'orientation qui sont le fruit d'un long processus. Ce constat permet aussi de voir que ces inégalités se construisent très tôt et se voient dès le plus jeune âge dans les classes des écoles primaires.

Il convient de rappeler que l'égalité homme/femme est le fruit d'un long processus entamé dans la période de la Révolution française. Les femmes ont bien entendu joué un rôle dans toute notre histoire mais on peut considérer que c'est à partir de cette date que les femmes cherchent à se faire reconnaître. C'est ainsi que les rapports homme/femme se modifient vers une plus grande égalité. En 1944, le droit de vote des femmes est enfin acquis en France. Et c'est en 1972 que le principe d'égalité entre les hommes et les femmes rentre dans le préambule de la Constitution.

Malgré ces évolutions importantes de notre histoire, les vestiges de la société patriarcale restent bien présents. Des croyances et stéréotypes sont toujours bien ancrés dans nos mentalités même s'ils tendent à s'atténuer voir disparaître dans certains cas. Mais il est toujours courant d'entendre au sein de nos classes (voire de la part d'adultes) « le foot est un sport de garçon » ou encore « la danse, c'est pour les filles ». L'enjeu est donc important et sociétal pour la lutte contre les stéréotypes, il en va de notre société de demain.

Un combat entamé mais loin d'être terminé dans nos écoles

De plus en plus conscients de ces stéréotypes, l'Ecole et ses enseignants ont fait de cette lutte une de leurs priorités. L'école est victime de ces normes sociales de genre aussi. Pourtant les instructions officielles marquent la volonté de s'y soustraire.

Il faut savoir que dès 1975 et la Loi Haby, la mixité arrive dans les écoles avec le collège pour tous. On assiste alors à une massification de l'accès à l'école et au mélange des filles et des garçons. Antoine Prost, historien et pédagogue, écrit « De toutes les révolutions pédagogiques du siècle, la mixité est l'une des plus profondes. Elle oppose l'école de notre temps à celle de tous les siècles précédents. »¹².

Effectivement, comme l'explique Geneviève Pezeu dans un article¹³ relatant l'histoire de l'école, après la Seconde Guerre Mondiale la mixité s'impose dans la société et dans nos écoles comme une « révolution tranquille » avec le « passage [progressif] d'un modèle patriarcal traditionnel et inégalitaire à celui d'un modèle progressiste, égalitaire sur les rapports sociaux de sexes ». L'auteure rappelle que la mixité est alors un compromis entre les deux modèles, c'est-à-dire qu'elle n'est pas achevée et pas égalitaire. Des expériences de pré-mixité débutent avec la IIIe République et la défaite de 1870, on reconstruit des écoles dans lesquelles des classes de filles et des classes de garçons sont réunies dans le même établissement. Il s'agit ici de la création de lieux d'enseignements mixtes sur le plan spatial et économique. Il faut attendre véritablement 1957 pour que la mixité de l'enseignement primaire soit légale et 1959 pour que des lycées mixtes voient le jour.

Dès les années 1960 et l'arrivée des CES (Collège d'Enseignement Secondaire) la mixité va s'enraciner peu à peu. Mais c'est en 1975 avec la Réforme Haby que la mixité devient obligatoire à l'école de la maternelle au lycée. A partir de là, la mixité sera peu à peu acceptée dans notre société mais sans réelle prise de conscience de ce que la mixité implique pour les différents acteurs éducatifs. Il faut rappeler que la mixité ne doit pas être seulement spatiale, la mixité se travaille et peut être difficile pour les élèves ; il revient donc à l'enseignant de créer les conditions pour que cette mixité soit favorable à l'égalité entre les filles et les garçons et à l'épanouissement de tous les élèves.

A l'école primaire, toutes les matières sont concernées par les stéréotypes. Mais il en est une où les stéréotypes de genre sont très puissants : l'EPS. Aujourd'hui, l'institution scolaire met de nombreux dispositifs en place pour promouvoir l'égalité homme-

¹² PROST A., *Histoire de l'enseignement et de l'éducation depuis 1930*, T. 4 Nouvelle Librairie de France 1981, Edition Perrin 2004.

¹³ PEZEU G., « Une histoire de la mixité », N°487 - *Dossier "Filles et garçons à l'école"*, dans les cahiers Pédagogiques (Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques).

femme, pour contrer les stéréotypes et lutter contre les discriminations. Cela dans l'objectif de former de futurs citoyens lucides et socialement éduqués capables de lutter contre ces fléaux sociétaux mais aussi pour que les jeunes élèves puissent s'épanouir et progresser dans toutes les activités scolaires afin qu'ils deviennent autonomes, biens dans leur peau et qu'ils puissent prendre du plaisir en restant en bonne santé.

Récemment, pour lutter contre les stéréotypes empêchant l'égalité, le dispositif « ABCD de l'égalité » a été mis en place en 2014. Ce dispositif voulant lutter contre les disparités filles-garçons dans le parcours scolaire (et notamment les activités culturelles et sportives) se poursuit encore aujourd'hui.

Le Président actuel, Emmanuel Macron, avait déclaré l'Egalité entre les femmes et les hommes « grande cause nationale » du quinquennat. C'est dans cette direction que le comité interministériel du 8 mars 2018 avait défini des mesures clés pour transmettre et diffuser la culture de l'égalité à l'Ecole de la maternelle au baccalauréat. En effet, un des constats inquiétants qui a participé à la mise en place de cela est le fait que les « filles et les garçons continuaient à se conformer à ce qui est présenté comme leur domaine respectif de compétence dans les schémas socioprofessionnels fortement stéréotypés ».¹⁴

Des ressources comme le Réseau Canope met en place de nombreuses pistes pour lutter contre ses stéréotypes¹⁵. On peut trouver des guides pédagogiques, des outils pédagogiques, des films d'animation pour débattre des stéréotypes, des bandes dessinées numériques sur ce thème. Ainsi, une vidéo animée *Vinz et Lou et les filles et les garçons* : « *Astro Loup* » montre un jeune garçon passer d'un esprit stéréotypé à un esprit ouvert où il comprend qu'il n'y a pas de métier spécifiquement féminin ou masculin ; il s'agit du métier de danseur dans cette vidéo. Une autre vidéo nommée *Vinz et Lou et les filles et les garçons* : « *sous la loup* » montre cette fois-ci qu'il n'y a pas de comportement spécifiquement masculin ou féminin avec l'exemple du football.

De nombreux dispositifs sont mis en place et sont plus ou moins ludiques pour lutter contre ces stéréotypes de genre. Malgré tout, l'EPS est une discipline où les stéréotypes

¹⁴ Site gouvernemental : <https://www.education.gouv.fr/cid4006/egalite-des-filles-et-des-garcons.html>

¹⁵ Réseau Canopé, Le réseau de création et d'accompagnement pédagogique. Site : <https://www.reseau-canope.fr/outils-egalite-filles-garcons/pour-aborder-les-stereotypes.html>

peinent à disparaître. Partir du principe que les filles sont aussi compétentes en EPS que les garçons est une idée récente sachant que l'EPS a été la dernière discipline à être mixte à l'école comme l'indique Claire Pontais, formatrice en ESPE¹⁶. Ce processus s'inscrit dans la lignée des avancées sociales de l'émancipation des femmes qui a débuté assez tardivement, comme expliqué précédemment.

Problématique

En début d'année lors de la réunion de rentrée avec les parents, l'enseignante titulaire et moi avons expliqué le programme de l'année. En charge d'une partie de l'EPS, j'ai informé les parents de ma programmation, c'est-à-dire des différentes APSA que nous allions faire au cours de l'année. A l'annonce de la danse, les réactions ont été nombreuses : entre intérêt et joie mais aussi appréhension des parents eux-mêmes qui m'ont avoué être étonné que de la danse serait faite avec un « enseignant homme ». Dès les premiers jours de classe qui ont suivi cette réunion, de nombreux élèves sont venus me parler pour me demander si ce que leurs parents avaient dit à la suite de cette réunion était vrai et ils m'ont fait part de plusieurs remarques. Certaines filles m'ont dit qu'elles étaient très contentes de faire de la danse, tandis que pour les garçons deux remarques ont été très majoritaires. La première était que la danse « c'était un sport de fille » avec l'espoir peut-être de ne pas faire danse eux-mêmes. La seconde remarque était « Mais la danse ce n'est pas du sport ». Au sujet du football, les remarques ont été faites majoritairement par des filles et montraient qu'elles n'aiment pas le football car c'était surtout « fait pour les garçons ». Ces remarques qui interpellent m'ont fait prendre conscience de la véracité des stéréotypes mais aussi de la persistance de ses derniers qui sont encore forts malgré les politiques éducatives mises en place. Ces remarques ont donc participé au choix de ce sujet de mémoire car on connaît la force des stéréotypes de genre qui peuvent empêcher un garçon d'entrer dans l'activité de la danse et une fille de faire du football en créant une peur de s'engager, un blocage dû à leurs opinions qui empêche la motivation, le plaisir et donc la progression. C'est à partir de là que je me suis demandé : comment pourrais-je faire pour que tous les élèves, peu importe leur sexe, entrent dans les APSA de danse et de football sans blocage et a priori ? Comment faire pour écarter les stéréotypes qui empêchent l'engagement des élèves en EPS mais aussi leur progression ? Comment créer du plaisir et de la

¹⁶ Propos recueillis par JARRAUD F. dans un article nommé « Egalité filles-garçons : L'EPS en pointe ». Site : Le café pédagogique.

motivation chez les élèves en EPS pour les mobiliser, les faire progresser et bien sûr atténuer les menaces du stéréotype pour ainsi ouvrir leur horizon et leur épanouissement, pour qu'ils se réalisent ?

Un enjeu pour les futurs citoyens

« L'EPS a pour finalité de former un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci du vivre ensemble ». Cette finalité du vivre ensemble est déterminante en EPS comme l'indique les programmes. C'est ce « vivre ensemble » qui peut renvoyer à la mixité et rappeler l'objectif de lutte contre les stéréotypes. Dans notre Ecole qui a l'objectif d'instruire, d'éduquer et de former les élèves, les futurs citoyens apprennent les règles de collectivité mais aussi des valeurs républicaines telles que le respect et l'égalité. Dans ce cadre, les écoliers et futurs citoyens doivent comprendre et acquérir ces valeurs nécessaires à la bonne santé de notre société.

Pourtant, la problématique de ce mémoire montre bien que des problèmes liés aux stéréotypes persistent à l'école et ce malgré les différentes actions du gouvernement, des écoles et des différents acteurs de l'éducation.

Les enjeux de cette lutte sont nombreux. Il s'agit de sensibiliser les élèves eux-mêmes, leurs familles, mais aussi de mener des actions sur « les représentations des rôles respectifs des hommes et des femmes pour permettre à chaque jeune de prendre conscience des rôles de sexe, de son degré d'adhésion à ces rôles et des effets sur ses projets personnels et professionnels » comme l'indique très bien l'Onisep¹⁷ après avoir fait des constats semblables à l'introduction de ce mémoire.

Ces stéréotypes veulent orienter les filles et les garçons vers des conduites masculines et féminines dans leurs choix personnels, orientations et métiers futurs, de manière souvent plus ou moins consciente. L. Kohlberg dès les années 1960 propose un modèle expliquant le développement de l'enfant en fonction de son genre. Dans sa théorie il postule que dès que l'enfant se rend compte que son sexe ne change jamais et qu'il est une fille ou un garçon alors il recherche des informations en accord avec son sexe et il adapte ses conduites pour correspondre à ces informations.¹⁸ Cette théorie est reprise en

¹⁷ Onisep : <http://www.onisep.fr/Pres-de-chez-vous/Centre-Val-de-Loire/Orleans/Equipes-educatives/Egalite-filles-garcons/Constat-et-enjeux>

¹⁸ HARRIS M. et BUTTERWORTH G., *Developmental Psychology, A Student's Handbook.*, Hove and New York, Psychology Press Taylor & Francis Group, 2002.

partie par la Théorie du schème de genre de S. Bem. Le schème du genre est « une représentation mentale d'un ensemble de comportements qui aide l'enfant à traiter l'information relative à ce qui signifie être un garçon ou une fille », selon J. Piaget. S. Bem dans son livre affirme qu'une fois qu'un enfant identifie à quel genre il appartient, alors celui-ci ajuste son comportement au schème correspondant.¹⁹ Pour approfondir cela, P. Fontenay, P. Sarrazin et J-P. Famose., en 2001, établissent dans un ouvrage quatre sortes d'individus. Les individus dits « masculins » qui prennent les rôles et caractéristiques des hommes et rejettent ceux caractérisant les femmes. Les individus « féminins » qui « endossent les rôles et traits psychologiques caractéristiques des femmes et rejettent ceux caractéristiques des hommes ». Mais aussi des individus androgynes qui adoptent rôles et traits caractérisant les deux genres. Enfin, les individus « non-différenciés », « qui ne marquent pas d'appétence particulière pour les rôles et traits psychologiques caractéristiques des hommes et des femmes ». ²⁰

Tout cela nous montre que les individus après s'être identifiés suivent un schéma et orientent leurs conduites pour valider leur identité. C'est ainsi que souvent les garçons vont privilégier les sports collectifs ou de combat comme le football et les filles vont souvent privilégier les sports plus féminin comme la gymnastique ou encore l'art et la danse. C'est aussi par ce même schéma que les choix d'orientation vont se faire en fonction du genre. Ainsi, on peut voir aujourd'hui que les études dans les domaines scientifiques sont plus suivies par les hommes, tout comme les études dans le domaine sportif. Les chiffres de 2013²¹ sur la parité homme/femme dans les études supérieures sont accablants. On peut lire qu'il y a 71,8% d'hommes et 28,2% de femmes en sciences et 69,6% d'hommes contre 30,4% de femmes en STAPS.

Menaces du stéréotype en danse et en football

Au-delà d'une construction en rapport avec son sexe il convient de voir les menaces dans le fait d'avoir une pratique qui ne correspond pas aux rôles et traits de son sexe.

¹⁹ PAPALIA MD., OLDS MS., et FELDMAN MR, *Psychologie du développement humain*. Groupe de Boeck, 2010.

²⁰ FONTAYNE P., SARRAZIN P., FAMOZE J-P., « Les pratiques sportives des adolescents : une différenciation selon le genre », *Staps*, vol 55, no. 2, 2001, p23-37. (page 25).

²¹ Ministère des Sports, de la Jeunesse, de l'Éducation populaire et de la Vie associative, « Égalité entre les Femmes et les Hommes : Chiffres clés de la parité dans l'enseignement supérieur et la recherche », 2013.

Quelles menaces pour un garçon faisant de la danse ou pour une fille faisant du football ? Effectivement, dans le sport certaines activités apparaissent comme féminines et d'autres masculines, et cela peut empêcher l'entrée en activité des élèves. Quand une activité n'est pas congruente au sexe de l'élève, des obstacles viennent gêner la pratique.

Danse

Tout d'abord, il faut savoir qu'en 2013 la danse comptait 7% de garçons licenciés de moins de 18 ans contre 93% de filles licenciées de moins de 18 ans.²² Cela est très représentatif, la danse est perçue comme un art féminin, « un sport de fille ».

Un garçon faisant de la danse s'expose à différentes menaces. En effet, le regard des camarades et même celui de l'enseignant peut être considéré comme un risque et faire obstacle à l'entrée dans l'activité. Il faut savoir qu'en primaire et notamment au cycle 3, les représentations des garçons sont le plus souvent négatives et plus marquées que pour des élèves plus jeunes. Les jeunes garçons considèrent que c'est une activité pour les filles. Il y a donc une grande dimension affective à gérer en plus des difficultés déjà présentes avec cette APSA. Cette idée des garçons pour la danse est amenée par des représentations sur cet art. En effet, les garçons associent généralement la danse et tout type de danse à la danse classique et ses accessoires. C'est-à-dire qu'ils voient que c'est un art qui exige de la grâce, de la légèreté et de la souplesse ; toutes ces qualités sont considérées généralement par notre société comme des qualités féminines. Ces qualités s'opposent dans l'esprit des élèves à la virilité, la force, la brutalité, des qualités qui elles sont généralement réservées aux garçons car considérées comme masculines par notre société. Les garçons, pour entrer dans la danse, doivent donc prendre le risque d'aller vers des qualités qui apparaissent comme féminines selon les stéréotypes de genre de notre société.

