



HAL
open science

Les représentations de l'EPS chez les lycéen.ne.s : le rapport à l'EPS et à la mixité des élèves de lycée en 2020

Perrine Chemineau

► To cite this version:

Perrine Chemineau. Les représentations de l'EPS chez les lycéen.ne.s : le rapport à l'EPS et à la mixité des élèves de lycée en 2020. Education. 2020. dumas-02890451

HAL Id: dumas-02890451

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02890451v1>

Submitted on 6 Jul 2020

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.

Master MEEF

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

Mention second degré

Mémoire

**LES REPRESENTATIONS DE L'EPS
CHEZ LES LYCEEN-NE-S**

*Le rapport à l'EPS et à la mixité des
élèves de lycée en 2020*

MEMOIRE PRESENTE EN VUE DE L'OBTENTION DU GRADE DE MASTER

SOUTENU PAR :
PERRINE CHEMINEAU

LE 25 JUIN 2020

EN PRESENCE DE LA COMMISSION DE SOUTENANCE COMPOSEE DE :

Tanguy PHILIPPE

Ludivine BALLAND



UNIVERSITÉ DE NANTES

Charte anti-plagiat de l'Université de Nantes

Approuvée par le Conseil d'administration de l'Université de Nantes en date du 21 octobre 2011

Préambule

L'Université de Nantes est engagée contre le plagiat, afin de garantir la qualité de ses diplômes et l'originalité des publications pédagogiques et scientifiques de ses personnels enseignants et/ou chercheurs. Les travaux quels qu'ils soient (devoirs, compte-rendu, mémoire, cours, articles, thèses), réalisés aussi bien par les étudiants que par les personnels universitaires, doivent toujours avoir pour ambition de produire un savoir inédit et d'offrir une lecture nouvelle et personnelle d'un sujet. La présente charte définit les règles à respecter en la matière, par l'ensemble des étudiants et universitaires.

Article 1

Les étudiants et les personnels sont informés que le plagiat constitue la violation la plus grave de l'éthique universitaire. Le plagiat consiste à reproduire un texte, une partie d'un texte, toute production littéraire ou graphique, ou des idées originales d'un auteur, sans lui en reconnaître la paternité, par des guillemets appropriés et par une indication bibliographique convenable.

Article 2

Les étudiants et les personnels s'engagent à ne pas commettre de plagiat dans leurs travaux, quels qu'ils soient : devoirs et compte-rendu remis par les étudiants à un enseignant, mémoire, cours, articles de recherche, thèse. Le fait de commettre un plagiat en vue d'obtenir indûment une note, un diplôme ou un grade universitaire est une circonstance aggravante. Le fait de commettre un plagiat dans un document destiné à être publié, mémoire de master ou de thèse, article à paraître dans une revue, est aussi une circonstance aggravante. La reproduction d'une œuvre originale sans le consentement de l'auteur est de plus qualifiée juridiquement de contrefaçon (articles L. 335-2 et L. 335-3 du code de la propriété intellectuelle).

Article 3

Les étudiants et les personnels s'engagent à citer, en respectant les règles de l'art, les travaux qu'ils utilisent ou reproduisent partiellement. Les reproductions de courts extraits en vue d'illustration, ou à des fins pédagogiques sont en effet autorisées sans nécessité de demander le consentement de l'auteur. Néanmoins, la méthodologie d'un travail universitaire, quel qu'il soit, implique que les emprunts soient clairement identifiés (guillemets) et que le nom de l'auteur et la source de l'extrait soient mentionnés. Les travaux universitaires ne consistent pas en la reproduction d'une ou de plusieurs sources, mais doivent toujours avoir pour ambition de produire un savoir inédit et d'offrir une lecture nouvelle et personnelle du sujet.

Article 4

L'Université de Nantes se réserve le droit de rechercher systématiquement les tentatives de plagiat par l'utilisation d'un logiciel de détection de plagiat. Les étudiants et les personnels s'engagent à communiquer, sur simple demande de l'Université, une version numérique de leur document avant publication, afin de permettre cette détection.

Article 5

Les manquements à la présente charte sont passibles de sanctions disciplinaires : avertissement, blâme, annulation du diplôme préparé, exclusion de l'Université pour une durée limitée, exclusion définitive de l'Université, exclusion de tout établissement public d'enseignement supérieur pour une durée limitée, exclusion définitive de tout établissement d'enseignement supérieur. Les auteurs présumés de plagiat seront systématiquement traduits devant la section disciplinaire compétente. La procédure disciplinaire ne présage pas d'éventuelles poursuites judiciaires dans les cas où le plagiat est aussi caractérisé comme étant une contrefaçon.

Toute information complémentaire sur les textes législatifs et réglementaires en vigueur et les règles de l'art pour la citation, peut être consultée dans le dossier plagiat sur le site de l'Université de Nantes : <http://www.univ-nantes.fr/charte-antiplagiat>.

Remerciements

Avant de commencer, je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué à l'élaboration de ce mémoire.

Tout d'abord, je remercie mon directeur de mémoire Mr Tanguy Philippe, formateur à l'INSPE de Nantes, qui m'a orientée et suivie dans mes recherches en me donnant de nombreux conseils afin que je produise un travail de qualité. Chacun de nos échanges m'a permis de faire avancer ma réflexion.

Ensuite, je remercie toute l'équipe pédagogique du lycée Renaudeau – La Mode et notamment mon tuteur de stage Mr Stéphane Back qui m'a aidé à effectuer mon enquête de terrain en facilitant mon recueil de données.

Enfin, je remercie les élèves du lycée Renaudeau – La Mode qui, malgré leur emploi du temps chargé et des conditions exceptionnelles, ont accepté de participer à mon enquête en répondant à mon questionnaire.

Cela me tient à cœur de témoigner toute ma reconnaissance à ces personnes ainsi qu'aux membres de ma famille car ils ont été d'un grand soutien dans la réalisation de ce mémoire et notamment lors de la période particulière que nous avons vécu cette année avec la crise sanitaire du covid-19.

Table des matières

REMERCIEMENTS	2
INTRODUCTION	5
PRESENTATION DU CONTEXTE	5
PRESENTATION DE L'OBJET D'ETUDE DU MEMOIRE	7
DEFINITION PRINCIPALES	8
ENJEUX	10
1. CADRE THEORIQUE DE REFERENCE	12
1.1. LES REPRESENTATIONS SOCIALES.....	12
1.2. LE GENRE	13
1.3. LES INEGALITES SEXUEES	15
1.4. LES DIFFERENCES SEXUEES EN EPS	18
1.5. LA MIXITE EN EPS.....	20
2. PROBLEMATIQUE	23
3. QUESTION DE RECHERCHE	24
4. HYPOTHESES	25
5. METHODE	26
5.1. OUTIL : LE QUESTIONNAIRE	26
5.2. PROCEDURE	27
5.3. SUJETS	30
5.4. ANALYSE DES DONNEES.....	30
6. RESULTATS	34
6.1. ACTIVITE PHYSIQUE ET SEDENTARITE.....	34
6.1.1. <i>Activité physique et sédentarité au filtre du genre</i>	34
6.1.2. <i>Activité physique et sédentarité au filtre du niveau d'enseignement</i>	35
6.2. APPRECIATION DE L'EPS	36
6.2.1. <i>L'appréciation de l'EPS au filtre du genre</i>	37
6.2.2. <i>L'appréciation de l'EPS au filtre du niveau d'enseignement</i>	38
6.2.3. <i>L'appréciation de l'EPS au filtre de la pratique d'une activité physique</i>	39
6.3. APPRECIATION DES APSA	40
6.4. UTILITE DE L'EPS.....	43

6.5.	IMPORTANCE DE L'EPS.....	44
6.5.1.	<i>L'importance de l'EPS au filtre du genre.....</i>	44
6.5.2.	<i>L'importance de l'EPS au filtre du niveau d'enseignement.....</i>	47
6.5.3.	<i>L'importance de l'EPS au filtre du secteur d'enseignement.....</i>	48
6.6.	MODALITES DE TRAVAIL EN EPS (MIXITE).....	50
6.6.1.	<i>La mixité au filtre du genre.....</i>	50
6.6.2.	<i>La mixité au filtre du niveau d'enseignement.....</i>	52
6.6.3.	<i>La mixité au filtre du secteur d'enseignement.....</i>	54
7.	DISCUSSIONS / INTERPRETATIONS.....	57
7.1.	HYPOTHESE 1.....	57
7.2.	HYPOTHESE 2.....	60
7.3.	HYPOTHESE 3.....	62
7.4.	HYPOTHESE 4.....	65
7.5.	HYPOTHESE 5.....	66
7.6.	HYPOTHESE 6.....	68
7.7.	HYPOTHESE 7.....	71
8.	CONCLUSION.....	74
8.1.	REPOSE A LA PROBLEMATIQUE.....	74
8.2.	LIMITES.....	76
8.3.	PERSPECTIVES METHODOLOGIQUES.....	77
8.4.	OUVERTURE.....	78
9.	BIBLIOGRAPHIE.....	80
10.	TABLE DES ILLUSTRATIONS.....	87
10.1.	LES FIGURES.....	87
10.2.	LES TABLEAUX.....	87
10.3.	LES GRAPHIQUES.....	90
11.	ANNEXES.....	91
11.1.	QUESTIONNAIRE.....	91
11.2.	TABLEAU DE SYNTHESE DES REPONSES AU QUESTIONNAIRE.....	93
11.3.	FEUILLES DE TRAITEMENT DES RESULTATS PAR QUESTION (TABLEAUX CROISES DYNAMIQUES + STATISTIQUES & GRAPHIQUES) ...	101

Introduction

Ce mémoire de recherche a été effectué dans le cadre du Master 2 Métier de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation (MEEF) 2nd degré Education Physique et Sportive (EPS) à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Education (INSPE) de Nantes. Afin de mener à bien ce projet, j'ai décidé de réaliser mon enquête de terrain sur mon lieu de stage. Ce choix, je ne l'ai fait qu'après avoir amorcé le cheminement de ma recherche. En effet, je n'ai pas suivi ce qui se présentait à moi et réalisé mon enquête dans mon établissement sans réflexion préalable. Tout d'abord, je me suis interrogée sur le projet de recherche que je souhaitais mener en réalisant notamment toutes les activités préparatoires proposées dans le module recherche de la formation du master. Puis, après quelques semaines de stage, je me suis rendue compte que l'établissement dans lequel j'enseignais présentait des caractéristiques favorables à la réalisation de l'étude que je voulais réaliser. Ainsi j'ai effectué ce choix de manière à concilier mes intérêts de recherche, un contexte propice à l'enquête et un cadre particulier.

Présentation du contexte

L'établissement dans lequel j'effectue mon stage en tant qu'étudiante de deuxième année de master MEEF 2nd degré EPS est un lycée général, technologique et professionnel : le lycée Renaudeau – La Mode. Cet établissement public local d'enseignement (EPL) est situé dans la ville de Cholet (49 300). C'est un lycée polyvalent de grande taille, accueillant plus de 1 800 élèves, apprentis et étudiants.

A la fois urbain par son implantation et rural par la présence d'élèves venant des communes environnantes, cet établissement est marqué par une grande mixité sociale. D'autant plus qu'avec sa grande variété de filières et d'options, il attire des élèves de la région et même de la France entière. Cette diversité dans l'offre de formation explique l'hétérogénéité des élèves tant sur le plan scolaire que social. Si ce brassage social est une réalité de l'établissement, il ne l'est pas réellement à l'intérieur des différentes sections d'enseignement. En effet, dans la section générale et technologique, les élèves sont majoritairement issus de classes socio-professionnelles favorisées et moyennes alors que dans la section professionnelle les élèves sont eux majoritairement issus de classes socio-professionnelles moyennes et défavorisées (Lycée Renaudeau-La Mode, 2016-2020).

Dans la section d'enseignement général et technologique, on observe un équilibre filles/garçons sur la structure. En dehors des filières traditionnelles (L, ES et S), le lycée

propose une large palette d'options (complément EPS, section européenne anglais et espagnol, Bac S SI, Bac STIDD, brevet d'initiation aéronautique, Bac STD2A) qui permettent à bon nombre de lycéens de s'ouvrir au monde, d'aiguiser leur curiosité, d'affiner leurs choix d'orientations au cours de leurs cursus.

Dans la section professionnelle du campus de Renaudeau, les filières qui attirent sont principalement liées à l'artisanat et l'industrie (ELEEC, ELIS, BOIS). Sur ces filières la proportion de garçons est prédominante ce qui impacte fortement la nature des enseignements, notamment en EPS. Cependant, la section CAP ATMFC (assistant technique en milieux familial et collectif) se distingue de cette tendance avec une majorité de filles dans son effectif. Le pourcentage garçons/filles dans l'ensemble de la section professionnelle sur ce campus reste malgré tout à l'avantage des garçons avec chaque année plus de 80% d'élèves garçons. En revanche, dans la section professionnelle du campus de la Mode, la tendance est totalement inversée. La proportion de filles est largement dominante. Avec des qualifications ancrées dans le monde de la mode, les formations dispensées au sein de la structure attirent des jeunes venant de toute la France. Le lycée de la mode organise ses enseignements autour d'un BAC STIDD innovation technologique éco concept et d'un BAC PRO Métier de la mode – vêtement. Notons que le lycée de la Mode offre trois BTS différents (MMV, MMCV, DM) stimulant rapidement des jeunes lycéen-ne-s sur les parcours post bac. Le pourcentage garçons/filles dans l'ensemble de la section professionnelle sur ce campus est à l'avantage des filles avec chaque année plus de 80% d'élèves filles.

L'établissement Renaudeau – La Mode représente ainsi un support intéressant pour mener une enquête sur les représentations qu'ont les élèves de l'EPS puisqu'il va me permettre de réaliser une étude comparée (sexe, niveau d'enseignement, parcours scolaires, pratiques extra-scolaires,...) riche et variée.

Tandis qu'Alain Hébrard (1986) avait, grâce à un questionnaire, mis en évidence que l'EPS était la discipline la plus appréciée des enfants, que tous voulaient y venir car il s'y passait des choses, André Canvel (2019) a émis un doute quant à la véracité de ce constat lors de la Biennale de l'AE-EPS : « je crois que si on réinterrogeait nos élèves aujourd'hui sur la place de l'éducation physique, je suis un peu plus inquiet sur le retour qu'ils pourraient nous faire sur comment ils se représentent notre discipline ». Dans ce contexte, il m'a semblé intéressant d'enquêter sur les rapports qu'entretiennent aujourd'hui

nos élèves avec l'EPS, les activités physiques et la mixité afin de me faire une idée plus précise de l'évolution de leurs représentations.

Quels sont les élèves à qui on s'adresse aujourd'hui ? Quels sont leurs rapports à l'EPS et aux pratiques physiques ? Comment perçoivent-ils la mixité ? Comment faire d'eux de futurs citoyens capables de « s'engager de façon régulière et autonome dans un mode de vie actif et solidaire » (Programme EPS du lycée général et technologique, 2019) ? Quelles sont les formes de regroupement et les activités qui semblent les plus appropriés ?

Présentation de l'objet d'étude du mémoire

Mon travail de recherche vise à mieux connaître les élèves d'aujourd'hui, à déterminer les tensions entre leurs attentes et les propositions actuelles des textes officiels, à identifier les écarts entre les représentations que nous avons d'eux et ce qu'ils sont ou pensent en réalité, à confirmer ou non certains ressentis que les enseignants partagent parfois sur le terrain. Le taux d'absentéisme ou d'inaptitude en EPS, le décrochage constaté de la pratique physique après le lycée, ou encore le désintérêt des élèves pour certaines pratiques au profit de nouvelles sont des points qui interrogent notre discipline.

L'étude des représentations sociales vis-à-vis de l'EPS apparaît nécessaire pour comprendre les comportements des élèves dans la discipline. En effet, les adolescents arrivent dans la classe d'EPS avec des conceptions qui guident et donnent du sens à leurs actions. Si ces modèles construits par les élèves semblent efficaces et pertinents au regard de la vie courante, ils constituent parfois de véritables obstacles à l'apprentissage. Il s'agit alors de changer leurs perceptions, de « renverser les obstacles déjà amoncelés par la vie quotidienne » (Bachelard, 1993). En tant que future enseignante d'EPS, il est important de connaître les représentations qu'ont les élèves, comment elles évoluent, et de comprendre l'impact qu'elles peuvent avoir sur leurs comportements et leurs apprentissages. C'est pourquoi j'ai choisi de réaliser mon mémoire sur « les représentations de l'EPS chez les lycéen·ne·s ».

Cet objet d'étude me semble d'autant plus intéressant à traiter que peu de travaux ou de recherches portent sur celui-ci. De plus, ce projet de recherche s'inscrit dans la continuité des travaux de Reuter (2007) et de Warot (2014) ainsi que des travaux de recherche que j'ai effectué lors de mon Master 1 MEEF 2nd degré EPS (Chemineau, 2018), portant respectivement sur les représentations de l'EPS chez les élèves garçons et filles de l'école primaire et du collège.

Définition principales

Afin d'avancer dans le questionnement de recherche, il semble important de jalonner la discussion par quelques définitions centrales¹.

Les représentations sont considérées comme des guides pour l'action car, dans les situations d'interactions, elles jouent un rôle souvent plus important que les caractéristiques objectives dans les comportements adoptés par les sujets ou les groupes (Abric, 1994). Elles sont inscrites en tant que connaissances dans des cadres sociaux et sont nourries des rapports que les sujets entretiennent avec leurs pratiques (Grize et al., 1987). Autrement dit, les représentations constituent des « modèles intériorisés du sujet et de ses actions dans l'environnement. Guide interne, ces modèles sont utilisables par l'individu comme source d'informations sur le monde, et comme instrument de régulation et de planification de ses conduites » (Denis, 1989). En permettant la communication et la compréhension de l'autre, les représentations sociales sont indispensables dans les relations humaines. Elles sont également décisives d'un point de vue individuel car elles permettent aux personnes de comprendre la réalité sociale qui les entoure, elles donnent du sens et orientent leurs actions. En aidant les individus à définir leur identité et à marquer leur appartenance à un groupe social, elles régulent par conséquent les relations entre les différents groupes sociaux. Ainsi on attribue généralement plusieurs fonctions aux représentations sociales (Abric, 1994) : des fonctions de savoir (comprendre et expliquer la réalité), des fonctions identitaires (affirmer son identité au sein d'un groupe social), des fonctions d'orientation (guider les comportements et les pratiques), des fonctions justificatrices (justifier les prises de positions et les comportements).

Les perceptions des élèves sont construites au cours de leur histoire sociale, au sein de leur famille, à l'école et à travers leurs diverses expériences de la vie. Elles sont influencées par différents facteurs socioculturels tels que l'origine sociale de leurs parents, leur sexe, la pratique physique effectuée en dehors de l'école ou encore les images véhiculées par les médias (télévision, internet). Dans l'interactionnisme symbolique, courant majeur de la sociologie américaine, on parle de carrière, de lignes de conduite. Cette forme de sociologie compréhensive renvoie à la formation de l'enfant au sein du lien social à l'intérieur d'un système de sens et de valeurs (Le Breton, 2012). Dans le structuralisme génétique, courant qui est très souvent associé à la sociologie de Pierre Bourdieu, on parle

¹ Les définitions proposées seront développées et complétées dans le cadre théorique.

de socialisation et de déterminants sociaux. Cette anthropologie sociale s'appuie sur un système conceptuel original avec les notions de champ, d'habitus, de capital et de stratégies qui permettent de mettre en relation les structures et les représentations sociales, les positions et les prises de position. En effet, analyser le monde social en termes de champs vise à mettre en exergue l'influence du système des structures objectives indépendantes de la conscience et de la volonté des individus sur leurs pratiques et leurs représentations. Il y a donc une genèse sociale des schèmes de perception, de pensée et d'action qui sont constitutifs de l'habitus et des champs. C'est ce que Pierre Bourdieu appelle le « mode de pensée relationnelle ». Avec sa « théorie de l'action » (1994), il bouleverse à l'époque les schèmes explicatifs de l'action sociale. Pour comprendre et prendre en compte les conceptions préalables des élèves, il est alors nécessaire de s'intéresser à la diversité des êtres humains.

La notion de diversité est très large et se définit le plus souvent comme synonyme de variété. Elle désigne la différence telle qu'elle est perçue et traitée au sein d'un collectif et renvoie à des phénomènes macrosociaux majeurs (égalité, lutte contre les discriminations,...). Les caractéristiques de la diversité sont multiples : diversité des âges et des genres, des qualifications, des origines, des ressources, des cultures, des opinions, des religions. Comme l'a très bien formulé Patrick Banon, « il n'y a pas de diversité sans mixité » (2015). Alors que pendant longtemps la question de la mixité ne s'est posée que dans le monde de l'enseignement, la place de l'autre se pose aujourd'hui dans la société tout entière. En effet, pour la première fois dans l'histoire de l'humanité, nos sociétés œuvrent à créer les conditions d'une égalité réelle, sociale, juridique et professionnelle entre les femmes et les hommes. De la mixité scolaire au projet socio-politique d'égalité femmes/hommes, il est question de la rencontre du féminin et du masculin dans un espace partagé, de la reconnaissance mutuelle de l'autre dans ses différences. L'École se trouve au cœur de cette révolution socio-culturelle en étant investie de la responsabilité d'accompagner et de gérer une diversité d'élèves, sans susciter des inégalités ou fragiliser la cohésion sociale indispensable au vivre ensemble. Il s'agit alors de proposer une réflexion sur la mixité en s'intéressant à comment elle est concrètement perçue et vécue par nos élèves en EPS : quel rapport ont-ils à la différence et quelle place accordent-ils à celui qui ne leur ressemble pas, qui n'a pas le même sexe, la même religion ou la même origine ethnique que soi ?

Enjeux

Dans le domaine éducatif, la prise en compte de la diversité est depuis la réforme de 2013 considérée comme une condition essentielle de l'éducation à la citoyenneté. Dans l'introduction du programme EPS du cycle 4, il est d'ailleurs précisé que l'EPS doit répondre aux enjeux de formation du socle commun afin de permettre « à tous les élèves, filles et garçons ensemble et à égalité, a fortiori les plus éloignés de la pratique physique et sportive, de construire cinq compétences travaillées » (introduction EPS cycle 4, BO spécial n°11 du 26/11/2015). De même, dans le préambule du programme EPS du lycée général et technologique, il est inscrit que « respectueuse des différences de potentiels, de ressources, luttant contre les stéréotypes sociaux ou sexués et résolument inscrite dans une école inclusive, l'EPS offre à tous l'occasion d'une pratique physique qui fait toute sa place au plaisir d'agir » (BO spécial n°1 du 22/01/2019).

A la rentrée 2019, le ministère de l'Education Nationale mobilise l'ensemble de la communauté éducative avec l'objectif de donner à chacun les mêmes chances de réussir. L'égalité des filles et des garçons est la première dimension de l'égalité des chances que l'Ecole doit garantir aux élèves comme le prouve la convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif (2019-2024). L'ensemble des actions éducatives doivent alors participer à transmettre les valeurs de la République (liberté, égalité, fraternité, laïcité, respect de la dignité de la personne humaine).