Pourtant, généralement les élèves ne distinguent pas les différences entre les nombreuses danses existantes et n'ont pas d'idée précise de ce qu'est réellement la danse scolaire voire la danse contemporaine. C'est ainsi que se mobilisent des images de la danse liées à ce que l'on voit sur les écrans (internet, télé, clip de musique). C'est le cas généralement, mais il ne faut pas omettre de préciser que ces images et représentations des élèves dépendent du milieu social dans lequel les enfants évoluent et

²² Ministère des Sports, de la Jeunesse, de l'Éducation populaire et de la Vie associative, 2013).

du contexte familial et culturel de chaque élève. Mais généralement la pensée des élèves, qu'elle soit négative ou positive, ne concorde pas avec l'image de la danse scolaire telle qu'elle est enseignée à l'école élémentaire.

Football

Le football comptait, parmi les moins de 18 ans, 96% de garçons licenciés et seulement 4% de filles licenciées²³. C'est à nouveau des chiffres très représentatifs, en effet ils montrent que ce sport est perçu comme masculin, « pour les garçons ».

Dans un article²⁴, M. Traverst estime que « l'appropriation du football par les femmes se heurte donc au poids d'une représentation dominante : le football est avant tout une affaire d'homme. ». Dans ce même article, il explique que la pratique du football chez les femmes laisse place à une « double suspicion ». La première étant une recomposition du statut biologique de ces femmes et la seconde pose des questions sur l'orientation sexuelle des joueuses. Tout cela montre bien qu'il y aurait quelque chose de non-naturel quant à la pratique de ce sport par une femme, comme si les femmes n'étaient pas faites, dans leur essence, pour pratiquer le football. Dans l'article sont expliquées les adaptations, les accommodations faites par les footballeuses, entre affirmation d'une féminité et mise en avant des valeurs d'entraide, d'amitié et de plaisir ; tout cela pour créer un « compromis entre les attendus d'un comportement féminin acceptable et leur propre expérience ». On peut donc mesurer à quel point les stéréotypes de genre en sport rendent l'expérience sportive difficile aux pratiquantes.

Cette citation recueillie dans le même article est particulièrement évocatrice pour ce mémoire : « La footballeuse se distinguerait également dans le jeu par une intelligence tactique, par un esprit de coopération qui trancherait avec l'engagement masculin plus physique et technique (Henry et Comeaux, 1999) ». On voit ici que les valeurs liées aux sexes, grâce aux stéréotypes de genre, sont à nouveau utilisées dans la description du jeu des individus en fonction de leur sexe.

Force est de constater que des valeurs dites masculines se rattachent directement au football et même lorsque les joueuses s'engagent, les stéréotypes resurgissent d'une autre manière.

²³ Ministère des Sports, de la Jeunesse, de l'Éducation populaire et de la Vie associative, 2013.

²⁴ . TRAVERST M., SOTO H., « Une passion féminine pour une pratique masculine : le football », *Sociétés*, 2009/1 (n° 103), p. 85-95.

Les jugements de valeur liés au sexe d'un individu pratiquant un sport en lien avec sa sexualité sont autant présents dans la danse que dans le football. Ainsi, il n'est pas rare d'entendre qu'un « garçon qui fait de la danse est un homosexuel » et inversement avec le football. Ces propos sont moins présents chez les jeunes enfants, malgré tout ils sont révélateurs de la force et de la ténacité de stéréotypes qui accompagnent les différents sports et arts. Ils participent à la peur de l'engagement d'un homme en danse et d'une femme en football. De tels propos, sans sexualité forcément, laissent percevoir à quel point il peut être difficile de s'engager dans un sport qui n'est pas « prédestiné à son sexe » et notamment pour des enfants. Tous ces stéréotypes sont le fruit d'une construction sociale et veulent s'appuyer sur des caractères biologiques : « les filles sont moins fortes que les garçons, elles ne peuvent pas faire de sport de combat sinon ce sont des garçons manqués ». Il convient de rappeler à nouveau combien ces stéréotypes n'ont aucun fondement légitime d'où l'importance de ce combat contre ces stéréotypes qui viennent empoisonner nos valeurs républicaines que sont le respect, le vivre ensemble, l'absence de toute forme de discrimination. En effet, un jeune garçon ou une jeune fille qui irait à l'encontre de ces idées (partagées par de nombreuses personnes), s'expose à des risques de moquerie, d'exclusion et de discrimination.

Motivation et plaisir pour s'engager, progresser et s'épanouir

Beaucoup d'auteurs apportent des réflexions sur le rôle de la motivation et du plaisir pour favoriser l'entrée dans des activités, notamment si elles sont sujettes à des stéréotypes.

Il faut savoir qu'au plaisir s'oppose le déplaisir comme l'appellent F. Lavie et P. Gagnaire dans leur ouvrage²⁵. L'enseignant afin de mobiliser pleinement les élèves doit être en mesure d'évaluer les déplaisirs, c'est-à-dire les difficultés que peuvent éventuellement rencontrer les élèves. Cette évaluation de l'enseignant doit se faire avant même de commencer une séquence de manière à être conscient et de faire vivre au mieux l'expérience qui sera vécue par les élèves.

²⁵ LAVIE F., et GAGNAIRE P., *Plaisir et processus éducatif en EPS. Une pédagogie de la mobilisation*. Synthèse des travaux du groupe ressource « Plaisir & EPS », édition AE-EPS, 2014.

Le plaisir est un élément qui doit être pris en compte car il est le « ressort du goût à s'engager dans l'action » (Guy Haye, 2011).²⁶ Comme l'indique François Dubet, dans sa préface de la Synthèse des travaux de groupe ressource « Plaisir & EPS » cité auparavant : « Pour ne pas laisser un grand nombre d'élèves au bord du chemin, il nous faut profondément revoir le rôle du plaisir dans l'apprentissage scolaire. De nombreux s'y essaient, non pas pour répondre aux demandes et aux besoins immédiats des élèves, mais pour faire que le plaisir participe de l'apprentissage lui-même ou, plus simplement, pour faire que les élèves adhèrent un peu plus à leur éducation ». Le verbe « adhérer » a tout sa signification car dans le cas d'une APSA susceptible de mobiliser des stéréotypes forts allant à l'encontre de représentations de certains élèves, les faire adhérer est le souhait de l'enseignant, si l'élève n'adhère pas alors son engagement, sa progression mais aussi son épanouissement sera nul. Le verbe « adhérer » peut s'opposer à « se sentir obligé », il est évident qu'un élève adhérant à une activité sera plus mobilisé qu'un élève qui est obligé de faire une activité.

L'objectif est donc de susciter la motivation chez l'élève. Cependant plusieurs formes de motivations existent. Ainsi Ryan et Deci en 2000 évoquent une théorie de l'autodétermination en distinguant la motivation intrinsèque, extrinsèque et l'amotivation. Il s'agit de travaux repris dans le champ de l'éducation par Lepper, Corpus et Iyengar en 2005 notamment. Ce sujet d'étude particulièrement travaillé dans la recherche fait l'objet de nombreuses recherches comme peut le montrer l'ouvrage²⁷ de A. Chalabaev et P. Sarrazin.

La motivation intrinsèque est directement liée au plaisir et à la satisfaction de réaliser, la motivation vient de l'individu lui-même. Tandis que la motivation extrinsèque s'inscrit dans un système de « sanctions, récompenses » où la personne agit pour un gain. Enfin l'amotivation, il s'agit de situations dans lesquelles « l'individu n'établit aucune relation

²⁶ CARLIER G., CORNELOUP J., DELIGNIERES D., HAYE G., [et al]. *Le plaisir*. Edition EPS, 2011. Chap. 1, Plaisirs et Déplaisirs, p. 7 à 27.

²⁷ CHALABAEV A., et SARRAZIN P., « Relation entre les stéréotypes sexués associés aux pratiques sportives et la motivation autodéterminée des élèves en éducation physique et sportive », *Movement & Sport Sciences*, vol 66, no.1, p. 61-70.

entre ses comportements et les résultats qu'il obtient ». L'amotivation correspond globalement à une absence de motivation.²⁸

Comme l'indique l'ouvrage de Chalabaev (page 4), la motivation intrinsèque est considérée comme la motivation la plus importante et efficace car l'individu s'engage librement dans une activité pour le plaisir (motivation liée à la stimulation), pour le défi (motivation liée à l'accomplissement) ou encore pour les opportunités d'apprentissage (motivation liée à la volonté de connaissances). La motivation intrinsèque est donc celle recherchée car c'est elle qui se base sur le plaisir.

Ce mémoire tient aussi compte des travaux de D. Delignières qui établit dans un article²⁹ les différentes sources de plaisir en EPS en s'appuyant sur le travail de Durand en 1987. Ainsi, l'auteur regroupe les sources de plaisir en trois catégories.

« -Le plaisir hédonique, qui renvoie à la recherche de sensations, liées au vertige, au hasard, au jeu. Cette première catégorie sous-tend de nombreuses activités, sportives ou autres, où l'on s'attend avant tout à recevoir rapidement (et le plus souvent sans apprentissage préliminaire) un bombardement de stimulations diverses.

-Le plaisir d'affiliation, lié à l'appartenance à un groupe, donnant au sujet sentiments d'identité, de reconnaissance et d'intégration. Ce plaisir est typique de l'équipe sportive, mais aussi de la bande, du groupe de pairs.

-Le plaisir d'accomplissement, lié à la réussite de ses projets, à la maîtrise des activités pratiquées, les progrès réalisés. ».

L'enseignant doit tenir compte de la motivation et du plaisir de ses élèves pour aborder une séquence en EPS quelle que soit l'APSA. Il doit donc faire des choix pédagogiques qui permettent au mieux l'engagement dans l'activité de ses élèves selon l'activité mais aussi pour l'entretien continu de la motivation des élèves même si cela doit demander diverses remédiations et adaptations. Il faut ainsi obtenir une « motivation continuée »³⁰ dans le cadre de l'école mais aussi, dans la mesure du possible, dans un cadre différent.

²⁸ LOUCHE C., BARTOLOTTI C. et PAPET J., « Motivation intrinsèque et présentation de soi à différentes instances dans une organisation », *Bulletin de psychologie*, 2006/4 (Numéro 484), p. 351-357

²⁹ DELIGNIERES. D., « Plaisir, apprentissage et culture. », *EPS et société*, 2014.

³⁰ La motivation continuée est « le maintien de la direction comportementale en dehors du contexte initial d'accomplissement de la tâche. Elle se traduit chez le sujet par une volonté de poursuite de

Méthodologie

Hypothèses

Hypothèse 1 : Une pédagogie du plaisir et de la motivation permet d'atténuer les phénomènes de menace du stéréotype et permet à l'élève de s'engager dans l'activité sans a priori.

La motivation et le plaisir permettent aux élèves d'entrer dans une activité sans mobiliser les stéréotypes genrés. A partir de là, les élèves qui s'engagent pleinement dans l'activité progressent et s'épanouissent. Cela permet aux filles et aux garçons d'avoir un ressenti d'égalité face à l'activité et de ne pas voir et ressentir une hiérarchie des genres face à l'APSA pratiquée.

Hypothèse 2 : Les élèves ayant une adhésion « forte » aux stéréotypes de genre vont avoir plus de mal à s'engager dans les « activités genrées ».

Dans notre société l'image que l'on laisse paraître est importante. C'est pourquoi un enfant qui a une forte « identité de genre » va avoir beaucoup plus de mal à entrer dans une activité qui n'est pas congruente avec les stéréotypes de son sexe. Effectivement, l'enfant qui a une identité de genre forte va vouloir faire correspondre son activité à son identité pour ne pas l'affaiblir.

Hypothèse 3 : Les avis négatifs sur les APSA mobilisant le plus les stéréotypes vont évoluer positivement grâce aux expériences vécues en EPS.

Proche de notre première hypothèse, celle-ci veut croire au fait que les élèves ayant réussi à se mobiliser dans une APSA où la menace du stéréotype est forte vont voir leur avis sur l'APSA pratiquée modifié, dans le sens d'une neutralité de genre vis-à-vis de la discipline, cela grâce à l'expérience collective vécue.

Recueil initial des représentations et stéréotypes des élèves

Au tout début d'année, un questionnaire (annexe 1) sur la vision des élèves vis-à-vis des sports a été distribué en classe. Mon objectif était de voir quelle était l'adhésion globale des élèves aux stéréotypes liés aux différentes APSA que nous pratiquons à l'école. Ce questionnaire portait de questions générales sur la pratique personnelle des élèves et aboutissait à des questions vérifiant la présence de stéréotypes dans les

l'activité dans un cadre différent ». FAMOSE J-P., SARRAZIN P., CURY F., *Apprentissage moteur et buts d'accomplissement en EPS*, in J. Bertsch et C. Le Scanff, *Apprentissage moteur et conditions d'apprentissage*, PUF, Paris, 1995.

mentalités de ces derniers. Ainsi, ce questionnaire devait me donner les stéréotypes présents dans la classe. Il servirait par la suite à être comparé avec les questionnaires de fin de séquence de danse et de football pour pouvoir remarquer si les représentations des élèves avaient évolué ou non, en fonction de l'expérience que j'allais leur faire vivre. Ce questionnaire initial n'était donc pas anonyme de manière à ce que je puisse établir la présence importante ou non d'une adhésion aux stéréotypes genrés en fonction du sexe des élèves. Le tableau présent à la fin de ce questionnaire a été donné à nouveau en fin de séquence pour pouvoir constater l'évolution des représentations des élèves avec un même outil (annexe 8).

Expérimentation

Questionnaire de début et de fin de séquence

Avant la séquence de danse et avant celle de football, deux questions ont été données aux élèves (annexe 2). Il s'agissait de demander si les élèves avaient déjà pratiqué la danse/le football et s'ils aimeraient pratiquer le sport qui allait faire l'objet de la séquence. Après cette deuxième question, les élèves avaient la possibilité d'étayer leur réponse grâce à la question « pourquoi ? ».

A la fin de chacune des deux séquences, un petit questionnaire (annexe 3) était à nouveau soumis aux élèves. Dans celui-ci deux questions étaient posées. Il s'agissait de demander à nouveau s'ils avaient aimé pratiquer le sport faisant l'objet de la séquence mais aussi de poser la question « Aimerais-tu refaire ce sport plus tard ? ». Pour les deux questions, les élèves avaient la possibilité de développer leur réponse.

Pour ces deux petits questionnaires, les élèves indiquaient leur sexe (garçon ou fille) de manière à ce que je vois l'évolution, en nombre et selon le sexe, du rapport à l'APSA pratiquée pour l'ensemble de la classe.

Mode d'entrée dans l'APSA

L'entrée dans la séquence est fondamentale pour que les élèves s'engagent dans l'APSA pratiquée tout au long de la séquence. C'est donc en partant de la première hypothèse que j'ai établi le mode d'entrée en danse et en football. Ainsi, je voulais une séquence qui provoque du plaisir et de la motivation chez les élèves pour qu'ils s'engagent dans les activités sans intervention du phénomène de menace du stéréotype qui viendrait gêner et atténuer la pleine mobilisation des élèves et donc par la suite leurs progrès et engagement tout au long de la séquence. C'est ainsi que j'ai fait le choix d'entrer dans

les deux APSA par des activités comprenant un aspect ludique et provoquant des sensations et stimulations diverses et nouvelles. En faisant ce choix, mon objectif était que les élèves s'engagent dans les activités rapidement et qu'ils en retiennent le plaisir, la motivation ainsi que l'envie qui leur permettraient de développer le désir de continuer, de recommencer, de s'améliorer (progresser) lors des séances suivantes et tout le long de la séquence. Cela, dans l'objectif d'atténuer voire de renverser les stéréotypes de genre liés aux sports, potentiellement présents chez les élèves.

Cette recherche du plaisir chez les élèves ne doit pas se confondre avec l'amusement. Effectivement, tout en recherchant ce plaisir plus ou moins intense chez les élèves selon leur particularité propre à chacun, les activités proposées devaient viser à l'acquisition de compétences et de savoirs. Il ne faut pas oublier que cet objectif de développement et d'acquisition de compétences et de savoirs chez les élèves doit se situer toujours dans leur zone proximale de développement comme l'explique les théories de Vygotski. Celles-ci montrent que le travail pour chaque élève ne doit être ni trop simple, ni trop complexe pour que les élèves progressent et évoluent. Ainsi, les activités ne doivent pas être trop complexes pour garder la motivation, le plaisir et l'engagement intacts en évitant une frustration liée à l'échec. Mais elles ne doivent pas être trop simples non plus car le risque est de provoquer l'ennui, le déplaisir, et donc une perte de motivation et d'engagement. La zone proximale de développement dans les situations d'apprentissage doit être pensée et prise en compte, sans quoi le travail n'aurait pas d'intérêt.