Cette réflexion sur l'égalité des chances passe par une lutte contre les inégalités, les discriminations et les stéréotypes. Pour cela, il est important de connaître les représentations sociales qu'ont les élèves et de comprendre l'influence qu'elles peuvent avoir sur leurs apprentissages, leurs comportements et leurs choix. Dans les travaux sur l'interculturalité, « les représentations que les peuples se font les uns des autres sont un des éléments fondamentaux de la communication interculturelle » (Lipiansky, 2012). Ces représentations s'expriment notamment à travers des stéréotypes et des préjugés physiques, psychologiques, moraux ou comportementaux. Si ces derniers représentent une première compréhension du monde inévitable, il est important de comprendre comment ils se sont construits pour les objectiver et les dépasser. L'éducation à l'égalité vise alors à combattre les préjugés et « apprendre à critiquer les stéréotypes sexistes » (Mosconi, 2012) par un questionnement non directif de manière à amener les élèves à explorer les sources de leurs représentations. Il s'agit donc de provoquer chez les jeunes une réflexion

personnelle afin qu'ils s'engagent dans un processus de déconstruction-reconstruction. Cependant, les élèves ne sont pas les seuls à posséder des stéréotypes, en tant qu'agent social, nous avons nous aussi, enseignants, des préjugés. Ces croyances sont profondément ancrées en nous et commandent nos représentations, nos jugements et nos conduites. Dans ce sens, les stéréotypes de genre influencent la vision qu'on a des élèves et de leurs apprentissages. Par exemple, nous sommes plus tolérants à l'égard des comportements dérangeants des garçons, puisqu'on attend d'eux qu'ils soient plus actifs. De la même manière, nous pensons que les filles vont davantage s'engager et réussir en EPS lors d'une séquence en danse puisque nous considérons que ces dernières sont plus artistiques. Le devoir de chaque enseignant est alors de s'interroger sur ses propres croyances et de remettre en question ses stratégies didactiques et pédagogiques.

1. Cadre théorique de référence

Le cadre théorique de mon travail de recherche s'appuie sur divers travaux scientifiques en psychologie sociale et en sociologie, et notamment ceux portant sur les représentations sociales, le genre, les inégalités et les différences sexuées. Après avoir défini et exploré chacun de ces concepts clés, je développerais et j'analyserais les principaux modèles et théories en lien. Je m'attacherai ensuite, à chaque fois, à établir et expliquer les relations notables que ces notions ont avec le système scolaire et l'EPS. Ce travail théorique en rassemblant les concepts, idées et travaux liées à mon objet d'étude vise à clarifier le positionnement de ma recherche par rapport aux connaissances existantes.

1.1. *Les représentations sociales*

La théorie des représentations sociales élaborée en 1961 par S. Moscovici (2004) n'a cessé de se développer tant au niveau conceptuel que méthodologique tout en démontrant sa capacité à s'articuler avec d'autres théories de psychologie sociale et de sociologie : champs sociaux (Bourdieu, 1979), attribution causale (Heider, 1958), identité sociale (Tajfel & Turner, 1979), domination sociale (Sidanius & Pratto, 1999). La notion de représentation sociale se définit comme étant un système de valeurs, de notions et de pratiques ayant une double vocation : « instaurer un ordre qui donne aux individus la possibilité de s'orienter dans l'environnement social, matériel et de le dominer » et « assurer la communication entre les membres d'une communauté en leur proposant un code pour leurs échanges et un code pour nommer et classer de manière univoque les parties de leur monde, de leur histoire individuelle ou collective » (S. Moscovici et al., 1969).

Les recherches sur les représentations sociales se sont notamment intéressées à la construction, élaborée collectivement et partagée par les membres d'un même groupe, de la réalité de leur expérience sociale. Toutefois, même si de nombreux chercheurs ont souligné l'importance d'effectuer des études sur les représentations sociales, les travaux qui prennent en compte les représentations des élèves restent minoritaires.

Dans le milieu scolaire, les disciplines sont évaluées en référence à la fonction générale de l'école qui est d'assurer le développement intellectuel de ses élèves (Chambon, 1990). Aux yeux des parents, il apparaît alors que le travail scolaire ne concerne que quelques disciplines. Ainsi le statut scolaire accordé par les parents à l'EPS est conditionné par leurs convictions selon laquelle l'activité physique et sportive ne contribue que

faiblement à développer le potentiel intellectuel de leurs enfants. Par ailleurs, les réponses des élèves obtenues révèlent que ceux-ci partagent la hiérarchie des disciplines établie par les parents. Cette convergence de vue concernant leur réalité scolaire atteste que sont intériorisées par les élèves des valeurs générales dont les parents participent à la transmission et à l'inculcation². Ce qui, de toute évidence, n'exclut pas le rôle de l'institution elle-même dans ces processus³.

1.2. Le genre

Dans ce qui suit l'accent sera mis sur les dimensions sociales, culturelles, physiques et comportementales de la diversité des genres. Selon Couchot-Schiex (2017), le genre ne se définit pas en une phrase mais s'inscrit dans une logique normative, implacable, perpétuelle et continue. Il renvoie « à la construction sociale et à la hiérarchisation de ce qui est considéré comme féminin ou masculin dans un contexte donné ». Il sature alors les situations sociales, conduisant à l'organisation des rapports sociaux de sexe et à la hiérarchisation des sexes selon les valeurs différentielles qui leur sont attribuées. Il influence aussi les identités sexuées et les comportements des individus.



Figure 1: Illustration réalisée par Anne-Charlotte Husson montrant les adjectifs les plus couramment associés aux filles (en rose) et aux garçons (en bleu)

De nombreux travaux montrent qu'il est impossible de définir « la masculinité » et « la féminité ». Le genre fait alors référence à la dynamique singulière de chaque être se positionnant vis-à-vis des formes stéréotypées les plus traditionnellement attribuées aux hommes et aux femmes, avec toutes les variations possibles suivant les contextes et les situations. Les travaux les plus contemporains convergent vers l'idée que le genre relève d'un concept explicatif de large portée : le système de genre, développé dans le cadre

² On retrouve ici la socialisation primaire et les logiques d'habitus (corporel).

³ « La légitimité de l'éducation physique en tant que matière d'enseignement ne tient pas à la spécificité de ses objectifs mais à l'aide qu'elle peut fournir à l'école pour atteindre ses objectifs intellectualistes (...) C'est sans doute pourquoi l'EP s'est longtemps cantonnée dans un rôle récréatif et ludique » (Arnaud, 1983).

d'études en sciences politiques (Parini, 2006), est constitué par un ensemble de prescriptions normatives et d'attentes sociales qui produisent de la différence et de la hiérarchie entre les sexes. Le genre n'est donc pas un concept catégoriel enfermant les unes et les autres dans des caractéristiques figées, mais un concept relationnel en lien avec les contextes sociaux et culturels.

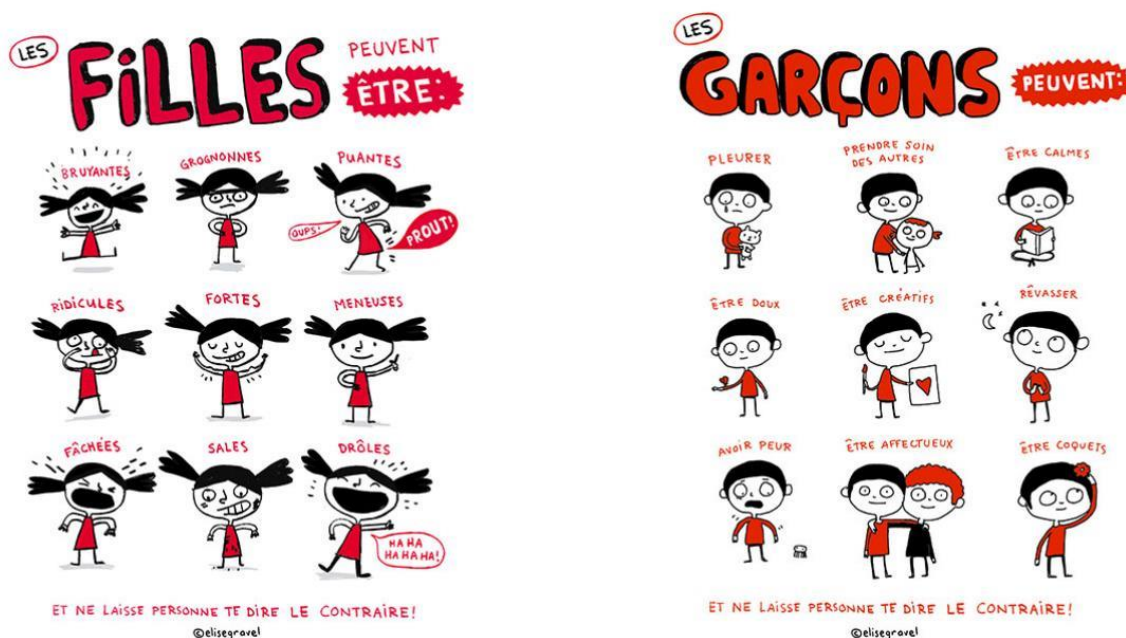


Figure 2: Illustration d'Elise Gravel qui a imaginé une série de dessins sur le sujet des stéréotypes de genre

Dans cette optique, on trouve de nombreux travaux de psychologie sociale et de sociologie qui se sont intéressés à l'étude de la construction sociale des identités de sexe et des comportements sexués au sein du système scolaire. Ces derniers montrent l'importance de l'influence des représentations sociales et fonctionnelles dans l'engagement ou non des élèves dans le processus d'apprentissage. Par exemple, une des questions fondamentales des travaux de Verscheure, Chiocca & Amade-Escot (2006) consistait à éclairer en quoi les représentations de l'activité chez les filles et les garçons engendraient des types différents de comportements chez les élèves. Ainsi l'orientation de genre en tant que construction sociale et culturelle de « modèles intégrés de traits, de comportements, de tâches et d'activités » pouvant être endossés ou non par les individus (Marro et al., 2003) détermine en partie les représentations qu'ont les élèves des activités scolaires que les institutions leur proposent. Sur ce point, Dutrévis et Toczek (2007) montrent que les garçons et les filles de l'école primaire perçoivent les disciplines scolaires de manière différente. En effet, l'importance accordée à chaque discipline tend à correspondre avec les stéréotypes de genre. Les disciplines dites « masculines » comme le sport, la géométrie et les sciences sont dans l'ensemble considérées comme plus importantes pour les garçons que pour les

filles. Au contraire, les disciplines considérées comme féminines, par exemple les arts plastiques, la lecture et les langues, ont plus de valeur aux yeux des filles qu'à ceux des garçons. Dans la même dynamique, l'étude réalisée par Jeanne Benhaim-Grosse (2007) donne plusieurs résultats concernant les représentations qu'ont les collégiens et les lycéens de l'EPS et distingue l'image qu'ont les garçons de la discipline et celle qu'ont les filles. L'impact sur la vie des futurs citoyens n'est pas négligeable dans la mesure où les représentations des élèves ont des répercussions sur le long terme et sont reproductibles ce qui favorise une homologie des structures mentales et donc une persistance d'inégalités (Couchot-Schiex, 2017).

1.3. Les inégalités sexuées

L'existence d'inégalités entre hommes et femmes dans plusieurs sphères de la vie sociale sont aujourd'hui considérées comme un problème important dans les sociétés (Duru-Bellat, 2003). Les travaux en sciences humaines et sociales ont montré que ces inégalités reposent sur des rôles sexués qui une fois intériorisés constituent des « schémas de soi » servant de filtres cognitifs pour orienter les conduites (Eccles et al., 1990). En effet, le choix d'une activité d'accomplissement (discipline scolaire, activité sportive...) est directement lié aux attentes de succès des individus, ainsi que de la valeur qu'ils accordent à cette activité. Autrement dit, selon les attentes et les valeurs rapportées à notre identité sexuelle, nous avons tendance à valoriser les activités que l'on estime conformes à notre sexe. C'est ainsi que le curriculum scolaire des sujets est influencé par le « typage sexuel » des disciplines.



Figure 3: Illustration d'un article intitulé « Ces stéréotypes de genre qui nous collent au cerveau » écrit par Aviva Markowicz

L'EPS ne fait pas exception à ce marquage sexuel. En effet, il existe dans notre culture une croyance fortement ancrée selon laquelle le domaine du sport et des activités physiques est traditionnellement considéré comme plutôt masculin, et incompatible avec un

rôle féminin (Fontayne et al., 2002). Même si le nombre de femmes sportives a progressivement augmenté ces dernières décennies, l'activité physique et sportive reste dominée par les hommes car le sport reste perçu comme une activité masculine. Par exemple, le fait que les adolescents soient significativement plus nombreux à faire du sport que les adolescentes (Fontayne et al., 2001) illustre l'idée que les individus développent des comportements conformes aux stéréotypes sexués (Chalabaev, 2006). La définition retenue du concept de stéréotype est celle de Leyens, Yzerbyt et Schadron (1996) : « croyances partagées concernant les caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalité, mais souvent aussi des comportements, d'un groupe de personne ».

Si les ressources de l'agir prennent appui sur les capacités biopsychologiques qui sont propres aux individus, elles peuvent être modulées par l'environnement social et par la propre action de l'individu. Les stéréotypes peuvent alors être issus d'un mécanisme externe, c'est-à-dire normatif, ou bien d'un mécanisme interne, c'est-à-dire qui fait suite à un apprentissage et qui est de l'ordre de l'adhésion. La théorie du pouvoir d'agir et des concepts reliés, comme le « développement du pouvoir d'agir » (empowerment) et l'« agentivité » (agency), servent à étudier un ensemble de pratiques sociales et contribuent à enrichir les réflexions sur l'individu et la société (Morin et al., 2019). En effet, en faisant référence aux capacités des personnes à être des agents actifs de leur propre vie en exerçant un contrôle et une régulation de leurs actes (agency) et à exercer un contrôle sur ce qui est important pour elles, leur proches ou le groupe auquel elles s'identifient (empowerment), cette théorie permet de comprendre comment les individus agissent, s'engagent et participent socialement. Si elle dénonce les inégalités et les injustices présentes dans nos sociétés, elle souligne également les possibilités de changement et de prise de pouvoir d'agir pour un « agir ensemble » (Morin et al., 2019). Dans ce sens, il s'agit d'intervenir sur les capacités des individus et sur le contexte dans lequel les dominations sont présentes pour plus d'égalité sociale et de justice.

Pour illustrer nos propos, les élèves, comme tous les individus sociaux, ont appris à se comporter et à penser le monde à partir de repères sexués. Par exemple, les filles, qui sont enfermées dans des stéréotypes de genre, ont tendance à éviter l'activité physique et à vivre l'EPS comme une situation d'échec (Couchot-Schiex, 2017). De plus, les résultats de l'étude de Couchot-Schiex (2013) ont montré que l'adhésion aux stéréotypes varie notamment en fonction de l'âge et du sexe. En effet, ils ont illustré la dynamique d'évolution des représentations des élèves concernant la gymnastique en mettant en avant le fait qu'elle

soit de plus en plus connotée comme une activité féminine au fur et à mesure que l'âge augmente, allant jusqu'au refus de pratiquer de certains garçons parmi les plus âgés.

De la même façon, la campagne publicitaire 2014 de la marque Always (« comme une fille ») illustre bien le lien entre les stéréotypes moteurs et l'étiquette de sexe de l'individu. Cette marque spécialisée dans la serviette hygiénique a souhaité contribuer à la lutte contre les stéréotypes dont les femmes sont victimes au travers une campagne publicitaire engagée. Au début du clip publicitaire, une succession de clichés sont présentées au travers l'expression « comme une fille » afin de montrer l'incapacité des filles à exercer des activités physiques. Par exemple, lorsqu'il est demandé de « lancer comme une fille », les témoins adultes interrogés enchaînent des prestations stéréotypées complètement ridicules. Toutefois, quand la même demande est formulée à des petites filles, elles donnent des réponses naturelles et beaucoup moins empreintes de sexisme. Cette publicité souhaite donc mettre en évidence l'influence qu'à la société en démontrant que l'emprise des stéréotypes sur les représentations des actions motrices s'accroît avec l'âge et conduit les filles à se conformer à l'attendu social d'incapacité à exercer une motricité performante.



Figure 4: La publicité Always « comme une fille » contre les stéréotypes de genre

La faible remise en question des inégalités sexuées dans le domaine des activités physiques s'explique par le fait que, dans nos sociétés occidentales, une importance particulière est accordée à la pratique sportive dans la construction du soi masculin (Cross & Madson, 1997; Messner, 1988, 1990). En effet, si la majorité des filles délaissent les activités sportives qu'elles associent au monde des hommes, la plupart des garçons pratiquent une activité physique au sein d'institutions, la performance physique participant à la construction de la virilité.

1.4. Les différences sexuées en EPS

Le type de sport et les modalités de la pratique demeurent différents entre les hommes et les femmes (Davisse & Louveau, 1998). Il semble alors que l'EPS actuellement enseignée soit très masculine dans son curriculum. Ce constat pourrait expliquer le rejet de l'EPS par les filles ou tout du moins sa dépréciation. Les inégalités socio-sexuées se construisent tout au long du curriculum scolaire et c'est à partir de mécanismes très fins et répétés dans le contexte social de la classe que les élèves apprennent à se comporter comme il est attendu selon leur sexe (Mosconi, 1989). Les filles apprennent alors rapidement que l'EPS n'est pas une discipline valorisante pour elles et développent une inappétence de la pratique physique. Une telle opinion est confortée par le fait que les filles décrochent de plus en plus en EPS au de leur cursus scolaire (Couchot-Schiex & Coltice, 2017). Elles restreignent alors leurs occasions d'apprendre alors que leur corps se transforme de l'intérieur sous la pression pubertaire et de l'extérieur sous la pression sociale leur prescrivant d'acquiescer des formes de corps féminines⁴.

Ces inégalités culturelles sont perçues par certains auteurs comme des explications aux différences de participation et d'investissement entre les garçons et les filles (Deeter, 1989, 1990; Eccles & Harold, 1991). Pour ces chercheurs, ces différences qui paraissent émerger très tôt (Eccles et al., 1990; Tap, 1985; Wigfield et al., 1997) semblent être plutôt la conséquence d'une socialisation des rôles sexués que d'une différence d'aptitudes naturelles. L'environnement socioculturel inculque très tôt ce qu'il est approprié de faire en fonction du sexe. Cette socialisation aboutirait à ce que les sujets s'engagent dans des activités singulières en fonction de leur conformité aux stéréotypes de leur sexe. Les déterminants socio-psychologiques ont donc un rôle non négligeable dans ces inégalités (Eccles & Harold, 1991; Fredricks & Eccles, 2005). Comme en atteste, l'étude d'Eccles et Harold (1991) qui a montré que la participation sportive plus importante des garçons par rapport aux filles ne s'explique pas parce qu'ils sont meilleurs dans cette activité mais parce qu'ils se croient meilleurs qu'elles. Par ailleurs, cette étude a mis en évidence l'influence des croyances différenciées des parents sur la perception de compétence de leur enfant. En effet, les parents de garçons ont estimé que leur enfant était plus compétent en sport que les parents de filles. Cette étude suggère, d'une part que ce sont davantage les perceptions des individus que la réalité elle-même qui déterminent leurs choix, et d'autre

⁴ <https://www.lesinrocks.com/2020/04/15/actualite/societe/confinement-et-si-on-foutait-la-paix-aux-corps-des-femmes/>

part, que ces perceptions sont affectées par les croyances socioculturelles⁵. Ainsi l'idée commune d'un corps féminin doté de moindres capacités physiques demeure présente dans l'imagerie sociale. Autrement dit, cette référence biologique décrivant les potentiels physiques des individus confirmerait encore l'idée d'une hiérarchie où les garçons sont dominants. Dans le domaine des activités physiques, on admet donc souvent que les inégalités de performances entre filles et garçons en EPS s'expliquent par le fait que la majorité des filles sont naturellement moins performantes.



Figure 5: Couverture de la collection numérique Thema n°16 (octobre 2019) de la revue Pour la science portant sur la thématique « Les inégalités homme-femme »



Figure 6: Croyance socio-culturelle sur les capacités physiques d'une fille

Les conclusions des travaux en psychologie sociale et sociologie sur les différences sexuées en EPS, qu'ils soient français ou anglo-saxons (Davis & Louveau, 1991; Penney,

⁵ Après avoir analysé les films les plus rentables de 2018, une étude (« Rewrite her Story ») a conclu que les femmes sont globalement moins représentées dans les positions de pouvoir. Ce manque de représentativité des femmes au cinéma, ou même plus globalement dans les médias, exerce ensuite un impact sur les jeunes filles influencées par ce qui leur est donné à voir à l'écran. En effet, tandis que les personnages masculins sont souvent montrés comme étant forts, supérieurs dans leurs relations de pouvoir aux femmes, ces dernières sont plus susceptibles de subir un processus d'objectivation et de sexualisation. La discrimination et les stéréotypes de genre dominent donc toujours dans la culture populaire. Toutefois, certains films tentent de changer cela en mettant l'accent sur l'émancipation et l'indépendance des femmes. C'est par exemple le cas du *Portrait de la jeune fille en feu* de Céline Sciamma.

2002; Scraton, 1992), indiquent que l'EPS en tant que matière d'enseignement contribue à renforcer et légitimer les importantes inégalités de sexe et renforce également de façon implicite, les attitudes et réactions qui en découlent. Par exemple, Martine Court (2010) montre comment la famille, les médias⁶ et les pairs contribuent à la construction du rapport au corps. Le corps se situant au cœur des processus de construction du genre, les cours d'EPS constituent un lieu privilégié d'expression et de production des différences entre les sexes. Plus précisément, en impliquant le corps des élèves et en s'appuyant sur des activités sportives traditionnellement vues comme masculines et où la différence des sexes ne peut être neutralisée, l'EPS est souvent considéré comme une arène pour la production du genre, un lieu de construction et d'expression des différences et des inégalités entre les sexes (Bramham, 2003; Fagrell et al., 2012).

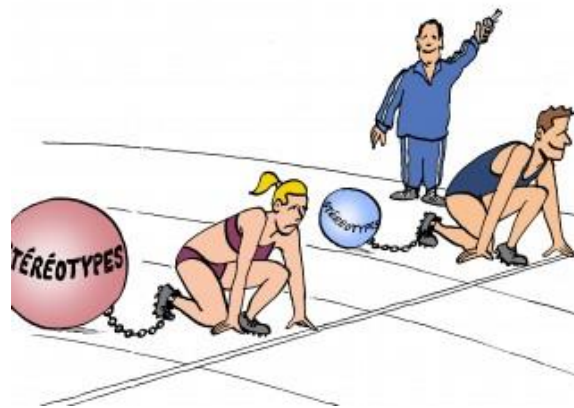


Figure 7: Influence des croyances socioculturelles sur les perceptions de performance sportive

1.5. La mixité en EPS

La gestion de la diversité sociale en EPS doit permettre d'engager les élèves dans une dynamique d'apprentissage collectif aux impacts positifs sur les performances scolaires. Elle se traduit par la reconnaissance et la valorisation des différences individuelles dans le souci de favoriser le vivre ensemble. A ce titre, si le regroupement des filles et des garçons au sein des mêmes classes avait notamment pour ambition de permettre une meilleure rencontre entre les élèves et d'assurer une plus forte égalité des chances, de nombreux travaux ont souligné les problèmes posés par la mixité (Buchmann et al., 2008; Duru-Bellat, 1994; Guérandel & Beyria, 2010; Vouillot, 2010). En effet, même si la discipline EPS montre à travers ses programmes mais également par le biais des pratiques

⁶ Le site internet « Pop Modèles » (<https://popmodeles.be/>) propose des analyses et des vidéos sur la stigmatisation des femmes dans la culture populaire. Dans ce sens, le fil rouge de leur réflexion porte sur l'image des femmes dans les médias populaires.

professionnelles la prise en compte de la problématique féminin/masculin, les interactions en classe mixte entre les différents acteurs continuent d'être guidées et formatées par un modèle implicite du masculin et du féminin, un modèle qui véhicule des manières d'interagir différentes en fonction des deux sexes (Bréau et al., 2016).

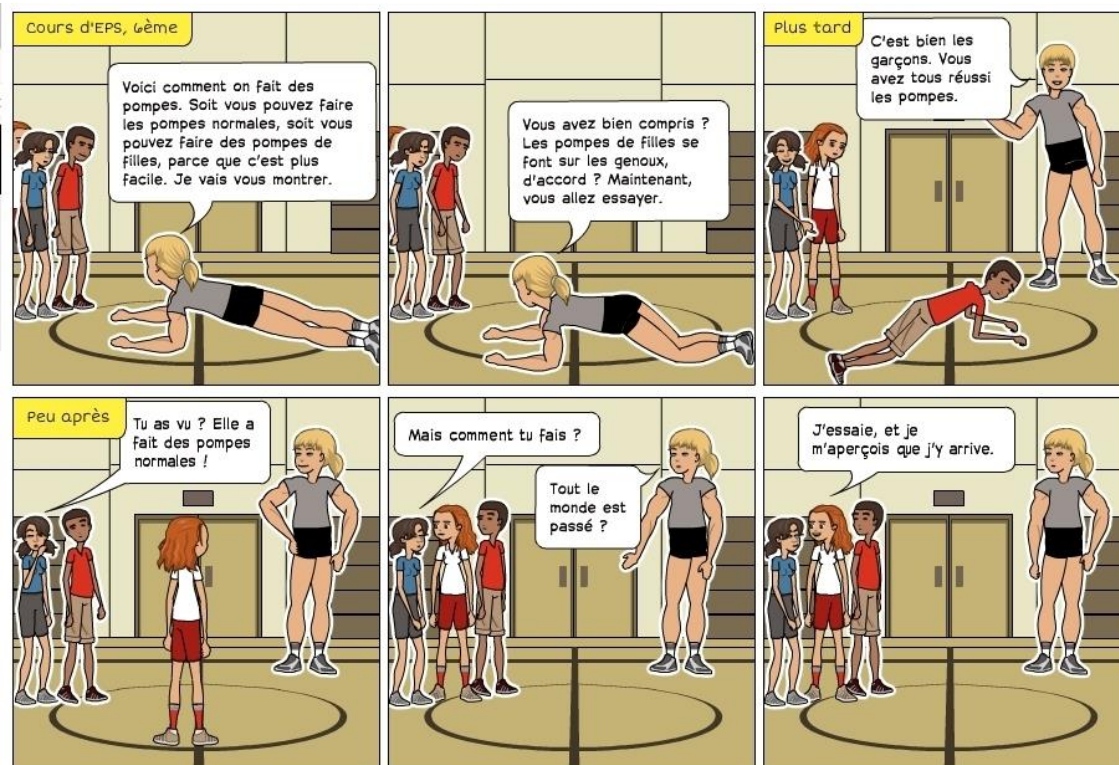


Figure 8: Exemple de pratiques professionnelles en EPS guidées par un modèle masculin/féminin et formatées par des croyances socio-culturelles stéréotypées

Un « curriculum genré » a d'ailleurs été mis en évidence en EPS (Vinson & Elandoulsi, 2014). Les interactions entre filles et garçons sont en effet réduites par une appropriation sexuée de l'espace physique et sonore, du matériel et des pratiques. Les élèves interagissent de manière privilégiée avec leurs camarades du même sexe et conservent une certaine distance avec celles ou ceux du sexe opposé. Ainsi la différence des sexes mobilise des systèmes de représentations souvent très ancrées qui ont du mal à évoluer malgré des propositions d'auteurs visant à déconstruire les stéréotypes de sexe et à faire travailler ensemble garçons et filles. Par ailleurs, les résultats des études de Bréau et Lentillon-Kaestner (2017) menés avec des garçons mettent en avant cinq arguments en faveur de la non-mixité en EPS : un meilleur niveau de pratique entre garçons, la possibilité de s'investir à 100% en EPS, un climat de classe centré sur la compétition et l'affrontement, les difficultés posées par la motivation des filles en contexte mixte, les goûts différents vis-à-vis des APS affichés par les deux sexes. On comprend alors pourquoi la mixité sexuée, qui est relativement récente puisqu'elle a été progressivement mise en place dans les

établissements scolaires au cours des années 1960 et officiellement instaurée avec la loi Haby de 1975, est constamment remise en question⁷.

⁷ La mixité à l'école a notamment été menacée dans les années 2003-2011. Dans le mensuel n°144 du magazine *Sciences Humaines* datant de décembre 2003, Martine Fournier publie un article intitulé « Faut-il mettre fin à la mixité scolaire ? ». De plus, dans les archives news société 2007-2011, on retrouve des articles publiés par le Figaro portant sur la remise en question par certains sociologues du principe de mixité scolaire. Selon ces scientifiques, elle engendrerait des inégalités entre les garçons et les filles. A cette période, le journal a notamment mis en avant l'exemple du collège Saint-Jean-de-Passy. Cet établissement situé dans le XVI^e arrondissement de Paris conservait des classes non mixtes et aménageait des longs moments de mixité uniquement pendant les repas et les récréations. La directrice de ce collège avait alors expliqué que l'objectif de cette approche originale était de respecter la sensibilité des adolescents. D'autres expériences de ce type ont d'ailleurs été menées à l'étranger.

2. Problématique

L'EPS est une discipline de vie qui se différencie des autres par son cadre d'enseignement unique, qui est d'ailleurs un excellent terrain d'observation pour appréhender les relations qu'entretiennent les élèves entre eux mais également les relations qu'ils entretiennent avec cette discipline connotée comme masculine. C'est pourquoi, dans la continuité des travaux de Warot (2014) et de mon travail de recherche de M1 (Chemineau, 2018), il m'est apparu pertinent de poursuivre le travail qui avait été effectué avec des élèves de primaire et de collège en s'intéressant au concept des représentations sociales qu'ont les élèves de lycée sur l'EPS tout en intégrant la mixité. Ainsi, le projet général qui guide cette étude est de **mettre en avant la dynamique des représentations des lycéen-ne-s sur la discipline EPS en fonction de leur sexe, de leur niveau d'enseignement ou encore de leur parcours scolaire afin de comprendre l'influence que ces dernières peuvent avoir dans leurs choix scolaires et extra-scolaires ainsi que sur leur rapport à la mixité.**

3. Question de recherche

Ce travail de recherche a été guidé par les questions suivantes : Quelles représentations ont les élèves de lycée de l'EPS ? Aiment-ils-elles cette discipline ? Quelles sont les activités qu'ils-elles apprécient le plus ? Quelle importance donnent-ils-elles à l'EPS et à son évaluation ? Est-ce que les lycéen-ne-s ont des stéréotypes genrés sur l'EPS et sur les activités physiques ? Aiment-ils-elles la mixité ou au contraire la rejettent-ils-elles ? Ces représentations évoluent-elles au cours de la scolarité, c'est-à-dire avec l'âge ? Existe-t-il des perceptions différenciées entre les filles et les garçons, entre les élèves de section générale et technologique et les élèves de section professionnelle, ou encore entre les élèves sédentaires et les élèves pratiquants une activité physique extra-scolaire ?

Dans le milieu éducatif, les représentations qu'ont les élèves sont très importantes : elles facilitent un apprentissage ou au contraire lui font obstacle. Dans ce sens, il est primordial de s'interroger sur les représentations qu'ont les lycéen-ne-s de l'EPS. En raison de sa connotation sexuée, les élèves ont selon moi des représentations stéréotypées qui influencent leur rapport à cette discipline. Ainsi je postule que l'importance, l'engagement et les attentes des élèves concernant la discipline EPS sont dépendants de leur sexe, de leur niveau et de leur secteur d'enseignement ainsi que de leurs expériences vécues.

4. Hypothèses

Au regard de l'état de l'art, de la problématique et du questionnement, différentes hypothèses de travail ont été formulées :

- 1) Le domaine du sport étant traditionnellement considéré comme masculin, les garçons devraient être plus nombreux à pratiquer une activité physique en dehors du lycée. Par ailleurs, la période du lycée marque souvent le décrochage de l'activité physique, le nombre d'élèves déclarant ne rien faire, ni activité physique ni sport, devrait alors progressivement augmenter. De plus, les filles devraient être plus touchées par ce phénomène de décrochage.
- 2) L'EPS étant une discipline perçue comme masculine, les garçons devraient être plus nombreux que les filles à aimer l'EPS. De plus, les stéréotypes étant de plus en plus nombreux et influents avec l'âge, l'appréciation pour l'EPS doit connaître une évolution différenciée au cours de la scolarité pour les garçons et pour les filles. Plus précisément, le nombre de filles n'aimant pas l'EPS doit être quantitativement de plus en plus élevé. Enfin, en raison de sa proximité avec le monde du sport, la pratique d'une activité physique en dehors du lycée devrait influencer le goût pour l'EPS. Plus précisément, les élèves pratiquants devraient être plus nombreux que les élèves sédentaires à aimer l'EPS.
- 3) Les élèves ayant appris à se représenter le monde à partir de repères sexués, les activités physiques que préfèrent les garçons et les filles ne devrait pas être les mêmes. Plus précisément, les APSA connotées socialement comme masculines devraient être davantage aimées par les lycéens et celles connotées féminines par les lycéennes.
- 4) Le travail scolaire ne concernant pas l'EPS dans les représentations sociales de la majorité des parents, l'utilité de la discipline ne devraient pas être associée par les élèves à une fonction d'enseignement.
- 5) L'EPS étant plus favorable aux garçons, cette discipline doit être considérée comme plus importante aux yeux de ces derniers qu'à ceux des filles. De plus, les garçons devraient accorder une plus forte importance à l'EPS qu'aux autres disciplines étant donné qu'elle représente une discipline plus congruente avec leur identité sexuée.
- 6) L'EPS devrait être perçue comme une discipline moins importante que les autres et cela quel que soit le sexe ou le niveau d'enseignement des élèves. Toutefois, elle devrait avoir plus d'importance pour les élèves du secteur d'enseignement professionnel que pour ceux du secteur d'enseignement général et technologique car c'est une discipline qui est perçue comme moins intellectuelle pour ces jeunes ayant souvent une faible estime de leurs capacités scolaires.
- 7) Avec l'adolescence, les élèves devraient avoir plus en plus de difficultés à travailler en mixité, à pratiquer avec les personnes de l'autre sexe.

5. Méthode

Pour le recueil de données, j'ai entrepris une approche par questionnaire. Cette méthodologie d'enquête quantitative permet de rendre compte des représentations d'un grand nombre d'élèves. Le questionnaire⁸ a pris en compte trois variables qualitatives qui sont le sexe⁹, le niveau de scolarité¹⁰ et le secteur d'enseignement¹¹. Par l'intermédiaire de cette enquête par questionnaire, il s'agit alors d'explorer les relations existantes entre ces variables et les représentations sociales des lycéen-ne-s sur la discipline EPS. Dans cette optique, je vais pouvoir identifier les caractéristiques principales, les tendances fortes mais aussi les grandes variances, de manière à les comparer avec les informations de l'état de l'art et des hypothèses de départ formulées.

La méthodologie de recueil de données choisie est en cohérence avec l'objet du mémoire puisque les deux méthodes les plus souvent retenues lorsqu'on veut mener une enquête de représentations sont l'entretien et le questionnaire (Beitone et al., 2013). De plus, cette méthodologie de recherche tient en compte des critères de faisabilité sur le terrain et du temps octroyé à la réalisation de ce mémoire, soit une année universitaire exécutée en parallèle d'un stage en établissement et de la passation du concours du CAPEPS. Par ailleurs, j'ai été obligé de m'adapter au contexte particulier que nous avons connu cette année. En effet, en raison de la situation sanitaire conduisant à une grande période de confinement, j'ai été contraint de centrer uniquement ma méthodologie de recherche sur les questionnaires et d'abandonner l'idée de réaliser des entretiens complémentaires.

5.1. Outil : Le questionnaire

J'ai élaboré mon questionnaire en m'inspirant de celui qui avait été utilisé par Warot (2014). Tout d'abord, les premiers items avaient pour rôle l'identification des élèves en fonction de leur sexe, des études suivies (secteur d'enseignement, filière et options), de leur classe et de la pratique ou non d'activité(s) physique(s) extra-scolaire(s). Il était ensuite composé d'une variété de questions de manière à traiter le plus largement possible la complexité de la problématique. Dans sa conception, j'ai fait attention à poser des questions qui nécessitaient un temps de réflexion court de manière à donner envie de poursuivre le

⁸ Cf. formulaire du questionnaire en annexe

⁹ Sexe : homme ou femme

¹⁰ Niveau de scolarité du lycée : seconde, première et terminale

¹¹ Secteur d'enseignement : général, technologique et professionnel

questionnaire. En effet, il est généralement conseillé de commencer par une question dichotomique qui présente l'avantage de la simplicité du fait d'une réponse par oui ou par non. Toutefois, j'ai également intégré des questions à choix multiples afin d'avoir des réponses plus précises. Ainsi ce questionnaire avait pour objectif de recueillir des données concernant les représentations qu'ont des élèves différents de l'EPS en traitant de trois thèmes principaux : appréciation et importance de l'EPS, sa place en tant que discipline scolaire à l'école et sa place par rapport aux autres disciplines ; appréciation et préférence des différentes modalités de travail en EPS en relation avec la mixité ; estimation des différences de performance entre les garçons et les filles en EPS.

5.2. Procédure

Une fois que mon questionnaire a été testé et validé, j'ai négocié l'accès au terrain d'enquête en expliquant mon projet de recherche à mon tuteur de stage. Je lui ai ensuite demandé si je pouvais faire passer mon questionnaire via pronote aux élèves de ses classes ainsi qu'à celles de deux autres collègues d'EPS. L'utilisation de ce logiciel de gestion de vie scolaire m'a permis d'appliquer la même démarche avec tous les élèves puisque les conditions de passation étaient alors similaires. En effet, grâce à un texte introductif, j'ai expliqué aux élèves que ce questionnaire était un document support à un travail de recherche concernant l'EPS et qu'il n'y avait par conséquent pas de bonnes ou de mauvaises réponses. De plus, avec la période de confinement, l'utilisation de pronote a facilité à la fois la passation du questionnaire et le recueil des réponses.

Le questionnaire a été envoyé à 15 classes : deux classes de seconde générale et technologique, une classe de seconde CAP MEN (Certificat d'Aptitude Professionnelle Menuisier / Ebéniste), une classe de seconde CAP ATMFC (Certificat d'Aptitude Professionnelle Assistant Technique en Milieux Familial et Collectif), une classe de seconde CAP ELIS (Certificat d'Aptitude Professionnelle Electricité – Installateur Sanitaire), une classe de seconde BP MPI (Baccalauréat Professionnel Maintenance et Production Industrielle), trois classes de première générale, deux classes de première technologique, une classe de première BP MPI (Baccalauréat Professionnel Maintenance et Production Industrielle), une classe de première BP CEN (Baccalauréat Professionnel Connectique Electrique et Numérique), une classe de terminale générale et technologique et une classe de terminale BP BOIS (Baccalauréat Professionnel Menuiserie). Soit une population d'élèves issus de secteur d'enseignement, de filières et de niveaux différents. Ainsi, les élèves concernés n'ont pas le même âge, le même niveau d'enseignement ou encore le

même parcours scolaire. Afin que d'autres facteurs n'aient pas une influence sur les résultats, j'ai décidé de limiter ma recherche à des classes d'un même établissement. Ainsi les élèves évoluaient dans un même environnement et autour d'une même équipe éducative.

Le questionnaire étant sur l'espace pronote, les élèves l'ont rempli quand ils le souhaitent. J'ai donc progressivement consulté leurs réponses grâce au compte de mon tuteur. Afin de pouvoir traiter leurs réponses, je les ai reportés dans un fichier Excel de manière à réaliser des tableaux, établir des données statistiques et les mettre sous forme graphique.

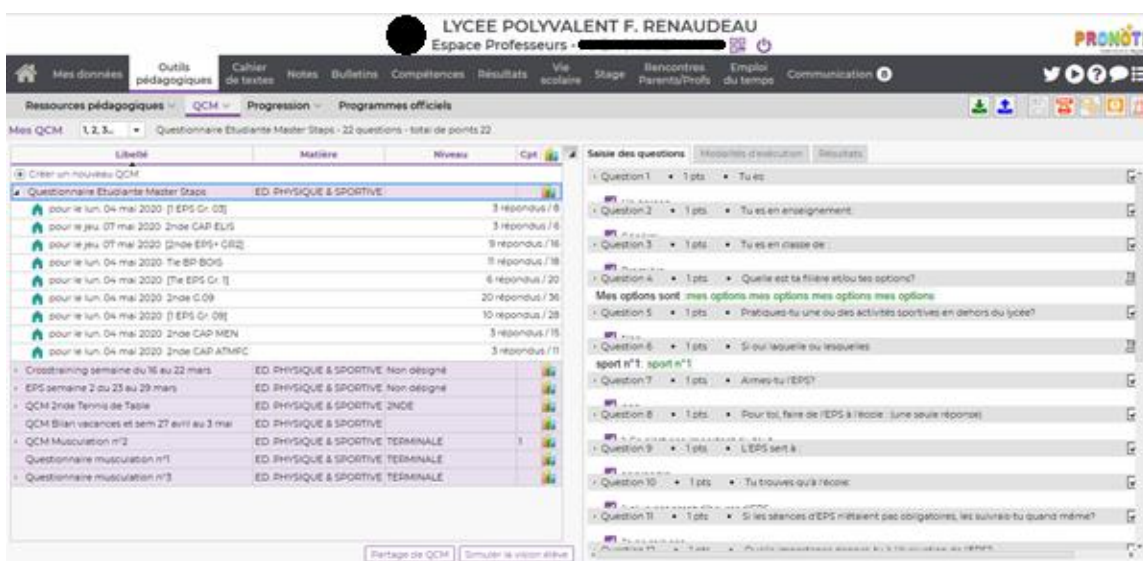


Figure 9: Présence de mon questionnaire sur l'espace pronote de mon tuteur

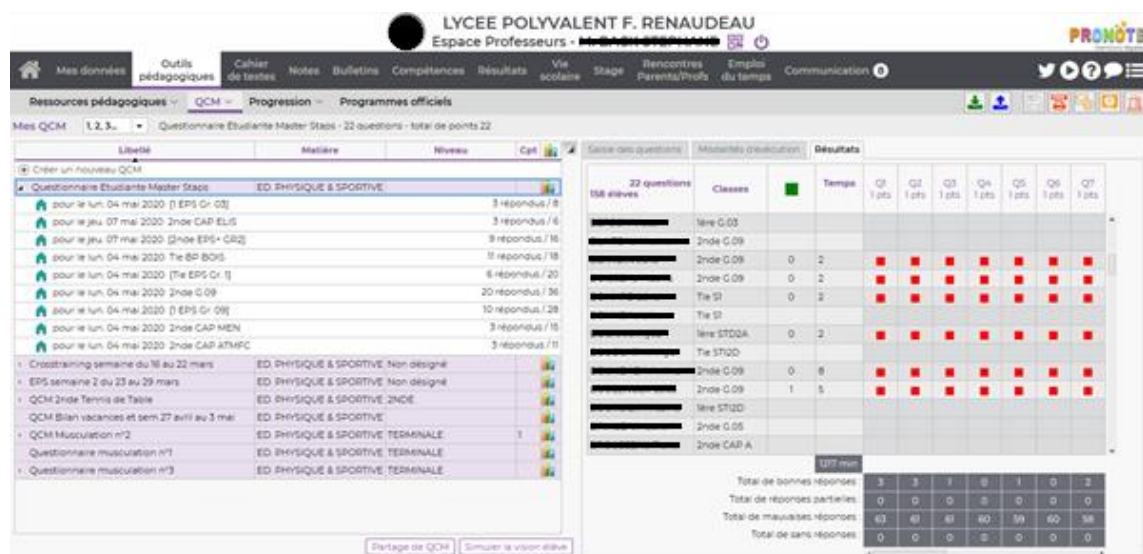


Figure 10: Résultats du questionnaire disponible sur le compte pronote de mon tuteur

LYCEE POLYVALENT F. RENAudeau
Espace Professeurs - PRONOTE

Meas données Outils pédagogiques Cahier de textes Notes Bulletins Compétences Résultats Vie scolaire STAGE Rencontres Parents/Profs Emploi du temps Communication

Ressources pédagogiques QCM - Progression - Programmes officiels

Mes QCM 1, 2, 3... Questionnaire Etudiante Master Staps - 22 questions - total de points 22

Libellé	Matière	Niveau	Cpt	Classe	Temps	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7
22 questions	ED. PHYSIQUE & SPORTIVE											
156 élèves												
				1ère G.05								
				2nde G.09								
				2nde G.09	0	1						
				2nde G.09	2							
				1ère ST	0	2						
				1ère ST								
				1ère STQQA	0	2						
				1ère STQD								
				2nde G.09	0	8						
				2nde G.09	1	5						
				1ère STQD								
				2nde G.05								
				2nde CAP A								

107 min

Total de bonnes réponses: 0 3 1 0 1 0 2
 Total de réponses partielles: 0 0 0 0 0 0 0
 Total de mauvaises réponses: 63 61 61 60 59 60 58
 Total de sans réponses: 0 0 0 0 0 0 0

Figure 11: Démarche pour voir la copie du questionnaire effectué par un élève

QCM - ED. PHYSIQUE & SPORTIVE

Corrigé du QCM

Réponses données : 22/22 dont 0 bonne(s)

Le temps de réponse n'était pas limité

Voir le corrigé

Figure 12: Démarche pour voir les réponses données par un élève

LYCEE POLYVALENT F. R. X

Questionnaire - Classes - Excel

Question 1 : Tu es:

Un garçon
Une fille

Question 2 : Tu es en enseignement:

Général
Professionnel
Technologique

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
1		Q1	Q2	Q3	Q4	F	Q4 O	Q5	Q6	Q7	Q8
2			G	G	S	/	BLA SI	Oai	Football Masculisation	Oai	5
3			F	G	S	/	CTT	Oai	Badminton	Non	3
4			F	G	S	/	Euro anglais	Oai	Musculation Course	Oai	4
5			G	G	S	/	Euro anglais	Oai	Football	Oai	3
6			G	G	S	/	EPS+	Oai	Basket-ball	Oai	4
			F	G	S	/	Euro anglais	Oai	Equitation	Oai	4

Figure 13: Démarche réalisée pour reporter les réponses d'un élève dans un tableau Excel

5.3. Sujets

En définitif, le questionnaire a été renseigné par 195 élèves. Au regard du sexe, la population de sujets était constituée de 112 garçons et de 83 filles. Au regard du niveau d'enseignement, la population était composée de 88 élèves de seconde, 92 élèves de première et de 15 élèves de terminale. Plus précisément, la population était constitué de 22 garçons et 40 filles de seconde générale et technologique, de 21 garçons et 5 filles de seconde professionnelle, de 21 garçons et 25 filles de première générale, de 20 garçons et 10 filles de première technologique, de 16 garçons de première professionnelle, de 2 garçons et 3 filles de terminale générale, de 6 garçons de terminale technologique, et enfin de 4 garçons de terminale professionnelle.