L'aspect ludique choisi dans les deux séquences d'EPS s'est fait en fonction des élèves. En effet, il s'agit de CM1 qui apprécie l'entrée dans les apprentissages par le jeu. Ce dernier parvient généralement à les tenir mobilisés et leur permet de prendre plaisir dans l'apprentissage, peu importe la discipline scolaire travaillée. C'est le « jeu » qui permet de mettre ces élèves en action, l'action qui de plus est fortement liée au plaisir et à la motivation.

Motivation et plaisir sélectionnés

En ce qui concerne la motivation, j'ai essayé tout au long des deux séquences réalisées de transformer la motivation extrinsèque des élèves en une motivation intrinsèque. C'est-à-dire que j'ai voulu transformer la motivation qui consiste en une recherche du gain, souvent par un système de sanction/récompense, en une motivation liée au plaisir

et à la satisfaction simple de réaliser. En effet, il est préférable de rechercher et d'obtenir une motivation chez les élèves qui est liée à la stimulation et où les élèves veulent s'engager d'eux-mêmes librement grâce au plaisir de pratiquer. C'est le choix des situations, des activités d'apprentissage qui doit permettre cela, et c'est tout le rôle de l'enseignant de s'adapter à ses élèves, d'adapter les situations qu'il propose pour le permettre et le provoquer. Pour cela, l'enseignant doit être à l'écoute de ses élèves, de leurs besoins, de leurs représentations et de leurs attentes.

Quant au plaisir, en me basant sur les catégories de plaisirs établies par D. Delignières et présentées auparavant, j'ai choisi une entrée dans les deux APSA travaillées qui mobilisent un « plaisir hédonique » notamment avec le plaisir lié au jeu pour que les élèves rencontrent différentes stimulations qui provoquent envie, plaisir et volonté de continuer tout au long des séquences dans les différentes situations d'apprentissage (annexes 4 et 5). Mon intention étant de faire évoluer ce plaisir hédonique en un « plaisir d'accomplissement, lié à la réussite de ses projets, à la maîtrise des activités pratiquées, [et aux] progrès réalisés ». En effet, je considère que ce second plaisir est preuve d'une maturité et d'un plaisir beaucoup plus profitable pour les élèves car cela implique qu'ils prennent plaisir au simple fait de progresser et d'évoluer. Il montre un apprentissage qui est conscient de la part des élèves. Il est du rôle de l'enseignant d'apprendre à rendre les élèves conscients de leurs niveaux, difficultés, progrès et compétences.

Observations et rôle de l'enseignant

L'enseignant au-delà de la programmation des séquences d'EPS sur l'année pour travailler les 4 champs d'apprentissage et au-delà de la préparation des séances et situations d'apprentissage a un rôle important d'observateur. Effectivement, durant les deux séquences en lien avec ce mémoire l'enseignant doit observer ses élèves dans l'action pour analyser et comprendre leur investissement, leurs réactions pendant l'action. Il doit ainsi percevoir ce qui relève de la joie, de l'émotion, de l'envie de réaliser mais aussi tout ce qui relève de l'ennui, de la frustration et de l'amotivation éventuelle. Cette observation se fait dans un but d'ajustement, de manière à maintenir un cadre propice aux apprentissages mais aussi à faire évoluer positivement les situations d'apprentissage. Celles-ci doivent évoluer selon le niveau et les progrès des élèves de manière à ce qu'ils soient stimulés positivement et que les séances répondent

aux attentes des élèves comme à celles de l'enseignant tout en étant toujours dans la zone proximale de développement.

Ressentis en fin de séances

Il est très important de prendre le ressenti des élèves à la fin des séances de manière explicite. Effectivement, l'observation est nécessaire mais peut parfois être trompeuse d'autant plus que l'enseignant ne peut pas tout percevoir de la séance pour chacun des 26 élèves. Il convient donc de questionner les élèves sur leur ressenti général en fin de séance : que ce soit un ressenti général ou plus précis sur les difficultés, les progrès, ce qui a été apprécié ou non pour travailler une compétence donnée. Cela se fait après le bilan de la séance qui est établi conjointement entre l'enseignant et les élèves pour expliciter ce qui a été travaillé et ce qui doit encore l'être, ce que les élèves comprennent en fonction de l'amélioration de leurs compétences et en fonction de leurs acquisitions.

Les imprévus et difficultés dans la réalisation de ce protocole

Lors de cette année, un intervenant municipal d'EPS intervenait sur cette classe une semaine sur deux. Il s'agissait d'une proposition des collègues de l'école que j'ai acceptée en début d'année. Cependant pour l'expérimentation de ce mémoire, cela a provoqué deux choses. Tout d'abord le fait que les séances d'EPS sur une même séquence n'ont pas pu toutes être placées à la suite malgré certains aménagements. Effectivement, je me suis arrangé avec l'intervenant pour pouvoir placer 3 voire 4 séances d'affilées en début de chaque séquence de manière à ne pas faire d'interruption qui pourrait atténuer la mobilisation des élèves en début de séquence. Ainsi, le début des séquences de danse et de football ont bien été pratiquées chaque semaine, mais pas la suite des séances de chaque séquence. Aussi, le second effet a été que les séquences dans chaque APSA ont été plus courtes que ce que j'aurais souhaité. De plus, mon poste avec cette classe étant un quart-temps, je disposais d'une séance par semaine le jeudi, l'autre séance d'EPS étant faite avec la titulaire de la classe.

En ce qui concerne les différents questionnaires, les résultats mériteront d'être nuancés. En effet, les 26 CM1 sont des élèves avec qui le climat a été excellent tout au long de l'année. Un lien fort, propice aux apprentissages, a été construit avec cette classe et les élèves se trouvaient donc dans l'optique de faire plaisir au maître. C'est pourquoi, les élèves ont tendance à donner des réponses faites pour me faire plaisir et sont parfois à

nuancer par rapport à la réalité. C'est donc pour cela que les deux petits questionnaires de début et de fin de séquence ont été faits anonymement par les élèves, contrairement au questionnaire initial sur le sport et les stéréotypes de début d'année. J'ai fait ce choix pour éviter au maximum des réponses qui seraient éloignées de la réalité, malgré cet anonymat, je pense qu'il persiste des réponses aux questionnaires visant à me satisfaire et à ne pas me décevoir.

Résultats

Questionnaire initial sur le sport et les stéréotypes

En ce qui concerne le questionnaire initial de début d'année sur le sport et les stéréotypes liés, plusieurs résultats apparaissent. Tout d'abord parmi les garçons de la classe, 100% aiment le sport. Du côté des filles, le résultat est plus mitigé avec 80% d'entre elles qui aiment le sport. On peut donc voir que les filles de la classe sont moins disposées à aimer le sport. Les raisons des filles n'aimant pas le sport restent floues, une seule a indiqué ne pas aimer courir.

A la question de la pratique personnelle de sport, on remarque que 36,4% des garçons ne pratiquent pas de sport chez eux. Ceux qui pratiquent font généralement des sports collectifs (football, basketball et handball), à l'exception d'un élève qui pratique un sport considéré comme neutre (ni masculin, ni féminin) : la natation. Pour le reste, ils pratiquent des sports considérés comme masculins. Pour les filles, il y a 40% d'entre elles qui ne pratiquent pas de sport non plus. Sur ce point, les résultats sont presque similaires. En revanche, pour celles qui pratiquent du sport personnellement, nous nous apercevons qu'un tiers d'entre-elles font de la danse. Seulement deux élèves (du côté des filles) font un sport qui n'est pas considéré comme féminin mais masculin avec une faisant du judo et une autre du handball. Les autres filles pratiquent des sports neutres comme la natation ou considérés comme féminin avec la gymnastique et l'équitation. On peut donc évaluer que parmi les élèves de cette classe qui pratiquent du sport chez eux, 75% pratiquent un sport en congruence avec leur genre, 12,5% pratiquent un sport considéré comme neutre et 12,5% font un sport considéré comme correspondant au genre opposé (il s'agit seulement des filles).

Une question du questionnaire visait à regarder l'envie de mixité dans la formation des groupes par les élèves. Les élèves devaient dire avec qui ils souhaiteraient être en

équipe dans un sport collectif. Pour cette question, plus de 80% des garçons ont choisi que des garçons et seulement moins de 20% ont mis une seule fille dans leur équipe (0% plus de 1 fille). Un tiers des filles quant à elles ont choisi que des filles, 6,5% des filles environ ont choisi seulement 1 garçon et 60% des filles ont choisi de mettre plusieurs garçons dans leur équipe. Nous pouvons donc supposer deux choses de ces résultats. La première supposition pourrait être que les filles ont un plus grand désir de mixité que les garçons. La seconde, serait que les élèves choisissent leurs équipiers en fonction du niveau estimé de ces derniers : ainsi, ils penseraient les garçons meilleurs que les filles et les choisiraient plus. La nuance apportée par le pourcentage des filles à choisir que des filles (33,33%) serait peut-être explicable par des liens d'amitié (c'est tout aussi valable chez les garçons).

A la fin du questionnaire, les élèves devaient cocher des affirmations en fonction de leur degré d'accord à ces dernières. Différentes affirmations étaient proposées telles que « La danse est un sport de fille », « Un garçon qui fait de la danse est une fille manquée » et inversement pour le football. Ainsi, les élèves cochaient dans les cases qui correspondaient à « totalement d'accord », « plutôt d'accord », « pas trop d'accord », « pas d'accord du tout ». De ces affirmations, il est possible de relever différents éléments pour les garçons. D'abord, les garçons considèrent à hauteur de 45,5% environ que la danse est un sport pour les filles ou « plutôt pour les filles », tandis que les 54,5% restant ne sont pas du tout d'accord ou plutôt pas d'accord avec cette affirmation. On peut voir que les avis sont partagés, alors que pour le football seulement environ 27,3% d'entre eux considèrent que c'est un sport de garçon. Les 72,7% restant sont cependant plus prudents pour dire non à cette affirmation et beaucoup d'entre eux choisissent de dire qu'ils ne sont « plutôt pas d'accord ». Les filles de leur côté considèrent à environ 46,7% aussi que la danse est un sport de fille. Au sujet du football, elles affirment pour 20% d'entre elles que c'est un sport de garçon. Là encore, les filles en désaccord avec cette affirmation restent prudentes et nous pouvons constater une majorité de « plutôt pas d'accord ». En ce qui concerne les affirmations relatives aux garçons manqués et filles manquées, les élèves sont très majoritairement en désaccord avec ces affirmations. Il faut savoir que les élèves de cette classe sont très sensibilisés à la notion de respect, et beaucoup d'entre eux considèrent que qualifier un autre enfant de garçon ou fille manqué est un manque de respect.

Nous constatons donc que la danse est considérée comme plus genrée que le football d'après ce questionnaire chez ces élèves. Pour la danse, près de la moitié de la classe considère que c'est un sport de fille, les avis sont plus mitigés pour le football. Pourtant, aux questions visant à connaître les envies de sports à pratiquer pendant l'année en EPS, nous trouvons une corrélation très forte avec les pratiques personnelles genrées des élèves qui sont évoquées auparavant. Nous pouvons aussi remarquer que pour ces élèves, les sports considérés comme « de garçon » dans notre société sont plus accessibles aux filles plutôt que les sports considérés « pour les filles » le seraient aux garçons.

Mes observations lors des séances

L'observation des élèves lors des différentes séances d'EPS est une action importante pour percevoir et comprendre le degré de mobilisation des élèves, tout comme le plaisir que prennent les élèves à agir mais aussi de manière à ce que l'enseignant puisse ajuster sa pédagogie et la difficulté des situations pédagogiques dans une optique de progression.

Ainsi, les travaux menés sous la direction de M. Travert et O. Rey présentés dans l'ouvrage *L'engagement de l'élève en EPS, D'une approche pluridisciplinaire aux perspectives professionnelles*, et l'ouvrage *Le plaisir des élèves en éducation physique et sportive futilité ou nécessité*, issu d'un groupe de réflexion de l'AEPS m'ont permis d'observer et d'analyser le plaisir et l'engagement des élèves durant les séances.

Mes observations se sont portées sur l'engagement des élèves dans la pratique, entre plaisir et ennui, fierté et anxiété ou encore espoir et désespoir... c'est-à-dire sur les émotions qu'ont ressenties les élèves pendant les séances, émotions qui impactent l'engagement et les résultats des élèves comme l'indiquent Tessier et Mascaret en 2016 : « Les émotions ressenties par les élèves ont donc des effets substantiels sur leur engagement [dans les apprentissages] et leurs résultats scolaires ». Par ailleurs, nous pouvons établir deux catégories d'indicateur de plaisir : les indicateurs de plaisir immédiat et ceux différés (Lacroix, 2001, *Le culte de l'émotion*).³¹

³¹ GAGNAIRE P., LAVIE F., *Le plaisir des élèves en éducation physique et sportive futilité ou nécessité*, coédition AEPS et AFRAPS, 2007.

C'est comme cela que durant les séances, j'ai pu observer différents indicateurs de plaisir différé tels que le sourire pendant l'action, la reconnaissance de l'autre comme un partenaire de jeu (qu'il soit fille ou garçon) ou encore l'applaudissement lié à la joie durant les séances de football mais aussi l'attitude contemplative pendant les représentations de danse. Des indicateurs de plaisir immédiat ont aussi été visibles tels que les cris de joie, certains débordements individuels et collectifs considérant l'adversaire comme battu mais aussi des éclats de voix pour le football et les applaudissements en danse. Tous ces indicateurs montrent un engagement et une motivation réelle des élèves et un plaisir dans l'action.

Durant les différentes séances j'ai aussi pu observer une réelle envie d'agir de la part de l'ensemble des élèves. C'est-à-dire qu'une certaine excitation était présente de la part des filles et des garçons dans l'ensemble des deux séquences. Cette excitation montrait une envie d'agir et une motivation liée à l'accomplissement, au plaisir de réaliser et de progresser, s'améliorer. Cette motivation était perceptible en amont des séances mais aussi lors des phases orales pendant les séances : les élèves étaient pressés de débiter la séance en amont de celle-ci et impatients de s'engager dans l'action pour s'améliorer durant les phases orales internes aux séances, que ce soit en danse ou en football.

Ressentis des élèves après chaque séance

La prise des ressentis des élèves après les séances est quelque chose d'important pour mesurer le plaisir et la motivation des élèves ainsi que l'envie de pratiquer sur un plus long terme, sur les prochaines séances mais aussi hors du cadre scolaire.

Après chaque séance de danse, un temps de parole a eu lieu pour que je puisse connaître les ressentis des élèves. Je demandais aux élèves s'ils avaient aimé et apprécié la séance et les différentes situations d'apprentissage mises en place. Ainsi, j'ai pu comptabiliser puis analyser l'évolution de l'adhésion des filles et des garçons à l'APSA pratiquée. Lors de ce temps de parole, des questions relatives aux difficultés et acquisitions des élèves étaient posées, tout comme des questions vis-à-vis des attentes diverses des élèves pour maintenir le plaisir provoqué par les séances afin d'obtenir un même engagement de leur part.

Ce qu'il ressort de ces analyses en danse c'est qu'il y a une différence visible entre le questionnaire de début de séquence et les impressions sur les différentes séances qui évoluent positivement et progressivement. C'est-à-dire qu'on peut constater une

différence importante chez les garçons entre le questionnaire de début de séquence, qui visait à connaître l'adhésion et l'envie de l'élève à s'engager dans l'APSA, et le ressenti, l'adhésion vis-à-vis de l'expérience vécue lors de la séance. C'est un point positif car on comprend que les garçons malgré une réticence initiale à la danse viennent à apprécier la séance vécue et ont l'envie de renouveler cette expérience. Nous pouvons donc constater que les phénomènes de menace du stéréotype vis-à-vis de la danse disparaissent en grande partie lors de la première séance et continuent de s'estomper tout au long de la séquence grâce à une adhésion aux situations d'apprentissage proposées. Il est possible de présager une diminution de l'adhésion aux stéréotypes de genre en danse de la part des garçons. En ce qui concerne les filles, l'adhésion à la danse étant déjà forte au début, nous ne constatons pas de différence avec les ressentis de fin de séance. Cela reste tout de même positif, car nous pouvons comprendre que la danse scolaire convient aux attentes des filles malgré leurs expériences personnelles. Il conviendra de regarder plus en détail l'adhésion des garçons et des filles en début de séquence puis en fin de séquence.

Au sujet du football, le relevé des ressentis et impressions a fait l'objet du même travail après chaque séance. Il est ainsi possible d'observer le même phénomène qu'en danse.