Niveau	Section	Garçons	Filles	Total section	Total niveau
Seconde	Général	22	40	62	88
	Technologique				
	Professionnel	21	5	26	
Première	Général	21	25	46	92
	Technologique	20	10	30	
	Professionnel	16	0	16	
Terminale	Général	2	3	5	15
	Technologique	6	0	6	
	Professionnel	4	0	4	
Total général		112	83	195	

Tableau 1: Récapitulatif de la population de l'étude

5.4. Analyse des données

Dans l'objectif d'affirmer ou de démentir les hypothèses formulées, j'ai analysé les données concernant les représentations des élèves à travers une analyse statistique des réponses obtenues au questionnaire. Pour cela, j'ai traité les résultats en les classant sur des feuilles Excel de manière à pouvoir les manipuler plus facilement. En effet, de cette façon, j'ai pu trier et filtrer les résultats mais aussi effectuer des tableaux croisés dynamiques et des graphiques.

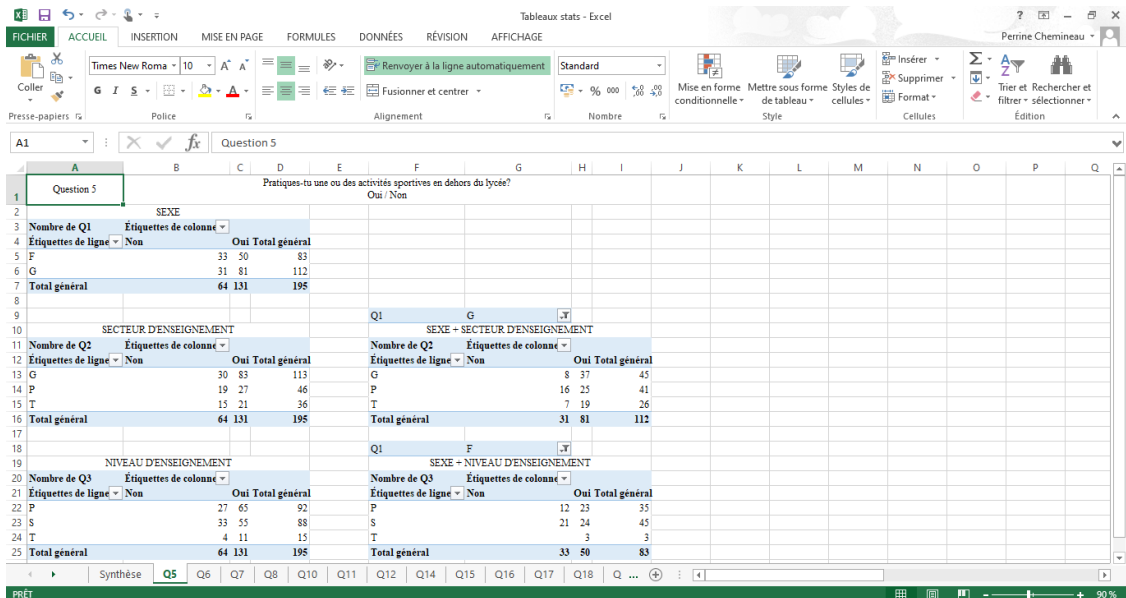


Figure 14: Feuille de traitement des résultats de la question n°5

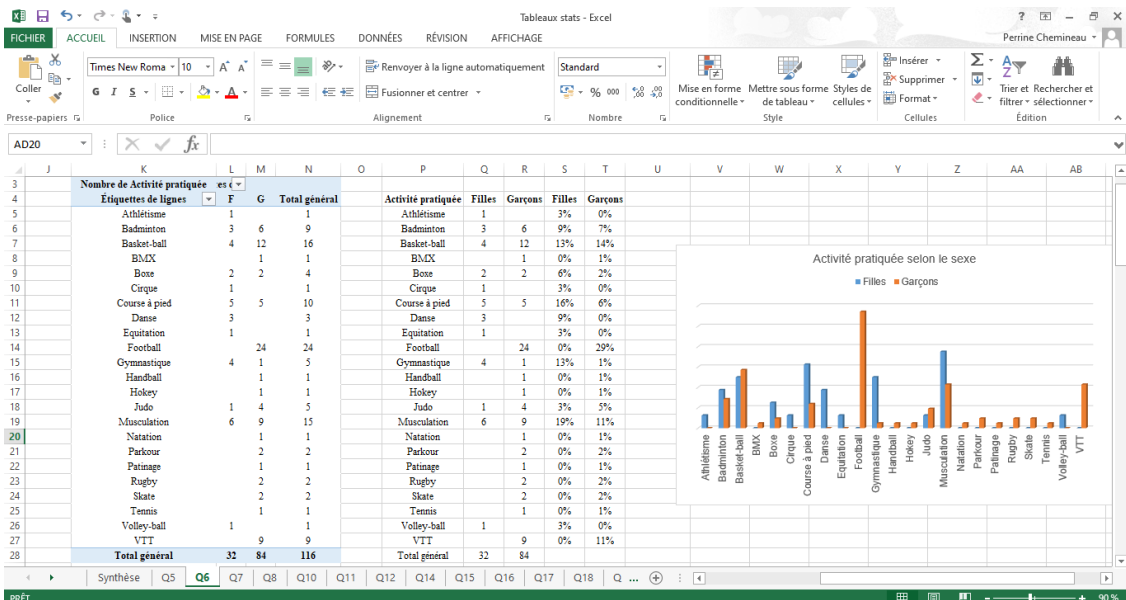


Figure 15: Feuille de traitement des résultats de la question n°6

Dans un premier temps, j'ai effectué des analyses statistiques descriptives afin de décrire les données. Ces dernières consistent à calculer des paramètres qui vont résumer les valeurs observées. Les variables étudiées étant catégorielles, j'ai utilisé un seul paramètre de position : la fréquence (ou pourcentage) de chacune des modalités. Les paramètres calculés à cette étape des analyses descriptives sont présentés sous la forme de tableau ou de graphique. Lorsque notre hypothèse de travail concerne deux populations ou plus, les statistiques descriptives sont présentées pour chacune d'entre elles. En effet, le fait de disposer des statistiques pour ces différentes populations permet de faire une première comparaison rapide des échantillons, ce qui est alors le premier pas vers les statistiques inférentielles.

Dans un second temps, j'ai effectué des statistiques inférentielles en analysant les données quantitatives au travers la réalisation de tests d'hypothèses pour comparer les pourcentages obtenus. Ces tests statistiques permettent de généraliser, à l'échelle de la population, des conclusions tirées à partir des données d'un échantillon. Autrement-dit, ils permettent de rejeter ou non une hypothèse. Toutefois, l'échantillon doit être représentatif de la population car ce n'est que sous cette condition que les conclusions vont pouvoir être généralisées. En effet, si l'échantillon n'est pas représentatif, cela aura une conséquence sur le test statistique qui ne pourra alors pas mettre en évidence de différence significative entre les pourcentages. Ainsi, dans l'objectif d'affirmer ou de démentir les hypothèses formulées, j'ai réalisé une série de tests khi-deux pour examiner d'éventuels liens entre deux variables qualitatives. De cette manière, j'ai par exemple pu comparer les fréquences de deux groupes afin d'inférer une relation entre le sexe et les réponses à une question.

Le test du khi-deux permet de comparer les effectifs d'une variable dépendante (modalités d'une question) de groupes différents (sexe, secteur ou niveau d'enseignement, pratique sportive) afin de vérifier l'hypothèse émise. Pour effectuer le calcul du khi-deux, j'ai utilisé une feuille de calcul Excel dans laquelle j'ai rempli les cases d'un tableau de contingence en inscrivant en ligne la variable indépendante et en colonne la variable dépendante de la recherche. De cette façon, la feuille de calcul génère trois résultats importants : le résultat du test, le degré de liberté et la signification asymptotique (valeur de p). La valeur de p est la probabilité ou le risque de commettre une erreur en déclarant qu'il existe une différence significative entre les fréquences des groupes. Ce test permet ainsi vérifier si l'échantillon d'une variable aléatoire donne des observations comparables à celles d'une loi de probabilité P définie dont on pense, pour des raisons théoriques, qu'elle est vraie ou non.

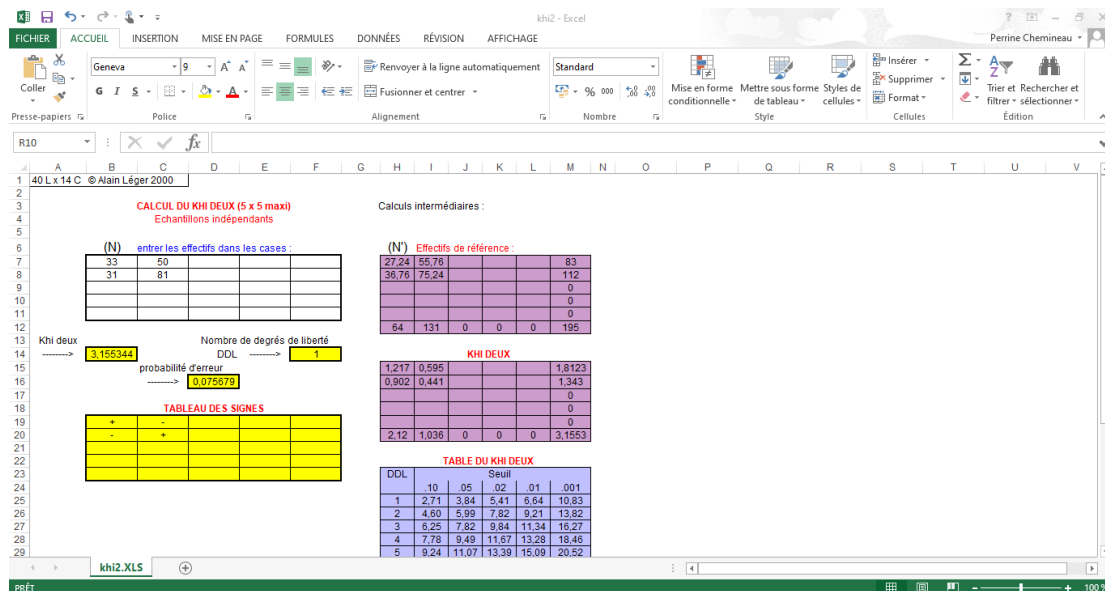


Figure 16: Feuille de calcul du khi-deux

Dans la logique de ce test, il y a deux hypothèses statistiques : l'hypothèse nulle¹² et l'hypothèse alternative¹³. La valeur de p (probabilité d'erreur) permet de confirmer ou d'infirmer l'hypothèse alternative et donc l'hypothèse de la recherche. En effet, si la valeur de p est supérieure à 0,05, l'hypothèse nulle (H0) est acceptée, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de différence significative entre les groupes. Si la valeur de p est inférieure à 0,05, l'hypothèse nulle (H0) est rejetée, c'est-à-dire qu'il y a une différence significative entre les groupes et donc que l'hypothèse alternative (H1) est vraie. Le test khi-deux est donc une manière de vérifier si les résultats obtenus par notre expérience se distinguent fortement ou non des résultats théoriques que l'on devrait observer. Cette approche est intéressante car elle permet l'analyse et la discussion des résultats quantitatifs. Cependant, certains tests portant sur des effectifs non représentatifs de la population n'ont pas permis une généralisation des conclusions.

¹² L'hypothèse nulle (ou H0) est une hypothèse qui postule qu'il n'y a pas de différence entre les fréquences ou les proportions des deux groupes (groupe 1 = groupe 2).

¹³ L'hypothèse alternative (ou H1) est une hypothèse qui postule qu'il existe une différence entre les fréquences des deux groupes, différence qui ne serait pas due au hasard. L'existence de cette différence permet d'affirmer qu'une variable est dépendante d'une autre, et donc d'inférer que cette dernière est bel et bien la cause de cette première.

6. Résultats

6.1. *Activité physique et sédentarité*

Dans le questionnaire, il était demandé aux élèves s'ils pratiquaient une ou des activités physiques en dehors du lycée (question n°5) et si oui de préciser sa ou leur nature (question n°6).

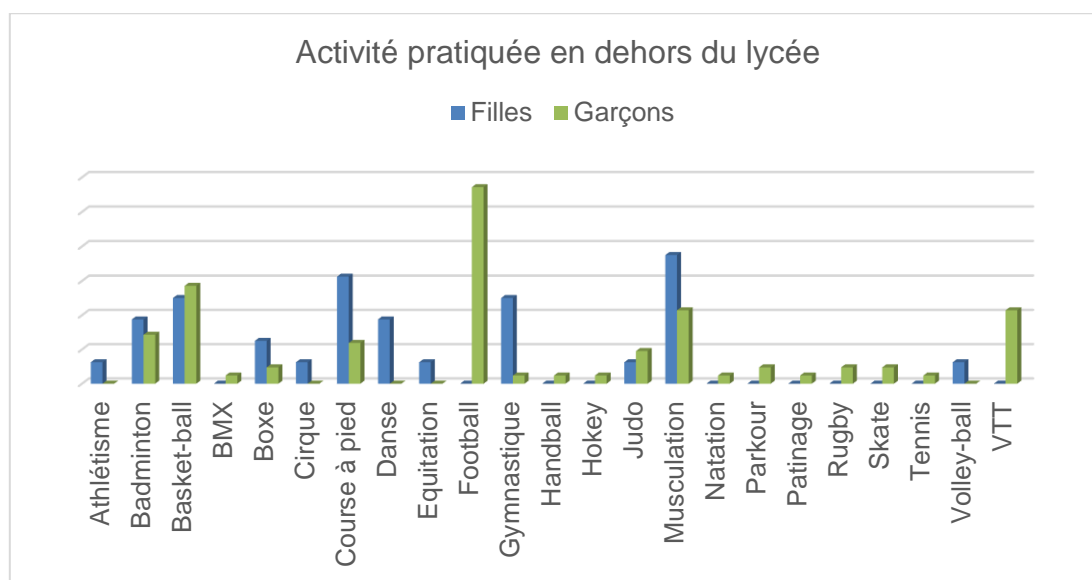
6.1.1. *Activité physique et sédentarité au filtre du genre*

Si la sédentarité des jeunes est souvent pointée du doigt, les résultats montrent que la majorité des élèves interrogés (67%) pratique une ou des activités physiques en dehors du lycée. Toutefois, il existe un écart entre les filles et les garçons puisque 60% des filles déclarent faire une ou des activités physiques en dehors du cadre scolaire contre 72% des garçons. Si l'analyse descriptive révèle une différence, l'analyse inférentielle montre que cette différence entre les deux groupes n'est pas significative ($\chi^2 = 3,16$; ddl = 1 ; $p = 0,07$). On peut donc en conclure que le sexe n'influence pas la pratique ou non d'une activité sportive en dehors du lycée.

	Oui	Non	Total
Filles	50	33	83
Garçons	81	31	112
Total	131	64	195

Tableau 2: Répartition des effectifs en fonction du sexe à la question 5 « *Pratiques-tu une ou des activités sportives en dehors du lycée?* »

Si les filles de cet établissement sont moins nombreuses que les garçons à pratiquer une activité physique en dehors du lycée, l'analyse des données de la question n°6 (« *Quelle(s) activité(s) pratiques-tu en dehors du lycée ?* ») montre que les activités physiques pratiquées diffèrent aussi en fonction du sexe. En effet, chez les lycéennes les activités physiques les plus pratiquées sont la musculation (19%) et la course à pied (16%) suivies de près par la gymnastique (13%) et le basket-ball (13%), alors que chez les lycéens l'activité physique la plus pratiquée est le football (29%) suivie par le basket-ball (14%), la musculation (11%) et le VTT (11%). De plus, les résultats révèlent des écarts dans la pratique des activités physiques en fonction du sexe puisque la danse, le cirque ou encore l'équitation sont pratiqués uniquement par des filles tandis que le football, le hockey, le skate, le parkour ou encore le rugby sont exclusivement pratiqués par des garçons.



Graphique 1: Activité pratiquée en dehors du lycée en fonction du sexe

6.1.2. Activité physique et sédentarité au filtre du niveau d'enseignement

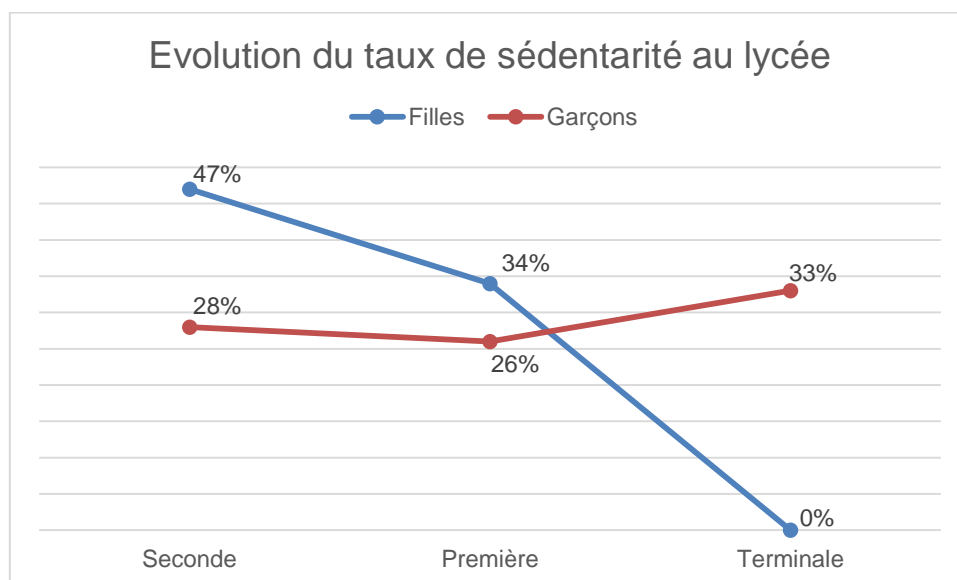
Les résultats obtenus montrent qu'il y a une diminution de la sédentarité des élèves au cours du lycée. En effet, 38% des lycéen-ne-s de seconde, 29% des lycéen-ne-s de première et 27% des lycéen-ne-s de terminale déclarent ne pas effectuer d'activité physique en dehors du lycée. Cependant, l'analyse inférentielle des données montre que cette différence entre les groupes n'est pas significative ($\chi^2 = 1,63$; ddl = 2 ; $p = 0,44$). On peut donc en conclure que le niveau d'enseignement n'influence pas la pratique ou non d'une activité sportive en dehors du lycée.

	Oui	Non	Total
Seconde	55	33	88
Première	65	27	92
Terminale	11	4	15
Total	131	64	195

Tableau 3: Répartition des effectifs en fonction du niveau d'enseignement à la question 5 « Pratiques-tu une ou des activités sportives en dehors du lycée? »

Si dans l'ensemble les résultats montrent une augmentation de la pratique physique des élèves durant le lycée, l'ajout de la variable sexe dans l'analyse des réponses révèle une dynamique différente entre les lycéennes et les lycéens. L'analyse des réponses des filles indique une diminution de la sédentarité des lycéennes. En effet, 47% des élèves de seconde, 34% des élèves de première et 0% des élèves de terminale ont répondu qu'elles ne pratiquaient pas d'activité sportive en dehors du lycée. Toutefois, l'analyse comparative des résultats de ces différents groupes ne montre pas de lien significatif entre le niveau d'enseignement et la pratique extrascolaire d'une activité physique ($\chi^2 = 3,31$; ddl = 2 ; $p = 0,19$). Du côté des réponses des garçons, l'analyse descriptive montre une évolution

différente. En effet, on constate une augmentation du taux de sédentarité des lycéens au cours de leur scolarité puisque 28% des élèves de seconde et 26% des élèves de première ont affirmé qu'ils ne pratiquaient pas d'activité sportive alors que 33% des élèves de terminale ont donné cette réponse. Toutefois, l'analyse comparative de ces résultats ne montre pas de lien significatif entre le niveau d'enseignement et la pratique extrascolaire d'une activité physique ($\chi^2 = 0,25$; ddl = 2 ; $p = 0,88$).



Graphique 2: Evolution du taux de sédentarité des élèves au cours de leur scolarité au lycée en fonction du sexe

Cependant, la généralisation de l'analyse du taux de sédentarité en fonction du niveau d'enseignement pose problème. En effet, seuls 15 élèves (12 lycéens et 3 lycéennes) ont répondu au questionnaire ce qui n'est pas suffisant pour être jugé statistiquement représentatif et obtenir des résultats significatifs. Ainsi, la taille de l'échantillon des élèves de terminale ne permet pas de garantir la fiabilité des tests statistiques réalisées et des conclusions tirées.

6.2. **Appréciation de l'EPS**

Dans le questionnaire, il était demandé aux lycéen·ne·s s'ils aimaient l'EPS (question n°7), leur ressenti sur le nombre d'heures d'EPS au lycée (question n°10) et s'ils suivraient quand même les séances d'EPS si elles n'étaient pas obligatoires (question n°11) afin de pouvoir étudier l'appréciation qu'ils portent à cette discipline.