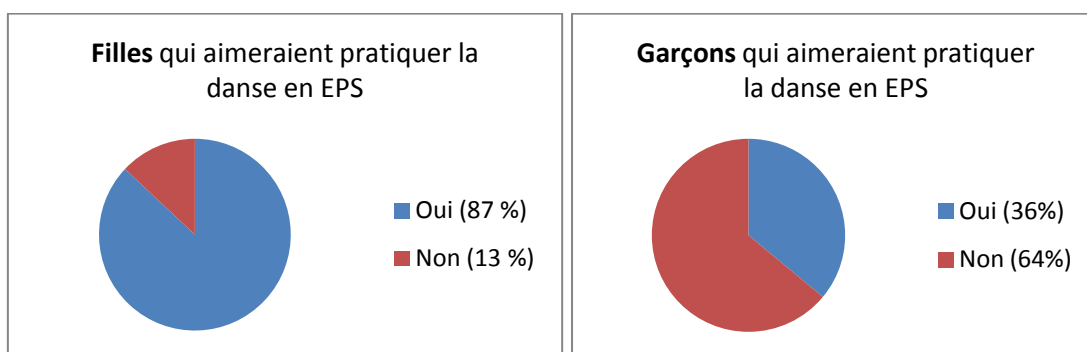
Aussi, que ce soit en danse ou en football un élément important est ressorti des phases orales visant à prendre les ressentis des élèves. Au début des deux séquences les remarques des élèves portaient énormément sur les situations d'apprentissage ludiques mises en place, et l'adhésion à l'APSA, peu importe le sexe de l'élève, portait en grande partie sur l'aspect ludique de la situation. C'est-à-dire que les élèves disaient en grande partie avoir aimé la séance car telle ou telle situation leur a beaucoup plu ou encore « car c'était drôle/amusant ». Nous constatons donc que c'est le plaisir hédonique lié à la sensation, au jeu et à l'aspect ludique qui mobilisait les élèves. Or, au fur et à mesure de l'avancée des séquences, j'ai constaté une évolution du type de plaisir engagé. Effectivement, au cours de la séquence, ce plaisir hédonique s'est peu à peu transformé en plaisir d'accomplissement lié à la réussite, au progrès et à la maîtrise de l'APSA pratiquée. C'est ainsi que parallèlement à l'avancée des séquences, les explications relatives à l'adhésion à la séance pratiquée se justifiaient par des explications du type : « Maintenant je réussis mieux qu'avant à ... », « Je suis beaucoup plus fort(e) qu'au

départ », « j'ai bien aimé mais j'aurai aimé que ça continue pour mieux y arriver », « c'était bien car on a réussi à ... », etc.

Questionnaires de début et de fin de séquence.

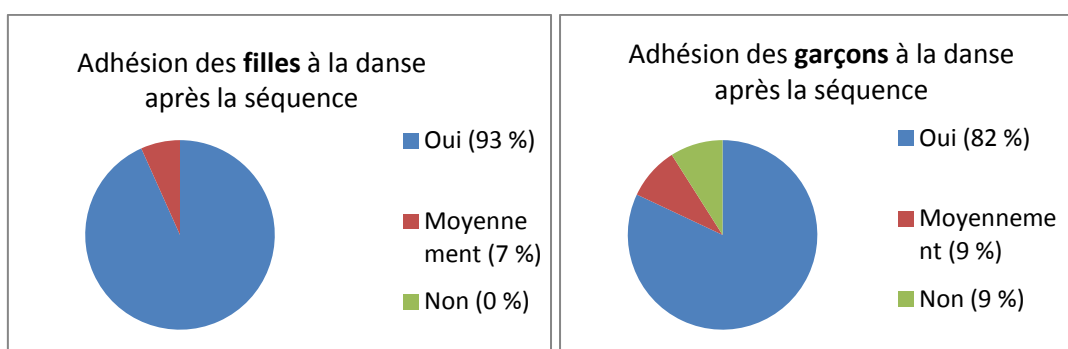
En ce qui concerne la danse, le questionnaire de début de séquence révèle plusieurs données. Tout d'abord, les deux tiers des filles ont déjà pratiqué une danse tandis qu'un seul tiers d'entre elles n'en a jamais pratiqué. Ensuite, près de 87% des filles de la classe aimeraient pratiquer de la danse en EPS. Nous pouvons donc constater que les filles de la classe sont en grande partie motivées à faire de la danse en EPS et cela correspond parfaitement aux stéréotypes de genre concernant cette APSA. Les raisons sont principalement liées au fait d'avoir déjà pratiqué cet art ou liées à la timidité et la vision de soi mais aussi au fait qu'il s'agit d'un sport féminin (annexe 6).

Au sujet des garçons, nous constatons qu'aucun d'entre eux n'a déjà pratiqué une danse. A la question visant à savoir combien voudraient pratiquer l'APSA danse, nous nous apercevons que seulement 36% d'entre eux environ répondent positivement à la question contre environ 64% de garçons répondant négativement.



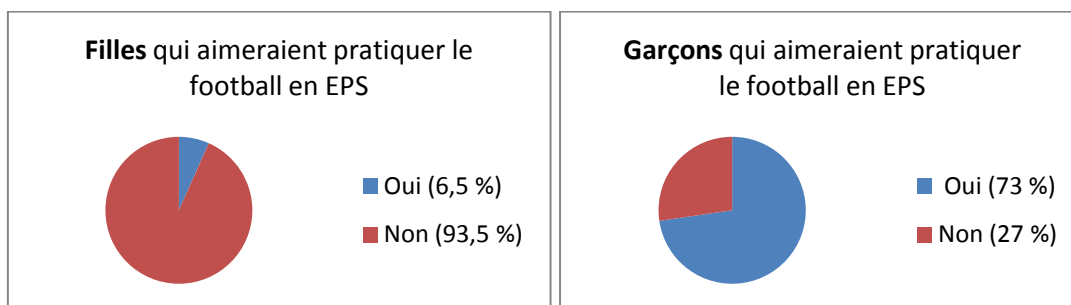
Nous apercevons donc une motivation plutôt faible de la part des garçons pour s'engager dans une APSA danse, tandis que les filles montrent une motivation plus élevée voire importante. Cependant, en fin de séquence, il est possible de constater une évolution de ces graphiques. En effet, à la fin de séquence de danse toutes les filles disent avoir aimé ce que l'on a fait en danse et une seule répond « moyennement ». 87% des filles voudraient en refaire tandis que les autres voudraient « essayer un autre sport ». Nous pouvons donc déduire de ces résultats que l'adhésion à la danse chez les filles reste stable avec une légère augmentation en fin de séquence par rapport à ce que nous constatons en début de séquence.

Du côté des garçons nous constatons un réel bouleversement de l'adhésion à la danse avant et après la pratique. Effectivement, à la question « As-tu aimé ce que l'on a fait en danse ? », près de 82% des garçons répondent positivement, contre seulement 9% de réponse négative (les 9% restant affirment avoir aimé moyennement). En revanche, seulement 27% des garçons aimeraient refaire de la danse, contre 55% qui n'aimeraient pas (et 18% moyennement). Pour la majorité, ces derniers affirment avoir aimé « mais pas au point d'en refaire », ou alors ils aiment « changer de sport » ou « faire autre chose ». Le garçon n'adhérant pas à la danse préfère « les vrais sports où l'on court ».



En ce qui concerne le football, le même questionnaire de début de séquence a été donné aux élèves. Nous nous apercevons alors qu'un tiers des filles a déjà pratiqué le football (peu importe le contexte). C'est un pourcentage relativement faible. Quant à la question visant à savoir si les filles aimeraient pratiquer le football en EPS, seulement 6,5% d'entre elles répondent positivement. Les raisons de la grande majorité des réponses négatives sont assez semblables. Nous pouvons tout d'abord relever que beaucoup parmi elles affirment ne pas aimer les jeux avec une balle, d'autre affirment indirectement préférer les sports de filles : « j'étais faite pour la danse », beaucoup disent avoir peur de se faire mal. Cela peut renvoyer aux différences morphologiques croissantes entre filles et garçons et nous pouvons voir que les filles redoutent un engagement trop important et violent des garçons, ce qui les amène à vouloir éviter de pratiquer le football. Enfin, notamment parmi celles qui ont déjà pratiqué le football, beaucoup disent ne pas aimer car elles sont « nulles » : cela nous amène à penser à nouveau à des expériences vécues dans cette activité physique qui auraient été négatives pour elles. Pour les garçons, les données sont tout autres. Plus de la moitié d'entre eux (54,5%) ont déjà pratiqué le football dont certains en club. De plus, près de 73% d'entre eux aimeraient pratiquer le football en EPS. Les garçons sont donc d'ores et déjà beaucoup plus motivés que les filles à l'idée de faire du football en EPS. Pour voir le

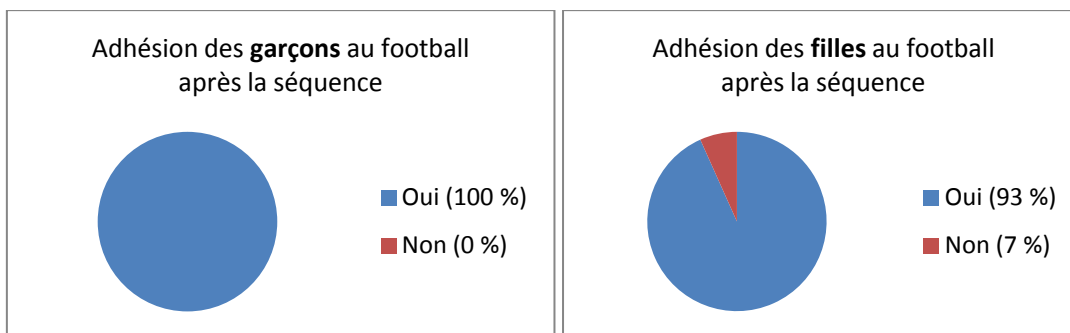
détail des raisons des filles et garçons quant à la pratique du football en EPS, consulter l'annexe 7.



Nous constatons donc à partir de ces questionnaires que les filles n'ont pas l'envie de se lancer dans le football pour différentes raisons que nous pouvons consulter en annexe. Parmi les raisons les plus présentes nous constatons le fait que beaucoup de filles se pensent « nulles » ou alors n'aiment pas les sports « avec une balle ». Les garçons sont quant à eux beaucoup plus disposés à faire du football, en effet les trois quart d'entre eux affirment qu'ils aimeraient faire du football en EPS. Mais comme en danse, nous constatons une vraie évolution avec le questionnaire de fin de séquence de football.

Du côté des garçons, 100% d'entre eux disent avoir aimé ce que l'on a fait en football lors de la séquence. Parmi eux 82% aimeraient en refaire, c'est donc un pourcentage supérieur à celui qui permettait de constater le nombre de garçons qui voulaient pratiquer le football en amont de la séquence. Les 18% restant expriment l'envie de changer de sport ou de découvrir une autre APSA ou encore le fait d'être plus à l'aise dans un autre sport malgré tout.

Du côté des filles, 93% d'entre elles affirment avoir aimé ce que l'on a fait en football. Nous voyons donc une très nette adhésion des filles à l'APSA alors qu'au départ elles étaient peu nombreuses à vouloir pratiquer le football. A la question qui vise à savoir si elles voudraient en refaire les réponses sont partagées avec 53% des filles qui voudraient en refaire contre 46% qui ne veulent pas en refaire. Les raisons sont différentes, malgré tout nous pouvons repérer des éléments qui reviennent plus régulièrement comme le fait que la séquence « a suffi » malgré tout, ou encore l'envie de découvrir de nouvelles APSA.



Vérification des hypothèses émises en amont de ce travail

Hypothèse 1 : Une pédagogie du plaisir et de la motivation permet d'atténuer les phénomènes de menace du stéréotype et permet à l'élève de s'engager dans l'activité sans a priori.

Avec cette expérimentation, je pense qu'il est possible de dire qu'une entrée dans une APSA où les représentations sont très stéréotypées doit prendre en compte le plaisir et la motivation de l'élève. Effectivement, une pédagogie du plaisir et de la motivation permet aux élèves d'entrer dans une activité en estompant les phénomènes de menace des stéréotypes. Les résultats de fin de séquence, que ce soit en danse ou en football montrent un réel écart entre l'envie de pratique initiale et le ressenti final des élèves. Par ces résultats et mes observations, il est possible de constater que les élèves sont très vite rentrés dans les situations et dans les apprentissages. Les expériences qu'ils ont vécues leur ont permis de progresser en prenant confiance en eux et en prenant du plaisir. Par cette pédagogie, les stéréotypes n'ont pas été mobilisés et c'est ainsi que les filles comme les garçons, en football ou en danse, se sont impliqués grandement dans l'APSA en question, sans qu'une hiérarchie du genre puisse participer à la démobilisation des élèves. C'est dans ce sens, que cette hypothèse peut être validée.

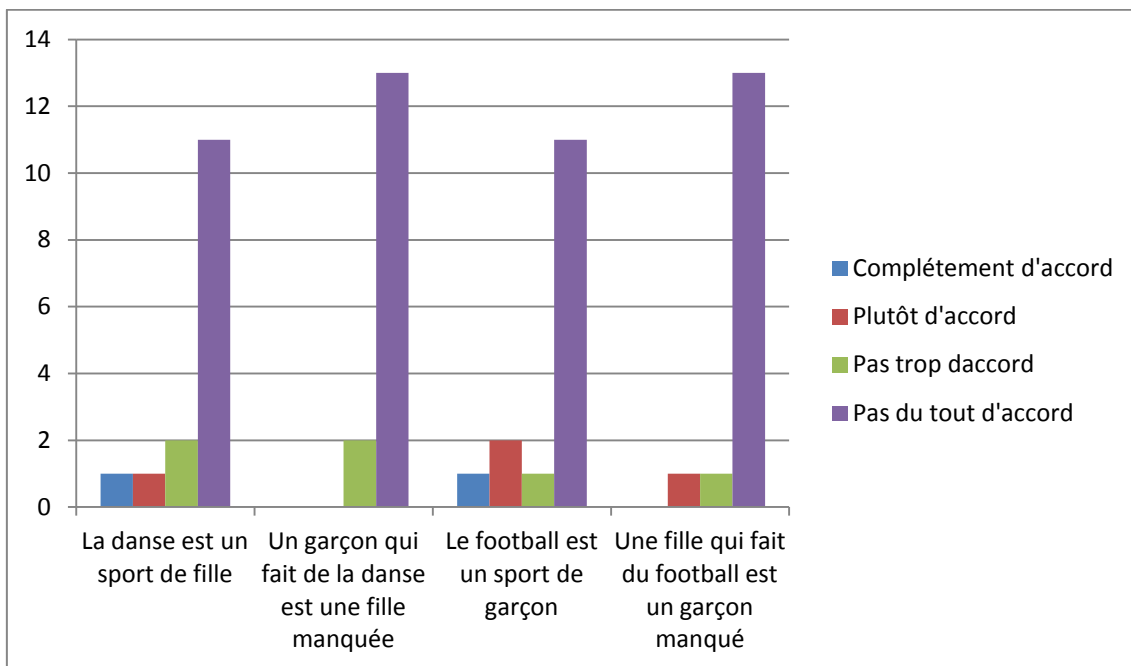
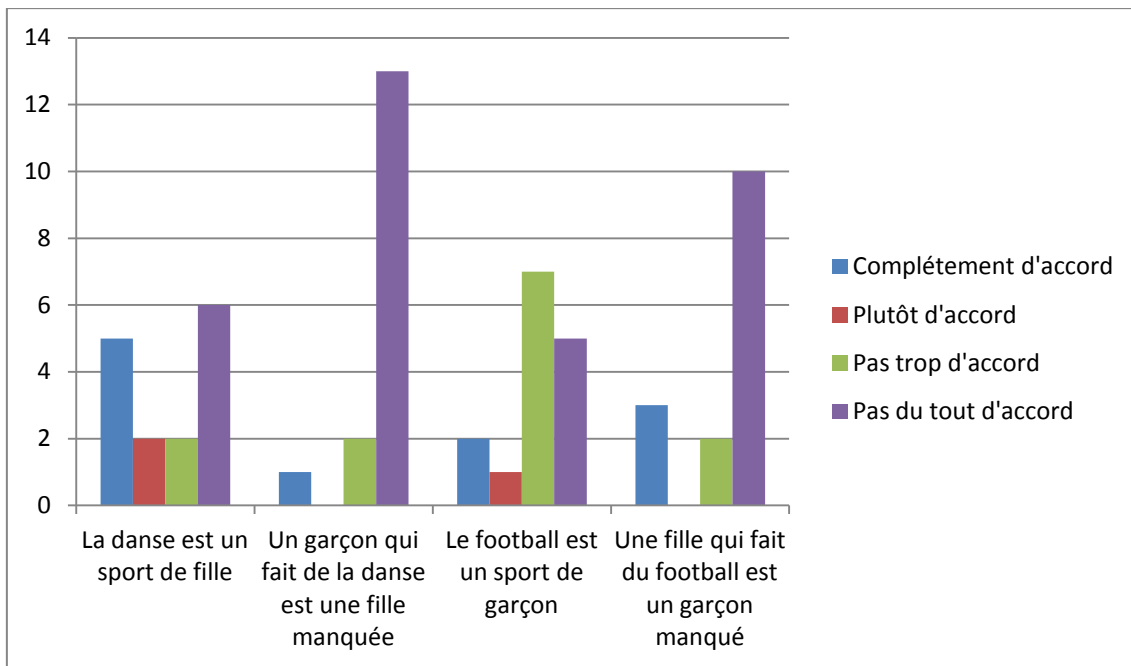
Hypothèse 2 : Les élèves ayant une adhésion « forte » aux stéréotypes de genre vont avoir plus de mal à s'engager dans les « activités genrées ».

C'est par l'observation qu'il est possible de s'apercevoir que cette hypothèse est plus complexe à valider. Effectivement, les élèves dont l'adhésion aux stéréotypes est forte peuvent montrer une différence notable entre leurs écrits (lors des questionnaires) et leur comportement dans l'action. Nous pouvons constater que durant les séances de football et de danse, ces élèves ne se sont pas clairement distingués des autres. Comme le montre la suite de ce mémoire (partie « Une élève à sens contraire »), nous constatons

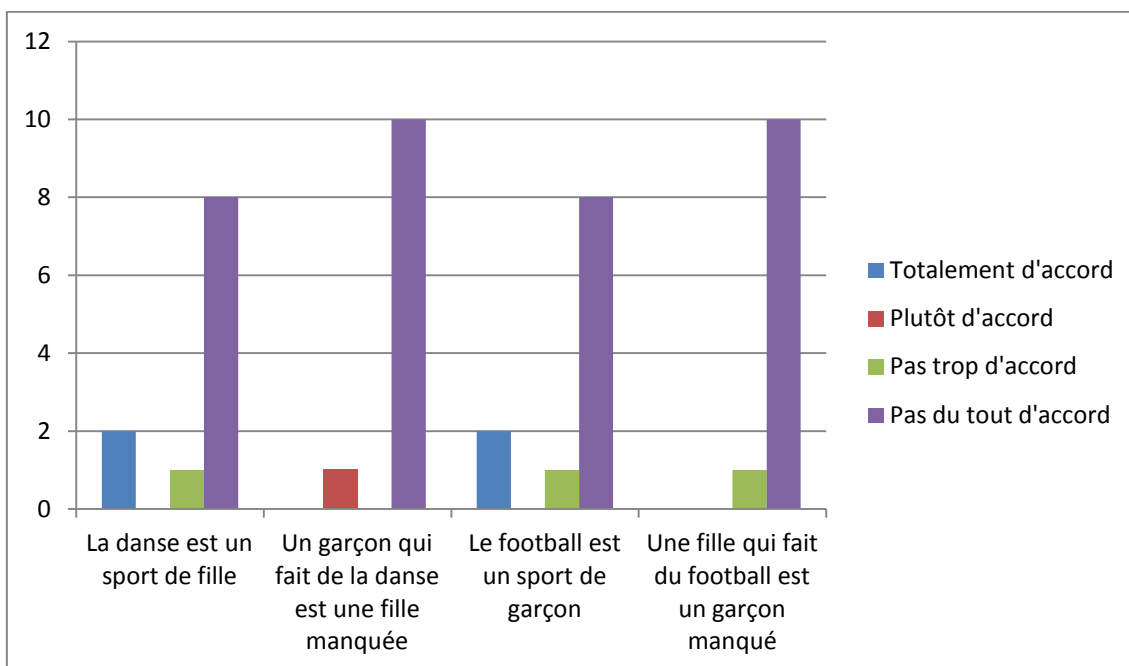
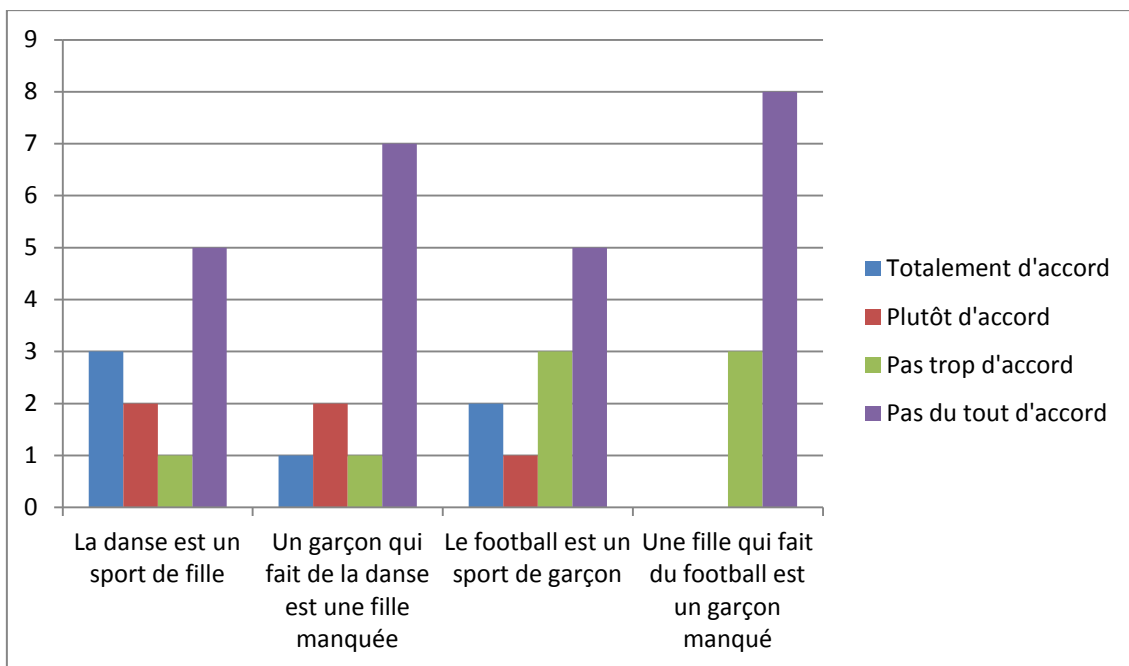
que les élèves dont les a priori sont forts parviennent à se mobiliser complètement dans les activités. Il serait possible de réfléchir plus amplement sur l'« effet de groupe » selon lequel les élèves ont tendance à entrer dans une dynamique de groupe en limitant la pensée individuelle. C'est ainsi que nous pouvons penser, que les élèves dont l'adhésion aux stéréotypes est forte voient surement leur engagement suivre celui de la classe.

Hypothèse 3 : Les avis négatifs sur les APSA mobilisant le plus les stéréotypes vont évoluer positivement grâce aux expériences vécues en EPS.

Cette hypothèse est validée notamment grâce au questionnaire initial des représentations des élèves sur la danse et le football comparé au même questionnaire rempli par les élèves après la réalisation des deux séquences. Par l'étude des résultats de ces deux questionnaires, il est possible de voir l'évolution entre les représentations initiales des élèves en fonction de leur sexe, puis leurs représentations après avoir vécu l'expérience de la danse et celle du football. Ainsi, nous constatons une réelle évolution de la pensée des élèves sur les différentes représentations qu'ils ont. Pour les filles, comme le montrent les graphiques qui suivent, l'adhésion aux différents stéréotypes, concernant les deux APSA travaillées, se voit beaucoup moins présente qu'en amont des séquences. Nous pouvons constater une baisse importante du nombre de filles totalement d'accord avec les stéréotypes proposés et une explosion du nombre d'élèves qui ne sont « pas du tout d'accord » avec ces mêmes représentations stéréotypées. Pour ainsi dire, dans l'ensemble des domaines (ou presque) nous pouvons lire un décalage des représentations des élèves vers la non-adhésion aux stéréotypes de genre dans les deux APSA pratiquées.



Du côté des garçons, il est possible de lire un changement similaire à celui des filles quant à leurs représentations stéréotypées en amont et en aval de l'expérience vécue. Ainsi, nous constatons (sur les graphiques ci-dessous) une baisse significative du nombre de garçons en accord total avec les stéréotypes et une très large augmentation du nombre d'élèves qui n'adhèrent pas du tout à ces stéréotypes genrés. Malgré tout, nous pouvons remarquer que certaines représentations restent tenaces chez un petit nombre d'élèves, d'où l'importance d'un travail permanent et quotidien de l'enseignant avec ses élèves à propos des stéréotypes.



Partie professionnelle

Une expérimentation qui a fait évoluer ma pratique

Ce travail sur les stéréotypes a contribué à faire évoluer l'ensemble de mes pratiques professionnelles. Il m'a permis de mener une réflexion complète sur les stéréotypes et les moyens d'agir sur ces derniers de manière à les estomper ou de manière à éviter qu'ils se mobilisent, notamment dans des disciplines où ils peuvent être forts. Aussi, le sujet de ce mémoire portant sur les APSA danse et football en EPS, les recherches et

expérimentations menées ont contribué à solidifier mes compétences relatives à l'EPS et notamment la préparation et la gestion des séances.

Un travail en EPS

Tout d'abord, il faut savoir que l'EPS est une discipline scolaire aussi importante que les autres et dont les objectifs fixés dans les programmes apparaissent comme primordiaux. L'EPS joue un rôle important dans l'épanouissement personnel des élèves, dans la construction du métier d'élève mais aussi dans celle du futur citoyen de la République. L'EPS permet d'obtenir des élèves : le bien être, des gains non négligeables en motricité et en réflexion, une éducation à la santé et à la citoyenneté (le vivre ensemble notamment), une culture sportive et artistique, une découverte par la pratique d'une multitude d'APSA ; tout cela dans l'objectif de former des futurs citoyens, physiquement et socialement éduqués dans le souci du vivre ensemble.

C'est pour ces raisons que les séances d'EPS doivent faire l'objet d'un travail important pour le professeur des écoles. Elles doivent être pensées et construites de manière à faire travailler les élèves sur des objectifs précis, elles doivent permettre d'obtenir et de maintenir leur engagement et leur motivation par le plaisir. Enfin, elles doivent être construites de manière à assurer la sécurité des élèves dans un cadre qui n'est pas celui de la classe et qui peut provoquer l'excitation, d'autant plus que cette discipline engage énormément le corps et l'affectif des élèves.

C'est donc au-delà du travail sur les stéréotypes que les situations d'apprentissage proposées doivent être pensées précisément pour les élèves de manière à déclencher les apprentissages et l'acquisition de compétences. Durant tout mon travail, les séances se sont déroulées à peu près de la même façon avec un échauffement d'une durée de 5 à 10 minutes en lien avec l'éducation à la santé. Pour les deux séquences en question j'ai bien entendu fait en sorte de faire un échauffement spécifique à l'APSA qui allait être pratiquée. Aussi, j'ai mis en place des situations de référence qui se sont déroulées en début (évaluation diagnostique), au milieu (évaluation formative) et à la fin de chaque séquence (évaluation sommative), pour identifier les besoins, mesurer les compétences et les acquis des élèves. Pour terminer, à chaque séance j'ai proposé des situations d'apprentissage ludiques dont le but était d'amuser, de donner des sensations, et de motiver les élèves tout en les faisant travailler sur une compétence précise de manière à les faire progresser en suscitant chez eux du plaisir et en estompant les phénomènes de

menace du stéréotype. Mon intention s'est portée sur les besoins et envies des élèves, pour permettre à tous, quel que soit leur niveau, de progresser et d'être stimulés sans qu'ils s'ennuient, notamment pour les élèves ayant déjà pratiqué l'APSA en question.

J'ai aussi pris conscience de l'importance du temps effectif de pratique pour les élèves. En effet, je pense avoir énormément progressé dans mes méthodes pour que les séances d'EPS puissent permettre le maximum de temps de pratique aux élèves : l'explication des consignes en amont en classe, expliquer les dispositifs à mettre en place pour que les élèves les construisent dans un temps optimal et de même pour le rangement du matériel. Dans l'avenir, je pense à mettre en place un cahier d'EPS pour chaque élève. Il s'agirait d'écrire les situations d'apprentissage qui vont faire l'objet de la séance, ainsi les élèves pourraient le consulter avant les séances et se remémorer le dispositif ou encore les consignes, qui doivent elles aussi faire l'objet d'un travail sérieux pour être suffisamment explicites et précises. Ce cahier pourrait aussi laisser place à un planning où chaque élève appartiendrait à une équipe pour installer le dispositif ou alors le ranger et ainsi avoir un gain de temps non négligeable.

Pour terminer, j'ai pu me construire un répertoire de situations d'apprentissage intéressantes selon les objectifs que je souhaitais travailler. Il convient de préciser que l'APSA danse et l'APSA football étaient des activités dans lesquelles je n'étais pas spécialement à l'aise initialement. Ce travail m'a donné des connaissances (spécifiques à ces APSA) plus solides sur ces disciplines suscitant des stéréotypes forts chez les élèves. Je peux maintenant dire que j'ai eu un gain de confiance et souhaite renouveler ces expériences. Ainsi, je souhaiterais dans l'avenir construire des projets interdisciplinaires autour de ces APSA et notamment en danse pour mettre en place une pédagogie de projet qui permet de stimuler les élèves.

Rôle de l'enseignant pendant l'action

Durant ces deux séquences, j'ai réalisé l'importance du rôle des feedbacks positifs. Effectivement, j'emploie ces retours positifs dans l'ensemble des disciplines pour mettre les élèves en confiance et pour qu'ils soient motivés et prennent conscience de leurs progrès et réussites. Or, dans ces APSA qui mobilisent des stéréotypes forts, j'ai constaté l'important rôle qu'ils jouaient sur les élèves. Ainsi, les feedbacks ont permis aux élèves d'être motivés et fiers d'eux. Je les ai notamment employés sur l'aspect émotionnel avec l'encouragement et la mise en relief des réussites, mais aussi sur des

aspects techniques pour donner des conseils ou bien des aides. Cela dit, j'ai compris aussi l'importance de réguler ces feedbacks positifs pour qu'ils gardent du sens et de l'impact chez les élèves. Les employer sans discernement pourraient les rendre banals et sans intérêt pour les élèves.

De plus, durant les séances d'EPS, j'ai tout particulièrement veillé à ma neutralité vis-à-vis des filles et des garçons. En effet, encourager et féliciter plus amplement les filles en football et les garçons en danse contribuerait à mobiliser les stéréotypes de genre vis-à-vis de ces APSA. C'est ainsi qu'il faut rester vigilant sur ses paroles car sinon les élèves pourraient penser que nous les encourageons plus dans une APSA donnée car ils seraient moins doués dans leur essence pour pratiquer l'activité en question. Il s'agit du même principe selon lequel nous interrogeons et encourageons autant les filles que les garçons dans une discipline quelconque. Il faut rappeler que des études³² ont montré qu'inconsciemment les enseignants ont tendance à ne pas interroger les filles ou les garçons à même fréquence ou de la même manière selon la discipline, si celle-ci engage des stéréotypes (comme les filles en mathématiques ou les garçons en français). Ce principe vaut autant quand nous interrogeons les élèves que lorsque nous demandons des exemples, mais aussi durant toutes les phases orales et les interventions de l'enseignant pendant l'action.

Ce principe de neutralité vis-à-vis des élèves vaut aussi pour les attentes en termes de connaissances et de compétences des élèves. Il convient d'évoquer à nouveau qu'à l'école, l'enseignant est un des principaux facteurs de transmission des stéréotypes, c'est pourquoi ce dernier doit faire particulièrement attention à sa posture, à son vocabulaire et paroles mais aussi à ses interventions.

Une élève à sens contraire

Cette partie vise à expliquer un phénomène que je n'avais pas prévu dans la préparation de mes séquences. Il s'agit du cas d'une élève qui, selon la classification des individus établie précédemment, correspondrait aux individus « féminins » au quotidien et aux individus dits « masculins » en EPS. Cette élève n'appartiendrait pas aux individus caractérisés comme « androgynes » car les rôles et traits psychologiques qu'elle endosse

³² MELQUIOT M., « La reproduction des stéréotypes de genre par les enseignant.e.s : comment identifier ce phénomène et lutter contre celui-ci au cycle ?. » Education. 2017. Dumas-01686517.

sont volontairement très marqués dans ces deux catégories, et elle rejette ceux du genre opposé selon le contexte (quotidien ou EPS).