6.2.1. L'appréciation de l'EPS au filtre du genre

L'analyse descriptive indique que la majorité des lycéen·ne·s apprécient l'EPS puisqu'ils sont 94% à avoir répondu « oui » à la question « Aimes-tu l'EPS ? ». De plus, 68% des élèves ont déclaré qu'ils·elles seraient présents même si les leçons d'EPS étaient facultatives. Enfin, les élèves sont même 47% à trouver qu'il n'y a pas assez d'heures de cours en EPS. Si l'appréciation de la discipline est quasiment identique pour les filles et pour les garçons (93% des lycéennes et 95% des lycéens déclarent aimer l'EPS), il y existe cependant des différences dans leurs représentations. En effet, la majorité des lycéens (57%) juge qu'il n'y a pas assez d'heures de cours d'EPS, tandis que la majorité des lycéennes (66%) considère qu'il y en a suffisamment. De plus, 73% des garçons affirment que même si les leçons d'EPS n'étaient pas obligatoires ils les suivraient quand même, alors que seulement 61% des filles ont donné cette réponse.

D'après l'analyse comparative des groupes lycéennes/lycéens, la répartition des sujets en fonction de leur sexe ne s'écarte pas de manière significative de la distribution théorique ($\chi^2 = 0,29$; ddl = 1 ; $p = 0,59$). Autrement-dit, l'analyse des données au travers la réalisation du test du khi-deux confirme qu'il n'existe pas de lien entre le fait d'être une fille ou un garçon et le fait d'aimer ou non l'EPS. Par ailleurs, l'analyse inférentielle de la question n°11 (« Si les séances d'EPS n'étaient pas obligatoires, les suivrais-tu quand même ? ») indique que la différence précédemment observée entre les deux groupes n'est pas significative ($\chi^2 = 4,91$; ddl = 2 ; $p = 0,09$) et donc que le sexe n'influence pas les réponses à cette question. On peut donc dire qu'il n'existe pas de lien entre le fait d'être une fille ou un garçon et la participation au cours d'EPS si ce dernier n'était pas obligatoire. Néanmoins, la comparaison des deux groupes sur la question n°10 (« Tu trouves qu'à l'école... d'heure d'EPS ? ») amène à une autre conclusion. En effet, le test statistique du khi-deux révèle que les fréquences des réponses à cette question sont différentes selon le sexe des élèves ($\chi^2 = 11,65$; ddl = 2 ; $p = 0,002$). Ainsi, on peut affirmer que l'appréciation du nombre d'heures de cours d'EPS dépend du sexe.

	Oui	Non	Total
Filles	77	6	83
Garçons	106	6	112
Total	183	12	195

Tableau 4: Répartition des effectifs en fonction du sexe à la question 7 « Aimes-tu l'EPS? »

	Il n'y a pas assez d'heures d'EPS	Il y a assez d'heures d'EPS	Il y a trop d'heures d'EPS	Total
Filles	28	55	0	83
Garçons	64	47	1	112
Total	92	102	1	195

Tableau 5: Répartition des effectifs en fonction du sexe à la question 10 « Tu trouves qu'à l'école... »

	Oui	Je ne sais pas	Non	Total
Filles	51	27	5	83
Garçons	82	21	9	112
Total	133	48	14	195

Tableau 6: Répartition des effectifs en fonction du sexe à la question 11 « Si les séances d'EPS n'étaient pas obligatoires, les suivrais-tu quand même? »

6.2.2. L'appréciation de l'EPS au filtre du niveau d'enseignement

Si l'analyse descriptive de l'appréciation de l'EPS en fonction du niveau d'enseignement montre un écart de fréquence avec une dépréciation de la discipline en terminale (80% des élèves de terminale ont répondu « oui » contre 95% en seconde et première), ce résultat ne peut pas être généralisé car les effectifs de ces groupes ne sont pas tous représentatifs. En effet, le fait que l'effectif total des élèves de terminale (15) soit beaucoup moins important que celui des secondes (88) ou des premières (92) ne permet pas une généralisation des résultats.

	Oui	Non	Total
Seconde	87	5	92
Première	84	4	88
Terminale	12	3	15
Total	183	12	195

Tableau 7: Répartition des effectifs en fonction du niveau d'enseignement à la question 7 « Aimes-tu l'EPS? »

De la même façon, le manque de représentativité des effectifs des filles de terminale et des garçons de terminale ne permet pas de réaliser un test statistique viable. En effet, le nombre de participants du groupe de terminale n'étant pas équivalent à celui de seconde ou de première, la comparaison n'est pas généralisable. Il n'est donc pas possible de dire si les fréquences de oui et de non à la question n°7 des filles ou des garçons de seconde, première et terminale sont dépendantes ou indépendantes l'une de l'autre. Autrement-dit, il n'est pas possible de déterminer s'il existe ou non un lien significatif entre le fait d'être une fille ou un garçon de seconde, première ou terminale et le fait d'aimer ou non l'EPS.

FILLES	Oui	Non	Total
Seconde	41	4	45
Première	33	2	35
Terminale	3	0	3
Total	77	6	83

Tableau 8: Répartition des filles en fonction du niveau d'enseignement à la question 7 « Aimes-tu l'EPS? »

GARÇONS	Oui	Non	Total
Seconde	43	0	43
Première	54	3	57
Terminale	9	3	12
Total	106	6	112

Tableau 9: Répartition des garçons en fonction du niveau d'enseignement à la question 7 « Aimes-tu l'EPS? »

6.2.3. L'appréciation de l'EPS au filtre de la pratique d'une activité physique

L'analyse des données indique que 128 des 131 lycéen-ne-s pratiquant une ou des activités physiques en dehors de l'école ont répondu « oui » à la question 7, alors que 55 des 64 lycéen-ne-s ne pratiquant pas d'activité sportive extra-scolaire ont donné cette réponse. La différence entre ces deux groupes est significative ($\chi^2 = 10,32$; ddl = 1 ; $p = 0,001$). On peut donc conclure que le fait de pratiquer une activité ou des activités sportives en dehors du lycée influence les réponses à la question « Aimes-tu l'EPS ? ».

	Oui	Non	Total
Pratiquant	128	3	131
Sédentaire	55	9	64
Total	183	12	195

Tableau 10: Répartition des effectifs en fonction de la pratique d'une activité physique extrascolaire à la question 7 « Aimes-tu l'EPS? »

L'analyse des réponses des filles indique que 49 des 50 lycéennes pratiquant une ou des activités physiques en dehors de l'école ont répondu « oui » à la question « Aimes-tu l'EPS ? », alors que 28 des 33 lycéennes ne pratiquant pas ont donné cette réponse. La différence entre ces deux groupes est significative ($\chi^2 = 5,13$; ddl = 1 ; $p = 0,02$). On peut alors en conclure que le fait de pratiquer une activité ou des activités sportives en dehors du lycée influence l'appréciation qu'ont les filles de l'EPS.

FILLES	Oui	Non	Total
Pratiquant	49	1	50
Sédentaire	28	5	33
Total	77	6	83

Tableau 11: Répartition des filles en fonction de la pratique d'une activité physique extrascolaire à la question 7 "Aimes-tu l'EPS?"

L'analyse des réponses des garçons indique que 79 des 81 lycéens pratiquant une ou des activités physiques en dehors de l'école affirment aimer l'EPS, alors que 27 des 31 lycéens ne pratiquant pas ont donné cette réponse. La différence entre ces deux groupes est significative ($\chi^2 = 4,81$; ddl = 1 ; $p = 0,03$). On peut donc en conclure que le fait de pratiquer une activité ou des activités sportives en dehors du lycée influence les réponses des garçons à la question « Aimes-tu l'EPS ? ».

GARÇONS	Oui	Non	Total
Pratiquant	79	2	81
Sédentaire	27	4	31
Total	106	6	112

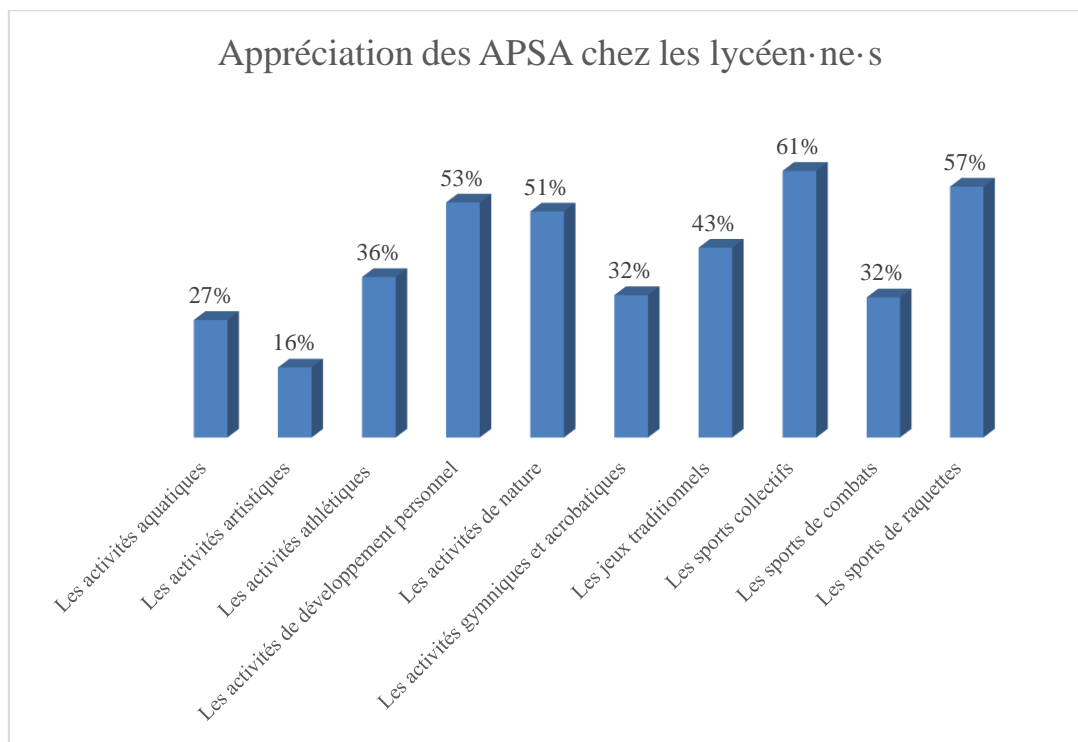
Tableau 12: Répartition des garçons en fonction de la pratique d'une activité physique extrascolaire à la question 7 « Aimes-tu l'EPS? »

Le fait d'avoir croiser la variable sexe à la variable pratique physique permet de confirmer les résultats généraux et de montrer qu'il n'y a pas de différence entre les filles et les garçons. Ainsi la pratique d'une activité physique en dehors du lycée influence autant le goût des lycéennes que des lycéens pour l'EPS.

6.3. Appréciation des APSA

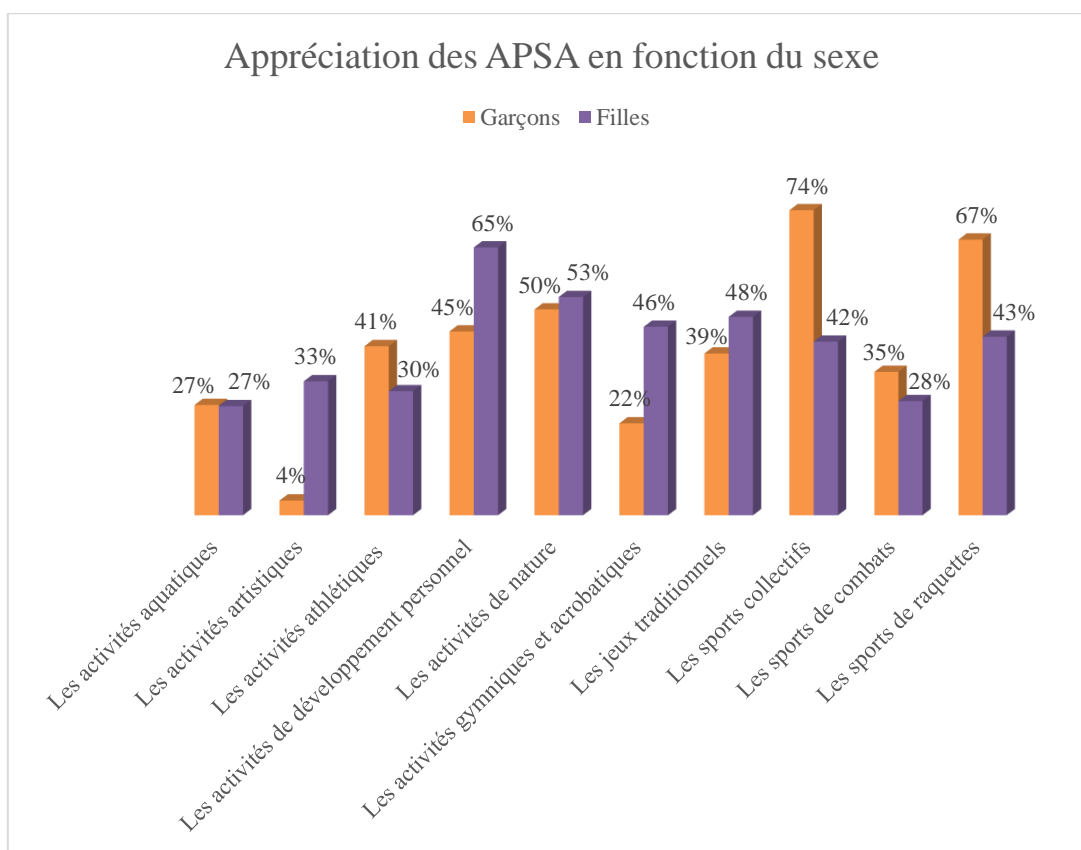
Dans le questionnaire, il était demandé aux élèves de cocher les activités qu'ils aimaient (question n°13). De plus, afin de déterminer les représentations sexuées que peuvent avoir les élèves sur les APSA, il leur était demandé avec les questions n°14 et 15 s'il existait des activités physiques féminines (faites pour les filles) et des activités physiques masculines (faites pour les garçons), et si oui de citer quelques exemples.

Concernant la question n°13, comme plusieurs activités pouvaient être choisies, la somme des pourcentages n'est pas égale à 100%. D'après l'analyse descriptive des réponses à cette question, les quatre APSA les plus appréciées des lycéen-ne-s sont les sports collectifs (61%), les sports de raquettes (57%), les activités de développement personnel (53%) et les activités de nature (51%). Si plus de la moitié des élèves interrogés ont choisi ces activités, ils sont très peu à avoir cochés les activités artistiques (16%). Ainsi, les résultats montrent qu'il existe des différences entre les activités, certaines sont plus aimées que d'autres.



Graphique 3: Appréciation des APSA chez élèves de lycée

Néanmoins, il convient de nuancer ces résultats généraux en raison des différences qui apparaissent quand on prend en compte la variable du sexe. En effet, l'analyse descriptive des fréquences des garçons et des filles montre que les trois APSA les plus appréciées par les lycéens sont les sports collectifs (74%), les sports de raquettes (67%) et les activités de nature (50%), alors que les trois APSA les plus appréciées par les lycéennes sont les activités de développement personnel (65%), les activités de nature (53%) et les jeux traditionnels (48%). De plus, des écarts importants dans l'appréciation de certaines APSA s'observent. En effet, certaines activités sont largement cochées par les filles et très peu par les garçons, c'est notamment le cas pour les activités artistiques (33% des filles contre 4% des garçons), les activités de développement personnel (65% des filles contre 45% des garçons) et les activités gymniques et acrobatiques (46% des filles contre 22% des garçons). Tandis que d'autres activités sont majoritairement cochées par les garçons et beaucoup moins par les filles, c'est particulièrement le cas des sports collectifs (74% des garçons contre 42% des filles) et des sports de raquettes (73% des garçons contre 43% des filles). Ces résultats montrent donc qu'il existe de grandes différences dans les représentations qu'ont les lycéens et les lycéennes sur les APSA, autrement-dit que les goûts affichés par les deux sexes vis-à-vis des APSA sont différents. Cependant, certaines activités suscitent des réponses moins contrastées, c'est le cas des activités aquatiques (27% des filles et 27% des garçons) ou encore des activités de nature (50% des garçons et 53% des filles).



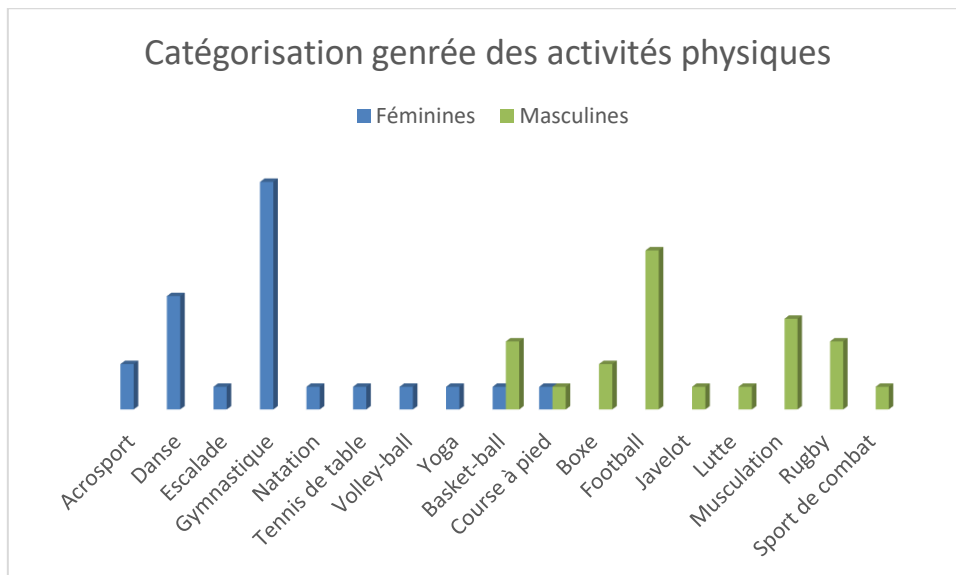
Graphique 4: Appréciation des APSA chez des élèves de lycée en fonction de leur sexe

Concernant les questions n°14 et n°15, l'analyse des réponses indique que la très grande majorité des élèves (86%) soutient qu'il n'existe pas des activités faites pour les filles et des activités faites pour les garçons, et cela quel que soit le sexe (87% des filles et 85% des garçons). Il semble alors que les lycéen-ne-s ne catégorisent pas sexuellement les activités physiques.

	Oui	Non	Total
Filles	11	72	83
Garçons	17	95	112
Total	28	167	195

Tableau 13: Répartition des effectifs en fonction du sexe à la question 14 « En EPS, penses-tu qu'il y ait des activités physiques féminines (faites pour les filles) et des activités physiques masculines (faites pour les garçons) ? »

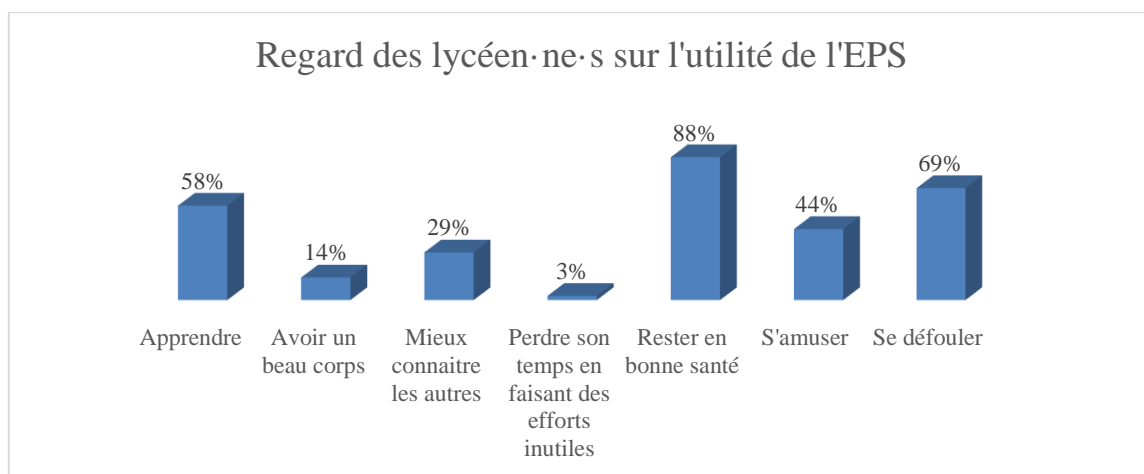
Par ailleurs, l'analyse des réponses des élèves qui ont répondu « oui » à la question n°14 indique bien que dans les représentations une catégorisation genrée des activités physiques existe. En effet, on observe que les activités artistiques (danse) et les activités gymniques et acrobatique (gymnastique, acrosport) sont considérées comme des activités féminines alors que les sports collectifs (football, rugby) et les sports de combat (boxe, lutte) sont perçus comme des activités faites pour les garçons.



Graphique 5: Catégorisation genrée des activités physiques issue des réponses à la question n°15

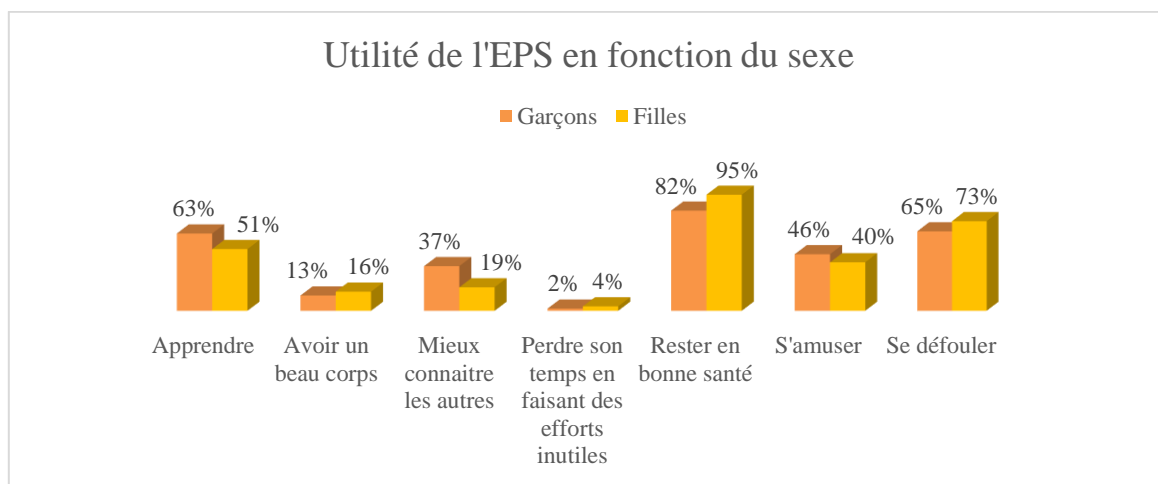
6.4. Utilité de l'EPS

D'après l'analyse descriptive des réponses à la question n°9, la majorité des lycéen·ne·s interrogé·e·s pense que faire de l'EPS à l'école sert à rester en bonne santé (88%), à se défouler (70%) et à apprendre (58%). On remarque alors que dans leurs représentations les fonctions premières de l'EPS sont sanitaire et utilitaire. De plus, 44% des élèves ont répondu que l'EPS servait à s'amuser, 29% à mieux connaître les autres et 14% à avoir un beau corps. Cela montre que les fonctions ludique, socialisante et esthétique de l'EPS apparaissent comme secondaires dans la perception que les élèves se font de l'EPS. Enfin, seuls 3% des lycéen·ne·s considèrent que l'EPS sert à prendre son temps en faisant des efforts inutiles ce qui prouve qu'une très faible minorité des élèves ne perçoivent pas l'utilité de la discipline.