Ainsi, cette élève adopte au quotidien des traits psychologiques et rôles qui caractérisent le genre féminin alors qu'en EPS, cette dernière adopte des traits psychologiques et un comportement masculin. Dans ces deux contextes, elle s'oppose de manière assez radicale au genre opposé. C'était donc quelque chose que je n'avais pas prévu initialement. En danse, l'élève m'a fait part d'un état initial très négatif vis-à-vis de la danse. Oralement cette dernière m'a affirmé que la « danse c'est nul et ça sert à rien ». L'élève étant habituée aux sports collectifs (sa pratique personnelle est le handball), elle s'est beaucoup plus facilement engagée dans l'APSA football.

Le problème pour cette jeune fille était donc le fait de pratiquer la danse. Dans cette APSA, j'ai fait le choix de laisser les groupes s'organiser de manière affective, la danse étant un art où le corps est omniprésent, il fallait donc que les élèves s'engagent avec confiance et avec des camarades qu'ils apprécient. C'est en cela que l'élève s'est affiliée avec des garçons qui partageaient plus ou moins explicitement ce point de vue.

Or au fur et à mesure de l'avancement dans la séquence, cette élève s'est engagée très convenablement dans les différentes situations d'apprentissage et j'ai même perçu un certain plaisir de sa part pendant l'action. En effet, l'élève était investie à la même hauteur que les autres et affichait des signes comme le sourire, l'écoute, et un engagement rapide durant les séances. Malgré tout, celle-ci n'a jamais laissé entendre qu'elle appréciait les activités. Je pense, sans preuve à l'appui, que c'est cette élève qui a répondu moyennement quant au questionnaire de fin de séquence visant à vérifier l'adhésion à la danse et à l'expérience vécue durant la séquence. C'est tout de même une petite amélioration, car cela voudrait dire qu'elle est passée de « je n'aime pas » à « moyennement » avec la seule expérience vécue durant les séances de danse.

Pour appuyer ce point positif, durant la dernière séance et la présentation des prestations des différents groupes à l'ensemble du groupe classe, la classe n'était pas complète et il manquait un élève. Force est de constater, que c'est cette élève qui a accepté d'apprendre rapidement et au mieux la chorégraphie du camarade manquant et c'est ainsi elle qui a pris place dans ce groupe. C'est donc avec ces éléments que je constate que la séquence de danse a été bénéfique à cette élève. Celle-ci a visiblement apprécié la

pratique de la danse car elle s'est portée volontaire pour aider un autre groupe en le complétant et donc en acceptant de se produire face à la classe une nouvelle fois.

Le plaisir et la motivation dans d'autres disciplines

Les stéréotypes de genre, comme indiqué à différentes reprises dans ce mémoire, sont présents dans de nombreuses disciplines scolaires. C'est par ce biais que les élèves progressent et obtiennent de meilleurs résultats dans des disciplines qu'ils considèrent comme congruentes à leur genre. Selon le principe de la prophétie auto-réalisatrice, les élèves pensant être bons dans telle ou telle discipline le deviendront probablement et inversement pour les disciplines qu'ils considèrent comme non destinées à leur genre. C'est ainsi que leurs résultats vont se construire parallèlement à leurs représentations et préjugés et ainsi jouer sur leurs orientations mais aussi emplois futurs. Alors, nous assisterons dans ce cas à la validation des stéréotypes genrés et leur reproduction dans notre société.

Dans l'optique de permettre à tous les enfants et élèves de se construire par eux même et conformément à leur bien-être et envie, l'Ecole doit assurer aux élèves la possibilité de progresser et de s'épanouir dans toutes les disciplines, qu'elles soient considérées pour les filles ou les garçons. L'enseignant doit être conscient des stéréotypes existants pour pouvoir lutter contre et permettre l'épanouissement de tous les élèves mais aussi l'égalité entre les filles et les garçons dans toutes les disciplines et au-delà de la mixité qui n'assure pas l'égalité des genres à elle seule.

Avec ce travail, il est possible de constater la nécessité de la prise en compte du plaisir et de la motivation pour susciter l'engagement des élèves en EPS et pour estomper les phénomènes de menace du stéréotype. Or, ce constat ne doit pas se limiter à l'EPS. Il convient de tirer les conclusions nécessaires et de les appliquer dans l'ensemble des disciplines scolaires. Ainsi, des disciplines comme le français, désigné par les stéréotypes comme « pour les filles », et les mathématiques, considérées comme « pour les garçons » par les stéréotypes construits socialement, doivent faire l'objet du même travail.

C'est pour cette raison et grâce à ce mémoire que ma pratique a considérablement évoluée dans l'ensemble des disciplines scolaires. Au début de l'année, en tant qu'enseignant stagiaire sans expérience, j'avais tendance à me centrer sur ma posture et sur les savoirs disciplinaires et leur didactique. Aujourd'hui, sans avoir oublié ces

éléments je me concentre davantage sur les élèves. C'est-à-dire que j'ai compris que l'élève devait faire l'objet d'une attention particulière. L'élève doit se placer au centre de la pédagogie, c'est dans ce cadre qu'il faut penser le travail et la pédagogie pour eux. Dans cette optique, mes pratiques ont évolué et pour construire différentes compétences et notions chez les élèves, je me suis accés sur une pédagogie où le plaisir et la motivation fonctionnent en moteur. La prise en compte de l'élève est primordiale pour différencier, adapter et proposer des situations qui sont adéquates au public à qui nous enseignons. Ainsi, j'ai fait en sorte de rendre ma pédagogie plus ludique dans les différentes matières travaillées à l'école. C'est ainsi que j'ai construit différents jeux pour travailler différentes compétences précises: scrabble (pour les affixes), dominos pour les synonymes, Qui est-ce ? pour les figures géométriques planes (notamment les particulières), mémoire en anglais pour travailler le vocabulaire et la reconnaissance de l'écrit, chansons pour démarrer les séances d'anglais sereinement et avec confiance, Simon says (Jacques à dit...), jeux de rôles en histoire, etc. La motivation et le plaisir sont des leviers d'apprentissage qui ne sont pas négligeables pour susciter l'intérêt des élèves et les engager dans le travail. La prise en compte de l'élève passe aussi par l'écoute de l'enseignant, qui doit être conscient des difficultés des élèves et de leurs ressentis pour adapter sa pédagogie et proposer un travail adapté à chaque élève. J'envisage dans les années à venir, la création d'outils avec les élèves pour connaître leurs ressentis pendant l'action mais aussi en aval de celle-ci de manière à adapter mon contenu et me situer dans la zone proximale de développement de chaque élève en favorisant leur réussite : cube d'émoticône à moduler pendant le travail et visible par l'enseignant qui peut alors proposer des variables didactiques, ou encore des échelles des émotions après une séance.

Le plaisir et la motivation dans d'autres cycles et notamment en maternelle.

Cette pédagogie mobilisant le plaisir pour déclencher la motivation et l'engagement des élèves dans les apprentissages doit faire aussi l'objet d'un travail spécifique dans les autres cycles de l'école primaire. Effectivement, avec des élèves plus jeunes la notion de jeu est particulièrement importante pour permettre la mobilisation des élèves dans les différentes tâches qui leur sont proposées. C'est le cas de la maternelle, où les situations d'apprentissage passent en partie par le jeu et doivent être ludiques pour permettre l'engagement des très jeunes élèves. « Apprendre en jouant » est l'une des quatre

modalités spécifiques d'apprentissage de l'école maternelle³³. Sans oublier les autres modalités d'apprentissage, celle-ci offre des expériences vécues riches aux élèves et permet le développement de l'autonomie, et de l'action sur le réel. Que ce soient des jeux symboliques, d'exploration, de construction, de manipulations, collectifs ou de sociétés, ils favorisent la communication avec les autres et notamment les filles avec les garçons dans le souci du vivre ensemble et permettent de cibler des compétences précises. Il faut rappeler que « L'école maternelle assure ainsi une première acquisition des principes de la vie en société. » et qu'elle « construit les conditions de l'égalité, notamment entre les filles et les garçons. ».

L'expérimentation faite dans ce mémoire aurait été possible en EPS en cycle 2 mais aussi en maternelle dans le domaine « Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités physiques et sportives ». Cependant, pour mon expérimentation j'ai utilisé des questionnaires avec de l'écrit, mais aussi des questions ouvertes où les élèves doivent avoir déjà certaines compétences développées en français. C'est ainsi qu'en cycle 2 ou 1 les outils pour recueillir les représentations des élèves ou encore les ressentis auraient pu être faits par des systèmes plus imagés, picturaux : des émojis pour répondre aux questions et partager son ressenti en cycle 2 ou encore un dispositif de photographies des élèves qu'ils placent sous le smiley correspondant à leur état d'esprit en cycle 1.

Le travail de lutte contre les stéréotypes de genre doit se faire dès le plus jeune âge, c'est-à-dire dès la maternelle pour qu'il soit efficace, c'est un travail sur les représentations et la pensée profonde des élèves. C'est un long travail avec les élèves qui doit être quotidien, si nous voulons une évolution positive et profonde des mentalités pour agir sur notre société de demain que formeront ces futurs citoyens. Il faut savoir que les jeunes élèves, dès l'école maternelle sont déjà imprégnés de ces stéréotypes de genre. Les stéréotypes sont omniprésents dans notre société, ils commencent à se développer dans la sphère familiale mais aussi par le biais de l'école.

Le premier lieu de reproduction et de transmission des stéréotypes de genre est la famille qui est imprégnée des normes et de la hiérarchie des genres construites par notre société. En effet, par imitation, l'enfant voit et veut reproduire les rôles que s'attribuent ses parents dans le domaine domestique (tâches ménagères : ménage, cuisine, bricolage, etc.), dans le domaine des loisirs (sport des parents, activités des parents) et dans le

³³ Site gouvernemental : https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940

domaine professionnel (profession du père et de la mère). C'est à partir de ces rôles qu'une fille s'identifie et reproduit les activités de sa mère et qu'un garçon celles de son père. La famille participe indirectement par son rôle de modèle à cette transmission des stéréotypes genrés chez l'enfant. De plus, c'est aussi la famille qui transmet les jouets de l'enfant, qui eux-mêmes transmettent les rôles de genre. Ainsi, les garçons se verront offrir des jeux de construction ou de bricolage, mais aussi des jeux faisant référence à leur rôle social comme des voitures (l'homme est pensé comme par nature conducteur et doué en mécanique), des jouets « armes » (pistolets, épées, etc.) qui font référence à la nature guerrière, à la virilité de l'homme. Tandis qu'une jeune fille recevra davantage des jouets liés à la féerie (monde des princesses, barbies, baguettes de fée), des jouets qui portent sur le domaine du soin personnel et de la maison (mallette de maquillage, dinette, kit vétérinaire, etc.).

Il en va de même dans l'éducation des enfants, que ce soit à nouveau volontaire ou non, généralement les garçons se voient laisser prendre plus de risques, leurs facultés exploratoires sont beaucoup plus larges. Alors que les filles sont davantage sollicitées pour faire des activités calmes, et elles sont plus retenues dès qu'elles prennent des risques concernant leurs facultés exploratoires. Des études montrent qu'un garçon peu adroit au niveau de sa motricité aura plus de remarques correctrices et qu'une fille agitée aura davantage de remontrances qu'un garçon. Dans un article³⁴, S. Octobre indique que la famille est la première fabrique du genre. Elle explique que les parents ont tendance à reproduire l'éducation qu'ils ont eu sur leur enfant, mais aussi que les parents ont tendance à laisser faire des activités qu'ils auraient souhaité faire ou qu'ils pensent bonnes pour leurs enfants dans un projet éducatif. L'enquête du DEPS³⁵ permet de faire l'analyse de cette transmission des pratiques des parents vers les enfants (entre générations). Souvent l'activité ou la pratique désignée par les parents transmet une dimension identitaire étroitement liée au sexe de l'enfant et à leur construction du genre par le même biais. L'enquête permet de voir que les choses sont différenciées en fonction du sexe de l'enfant avec une prédominance des activités artistiques pour les filles alors que les activités considérées comme plus « physiques » telles que les sports

³⁴ OCTOBRE S., « La fabrique sexuée des goûts culturels. Construire son identité de fille ou de garçon à travers les activités culturelles. », Développement culturel, 2005.

³⁵ Département des Etudes, de la Prospective et des Statistiques ; Ministère de la Culture et de la Communication, « Les loisirs culturels des 6-14 ans ».

de combats et d'opposition sont généralement réservées aux garçons. Nous constatons le même schéma pour la différence avec le sport collectif et le sport individuel. Cet article montre clairement le rôle de l'imprégnation dans l'éducation familiale. C'est-à-dire que les interactions éducatives, entre les parents et les enfants, sont différenciées en fonction du sexe car les responsabilités éducatives ne sont pas prises de la même manière par le père et par la mère (selon les domaines ou les formes d'intervention). C'est donc le propre répertoire des parents (déjà construit en fonction du genre) qui construit un modèle pour l'enfant selon son sexe. Tout cela joue sur les pratiques des enfants et notamment les pratiques sportives. Il en va de même pour la fréquentation des équipements culturels. L'article montre que les filles dès leur plus jeune âge sont deux fois plus nombreuses que les garçons à être inscrites dans des structures qui enseignent une activité artistique. L'existence d'un hobby, et notamment sportif, chez l'enfant est donc lié à celui des parents. L'éducation aux loisirs sportifs est alors sexuée et contribue à la construction sociale du genre. Le modèle sexué est incorporé puis ensuite renforcé par les enfants. Cela est étroitement lié à la perception symbolique des activités culturelles. Ainsi, le métier de danseur est extrêmement féminisé et rend difficile l'adhésion des garçons, et inversement, le métier de footballeur est extrêmement masculinisé et rend difficile l'adhésion des filles.

La sphère familiale n'est pas la seule à transmettre les stéréotypes de genre. L'école y participe aussi indirectement malgré ses objectifs d'égalité. Nous pouvons, par exemple, constater une prépondérance et une surreprésentation pour les héros masculins dans les ouvrages scolaires. Les personnages féminins, quand ils sont présents, le sont dans des situations de mixité. Les rôles et traits psychologiques des personnages de manuels correspondent le plus souvent à ceux qui caractérisent les filles ou les garçons avec des situations domestiques pour les filles et des situations professionnelles pour les garçons. Ces données relevées dans l'article³⁶ de S. Sinigaglia-Amadio permettent de constater un des nombreux facteurs qui véhiculent les stéréotypes et où l'école a une part de responsabilité non négligeable.

Pour palier à cela, il faut donc que l'enseignant soit conscient de ces stéréotypes. Il doit faire attention aux exercices et situations qu'il propose, veiller à l'égalité entre les filles et les garçons, et dès la maternelle l'enseignant doit veiller à proposer tous les jouets et

³⁶ SINIGAGLIA-AMADIO S., « Place et représentation des femmes dans les manuels scolaires en France : la persistance des stéréotypes sexistes », *Nouvelles Questions Féministe*, vol. 29, no. 2, 2010, p. 46-59.

dispositifs, qu'ils soient considérés comme « pour les garçons ou pour les filles » à tous les élèves de manière à ce qu'ils puissent agir librement, selon leur envie et sans subir des phénomènes de menace du stéréotype.

Conclusion

Notre société est imprégnée de stéréotypes genrés qui veulent, consciemment ou non, accorder des rôles et une hiérarchie entre les hommes et les femmes. Ces stéréotypes de genre sont tout aussi présents à l'école et dans l'ensemble des disciplines scolaires. L'EPS est l'une des disciplines où les stéréotypes de genre sont les plus présents, c'est ainsi que des APSA sont considérées comme « pour les filles » ou « pour les garçons ». Pourtant l'égalité homme/femme et donc entre les filles et les garçons est une priorité établie par nos dirigeants. C'est dans ce cadre mais aussi comme les Programmes l'indiquent que la lutte contre les stéréotypes, qui provoquent des inégalités et des discriminations, doit être une priorité à l'Ecole.

La mixité à elle seule ne suffit pas pour lutter contre ces stéréotypes et cette inégalité persistante entre les filles et les garçons. C'est pour cette raison que les enseignants doivent être conscients de la présence, de la force et de la ténacité des stéréotypes à l'Ecole. Cette conscience est fondamentale pour qu'ils puissent les combattre et en estomper les effets et ainsi assurer l'égalité entre les élèves. L'enseignant a le devoir de réfléchir sur sa pratique, d'assurer cette égalité mais aussi d'impliquer les valeurs républicaines dont l'égalité (notamment fille/garçon). C'est cette égalité, à l'instar du respect d'autrui qui permet le « vivre ensemble », l'absence de toute forme de discrimination et le bien-être comme l'épanouissement des jeunes élèves qui sont amenés à devenir les futurs citoyens de notre République.