Graphique 6: Représentations des élèves sur l'apport de l'EPS au lycée

Par ailleurs, l'analyse descriptive des réponses des lycéennes et des lycéens montre une même tendance mais dans des proportions différentes. En effet, les garçons sont plus nombreux que les filles à penser que l'EPS sert à apprendre (63% contre 51%), à s'amuser (46% contre 40%) et à mieux connaître les autres (37% contre 19%), alors que les filles sont plus nombreuses que les garçons à juger que l'EPS sert à rester en bonne santé (95% contre 82%), à se défouler (73% contre 65%), à avoir un beau corps (16% contre 13%) et à perdre son temps à faire des efforts inutiles (4% contre 2%).



Graphique 7: Représentations des élèves en fonction du sexe sur l'apport de l'EPS au lycée

6.5. Importance de l'EPS

Pour étudier l'importance que les lycéen·ne·s accordent à l'EPS, je vais analyser les résultats des questions n°8 (« Pour toi, faire de l'EPS à l'école... »), n°12 (« Quelle importance donnes-tu à l'évaluation de l'EPS ? »), n°16 (« Pour toi, l'EPS c'est... que les autres disciplines ») et n°17 (« Par rapport aux évaluations des autres disciplines, l'évaluation de l'EPS est... ») du questionnaire.

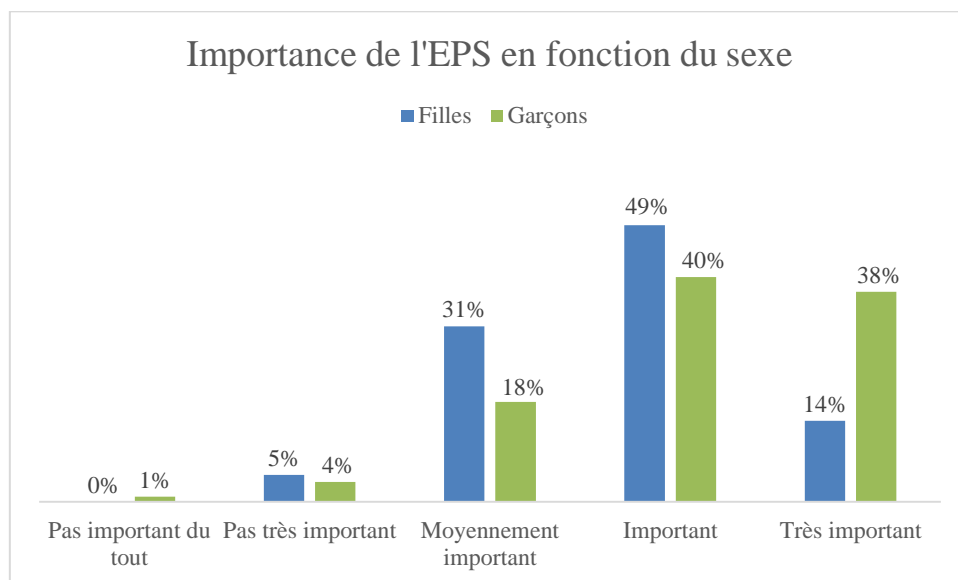
6.5.1. L'importance de l'EPS au filtre du genre

D'après l'analyse descriptive des résultats, l'EPS est majoritairement considérée par les lycéen·ne·s comme une discipline « importante » (44%). Un nombre considérable d'élèves estiment l'EPS soit comme une discipline « très importante » (28%) soit comme une discipline « moyennement importante » (24%). Très peu d'élèves perçoivent donc l'EPS comme une discipline « pas très importante » (4%) ou « pas importante du tout » (1%).

	Pas important du tout	Pas très important	Moyennement important	Important	Très important	Total
Filles	0	4	26	41	12	83
Garçons	1	4	20	45	42	112
Total	1	8	46	86	54	195

Tableau 14: Répartition des effectifs en fonction du sexe à la question 8 « Pour toi, faire de l'EPS à l'école... »

Toutefois, la répartition des sujets sur l'échelle de réponse en fonction de leur sexe rend compte d'une divergence de représentation. En effet, si l'EPS est considérée par le plus grand nombre d'élève comme une discipline importante que ce soit chez les filles (49%) ou chez les garçons (40%), les filles sont surreprésentées dans la catégorie « moyennement important » (31%) alors que les garçons sont eux surreprésentés dans la catégorie « très important » (38%). Cette différence est confirmée par l'analyse inférentielle des données qui révèle l'existence d'une dépendance significative entre le sexe et le degré d'importance accordé à l'EPS ($\chi^2 = 14,65$; ddl = 4 ; $p = 0,01$).



Graphique 8: Importance de l'EPS en fonction du sexe

L'analyse descriptive des réponses montre que la majorité des élèves estime que la discipline EPS est « aussi importante » que les autres disciplines (70%). Cette tendance est identique quel que soit le sexe des sujets car 69% des filles et 71% des garçons ont choisi cette réponse. Cependant, la répartition des effectifs démontre une configuration de choix différente entre les deux groupes. En effet, la proportion des filles et des garçons sur chacune des modalités de réponses n'est pas identique. Par exemple, l'analyse des données indique qu'aucune fille ne considère l'EPS comme une discipline « plus importante », alors que 4 garçons ont choisi cette réponse. Ainsi lorsque l'on compare les réponses des lycéens et des lycéennes des différences apparaissent dans l'importance qu'accordent les élèves à l'EPS par rapport aux autres disciplines. Cependant, l'analyse

comparative des données démontre qu'il n'existe pas de dépendance entre le sexe et l'importance accordée à l'EPS par rapport aux autres disciplines ($\chi^2 = 3,49$; ddl = 2 ; $p = 0,17$). Autrement-dit, les différences observées ne sont pas suffisamment significatives pour pouvoir être généralisées.

	Moins important	Aussi important	Plus important	Total
Filles	26	57	0	83
Garçons	29	79	4	112
Total	55	136	4	195

Tableau 15: Répartition des effectifs en fonction du genre à la question 16 « Pour toi l'EPS c'est... que les autres disciplines »

Concernant l'évaluation en EPS, 43% des élèves considèrent qu'elle est importante et 67% jugent même qu'elle est aussi importante que celle des autres disciplines. Si les lycéennes et les lycéens s'accordent sur l'importance de l'évaluation en EPS puisque la majorité des garçons (39%) et la majorité des filles (46%) la considère comme « importante », leurs représentations divergent lorsqu'ils-elles la comparent avec l'évaluation des autres disciplines. En effet, il apparaît que 35 % des filles la considèrent comme moins importante contre 27 % chez les garçons. Autrement-dit, les avis des filles sont un peu plus contrastés que ceux des garçons, même si plus de la moitié d'entre-elles (64%) accordent la même importance à l'évaluation de l'EPS qu'à celle des autres disciplines. Si la prise en compte de la variable du sexe met en évidence des différences dans les représentations des élèves, l'analyse comparative des données de la question n°17 démontre que ces différences ne sont pas significatives ($\chi^2 = 2,33$; ddl = 2 ; $p = 0,31$). Ainsi, on peut affirmer que le sexe n'a pas d'influence sur l'importance accordée à l'évaluation de l'EPS par rapport à celle des autres disciplines.

	Pas important du tout	Pas très important	Moyennement important	Important	Très important	Total
Filles	1	5	30	32	15	83
Garçons	6	8	24	51	23	112
Total	7	13	54	83	38	195

Tableau 16: Répartition des effectifs en fonction du sexe à la question 12 « Quelle importance donnes-tu à l'évaluation de l'EPS ? »

	Moins important	Aussi important	Plus important	Total
Filles	29	53	1	83
Garçons	30	78	4	112
Total	59	131	5	195

Tableau 17: Répartition des effectifs en fonction du genre à la question 17 « Par rapport aux évaluations des autres disciplines, l'évaluation de l'EPS est... »

6.5.2. L'importance de l'EPS au filtre du niveau d'enseignement

D'après la répartition des effectifs, les filles de seconde (76%) et de première (60%) sont surreprésentées dans la catégorie « aussi importante ». Par ailleurs, on constate que l'importance de l'EPS par rapport aux autres disciplines s'atténue au fur et à mesure de la scolarité pour les sujets féminins car elles sont de plus en plus nombreuses à considérer que l'EPS est une discipline « moins importante » que les autres : 24% en seconde contre 40% en première. Toutefois, d'après l'analyse inférentielle des données, la différence entre ces deux groupes n'est pas significative ($\chi^2 = 0,25$; ddl = 2 ; $p = 0,88$). On peut donc en conclure qu'il n'existe pas de dépendance entre le niveau d'enseignement et les réponses des filles à la question n°16.

FILLES	Moins important	Aussi important	Plus important	Total
Seconde	14	34	0	45
Première	11	21	0	35
Terminale	1	2	0	3

Tableau 18: Répartition des réponses des filles en fonction du niveau de classe à la question 16 « Pour toi, l'EPS c'est... que les autres disciplines »

Concernant les garçons, les pourcentages des effectifs de chaque groupe sur les trois modalités de réponses montrent qu'il y a une surreprésentation des lycéens de seconde (72%), de première (72%) et de terminale (58%) pour la réponse « aussi importante ». Par ailleurs, on remarque que l'importance de l'EPS par rapport aux autres disciplines diminue au fur et à mesure de la scolarité pour les sujets masculins. En effet, ils sont de plus en plus nombreux à considérer que l'EPS est une discipline « moins importante » que les autres : 23% en seconde, 25% en première et 42% en terminale. Cependant, si l'analyse descriptive montre une différence dans la répartition des sujets à la question n°16 en fonction de leur niveau d'enseignement, l'analyse comparative des données démontre que cette différence n'est pas significative ($\chi^2 = 2,16$; ddl = 4 ; $p = 0,71$). Il n'existe donc pas de dépendance entre le fait d'être un lycéen de seconde, de première ou de terminale et l'importance accordé à l'EPS par rapport aux autres disciplines.

GARÇONS	Moins important	Aussi important	Plus important	Total
Seconde	10	31	2	43
Première	14	41	2	57
Terminale	5	7	0	12

Tableau 19: Répartition des réponses des garçons en fonction du niveau de classe à la question 16 « Pour toi l'EPS c'est... que les autres disciplines »

6.5.3. L'importance de l'EPS au filtre du secteur d'enseignement

D'après l'analyse descriptive, les résultats montrent que de manière générale les lycéen·ne·s ne dévalorisent pas l'EPS. En effet, que ce soit les élèves du secteur général et technologique ou ceux du secteur professionnel, ils·elles s'accordent sur l'importance de la discipline puisqu'ils·elles sont respectivement 46% et 39% à considérer que faire de l'EPS à l'école est « important ». Toutefois, des différences s'observent dans la répartition des réponses selon les sections : un plus grand nombre de lycéen·ne·s de général et technologique ont répondu « moyennement important » (26% contre 17%) tandis qu'un plus grand nombre de lycéen·ne·s de professionnel ont répondu « très important » (39% contre 24%). Par ailleurs, le même phénomène s'observe quand on analyse les représentations qu'ont les élèves de l'EPS par rapport aux autres disciplines. En effet, si la majorité considère qu'elle est « aussi importante » que les autres (67% des élèves de section générale et technologique ainsi que 78% des élèves de section professionnel), l'analyse des données de la question n°16 indique que 32% des lycéen·ne·s de générale et technologique ont répondu « moins important », alors que seulement 17% des élèves de professionnel ont donné cette réponse. Ainsi, au regard des fréquences, on remarque que les avis sur l'EPS sont plus contrastés en général et technologique qu'en professionnel et donc que l'importance accordée à l'EPS par ces derniers est plus élevée.

Cependant, si les analyses descriptives montrent des différences dans la répartition des sujets en fonction de leur secteur d'enseignement aux questions n°8 et n°16, les analyses comparatives des données démontrent que ces différences ne sont pas significatives (Q8 : $\chi^2 = 7,95$; ddl = 4 ; $p = 0,09$ / Q16 : $\chi^2 = 4,67$; ddl = 2 ; $p = 0,1$). Il n'existe donc pas de dépendance entre le fait d'être un lycéen de section générale-technologique ou de section professionnelle et l'importance accordée à l'EPS.

	Pas important du tout	Pas très important	Moyennement important	Important	Très important	Total
Général						
Technologique	0	7	38	68	36	149
Professionnel	1	1	8	18	18	46
Total	1	8	46	86	54	195

Tableau 20: Répartition des effectifs en fonction du secteur d'enseignement à la question 8 « Pour toi, faire de l'EPS à l'école c'est... »

	Moins important	Aussi important	Plus important	Total
Général Technologique	47	100	2	149
Professionnel	12	31	3	46
Total	59	131	5	195

Tableau 21: Répartition des réponses des garçons en fonction du secteur d'enseignement à la question 16 « Pour toi l'EPS c'est... que les autres disciplines »

Selon l'analyse descriptive, les résultats montrent dans l'ensemble les lycéen·ne·s ne dévalorisent l'évaluation de l'EPS et cela même par rapport à celles des autres disciplines. En effet, que ce soit les élèves du secteur général et technologique ou les élèves du secteur professionnel, ils·elles s'accordent sur l'importance de l'évaluation la discipline puisqu'ils·elles sont respectivement 42% et 43% à considérer que l'évaluation de la discipline est « importante ». Toutefois, des différences s'observent dans la répartition des réponses selon les sections : un plus grand nombre de lycéen·ne·s du secteur général et technologique ont répondu « moyennement importante » (32% contre 15%) tandis qu'un plus grand nombre de lycéen·ne·s du secteur professionnel ont répondu « très importante » (30% contre 16%).

Par ailleurs, lorsque l'on analyse les représentations qu'ont les élèves de l'évaluation de l'EPS par rapport à celle des autres disciplines, on remarque que la majorité d'entre eux considère qu'elle est « aussi importante » (67% des élèves de section générale et technologique ainsi que 67% des élèves de section professionnelle). Toutefois, l'analyse des données de la question n°17 révèle quelques différences de représentations entre les élèves selon leur section d'enseignement. En effet, 32% des lycéen·ne·s du secteur d'enseignement général et technologique ont répondu « moins importante » contre 26% des élèves du secteur professionnel. De plus, si seulement 1% des élèves de la section générale et technologique interrogés pensent que l'évaluation de l'EPS est « plus importante » que celle des autres disciplines, ce pourcentage augmente jusqu'à 7% pour les élèves de la section professionnelle. Ainsi, au regard des différentes fréquences dans les réponses, on remarque que les avis sur l'évaluation de EPS sont moins élogieuses dans le secteur général et technologique que dans le secteur professionnel et donc que l'importance accordée à cette dernière est moins élevée.

Cependant, si les analyses descriptives montrent des différences dans la répartition des sujets en fonction de leur secteur d'enseignement aux questions n°12 et n°17, les analyses comparatives des données démontrent que ces différences ne sont pas significatives (Q12 : $\chi^2 = 9,02$; ddl = 4 ; p = 0,06 / Q17 : $\chi^2 = 4,02$; ddl = 2 ; p = 0,13). Il n'existe donc pas de dépendance entre le fait d'être un lycéen de section générale-technologique ou de section professionnelle et l'importance accordée à l'évaluation de l'EPS.

	Pas important du tout	Pas très important	Moyennement important	Important	Très important	Total
Général	4	11	47	63	24	149
Technologique						
Professionnel	3	2	7	20	14	46
Total	7	13	54	73	38	195

Tableau 22: Répartition des effectifs en fonction du secteur d'enseignement à la question 12 « Quelle importance donnes-tu à l'évaluation de l'EPS? »

	Moins important	Aussi important	Plus important	Total
Général	47	100	2	149
Technologique				
Professionnel	31	12	3	46
Total	78	12	5	195

Tableau 23: Répartition des réponses des garçons en fonction du secteur d'enseignement à la question 17 « Par rapport aux évaluations des autres disciplines, l'évaluation en EPS est... »

6.6. Modalités de travail en EPS (mixité)

Pour étudier le rapport qu'entretiennent les élèves du lycée avec la mixité et définir la modalité organisationnelle qu'ils·elles préfèrent en EPS, je vais analyser les résultats des questions n°18 (« En EPS, aimes-tu travailler avec des filles ? »), n°19 (« En EPS, tu préfères travailler avec qui ? »), n°20 (« En EPS, cela te dérange-t-il de travailler avec des filles ? ») et n°21 (« En EPS, cela te dérange-t-il de travailler avec des garçons ») du questionnaire. Je vais également étudier les représentations des élèves concernant le rapport de force entre les filles et les garçons en EPS au travers les réponses à la question n°22 du questionnaire.

6.6.1. La mixité au filtre du genre

D'après les résultats obtenus, 100% des filles aiment travailler avec des filles et 98% des garçons aiment travailler avec des garçons. Par ailleurs, lorsqu'il est demandé aux lycéens et aux lycéennes si cela ne les dérange pas de travailler avec des camarades de l'autre sexe, les résultats apparaissent un peu plus contrastés.

Du côté des lycéens, 17% n'aiment pas travailler avec des filles mais seulement 4% déclarent que cela les dérange de travailler avec. De plus, lorsqu'il leur est demandé avec qui ils préfèrent travailler, la très grande majorité (81%) annoncent d'ailleurs qu'ils préfèrent travailler à la fois avec des filles et des garçons. Si le travail en mixité est la modalité la plus choisie, on remarque toutefois que 18% des lycéens préfèrent travailler exclusivement avec des garçons. Dans l'ensemble, les lycéens aiment donc la mixité et la préfèrent même au regroupement par sexe. Toutefois, quand ce n'est pas le cas, certains vont jusqu'à dire que travailler avec des filles les dérange. Cela peut s'expliquer par le fait que dans les

représentations certains garçons se considèrent comme étant plus forts que les filles en EPS. L'analyse des données de la question n°22 indique d'ailleurs que 21% des lycéens ont répondu que les garçons sont plus forts que les filles en EPS, alors que 14% des lycéennes ont donné cette réponse. Plus précisément, en croisant les réponses aux questions n°20 et n°22, on remarque que parmi les cinq lycéens qui ont répondu que cela les dérangeait de travailler avec des filles, seuls trois pensent que les filles sont moins fortes que les garçons en EPS. On peut donc en conclure que le rejet de la mixité par ces élèves n'est pas seulement dû à la supériorité présumée des garçons sur les filles en EPS.

Du côté des lycéennes, les résultats sont moins contrastés puisque 100% des élèves interrogées déclarent que cela ne les dérange pas de travailler avec des garçons en EPS. De plus, la majorité (81%) déclare préférer travailler avec des filles et des garçons contre seulement 18% qui préfèrent travailler uniquement avec des filles. On remarque que les pourcentages des lycéennes à la question n°21 (« En EPS, tu préfères travailler avec ? ») sont les mêmes que ceux obtenus pour les lycéens.

Au regard de ces résultats et de leur analyse on peut affirmer que la mixité est largement acceptée et qu'elle est même la modalité de regroupement que les lycéennes préfèrent.

	Oui	Non	Total
Filles	3	80	83
Garçons	16	96	112
Total	19	176	195

Tableau 24: Répartition des effectifs en fonction du sexe à la question 18 « En EPS, aimes-tu travailler avec des filles? »

	Oui	Non	Total
Filles	83	0	83
Garçons	107	5	112
Total	190	5	195

Tableau 25: Répartition des effectifs en fonction du sexe à la question 20 « En EPS, cela te dérange-t-il de travailler avec des filles? »

	Oui	Non	Total
Filles	83	0	83
Garçons	110	2	112
Total	193	2	195

Tableau 26: Répartition des effectifs en fonction du sexe à la question 21 « En EPS, cela te dérange-t-il de travailler avec des garçons? »

	Des filles	De filles et des garçons	Des garçons	Total
Filles	15	67	1	83
Garçons	1	91	20	112
Total	16	158	21	195

Tableau 27: Répartition des effectifs en fonction du sexe à la question 19 « En EPS, tu préfères travailler avec... »

	F > G	F = G	F < G	Total
Filles	0	71	12	83
Garçons	0	89	23	112
Total	0	160	35	195

Tableau 28: Répartition des effectifs en fonction du sexe à la question 22 « En EPS, tu penses que... »

GARÇONS	F > G	F = G	F < G	Total
Oui	0	2	3	5
Non	0	87	20	107

Tableau 29: Répartition des effectifs des garçons à la question 22 en fonction de leur réponse à la question 20

6.6.2. La mixité au filtre du niveau d'enseignement

Les résultats aux diverses questions sur la mixité montrent que dans l'ensemble les lycéens aiment cette modalité organisationnelle en EPS et cela quel que soit leur niveau d'enseignement.

	Oui	Non	Total
Seconde	3	85	88
Première	2	90	92
Terminale	0	15	15
Total	5	190	195

Tableau 30: Répartition des effectifs en fonction du niveau d'enseignement à la question 20 « En EPS, cela te dérange-t-il de travailler avec des filles? »

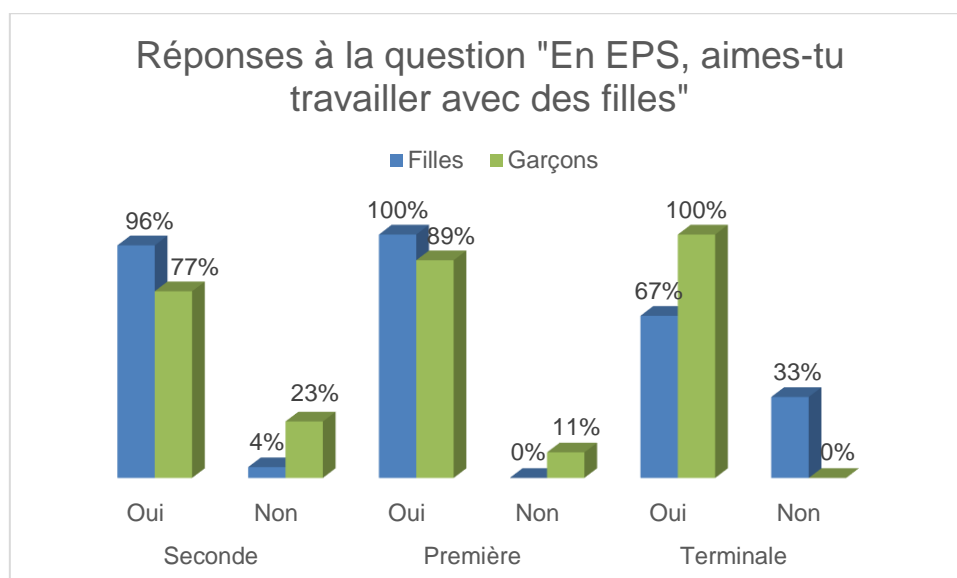
	Oui	Non	Total
Seconde	2	86	88
Première	0	92	92
Terminale	0	15	15
Total	2	193	195

Tableau 31: Répartition des effectifs en fonction du niveau d'enseignement à la question 21 « En EPS, cela te dérange-t-il de travailler avec des garçons? »

Néanmoins, une différence apparaît concernant le niveau de seconde puisqu'on remarque qu'ils sont 14% à avoir répondu « non » à la question n°18 (« En EPS, aimes-tu travailler avec des filles ? ») alors qu'uniquement 7% des premières et 7% des terminales ont donné cette réponse. Cette différence est due aux réponses des garçons de seconde car ils sont 23% à déclarer ne pas aimer travailler avec des filles contre seulement 4% des filles de ce même niveau. D'après l'analyse comparative de ces données, on remarque que la différence entre ces deux groupes est significative ($\chi^2 = 6,60$; ddl = 1 ; p = 0,01). Ainsi le sexe influence les réponses des élèves de seconde à cette question.

	Oui	Non	Total
Seconde	76	12	88
Première	86	6	92
Terminale	14	1	15
Total	176	19	195

Tableau 32: Répartition des effectifs en fonction du niveau d'enseignement à la question 18 « En EPS, aimes-tu travailler avec des filles? »



Graphique 9: Répartition des effectifs en fonction du niveau d'enseignement et du sexe à la question 18 « En EPS, aimes-tu travailler avec des filles? »

De plus, selon l'analyse descriptive des résultats obtenus, les sujets féminins préfèrent travailler avec les filles qu'avec les garçons que ce soit en seconde (22% contre 2%) ou en première (14% contre 0%). Cependant, l'observation des pourcentages montrent qu'en EPS la majorité des filles préfèrent travailler à la fois avec des filles et des garçons, et cela quel que soit leur niveau d'enseignement : 76% en seconde, 86% en première et 100% en terminale. Par ailleurs, on constate une évolution dans la proportion des effectifs puisque le nombre de filles qui préfèrent travailler avec des filles diminuent alors que celui des filles préférant travailler avec des filles et des garçons augmente. Toutefois, d'après l'analyse comparative des données, il n'existe pas de lien entre le fait d'être une élève de seconde, première ou terminale et le choix possible d'un partenaire en fonction de son genre ($\chi^2 = 2,49$; ddl = 4 ; $p = 0,65$). On peut donc conclure que le niveau d'enseignement n'influence pas les réponses des filles à la question n°19.

FILLES	Des filles	Des garçons	Des filles et des garçons	Total
Seconde	10	1	34	45
Première	5	0	30	35
Terminale	0	0	3	3

Tableau 33: Répartition des réponses des filles en fonction du niveau d'enseignement à la question 19 « En EPS, tu préfères travailler avec... »

Au regard des réponses, il s'avère que les sujets masculins préfèrent travailler avec les garçons qu'avec les filles que ce soit en seconde (21% contre 2%), en première (16% contre 0%) ou en terminale (17% contre 0%). Cependant, de la même manière que pour les filles, on constate que la majorité des garçons ont une préférence pour le fait de travailler à la fois avec des filles et des garçons, et cela quel que soit leur niveau d'enseignement : 77%

en seconde, 84% en première et 83% en terminale. Par ailleurs, la même évolution que chez les filles dans la répartition des effectifs est observée puisque le nombre de garçons préférant travailler avec des uniquement avec des garçons diminue alors que celui des garçons préférant travailler avec des individus des deux sexes augmente. Pour autant, d'après l'analyse inférentielle des données, on constate une indépendance entre le fait d'être un élève de seconde, première ou terminale et le choix possible d'un partenaire en fonction de son genre ($\chi^2 = 2,15$; ddl = 4 ; $p = 0,71$). Ainsi on peut affirmer que le niveau d'enseignement n'influence pas les réponses des garçons à la question n°19.

GARÇONS	Des filles	Des garçons	Des filles et des garçons	Total
Seconde	1	9	33	43
Première	0	9	48	57
Terminale	0	2	10	12

Tableau 34: Répartition des réponses des garçons en fonction du niveau d'enseignement à la question 19: « En EPS, tu préfères travailler avec... »

6.6.3. La mixité au filtre du secteur d'enseignement

Pour terminer, les résultats montrent que dans l'ensemble les lycéens aiment la mixité en EPS et cela quel que soit leur secteur d'enseignement.

	Oui	Non	Total
Général & Technologique	3	146	149
Professionnel	2	44	46
Total	5	190	195

Tableau 35: Répartition des effectifs en fonction du secteur d'enseignement à la question 20 « En EPS, cela te dérange-t-il de travailler avec des filles? »

	Oui	Non	Total
Général & Technologique	0	149	149
Professionnel	2	44	46
Total	2	193	195

Tableau 36: Répartition des effectifs en fonction du secteur d'enseignement à la question 21 « En EPS, cela te dérange-t-il de travailler avec des garçons? »

Cependant, une différence apparaît sur la question n°18. En effet, l'analyse des données à la question « En EPS, aimes-tu travailler avec des filles ? » indique que les élèves du secteur d'enseignement général et technologique sont 7% à avoir répondu « non », alors que les élèves du secteur d'enseignement professionnel sont 17% à avoir donné cette réponse. La différence entre ces deux groupes est significative ($\chi^2 = 4,00$; ddl = 1 ; $p = 0,04$). On peut donc en conclure que le secteur d'enseignement influence les réponses à la question n°18.

	Oui	Non	Total
Général & Technologique	138	11	149
Professionnel	38	8	46
Total	176	19	195

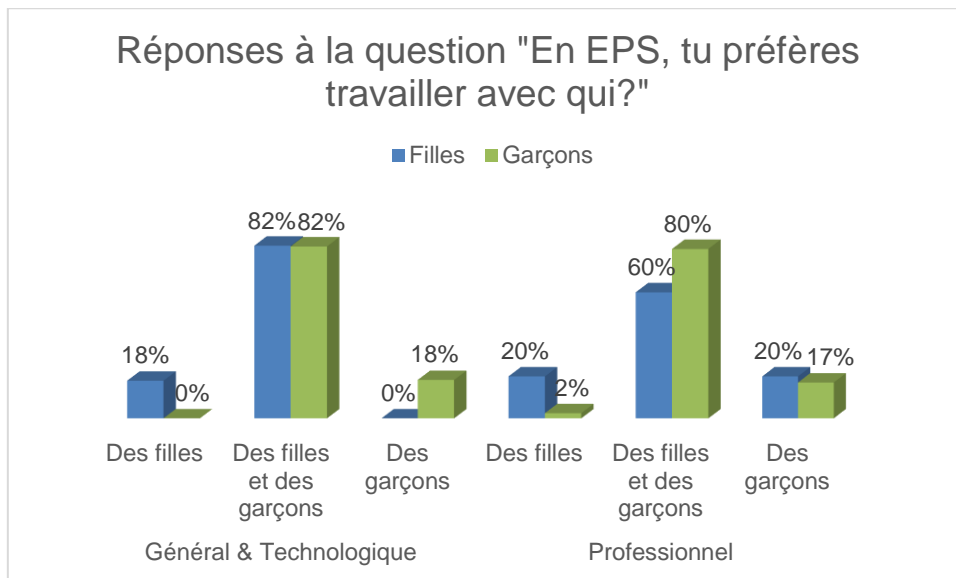
Tableau 37: Répartition des effectifs en fonction du secteur d'enseignement à la question 18 « En EPS, aimes-tu travailler avec des filles? »

Par ailleurs, l'analyse des réponses à la question n°19 révèle que la mixité est la modalité de travail que préfèrent les élèves et cela quel que soit leur secteur d'enseignement.

	Des filles	Des filles et des garçons	Des garçons	Total
Général & Technologique	14	122	13	149
Professionnel	2	36	8	46
Total	16	158	21	195

Tableau 38: Répartition des effectifs en fonction du secteur d'enseignement à la question 19 « En EPS, tu préfères travailler avec? »

Si de prime abord, les résultats semblent montrer une répartition assez équilibrée des sujets sur les deux autres modalités de réponse, on s'aperçoit en croisant la variable secteur d'enseignement avec la variable sexe que des différences existent dans les représentations des élèves. En effet, l'analyse descriptive des réponses des lycéennes et des lycéens témoigne d'un phénomène inverse. Dans le secteur d'enseignement général et technologique, si la majorité des élèves préfèrent travailler en mixité que ce soit chez les lycéens (82%) ou chez les lycéennes (82%), le reste des lycéennes préfèrent travailler avec des filles (18%) alors que le reste des lycéens préfèrent eux travailler avec leurs homologues masculins (18%). De la même manière, dans le secteur d'enseignement professionnel, la mixité est choisie comme la modalité organisationnelle de travail préférée par le plus grand nombre de lycéens (80%) et de lycéennes (60%). Toutefois, si la majorité du reste des lycéens de section professionnelle préfèrent travailler en EPS avec des garçons (17%), une petite part affirme préférer travailler avec des filles (2%). De plus, les réponses du reste des lycéennes sont plus contrastées : 20% préfèrent travailler avec des filles et 20% avec des garçons. Ainsi, le nombre de lycéens et de lycéennes qui préfèrent travailler avec des élèves du sexe opposé est plus élevé en section professionnelle qu'en section générale et technologique. Au regard des résultats, la répartition des réponses indique donc qu'il y a une divergence de représentation en fonction du secteur d'enseignement et du sexe.



Graphique 10: Répartition des effectifs en fonction du niveau d'enseignement et du sexe à la question 19 « En EPS, tu préfères travailler avec qui? »

7. Discussions / Interprétations

L'objectif de cette étude était d'étudier les représentations que portaient des lycéen-ne-s sur la discipline EPS par rapport au sexe, au secteur et au niveau d'enseignement. Les résultats obtenus lors de cette recherche ainsi que leur analyse conduisent la validation ou non des hypothèses de départ mais surtout amènent à des interprétations et à des discussions.

7.1. Hypothèse 1

Le domaine du sport étant traditionnellement considéré comme masculin, les garçons devraient être plus nombreux à pratiquer une activité physique en dehors du lycée.

Il était attendu que les lycéens soient plus nombreux que les lycéennes à pratiquer une activité physique en dehors de l'école car le sport est le plus souvent perçu comme un monde masculin. Cette représentation genrée s'explique par le fait que le sport a été initialement conçu par les hommes pour les hommes. Dans ce sens, il participe à la mise en place de mécanismes (pratiques, symboles,...) qui dénotent une appartenance identitaire et fondent un type de relation (pouvoir, hiérarchie...) entre les sexes ou au sein de chacun des sexes. C'est d'ailleurs pourquoi Thierry Terret parle de « la conquête d'une citadelle masculine » (Terret, 2006). Dans cet ouvrage, il analyse la manière différenciée dont les femmes ont progressivement conquis l'institution sportive et ont su s'arranger des résistances masculines.

L'analyse descriptive des réponses à la question n°5 (« Pratiques-tu une ou des activités sportives en dehors du lycée ? ») confirme l'hypothèse émise au départ puisque la part des garçons de ce lycée pratiquant une activité physique extrascolaire est supérieure à celle des filles (72% contre 60%). Les résultats obtenus s'inscrivent dans le sens des données de l'enquête réalisée par l'Insee en 2015 (« Un tiers des adultes font du sport régulièrement », 2019). En effet, cette dernière a mis en évidence que les garçons âgés de 16 à 24 ans exercent plus souvent une activité sportive régulière que les filles de cette même catégorie d'âge (45% contre 30%). On remarque cependant que les pourcentages obtenus dans la présente recherche sont nettement supérieurs. Cela peut s'expliquer par le fait que l'établissement dans lequel cette enquête a été menée possède une option EPS+ attirant ainsi des élèves sportifs, mais peut-être aussi par qu'il se situe dans une ville ayant obtenu

trois fois le titre de la ville la plus sportive (1972, 2007 et 2014)¹⁴. En revanche, cette hypothèse a été infirmée par l'analyse comparative qui a mis en évidence qu'il n'y avait pas de différence significative entre ces deux groupes, ce qui a permis de conclure qu'il n'existait pas de lien direct entre le sexe et la pratique extrascolaire d'une activité physique chez les lycéen·ne·s.

Par ailleurs, l'analyse des activités physiques pratiquées en dehors de l'établissement par les lycéennes et les lycéens révèle des différences. Le choix des activités pratiquées serait-il alors influencé par le sexe ? Les résultats de cette recherche semblent pencher dans ce sens-là. Une des raisons explicatives à cela est sûrement la persistance des stéréotypes de genre dans le domaine sportif. En effet, « l'activité choisie (...) est souvent fonction des valeurs qu'elle véhicule : grâce, souplesse, agilité pour les filles ; endurance, rapport de force et esprit de compétition pour les garçons », note l'Insee (Gleizes & Pénicaud, 2017). Au regard des réponses obtenues, cette explication se tient puisque la danse, le cirque ou encore l'équitation sont des activités pratiquées uniquement par des lycéennes tandis que le football, le hockey, le skate, le parkour ou encore le rugby sont des activités exclusivement pratiquées par des lycéens.

Pour conclure, les réponses obtenues à la question n°5 montrent que la pratique physique et sportive des femmes a beaucoup progressé. Néanmoins, les réponses à la question n°6, portant sur la nature des pratiques sportives pratiquées en dehors de l'école, indiquent que le monde sportif reste encore marqué par un certain nombre de stéréotypes sexués. En effet, les lycéennes pratiquent des activités physiques considérées à priori comme plus féminines et les lycéens pratiquent eux des disciplines sportives considérées à priori comme plus masculines. Ainsi, si les femmes ont progressivement investi le monde du sport, étant à l'origine très masculin car conçu comme une activité réservée essentiellement aux hommes, le chemin qui reste à parcourir pour lutter contre l'emprise des représentations sexuées et parvenir à une véritable égalité entre la pratique des femmes et des hommes est encore long.

¹⁴ <https://www.ouest-france.fr/pays-de-la-loire/cholet-49300/cholet-elue-ville-la-plus-sportive-de-france-2605197>

La période du lycée marque souvent le décrochage de l'activité physique, le nombre d'élèves déclarant ne rien faire, ni activité physique ni sport, devrait alors progressivement augmenter. De plus, les filles devraient être plus touchées par ce phénomène de décrochage.

Récemment, la lutte contre la sédentarité des lycéens a été clairement réaffirmée dans les programmes EPS du lycée : « Au regard des enjeux de société, l'EPS contribue à développer une culture de l'activité physique régulière et durable, levier indispensable de l'amélioration de la santé publique particulièrement important, compte tenu du niveau de sédentarité des jeunes qui décrochent de toute pratique physique » (Programme EPS du lycée général et technologique, 2019). Contrairement au constat de cet extrait et à l'hypothèse formulée, la période du lycée ne correspond pas à une période d'augmentation de la sédentarité chez les élèves de cet établissement. En effet, les résultats de ma recherche révèlent une dynamique positive avec une diminution de la sédentarité des lycéen·ne·s au cours de leur scolarité. Par ailleurs, il a été démontré par une analyse comparative que le niveau d'enseignement n'avait pas d'influence sur le fait de pratiquer ou non une activité physique, qu'il n'engendrait pas un accroissement du décrochage de l'activité physique. Ainsi, l'hypothèse de départ postulant que le nombre d'élèves déclarant ne rien faire, ni activité physique ni sport, devrait progressivement augmenter a été réfutée par l'analyse des résultats¹⁵. Toutefois, pour pouvoir réellement rejeter cette hypothèse il aurait fallu demander aux lycéen·ne·s s'ils pratiquaient une activité physique lorsqu'ils étaient au collège afin de comparer les résultats et de pouvoir analyser l'évolution.

Il est fréquent de lire que le lycée est une période manquant le décrochage de l'activité physique des jeunes et notamment celui des filles : « Plus on est jeune, plus on est sportif. C'est encore plus vrai pour les hommes que pour les femmes » (Ministère de la Jeunesse des Sports et de la Vie associative et al., 2018). Si l'analyse descriptive a mise en évidence une dynamique différente entre l'évolution de la sédentarité chez les lycéens et les lycéennes, cette différence n'était pas celle attendue. En effet, les résultats ont indiqué une diminution du taux de sédentarité chez les lycéennes et une augmentation de ce taux chez les lycéens. Dans ce sens, l'hypothèse de départ formulée a été démentie puisque les

¹⁵ En ce qui concerne la variable niveau d'enseignement, j'é mets des réserves sur la généralisation des résultats obtenus et de leurs analyses compte tenu du faible effectif des élèves de terminale. En effet, seuls 15 élèves (12 lycéens et 3 lycéennes) de ce niveau ont répondu au questionnaire, ce qui n'est pas suffisant pour être jugé statistiquement représentatif et obtenir des résultats significatifs et généralisables. Dans ce sens, la taille de l'échantillon des élèves de terminale, en comparaison de ceux des autres niveaux d'enseignement, ne permet pas de garantir la fiabilité des tests statistiques réalisées et des conclusions tirées.

données ont montré que les filles de ce lycée n'étaient pas plus touchées que les garçons par ce phénomène, bien au contraire. Par ailleurs, que ce soit chez les filles ou chez les garçons, l'analyse comparative des groupes de seconde, première et terminale a montré qu'il n'y avait pas de lien significatif entre le niveau d'enseignement la pratique d'une activité physique en dehors du lycée.

7.2. Hypothèse 2

L'EPS étant une discipline perçue comme masculine, les garçons devraient être plus nombreux que les filles à aimer l'EPS.

Alors que de nombreuses études ont caractérisé l'EPS comme « une discipline à connotation masculine » (Cogérino, 2007), les données obtenues dans cette étude ont montré que les filles étaient aussi nombreuses que les garçons à aimer l'EPS. Dans ce sens, l'hypothèse de départ s'est avérée inexacte. De plus, l'analyse des données a mis en évidence qu'il n'existait pas de lien significatif entre le sexe et l'appréciation de l'EPS. Cela vient en contradiction avec les résultats obtenus lors de ma recherche en M1 où les collégiens avaient été plus nombreux que les collégiennes à aimer cette discipline et où il avait été démontré que le sexe de l'élève influençait le fait d'aimer ou non l'EPS. Il convient alors de s'interroger sur cette différence existante entre les résultats de ces deux recherches effectuées réciproquement au collège et au lycée. Dans la perspective ouverte par certains travaux, dont ceux de Couchot-Schiex (2013), qui affirment que les stéréotypes sont de plus en plus nombreux et influents avec l'âge, il aurait été logique de voir une dynamique inverse. Autrement-dit, il n'aurait pas été surprenant que le sexe soit une variable influençant l'appréciation de l'EPS au lycée et non au collège. Dans cette optique, on peut supposer que si dans ce lycée les filles aiment l'EPS autant que les garçons, alors les APS proposées aux élèves et les contenus d'enseignement qui leur sont propres doivent être appropriés aux deux sexes.

Néanmoins, nos analyses ont montré que le sexe influençait l'appréciation du temps horaire consacré à cette discipline. En l'occurrence, alors que les lycéens pensent qu'il n'y a pas suffisamment d'heures d'EPS, les lycéennes considèrent qu'il y en a assez. Si d'une manière générale les filles et les garçons aiment l'EPS, on remarque donc quand même à travers ces différences que les lycéens de cet établissement apprécient plus l'EPS que les lycéennes. Ainsi, la connotation sexuée de l'EPS est présente au lycée même si elle est paradoxalement moins visible.

Pour terminer, si des différences persistent entre les garçons et les filles c'est en raison du fait que l'appréciation de la discipline soit affectée par les croyances socio-culturelles dans lesquelles les attentes et les valeurs rapportées à l'activité physique et sportive sont plus en cohérence avec une identité sexuelle masculine. Dans ce sens, les déterminants socio-psychologiques jouent un rôle dans le fait d'aimer ou de ne pas aimer l'EPS en rapport avec les stéréotypes sexués des activités (Eccles & Harold, 1991; Fredricks & Eccles, 2005). Ainsi, malgré une avancée dans la programmation des activités physiques sportives et artistiques au sein des établissements dénotant une prise en compte des genres masculin et féminin, il demeure une représentation genrée de la discipline provenant sûrement des générations antérieures ayant subi une EPS inégalitaire, très masculinisée du point de vue des attentes et des APSA programmées. Ceci s'inscrit dans la perspective ouverte par l'étude de Marine Court (2010) qui a démontré que la construction sociale des représentations influence cognitivement les individus dans leur rapport au corps.

Les stéréotypes étant de plus en plus nombreux et influents avec l'âge, l'appétence pour l'EPS doit connaître une évolution différenciée au cours de la scolarité pour les garçons et pour les filles. Plus précisément, le nombre de filles n'aimant pas l'EPS doit être quantitativement de plus en plus élevé.

De nombreux travaux ont montré que l'adhésion aux stéréotypes varie notamment en fonction de l'âge et du sexe (Couchot-Schiex, 2013, 2017). Une telle théorie est confirmée par l'étude réalisée par la DEPP en 2005-2006 énonçant que l'EPS satisfait de moins en moins les filles (Benhaim-Grosse, 2007). Dans cette optique, on aurait pu penser que les stéréotypes de sexes s'accroîtraient au cours de la scolarité dans la gence féminine et donc que les lycéennes seraient de moins en moins enclin à aimer l'EPS. Toutefois, il s'avère que les résultats obtenus montrent que l'appétence pour l'EPS des filles et des garçons ne suit pas une évolution différenciée au cours de la scolarité¹⁶. L'hypothèse de départ est donc rejetée puisque contrairement à ce que l'on pensait, la représentation genrée de l'EPS ne s'accroît pas avec l'âge des élèves. Ce qui revient à dire que l'influence de la masculinité et de la féminité liée à la perception qu'ont les élèves sur la

¹⁶ En ce qui concerne la variable niveau d'enseignement, j'é mets des réserves sur la généralisation des résultats obtenus et de leurs analyses compte tenu du faible effectif des élèves de terminale. En effet, seuls 15 élèves (12 lycéens et 3 lycéennes) de ce niveau ont répondu au questionnaire, ce qui n'est pas suffisant pour être jugé statistiquement représentatif et obtenir des résultats significatifs et généralisables. Dans ce sens, la taille de l'échantillon des élèves de terminale, en comparaison de ceux des autres niveaux d'enseignement, ne permet pas de garantir la fiabilité des tests statistiques réalisées et des conclusions tirées.

pratique sportive à l'école (Fontayne et al., 2002) n'affecte pas significativement l'amour qu'ont les élèves pour l'EPS au cours de leur scolarité au lycée.

En raison de sa proximité avec le monde du sport, la pratique d'une activité physique en dehors du lycée devrait influencer le goût pour l'EPS. Plus précisément, les élèves pratiquants devraient être plus nombreux que les élèves sédentaires à aimer l'EPS.