C'est dans cette optique que s'est construit ce mémoire avec comme objectif la lutte contre les stéréotypes pour le bien-être des élèves mais aussi pour le partage de nos valeurs. Ce travail qui porte sur l'EPS et spécifiquement l'APSA danse et l'APSA football veut montrer le rôle et l'importance d'une pédagogie qui fait du plaisir et de la motivation un des moteurs de l'apprentissage et de la progression des élèves. Il veut par cette pédagogie et par l'expérience vécue, permettre aux élèves de s'épanouir à l'école quelle que soit la discipline et ainsi provoquer les apprentissages sans obstacles liés à des représentations fausses et socialement construites. C'est aussi par ce biais que nous

pouvons amener les élèves à changer leurs représentations les uns vis-à-vis des autres et leur permettre d'évoluer, de progresser, de grandir en étant eux même et sans peur de la vision des autres.

Développer et partager ces valeurs avec nos élèves est l'un des objectifs de l'Ecole Républicaine. La lutte contre les stéréotypes est un enjeu qui peut se montrer difficile car les stéréotypes sont omniprésents dans notre société et véhiculent des représentations chez les enfants dès leur plus jeune âge. Malgré tout, il est de notre devoir de mener cette lutte pour la bonne santé de notre société.

Ce mémoire présente un travail en EPS, mais il faut savoir que la lutte contre les stéréotypes doit passer dans toutes les disciplines scolaires et dans l'ensemble de l'école. C'est un travail qui doit être quotidien s'il veut être efficace. A côté de ce travail en EPS, des séances décrochées ont été effectuées en classe pour enrichir les connaissances et la culture sportive et culturelle des élèves, toujours dans l'optique du combat contre les stéréotypes. C'est ainsi que différentes vidéos de danse ont laissé place à des débats, mais c'est aussi comme cela que des temps peuvent être utilisés pour évoquer des sujets d'actualité comme la Coupe du monde de football féminine qui se tient en juin 2019 et dont la promotion est maigre comparé à la précédente coupe du monde masculine. Ces temps font partie du développement de la culture des élèves mais sont aussi présents en EPS. Durant les séances, des temps de paroles sont bien présents, pour cibler les besoins et les progrès réalisés, pour montrer des stratégies ou des techniques mais aussi pour ramener certaines activités à la logique interne de l'APSA pratiquée qui doit faire sens auprès des élèves. Lorsque nous travaillons une compétence spécifique en EPS, l'utilité de cette compétence dans la logique interne de l'activité doit être explicite pour que les élèves ne voient pas uniquement l'aspect ludique de la situation d'apprentissage. Il faut aussi savoir que les APSA peuvent faire l'objet de projets interdisciplinaires ; travailler les APSA dans ces optiques interdisciplinaires peut permettre aux élèves de s'y engager avec encore plus d'envie et de motivation, mais aussi de donner plus de sens à celles-ci.

Pour terminer, il est nécessaire de rappeler que les stéréotypes de genre ont un fort impact dans notre société et c'est pourquoi cette lutte est nécessaire. Malgré tout, les stéréotypes sont nombreux et ne concernent pas seulement le genre : stéréotypes racistes, stéréotypes culturels et sociaux, stéréotypes concernant des critères physiques

spécifiques, etcetera. L'enseignant doit pour cette raison faire en sorte de se tenir conscient de ces phénomènes pour les endiguer, les atténuer et ainsi les faire disparaître en adaptant sa pédagogie.

Références bibliographiques

TRAVERT M. et REY O., *L'engagement de l'élève en EPS. D'une approche pluridisciplinaire aux perspectives professionnelles*, Dossiers EP&S, 2018.

Article de France 3 : <https://france3-regions.francetvinfo.fr/bretagne/ille-et-vilaine/rennes/lutte-contre-stereotypes-cours-recre-non-genrees-bientot-rennes-1609187.html>

Insee : « Femmes et hommes, l'égalité en question », édition 2017.
Insee Références, édition 2017 – Fiches – Marché du travail.

Insee : « France, portrait social », édition 2018.
Insee références, édition 2018 – Fiches – Marché du travail.

Insee : « La France dans l'Union européenne », édition 2019.
Insee Références, édition 2019 – Fiches – Marché du travail.

APEC : « Inégalités en début de carrière. Des conditions d'emploi moins favorables pour les femmes même à formation équivalente. » *Trajectoires Parcours & inégalités.*, mars 2019.

CORAZZA E., « Les jeunes femmes investissent les études supérieures, mais pas encore les écoles d'ingénieurs », *Working paper*, n°5, Céreq, décembre 2017.

COUPPIE T. et EPIPHANE D., « La ségrégation des hommes et des femmes dans les métiers : entre héritage scolaire et construction sur le marché du travail », *Formation emploi*, 2010.

TERRET T. et Michelle ZANCARINI-FOURNEL M., « Éditorial », *Clio. Histoire, femmes et sociétés*, 23 | 2006, 23 | 2006, 5-14.

SZERDAHHELYI L., « Qu'est-ce que le genre ? », *EPS et Société*, mars 2015. (Article paru dans Contrepied Hors-série n°7 - Égalité ! - Septembre 2013).

COUCHOT-SCHIEX S., *Le genre*, éditions EP&S, 2017.

PROST A., *Histoire de l'enseignement et de l'éducation depuis 1930*, T. 4 Nouvelle Librairie de France 1981, Edition Perrin 2004.

PEZEU G., « Une histoire de la mixité », N°487 - *Dossier "Filles et garçons à l'école"*, dans les cahiers Pédagogiques (Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques).

Site gouvernemental : <https://www.education.gouv.fr/cid4006/egalite-des-filles-et-des-garcons.html>

Réseau Canopé, Le réseau de création et d'accompagnement pédagogique.
<https://www.reseau-canope.fr/outils-egalite-filles-garcons/pour-aborder-les-stereotypes.html>

JARRAUD F., « Egalité filles-garçons : L'EPS en pointe ». Site : Le café pédagogique.

Onisep : <http://www.onisep.fr/Pres-de-chez-vous/Centre-Val-de-Loire/Orleans/Equipes-educatives/Egalite-filles-garcons/Constat-et-enjeux>

HARRIS M. et BUTTERWORTH G., *Developmental Psychology, A Student's Handbook.*, Hove and New York, Psychology Press Taylor& Francis Group, 2002.

PAPALIA MD., OLDS MS., et FELDMAN MR, *Psychologie du développement humain.* Groupe de Boeck, 2010.

FONTAYNE P., SARRAZIN P., FAMOZE J-P., « Les pratiques sportives des adolescents : une différenciation selon le genre », *Staps*, vol 55, no. 2, 2001, p23-37.

Ministère des Sports, de la Jeunesse, de l'Education populaire et de la Vie associative, « Egalité entre les Femmes et les Hommes : Chiffres clés de la parité dans l'enseignement supérieur et la recherche », 2013.

TRAVERT M., SOTO H., « Une passion féminine pour une pratique masculine : le football », *Sociétés*, 2009/1 (n° 103), p. 85-95.

LAVIE F., et GAGNAIRE P., *Plaisir et processus éducatif en EPS. Une pédagogie de la mobilisation.* Synthèse des travaux du groupe ressource « Plaisir & EPS », édition AE-EPS, 2014.

CARLIER G., CORNELOUP J., DELIGNIERES D., HAYE G., [et al]. *Le plaisir.* Edition EPS, 2011. Chap. 1, Plaisirs et Déplaisirs, p. 7 à 27.

CHALABAEV A., et SARRAZIN P., « Relation entre les stéréotypes sexués associés aux pratiques sportives et la motivation autodéterminée des élèves en éducation physique et sportive », *Movement & Sport Sciences*, vol 66, no.1, p. 61-70.

LOUCHE C., BARTOLOTTI C. et PAPET J., « Motivation intrinsèque et présentation de soi à différentes instances dans une organisation », *Bulletin de psychologie*, 2006/4 (Numéro 484), p. 351-357

DEIGNIERES. D., « Plaisir, apprentissage et culture. », *EPS et société*, 2014.

FAMOZE J-P., SARRAZIN P., CURY F., *Apprentissage moteur et buts d'accomplissement en EPS*, in J. Bertsch et C. Le Scanff, *Apprentissage moteur et conditions d'apprentissage*, PUF, Paris, 1995.

LACROIX M., *Le culte de l'émotion*, éd. Flammarion, 2001.

GAGNAIRE P., LAVIE F., *Le plaisir des élèves en éducation physique et sportive futilité ou nécessité*, coédition AEEPS et AFRAPS, 2007.

MELQUIOT M., « La reproduction des stéréotypes de genre par les enseignant.e.s : comment identifier ce phénomène et lutter contre celui-ci au cycle ? ». *Education*. 2017. Dumas-01686517.

Site gouvernemental :

https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940

OCTOBRE S., « La fabrique sexuée des goûts culturels. Construire son identité de fille ou de garçon à travers les activités culturelles. », *Développement culturel*, 2005.

Département des Etudes, de la Prospective et des Statistiques ; Ministère de la Culture et de la Communication, « Les loisirs culturels des 6-14 ans ».

SINIGAGLIA-AMADIO S., « Place et représentation des femmes dans les manuels scolaires en France : la persistance des stéréotypes sexistes », *Nouvelles Questions Féministe*, vol. 29, no. 2, 2010, p. 46-59.

Annexes

Annexe 1 – Questionnaire initial

Aimes-tu le sport ? Pourquoi ?

.....

Quel sport pratiques-tu en dehors de l'école ?

.....

Quel sport aimerais-tu faire à l'école ?

.....

Ecris le prénom des camarades avec qui tu aimerais être en équipe en balle ovale ? (**5 maximum**).

.....

Surligne ce qui est le plus important pour toi lors d'un match en balle ovale. (**3 maximum**)

Gagner le match

Défendre pour ne pas que l'autre équipe marque

S'amuser

Récupérer la balle quand l'équipe adverse la possède

Marquer des essais

Se dépenser

Se faire des passes

Autre :

	Totalement d'accord	Plutôt d'accord	Pas trop d'accord	Pas du tout d'accord
La danse est un sport de fille.				
Un garçon qui fait de la danse est une fille manquée.				
Le football est un sport de garçon.				
Une fille qui fait du football est un garçon manqué.				

Annexe 2 – Questionnaire de début de séquence (identique en football et en danse).

As-tu déjà fait du football ?

.....

Aimerais-tu faire du football en EPS ? Pourquoi ?

.....

.....

.....

As-tu déjà fait de la danse ?

.....

Aimerais-tu faire de la danse en EPS ? Pourquoi ?

.....

.....

.....

Annexe 3 – Questionnaire de fin de séquence (identique en football et en danse).

As-tu aimé ce que l'on a fait en danse ? Pourquoi ?

.....

.....

Aimerais-tu refaire de la danse plus tard ? Pourquoi ?

.....

.....

As-tu aimé ce que l'on a fait en football ? Pourquoi ?

.....

Aimerais-tu refaire du football plus tard ? Pourquoi ?

.....

Annexe 4 – Exemples de situations d'apprentissage ludiques en danse.

Situation d'apprentissage : Le banc des sardines.

Compétence travaillée : Prendre conscience et utiliser tout l'espace scénique.	
Objectif	S'approprier tout l'espace scénique en déplacement.
Effectif	Deux groupes : groupe de poissons et groupe d'observateurs qui doivent établir si tout l'espace est utilisé.
Matériel	Enceinte + musique calme.
Consignes	Les élèves circulent dans l'espace scénique comme un banc de poissons : ils se suivent et se déplacent serrés, les uns contre les autres. Au signal du maître, ils doivent se disperser et s'éloigner les uns des autres le plus possible. Au nouveau signal ils se remettent en banc. Consigne de sécurité : ne pas rentrer en contact violemment lors de la mise en banc.
Critères de réussite	Les élèves répondent corporellement à la consigne : être espacés ou être collés.
Variables	Mettre un poisson leader et le faire varier. Ainsi, les élèves doivent repérer l'élève : autour duquel il convient de se mettre en banc. Repérer ses camarades, prendre des informations périphériques.

Situation d'apprentissage : Le sculpteur

Compétence travaillée : Construire une forme, la mémoriser et la reproduire. Accepter le contact d'autrui.	
Objectif	Appréhender la notion de forme, construire et retenir des formes.
Effectif	Deux groupes : un groupe de sculpteurs et un groupe de sculptures. Travail en binôme.
Matériel	Musique

Consignes	Les élèves sont debout face à face. La statue a les yeux fermés si elle le souhaite, le sculpteur manipule la statue (tête, jambe, bras, buste...) et doit créer une forme originale avec le corps de son camarade. Le sculpté doit mémoriser la forme et être capable de la prendre en une seconde : Forme/Retour neutre/Forme Créer 3 formes différentes sur son partenaire. Le sculpté doit être capable de les reproduire à l'identique. Consigne de sécurité : Respect du corps de son camarade (manipulation respectueuse, pas de gestes ou postures signifiants, écoute de la statue si besoin).
Critères de réussite	Le sculpteur crée une statue originale sollicitant différentes parties du corps. La sculpture est capable de reproduire à l'identique la forme qu'a créé le sculpteur.
Variables	Nombre de formes à retenir. Lier les formes dans un trajet. Temps entre les formes à reproduire. Trinôme avec deux sculptures liées.

Situation d'apprentissage : Les gestes éclairs

Compétence travaillée : Etre à l'écoute de ses partenaires, prendre des informations dans l'espace.	
Objectif	Un élève doit reproduire le geste éclair de son camarade de façon identique.
Effectif	Par binôme, ou trinôme.
Matériel	Musique
Consignes	En utilisant le maximum d'espace (les élèves d'un groupe doivent être espacés), se déplacer sur l'espace scénique au rythme de la musique. Un des danseurs du duo/trio déclenche un seul geste, un geste éclair. Les autres doivent le reproduire le plus rapidement possible. Le leader tourne de façon spontanée.
Critères de réussite	Garder en vision les membres de son groupe et reproduire à l'identique le geste éclair.
Variables	Nombre de danseurs dans le groupe. Vitesse de déplacement.

Situation d'apprentissage : La valise des émotions.

Compétence travaillée : Accepter de se produire devant les autres.	
Objectif	Les élèves se déplacent vers une valise et rencontre une émotion qui doit être

	reconnue.
Effectif	Classe divisée en deux : une partie est spectateur, l'autre partie est danseur.
Matériel	Musique, objet qui symbolise une valise magique.
Consignes	Les élèves se déplacent en binôme vers le centre de l'espace scénique au rythme de la musique et en choisissant un mode de déplacement spécifique. Arrivés au niveau de la valise, ils regardent dedans et simulent une émotion (peur, joie, tristesse, colère, rire...) sans parler ni faire de bruits. Puis ils reviennent à leur place initiale pour qu'un second binôme se lance. Les spectateurs doivent essayer de comprendre l'émotion.
Critères de réussite	Se déplacer vers la valise et jouer une émotion au reste de la classe. Revenir à sa place et reprendre une position neutre. Ne produire aucun bruit.
Variables	Passer en trinôme, binôme ou seul.

Situation d'apprentissage : Les animaux danseurs.

Compétence travaillée : Moduler son mode de déplacement et son énergie.	
Objectif	Les élèves se déplacent et font varier leur vitesse, leur mode de déplacement (ramper, sur les genoux, debout, en l'air, etc.)
Effectif	Classe entière.
Matériel	Musique.
Consignes	Les élèves doivent se déplacer dans tout l'espace scénique à la façon d'un animal (éléphant, oiseau, ver de terre, kangourou...). Le maître annonce l'animal choisi pour faire varier les modes de déplacement mais aussi les énergies et la vitesse.
Critères de réussite	Adapter son mode de déplacement, son énergie et sa vitesse.
Variables	Même exercice avec des éléments plus symboliques (le vent, la tempête, une mer calme, une mer déchainée, les différents éléments...).

Annexe 5 – Exemples de situations d'apprentissage ludiques en football.

Situation d'apprentissage : Parcours de slalom.

Compétence travaillée : Maîtrise de la balle au pied, conduire une balle avec différentes parties du pied.	
Objectif	Se déplacer avec le ballon, être capable de le

	diriger pour franchir un slalom.
Effectif	Petits groupes par slaloms.
Matériel	Plots de différentes tailles, ballons.
Consignes	Les élèves réalisent un parcours slalom. Il s'agit de slalomer entre des gros plots sans perdre la balle. Plusieurs slaloms similaires.
Critères de réussite	Utiliser les deux pieds de façon adaptée et garder le ballon proche de soi pour parcourir le slalom sans perdre la balle.
Variables	Complexifier le slalom : espacement des plots, plots spécifiques dont les élèves doivent faire le tour complet, faire des duels/courses de slaloms. Contraindre avec l'utilisation d'un pied (droit ou gauche). Ajouter la prise d'information pendant le slalom : faire un nombre avec les doigts ou une feuille avec un nombre inscrit que les élèves doivent lire pendant le slalom. Faire varier la représentation du nombre à lire (deux chiffres, constellations de dés, doigts...).

Situation d'apprentissage : 1, 2, 3 Soleil !

Compétence travaillée : Maîtrise de la balle au pied : conduire le ballon en prenant de la vitesse et en ralentissant. Stopper le ballon (stop-balle).	
Objectif	Franchir la ligne d'arrivée le plus rapidement possible en s'arrêtant soi et la balle à la fin de la comptine du compteur.
Effectif	Groupe de 10 élèves maximum.
Matériel	Ballons, plots qui symbolisent la ligne de départ/d'arrivée.
Consignes	Jeu de 1,2,3 Soleil traditionnel mais avec un ballon. Un élève compte et les autres doivent toucher la ligne d'arrivée pendant que ce dernier compte. Quand le compteur se retourne les élèves doivent être immobiles et le ballon aussi. Si ce n'est pas le cas ils repartent de la ligne de départ.
Critères de réussite	Prendre de la vitesse et se déplacer avec le ballon. S'arrêter avant que celui qui compte ne se retourne : le joueur doit immobiliser son ballon au pied et être immobile lui aussi.
Variables	Commencer en binômes pour enlever l'effet de pression.

	Utilisation du pied droit ou gauche. Augmenter l'effectif pour franchir la ligne d'arriver le premier (course). Vitesse de la comptine « 1, 2, 3 Soleil ».
--	--

Situation d'apprentissage : La ronde des passes (vers le jeu de l'horloge).

Compétence travaillée : Faire et recevoir des passes.	
Objectif	Faire une passe précise à son voisin de ronde et recevoir la passe de son voisin de ronde.
Effectif	Plusieurs rondes d'environ 5-6 élèves.
Matériel	Ballons.
Consignes	Les élèves forment une ronde et doivent se faire la passe dans le sens des aiguilles d'une montre. Dès qu'un tour est effectué par le ballon sans perte de balle alors les élèves reculent d'un pas (éloignement croissant). Si au bout de deux tours, il n'y a pas eu d'éloignement, tout le monde avance d'un pas (rapprochement).
Critères de réussite	Faire une passe suffisamment précise au receveur, gérer la puissance de la passe. Recevoir la passe et faire la passe à son tour. Le ballon n'est pas perdu.
Variables	Utilisation du pied droit/du pied gauche. Contrainte de temps. Jeu de l'horloge qui oppose des joueurs qui doivent faire le tour de la ronde en conduisant la balle au pied contre l'équipe de la ronde qui doit faire faire au ballon le plus de tours possible d'horloge (en passes) pendant le passage de l'ensemble de l'équipe adverse.

Situation d'apprentissage : Le béré.

Compétence travaillée : Réagir à un signal et conduire le ballon dans une zone.	
Objectif	Ramener le ballon dans sa zone avant l'adversaire (arrêter le ballon dans le cerceau de sa zone).
Effectif	Deux bérés en parallèles.
Matériel	Ballons, plots, cerceaux.
Consignes	Consigne du béré traditionnel. Deux lignes s'affrontent. Les joueurs de chaque équipe disposent de leur propre numéro. A l'appel d'un numéro les joueurs courent pour s'emparer de leur ballon et le ramènent au pied dans la zone définie avant l'adversaire.

Critères de réussite	Réagir à son signal. Ramener le ballon dans sa zone rapidement.
Variables	Faire la situation sans la pression de la course (opposition de deux équipes). Faire cette situation sous forme de course. Passer de deux ballons (un ballon pour chaque équipe) à un seul ballon. Appeler deux numéros pour que des binômes s'affrontent. Remplacer la zone où arrêter le ballon par un but avec un gardien.

Situation d'apprentissage : Le chamboule-tout.

Compétence travaillée : Tirer avec précision et force.	
Objectif	Tirer pour renverser les plots.
Effectif	Plusieurs chamboule-tout avec 5 élèves maximum.
Matériel	Grands plots et ballons.
Consignes	Placer le ballon à côté du plot (comme un point de pénalty) et tirer pour renverser les plots à tour de rôle. Les 5 élèves passent à tour de rôle et quand les 5 sont passés l'objectif est que tous les plots (toutes les quilles) soient tombés.
Critères de réussite	Tirer fort, viser et tirer précisément.
Variables	Nombre de plots (quilles) à faire tomber. Eloignement vis-à-vis des plots à shooter.

Il existe de nombreuses situations ludiques, que ce soit en danse ou en football pour faire travailler différentes compétences. Il faut bien-évidemment réfléchir au temps de pratique effectif des élèves pour établir les effectifs et dispositifs. Il est possible de travailler en ateliers tournants pour que les élèves évitent l'ennui. Il est important de faire évoluer les situations d'apprentissage en les complexifiant et en les ramenant progressivement à la logique interne de l'activité pratiquée. Autres situations en danse : les continents (se déplacer de continents en continents, chaque continent donne une contrainte liée aux émotions, aux éléments, etc.) pour faire acquérir des modes de déplacements, des énergies et des façons de danser diverses, les jeux de mime, ou de cascades pour travailler la synchronisation, le décalage, etc. Il en va de même pour le football avec différentes situations comme « Eperviers, sortez », le taureau ou la balle à 5, le morpion version balle au pied...

Annexe 6 – Réponses aux questionnaires sur l'APSA danse.

Garçons	
Aimerais-tu faire de la danse en EPS ?	Pourquoi ?
Oui	« Parce que ça me dépense ».
Oui	« ça dépend quelle danse »
Oui	« Parce que la danse ce n'est pas que pour les filles, la danse c'est du sport et le sport c'est bien ».
Oui	-
Non	« J'aime pas danser ».
Non	« Parce que j'aime pas danser ».
Non	« Parce que j'aime pas danser mais ça dépend des danses ».
Non	« Parce que j'aime pas danser ».
Non	« Je trouve que »
Non	-

Filles	
Aimerais-tu faire de la danse en EPS ?	Pourquoi ?
Oui	« Même si je n'en ai jamais fait ».
Oui	« Parce que j'en ai jamais fait ».
Oui	« Surtout la danse libre ».
Oui	« Parce que je suis une fille ».
Oui	« Parce que c'est trop bien la danse ! ».
Oui	« Parce que je sais faire de la danse ».
Oui	« Parce que ça m'aide à vaincre ma timidité ».
Oui	« Je fais de la danse et j'aime la danse ».
Oui	« Parce que je fais de la danse à [mot non lisible] ».
Oui	« J'aime et j'ai commencé parce que je voulais pas quitter ma sœur car j'étais timide ».
Oui	« Parce que je fais de la danse ».
Oui	« J'aime beaucoup la danse ».
Oui	« Je trouve ça plutôt actif et on peut mieux se concentrer. J'en fais ».
Non	« Je me montre au public ».
Non	-

Garçons	
As-tu aimé ce que l'on a fait en danse ?	Pourquoi ?
Oui	« Parce que la danse c'est un sport en équipe (enfin, je ne sais pas si c'est toujours en groupe la danse en club) ».
Oui	« C'était bien ».
Oui	« Oui un peu ».
Oui	« Mais j'ai aussi envie de changer ».
Oui	-
Oui	-
Oui	-

Oui	-
Oui	-
Moyennement	« Pour moi ce n'est pas un vrai sport ».
Non	-

Filles	
As-tu aimé ce que l'on a fait en danse ?	Pourquoi ?
Oui	« J'ai aimé ».
Oui	« J'aimerais repasser devant les camarades et parce que j'aime bien la danse avec ma classe ».
Oui	« Oui j'aime la danse ».
Oui	« Oui comme ça les garçons ont pu voir que la danse c'est bien ! En plus c'est mon sport préféré tout comme la natation ».
Oui	« Oui ça m'a plu parce que moi c'est mon sport favori et j'en fais déjà tous les mercredis ».
Oui	« Oui car c'était bien ! ».
Oui	-
Oui	-
Oui	-
Oui	-
Oui	-
Oui	-
Oui	-
Oui	-
Moyennement	« Bof je sais pas ».

Garçons	
Aimerais-tu refaire de la danse plus tard ?	Pourquoi ?
Oui	« Car ça change ».
Oui	« Parce que j'adore tous les sports ».
Oui	-
Moyennement	-
Moyennement	-
Non	« Parce que j'ai envie de faire autre chose ».
Non	« C'était bien mais pas au point de recommencer ».
Non	« Parce que j'aime pas trop la danse ».
Non	« Parce que je veux changer ».
Non	« Je préfère les autres sports ».
Non	-

Filles	
Aimerais-tu refaire de la danse plus tard ?	Pourquoi ?
Oui	« J'aimerais en refaire de la danse ».
Oui	« Pour repasser devant les camarades ».

Oui	« Parce que j'aime la danse ».
Oui	« Parce que c'est ce que je préfère ».
Oui	« Car j'aime danser ».
Oui	« Car c'était bien ».
Oui	-
Oui	-
Oui	-
Oui	-
Oui	-
Oui	-
Oui	-
Non	« Je veux essayer un autre sport ».
Non	« Je ne sais pas ».

Annexe 7 – Réponses aux questionnaires sur l'APSA football.

Garçons	
Aimerais-tu faire du football en EPS ?	Pourquoi ?
Oui	« Parce que c'est un sport collectif ».
Oui	« Parce que c'est trop bien ».
Oui	« Car j'adore le foot ».
Oui	« J'aime bien le football car j'en fais depuis 1 an. Je pourrai encore plus m'entraîner ».
Oui	« Parce que c'est dynamique et c'est sportif, c'est trop bien ».
Oui	« Parce que je me dépense et taper dans un ballon c'est rigolo ».
Oui	« J'ai toujours aimé le foot, c'est ma passion. J'adore ce sport ».
Oui	« Parce que j'en faisais avant et j'aime bien en faire ».
Non	« Je regarde des matchs et je vois que l'on peut se faire très mal. Je ne veux pas me casser une jambe ».
Non	« Non ça ne m'intéresse pas, je préfère le basket ».
Non	« J'aime plutôt la natation parce que la natation ça fait travailler les muscles et que le foot ça en fait travailler moins ».

Filles	
Aimerais-tu faire du football en EPS ?	Pourquoi ?
Oui	« Car ça m'amuse beaucoup. J'aime bien le football il y a de la vitesse et on s'amuse ensemble ».
Non	« Parce que je n'aime pas la balle ».
Non	« Parce que je n'aime pas du tout ce jeu. Je trouve ça nul mais j'aime quand c'est à la main par contre ».
Non	« J'étais faite pour la danse, je n'aime pas le football je préfère la danse classique ».
Non	« Parce qu'il y a une balle ».
Non	« Parce que le football je n'aime pas ça ».
Non	« On se fait mal et on n'est pas accepté dans l'équipe ».
Non	« Parce que ça fait mal et je ne sais pas bien jouer ».

Non	« Parce que c'est trop nul ».
Non	« J'aime pas trop même si j'en ai déjà fait ».
Non	« Parce que je suis nul au foot ».
Non	« Parce que je n'aime pas ça ».
Non	« Parce que j'aime pas jouer à la balle ».
Non	« Parce que j'aime pas ».
Non	-

Garçons	
As-tu aimé ce que l'on a fait en football ?	Pourquoi ?
Oui	« Parce que ça nous apprend à contrôler une balle, à découvrir de nouveaux jeux ... ! »
Oui	« Parce que j'aime le football et les petits jeux ».
Oui	« Parce que j'adore le football ».
Oui	« Parce que c'est du foot ».
Oui	« Comme ça cela nous entraîne et on s'améliore ».
Oui	« J'ai bien aimé parce que c'était bien et drôle ».
Oui	« Car c'est un jeu collectif et j'aime bien les jeux collectifs ».
Oui	-
Oui	-
Oui	-
Oui	-

Filles	
As-tu aimé ce que l'on a fait en football ?	Pourquoi ?
Oui	« J'ai aimé ».
Oui	« J'ai adoré les petites activités ».
Oui	« Car on court, on s'amuse, on se défoule ».
Oui	« J'ai bien aimé ».
Oui	« Parce que c'était rigolo et on n'a fait pleins de mini-jeux ».
Oui	« J'ai aimé mais pas le slalom ».
Oui	« J'ai aimé parce que ce n'était pas du football normal où tu dois « shooter » dans les buts. Ca je n'aime pas. ».
Oui	« J'ai bien aimé et on a aidé le maître à installer ».
Oui	« Parce qu'on a fait plusieurs choses ».
Oui	« J'ai beaucoup aimé car je suis très sportive ».
Oui	-
Oui	-
Oui	-
Oui	-
Non	« Je n'ai pas beaucoup aimé car je n'aime pas le football ».

Garçons	
Aimerais-tu refaire du football plus tard ?	Pourquoi ?

Oui	« Oui avec le même groupe ».
Oui	« Parce que c'est trop bien ».
Oui	« Parce que j'ai aimé ».
Oui	« Mais j'aimerais faire des vrais matchs ».
Oui	-
Oui	-
Oui	-
Oui	-
Oui	-
Non	« Parce que je préfère la piscine et je suis plus à l'aise dans l'eau ».
Non	« Car j'aimerais en faire un autre ».

Filles	
Aimerais-tu refaire du football plus tard ?	Pourquoi ?
Oui	« J'aime bien le football ».
Oui	« Parce que c'était bien ».
Oui	« Parce que j'ai adoré les activités ».
Oui	« Oui comme ça on ne reste pas enfermé chez soi, on peut faire du foot ».
Oui	« Des activités comme ça, oui, OUI ! »
Oui	-
Oui	-
Oui	-
Non	« Car j'aime découvrir d'autres sports ».
Non	« Je ne sais pas pourquoi ».
Non	« Car je n'ai pas tout aimé de ce que l'on a fait ».
Non	« Car ça m'a suffi et je voudrais devenir vétérinaire et non joueuse de football ».
Non	« Parce qu'on en a fait assez ».
Non	« Je n'ai pas envie d'en refaire ».
Non	-

Annexe 8 – Questionnaire donné à l'issue des deux séquences et similaire à celui de début d'année pour recueillir les représentations stéréotypées des élèves.

	Totalement d'accord	Plutôt d'accord	Pas trop d'accord	Pas du tout d'accord
La danse est un sport de fille.				
Un garçon qui fait de la danse est une fille manquée.				
Le football est un sport de garçon.				
Une fille qui fait du football est un garçon manqué.				

Résumé français

Les stéréotypes de genre sont très présents dans notre société. C'est aussi le cas à l'Ecole. Ces stéréotypes qui créent des inégalités entre les filles et les garçons empêchent et gênent l'engagement des élèves dans des disciplines scolaires spécifiques et notamment en EPS. Ainsi, nous observons des phénomènes de menace du stéréotype dans des APSA considérées comme « pour les filles » ou « pour les garçons ». Les professeurs des écoles doivent donc être conscients de ces phénomènes pour en estomper les effets. Partir du plaisir et susciter la motivation des élèves peut-il être un moteur pour favoriser l'engagement, les progrès et l'épanouissement de tous les élèves en EPS ? C'est dans cette logique que se questionne ce mémoire.

Mots clés

Education Physique et Sportive – Sociologie - Stéréotypes de genre – Lutte - Egalité fille/garçon – Danse – Football – Plaisir – Motivation

Abstract

In our society, gender stereotypes are real. It is also the case at School. These stereotypes, which create inequalities between girls and boys, prevent and disturb the students commitment in specific school disciplines and specially in physical education. Thus, we can observe threat phenomena of stereotype in a physical, sportive and artistic activity considered like « an activity for girls » or « an activity for boys ».

The school teachers have to be aware of these phenomena to diminish the effects.

Can start from pleasure and arouse the students motivation be a driving force to promote the commitment, the progresses and the fulfilment for all students in physical education? It's in this sense that the thesis question about.

Keyword

Physical Education – Sociology – Gender Stereotypes – Struggle – Equality between girls and boys – Dance – Soccer – Pleasure – Motivation



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Centre Val de Loire
Académie d'Orléans-Tours

Master MEEF

2018-2019

Déclaration

Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.

Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.

Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.

Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).

Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : MAITREPIERRE

Prénom : Florian

Date : 03/06/2019

Signature précédée de la mention « Lu et approuvé » : Lu et approuvé