Cette hypothèse a été confirmée par l'analyse des données puisque les élèves pratiquant une activité physique en dehors du lycée sont plus nombreux que les élèves sédentaires à aimer l'EPS. Cela n'est pas surprenant que cette discipline soit davantage appréciée par les élèves qui ont une activité physique extra-scolaire en raison de sa proximité avec le monde du sport. En effet, même si l'EPS est une discipline d'enseignement bien différente de la pratique d'une activité physique en dehors de l'école, chaque discipline scolaire entretient un rapport étroit avec des pratiques sociales et culturelles. Dans ce sens, le fait que l'EPS s'appuie sur des APSA qui ont un lien fort avec les pratiques sociales de référence explique pourquoi les élèves pratiquants sont plus enclins à aimer l'EPS que les élèves sédentaires. Toutefois, faire de l'EPS ce n'est pas faire du sport puisque l'utilisation des APSA ne constitue qu'un support à une visée éducative. En effet, l'EPS est une discipline enseignée à l'école et se doit donc, comme chaque discipline scolaire, d'apporter sa contribution spécifique au projet éducatif global de l'École (Pontais, 2015). Dans ce sens, elle s'adresse à un public mixte, à des classes ou des groupes hétérogènes et vise la réussite de tous. Pour les enseignants, cette spécificité impose de « considérer que chaque enfant est en capacité d'apprendre et de progresser » (Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, 2013). Ainsi l'EPS ce n'est pas l'activité de la récréation, ce n'est pas non plus le sport loisir et encore moins la copie du sport fédéral. Pour illustrer ce point, il est d'ailleurs courant d'observer en tant que professeur d'EPS que certains élèves sportifs ont beaucoup de mal à s'adapter à l'apprentissage de leur propre APSA en EPS.

7.3. Hypothèse 3

Les élèves ayant appris à se représenter le monde à partir de repères sexués, les activités physiques que préfèrent les garçons et les filles ne devrait pas être les mêmes. Plus précisément, les APSA connotées socialement comme masculines devraient être davantage aimées par les lycéens et celles connotées féminines par les lycéennes.

Cette hypothèse a été confirmée par l'analyse des résultats de la question n°13 « En EPS, quelles activités aimes-tu ? ». En effet, les écarts qui apparaissent entre les réponses des lycéennes et celles des lycéens révèlent une orientation des goûts pour les APSA en fonction du sexe. Ces différences peuvent s'expliquer par la connotation genrée des APSA puisque les résultats montrent que les APSA connotées masculines sont plus aimées par les lycéens (sports collectifs, sports de raquettes), les APSA connotées féminines sont plus aimées par les lycéennes (activités artistiques, activités gymniques et acrobatiques) et les APSA neutres sont appréciées quasiment de la même manière (activités aquatiques, activités de nature). Pour rappel, des résultats similaires avaient été obtenus par Jeanne Benhaim-Grosse (2007) puisque son étude avait notamment mis en évidence que les activités artistiques étaient plus appréciées par les collégiennes que par les collégiens. Cette théorie explicative est confortée par le fait que « le sport (...) ne reconnaît que deux catégories de sexe, les femmes et les hommes, le féminin et le masculin » (Louveau & Bohuon, 2005). Ce qui revient à dire que le monde sportif est très normatif en termes de définition des appartenances sexuées.

Si la connotation genrée des activités physiques est une explication plausible à l'intérêt différencié que portent les lycéen·ne·s de cette étude aux APSA, la très grande majorité d'entre eux ont paradoxalement affirmé qu'il n'existait pas d'activités faites pour les filles et d'activités faites pour les garçons (réponses à la question n°14). Cela m'amène à penser que l'appréciation pour les APSA est guidée par un processus inconscient. Ce qui revient à dire que les élèves ont intériorisé la « bi-catégorisation par sexe » (Bohuon, 2008) des APSA et que c'est cette intériorisation qui explique que les filles et les garçons ont des goûts différents. Ainsi la valeur accordée à une activité est directement liée à l'identité sexuée puisque l'on a tendance à valoriser les activités que l'on estime conformes à notre sexe. Dans ce sens, les stéréotypes de genre contribuent à maintenir des différences entre les filles et les garçons dans le choix des activités physiques (Gleizes & Pénicaud, 2017).

Par ailleurs, cette « bi-catégorisation sexuelle » est bien visible lors de l'analyse des réponses de la question n°15. En effet, les exemples donnés par les élèves pour illustrer les activités faites pour les filles et celles faites pour les garçons démontrent que les étiquetages sexués et les jugements concernant les pratiques physiques et sportives sont toujours présents dans les représentations de certains élèves. La naturalisation des catégories de sexe dans le monde du sport est notamment due à son histoire et à sa culture. Une telle opinion est confortée par Thierry Terret qui affirme que certaines activités physiques comme

les sports de combat, le cyclisme ou encore les sports collectifs de grand terrain (football, rugby) sont des « bastions de la masculinité » (2006). En effet, il explique que ce sont des activités qui sont restées longtemps hors d'accès pour les femmes en raison de la mise en scène d'un corps masculin et de la réalisation de performances viriles. Les résultats obtenus à la question n°15 viennent corroborer cela puisque les sports collectifs (football, rugby) et les sports de combat (boxe, lutte) sont perçus comme des activités masculines. Ainsi, les élèves ont appris à se représenter les APSA à partir de repères sexués.

Au regard des différents résultats, il semble que la programmation des APSA de cet établissement est sûrement une des raisons qui explique que l'EPS soit une discipline très appréciée par les élèves interrogés. En effet, les APSA programmées dans ce lycée (athlétisme, tennis de table, musculation, volley, badminton, gymnastique, ultimate, basket, acrosport) présentent une certaine diversité. On remarque cependant que les APSA les plus appréciées par les garçons (sports collectifs, sports de raquettes) sont celles qui sont les plus enseignées. Dans ce sens, si les analyses effectuées ont montré que le sexe n'influçait pas l'appréciation de l'EPS, on peut supposer que la programmation des APSA dans ce lycée peut expliquer le fait que les lycéens soit plus nombreux que les lycéennes à aimer l'EPS.

Pour terminer, si ces connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques sont relativement connues par la profession, la difficulté est de réussir à les prendre en compte dans la conception du projet pédagogique, la construction des contenus d'enseignement, l'organisation et la conduite des leçons. Ceci s'inscrit dans la perspective ouverte par le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (2013) qui énonce que les enseignants doivent « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ». L'institution précise sur ce point qu'ils doivent notamment « se tenir informé des acquis de la recherche pour pouvoir s'engager dans des projets et des démarches d'innovation pédagogique visant à l'amélioration des pratiques ». Néanmoins, l'analyse soigneuse des ressources et des contraintes (institutionnelles, humaines et matérielles) du contexte reste l'élément clé. Dans ce sens, chaque équipe doit utiliser les apports de la recherche au regard des besoins relatifs au contexte pour pouvoir ensuite faire des choix optimaux. Par exemple, il est possible de réaliser une enquête en début d'année afin de s'appuyer sur les APSA qui sont les plus populaires, de concevoir une EPS plus neutre en programmant des APSA qui n'ont pas une forte connotation genrée, ou au contraire, de concevoir une EPS marquée mais équilibrée

en utilisant autant d'APSA à connotation masculine que féminine. Ainsi, si les programmes scolaires officiels déterminent ce que doit être la culture commune, le choix des APSA est souvent source de débats au sein d'une équipe d'enseignants d'EPS (Pontais, 2015). Ces débats sont importants et nécessaires pour que les enseignants déterminent dans le large panel des APSA lesquelles sont les plus adaptées au contexte.

7.4. Hypothèse 4

Le travail scolaire ne concernant pas l'EPS dans les représentations sociales de la majorité des parents, l'utilité de la discipline ne devraient pas être associée par les élèves à une fonction d'enseignement.

L'EPS a souvent été positionnée dans son histoire comme étant « propédeutique aux apprentissages intellectuels » (Arnaud, 1983). Cette relégation de l'EPS à un rôle d'assistance aux autres disciplines scolaires persiste encore dans les représentations sociales et explique que pour de nombreux parents l'EPS ne soit pas perçue comme une discipline d'enseignement. Dans ce sens, il ne serait pas surprenant que les élèves associent l'utilité de la discipline à des fonctions d'entretien, d'hygiène et de distraction et non à une activité d'apprentissage.

Cette hypothèse s'est avérée inexacte car contrairement à ce que l'on s'attendait les lycéen-ne-s dans leur majorité pensent que les cours d'EPS servent à rester en bonne santé, à se défouler mais aussi à apprendre. Dans ce sens, les principaux apports de la discipline sont d'ordre sanitaire et utilitaire. Si l'EPS leur permet aussi de s'amuser, de mieux connaître les autres et d'avoir un beau corps, ces fonctions ludique, socialisante et esthétique de l'EPS n'apparaissent que dans un deuxième temps dans les représentations des élèves de ce lycée. De plus, la faible proportion d'élèves ayant répondu que l'EPS servait à « perdre son temps en faisant des efforts inutiles » montre que peu de lycéen-ne-s ont une vision négative de la discipline. Ainsi, le fait de demander aux élèves ce que les cours d'EPS leur apportent a permis de voir que les lycéen-ne-s ont une image positive de l'EPS. Ce constat est alors semblable à ceux qu'avait effectué Céline Warot (2014) et Jeanne Benhaim-Grosse (2007). En revanche, les résultats de leurs études diffèrent de ceux que j'ai obtenus. En effet, les items choisis en premier par les élèves issus de collèges, de lycées généraux et technologiques et de lycées professionnels interrogés par Jeanne Benhaim-Grosse se situaient dans le champ du plaisir et de l'épanouissement tandis que les items d'ordre plus utilitaire (santé, apprentissage) n'apparaissent que dans un deuxième

temps. De la même façon, la majorité des élèves de primaire interrogés par Céline Warot ont associé l'EPS à une discipline ludique tandis que l'aspect utilitaire n'arrivait qu'au second plan dans leurs réponses.

Par ailleurs, les lycéens et les lycéennes ont des réponses similaires ce qui signifie que même si les filles et les garçons vivent une socialisation différente, ils-elles donnent globalement les mêmes utilités aux cours d'EPS. Toutefois, on remarque des différences de proportion dans leurs réponses. En effet, les garçons sont plus nombreux que les filles à penser que l'EPS sert à apprendre, à s'amuser et à mieux connaître les autres, alors que les filles sont plus nombreuses que les garçons à juger que l'EPS sert à rester en bonne santé, à se défouler, à avoir un beau corps et à perdre son temps à faire des efforts inutiles. Ceci s'inscrit dans le sens des travaux de nombreux chercheurs en psychologie (Braconnier et al., 1995; Choquet & Ledoux, 1994) qui ont montré que les filles expriment plus de préoccupations corporelles et ont davantage de problèmes de santé que les garçons. En l'occurrence, elles consultent plus fréquemment le médecin et vont plus couramment à l'infirmerie scolaire, elles consomment davantage de médicaments et fument plus régulièrement. Elles ont un rapport plus tourmentée avec leur apparence corporelle, elles plus nombreuses à se prétendre déprimées, manquant d'énergie et fatiguées. Les effets de ces ressentis dépressifs se manifestent spécifiquement en cours d'EPS dans l'engagement moteur, la motivation et la confiance en soi.

7.5. Hypothèse 5

L'EPS étant plus favorable aux garçons, cette discipline doit être considérée comme plus importante aux yeux de ces derniers qu'à ceux des filles. De plus, les garçons devraient accorder une plus forte importance à l'EPS qu'aux autres disciplines étant donné qu'elle représente une discipline plus congruente avec leur identité sexuée.

Au-delà du fait l'EPS soit plus importante pour les garçons que les filles de ce lycée, cette hypothèse est validée car l'analyse des données a démontré que l'importance accordée à la discipline était dépendante du sexe de l'élève. Ainsi les résultats de cette étude, tout comme ceux obtenus lors de ma recherche en M1 (Chemineau, 2018), viennent confirmer que l'EPS repose sur le modèle de la masculinité. Ceci s'inscrit alors dans la perspective ouverte par de nombreux travaux qui ont mis en évidence que « la réussite des élèves dans une discipline est différente selon leur sexe et la connotation sexée de celle-ci » (Cogérino, 2007). Or l'EPS étant « une discipline à connotation masculine », il semble

qu'elle soit plus favorable aux garçons. En effet, cette connotation est notamment à l'origine de goûts différenciés à l'égard de l'engagement physique qui se caractérise par un désengagement fréquent chez les filles. Or ce désengagement qui s'observe au travers une faible envie de pratiquer ou de participer en cours d'EPS contribue de manière non négligeable à la réussite inférieure des filles, elle-même liée à la différence de ressources morphologiques et physiologiques. En l'occurrence, les garçons sont davantage en réussite que les filles dans cette discipline en raison du fait que leurs ressources sont plus en accord avec les caractéristiques et les exigences des APS auxquelles tous les élèves sont confrontés en EPS. De plus, ces différences s'accroissent à l'adolescence ce qui explique en partie la diminution de l'importance de la discipline pour les filles au cours de leur scolarité. Cette diminution de l'intérêt portée à la discipline s'explique également par le fait que la période du lycée soit une phase de transition dans laquelle l'importance accordée au sport diminue au profit du temps consacré aux études ou aux activités sociales et de loisirs (sorties, amis) » (Gimbert & Nehmar, 2018). Dans ce sens, il n'est pas surprenant que les résultats aux épreuves du baccalauréat en EPS présentent d'importants écarts de moyennes selon le sexe des élèves (Cleuziou, 2000; Vigneron, 2005).

Si l'EPS est plus congruente avec l'identité sexuée des garçons, c'est parce que les contenus d'enseignement sont liés aux pratiques sportives qui elles-mêmes sont porteuses de valeurs masculines. Dans ce sens, on peut penser qu'un garçon aura tendance à considérer l'EPS comme plus importante que les autres disciplines. Une telle opinion est confortée par les études de Cross & Madson (1997) et de Messner (1988, 1990) qui ont montré que l'EPS était un moyen de construction du soi masculin. Dans ce sens, il est alors possible de postuler que réussir en EPS à plus de chance d'être important quand on est un garçon. Pour autant, au regard des résultats obtenus dans ce mémoire, cette hypothèse est rejetée puisque très peu de lycéens jugent l'EPS et son évaluation comme plus importante que les autres disciplines et leurs évaluations. A l'inverse, en reprenant la théorie des différentes études précédemment citées, on aurait pu s'attendre à ce que les filles aient une plus faible considération vis-à-vis de l'EPS par rapport aux autres disciplines. Or le fait que la majorité des élèves, lycéens comme lycéennes, estime que la discipline EPS est « aussi importante » que les autres vient appuyer le rejet de cette hypothèse. Ce qui revient à dire que paradoxalement l'ensemble de l'échantillon montre une tendance vers la moyenne. De plus, l'infirmité de cette hypothèse est confortée par le fait que l'analyse des données a démontré qu'il n'existait pas de dépendance entre le sexe et l'importance accordée à l'EPS et à son évaluation par rapport aux autres disciplines scolaires. Néanmoins, cette orientation

doit être mise en perspective avec le fait que, d'un point de vue didactique et pédagogique, la discipline EPS innove, se transforme et tente de se rapprocher du public féminin pour inclure les deux sexes le plus possible. En l'occurrence les nouveaux programmes de 2015 pour les élèves de collège et ceux de 2019 pour les élèves de lycée témoignent de cette démarche. Pour autant, il serait intéressant d'étudier l'impact réel de ces nouveaux programmes sur les pratiques de terrain des enseignants.

7.6. Hypothèse 6

L'EPS devrait être perçue comme une discipline moins importante que les autres et cela quel que soit le sexe ou le niveau d'enseignement des élèves. Toutefois, elle devrait avoir plus d'importance pour les élèves du secteur d'enseignement professionnel que pour ceux du secteur d'enseignement général et technologique car c'est une discipline qui est perçue comme moins intellectuelle pour ces jeunes ayant souvent une faible estime de leurs capacités scolaires.

Tout d'abord, la première partie de cette hypothèse s'avère être erronée car la très grande majorité des lycéen-ne-s, quel que soit leur sexe ou leur niveau d'enseignement, considèrent l'EPS comme une discipline « aussi importante » que les autres. De plus, il a été démontré que ces deux variables n'influençaient pas l'importance accordée par les élèves de ce lycée à l'EPS par rapport aux autres disciplines. Ainsi, au regard des résultats, il semble que l'EPS soit considérée par les lycéen-ne-s de cette étude comme « une discipline à part entière » (Hébrard, 1986). Ce qui revient à dire que l'EPS n'est pas perçue comme une discipline de second ordre au sein des disciplines enseignées au lycée. Pourtant, le manque de reconnaissance alloué à l'enseignement de l'EPS et l'existence d'une certaine hiérarchie entre les disciplines sont souvent mis en avant. Par exemple, la diminution du nombre d'heures octroyé à la l'EPS¹⁷ atteste d'une forte pression de la société sur l'apprentissage de « lire-écrire-compter-cliquer ». Dans ce sens, il est courant que dans les familles l'importance de la réussite de leur enfant en EPS ne soit pas une priorité par rapport aux autres disciplines. Ce manque d'intérêt cette discipline perçue comme moins intellectuelle se caractérise souvent par le faible nombre de rendez-vous pris par les parents avec les enseignants d'EPS lors des rendez-vous parents-profs. De plus, l'EPS est la seule matière scolaire à questionner sa propre évolution. En effet, par le biais des concours de recrutement, elle seule demande à ses candidats d'entreprendre un travail d'introspection

¹⁷ Actuellement, 2 heures d'EPS sont prévus au lycée et 3 heures au collège, sauf pour les 6^{ème} qui ont 4 heures, alors que l'emploi du temps prévoyait 5 heures d'EPS dans les années 1960-70.

sur la discipline. Cette exigence renvoie incontestablement à la quête de reconnaissance ou de légitimité scolaire de la discipline et donc à sa construction identitaire. Sur ce point, Claire Pontais (2015) a réalisé un article sur les enjeux de l'EP dans le système éducatif français. Dans ce dernier, elle met en évidence que depuis 50 ans, malgré des discours positifs sur son rôle sur la santé et la citoyenneté, presque tous les gouvernements ont tenté soit d'externaliser l'EPS (projet de loi Mazeaud, 1975), soit de la rendre optionnelle au lycée (projet Allègre, 1990), soit de réduire ses horaires, soit de l'exclure du socle commun et des examens (projet Fillon, 2006), soit encore de le reléguer l'après-midi encadrée par des animateurs et non plus des enseignants (opération « cours le matin, sport l'après-midi »). D'ailleurs, dans le contexte récent de crise sanitaire et de mesures suite à l'épidémie du coronavirus, l'utilité de l'EPS à l'école a encore été remise en question avec les annonces politiques (dispositif 2S2C)¹⁸ de Jean-Michel Blanquer, actuel ministre de l'Éducation Nationale. Ainsi, la discipline et ses enseignants sont encore une fois amenés à revendiquer sa spécificité et son rôle émancipateur pour le développement des compétences motrices, méthodologiques et sociales de l'élève.

Les réussites ou échecs contribuent à conforter ou ébranler l'estime de soi (Gagnaire & Lavie, 2007), or au fil de leur scolarité les élèves de section professionnelle ont été souvent confrontés à l'échec. Ce qui explique leur faible sentiment de compétence intellectuelle et leur rapport difficile avec l'école qui conduisent souvent à un désengagement voire à un décrochage scolaire. En raison de son image de discipline moins intellectuelle, il semble que pour ces adolescents l'EPS se rapproche plus des disciplines professionnelles que des disciplines générales. Dans cette optique, le cours d'EPS devrait avoir une plus grande importance pour les élèves de lycée professionnel que pour ceux de lycée général et technologique. D'un premier temps, cette hypothèse n'est pas confortée par les résultats obtenus dans mon étude car les élèves du secteur d'enseignement général et technologique et ceux du secteur professionnel ont des réponses similaires aux questions relatives à l'importance de l'EPS. En effet, on observe une tendance majoritaire s'orientant à chaque fois vers le choix médian : ils-elles perçoivent la discipline comme « importante », ils-elles considèrent son évaluation comme « importante », ils-elles pensent que l'EPS est une discipline « aussi importante » que les autres et que son évaluation est également « aussi importante » que celles des autres disciplines. Toutefois, dans un deuxième temps,

¹⁸ Articles publiés sur le site du café pédagogique :

- <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2020/05/20052020Article637255544726022019.aspx>
- <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2020/05/15052020Article637251238077148428.aspx>

on observe tout de même des différences selon les secteurs d'enseignement. En effet, les fréquences sur les différents items de réponses montrent que les avis sur l'EPS sont plus contrastés dans le secteur général et technologique que dans le secteur professionnel. Ce qui revient à dire que, dans ce lycée, l'importance accordée à l'EPS par les élèves de professionnel est plus élevée.

Pour autant, les résultats obtenus infirment la deuxième partie de l'hypothèse car les analyses inférentielles ont mis en évidence que les différences existantes entre les sections d'enseignement n'étaient pas significatives. Ce qui signifie qu'il n'existe pas de relation d'influence entre le secteur d'enseignement et l'importance accordée à l'EPS. Néanmoins, si notre hypothèse de départ n'est pas validée, les résultats sont discutables dans la mesure où le questionnaire a été effectué par un nombre d'élèves parfois peu représentatif de la population. Il serait alors judicieux de refaire cette étude avec un échantillon plus élevé et plus représentatif de la variété des filières du secteur d'enseignement professionnel. De cette manière, il serait alors possible de croiser la variable secteur d'enseignement avec la variable sexe afin de pouvoir étudier les différences de représentation concernant l'importance de l'EPS et réfléchir à des stratégies didactiques et pédagogiques adéquates.

Pour terminer, il semble que l'EPS a un rôle particulier à jouer pour réengager les élèves du secteur d'enseignement professionnel. L'enjeu par la suite est d'étendre cet accrochage en direction des autres disciplines. Dans cette optique, il convient d'analyser les interventions des enseignants d'EPS par rapport aux comportements hors tâche ou passif des élèves. L'article de Bonniot-Paquien et al. (2009) précise sur ce point que les profs interviennent plus systématiquement et plus rapidement auprès des garçons qui décrochent de l'activité. De plus, il met en avant le fait que les propos des enseignants sont marqués par des stéréotypes de sexe. Ces constats permettent de questionner la place que les enseignants d'EPS tiennent dans la reproduction de ces stéréotypes au cours de la pratique quotidienne de leur métier. L'institution précise sur ce point que les professeurs doivent « agir en éducateur responsable et selon des pratiques éthiques » (Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, 2013). Cela se caractérise notamment par le fait de « se mobiliser et mobiliser les élèves contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre, promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes ».

7.7. Hypothèse 7

Avec l'adolescence, les élèves devraient avoir plus en plus de difficultés à travailler en mixité, à pratiquer avec les personnes de l'autre sexe.

Au regard des réponses sur les questions relatives aux modalités de travail, cette hypothèse ne semble pas se confirmer. En effet, les résultats montrent que la mixité est approuvée et recherchée par la grande majorité des lycéen-ne-s, et cela quelque soit leur sexe, leur niveau ou leur secteur d'enseignement. Ceux-ci s'inscrivent donc en continuité des résultats que j'avais obtenu lors de ma recherche en M1 (Chemineau, 2018). Dans ce sens, il semble que les élèves n'ont pas de plus en plus de difficultés à pratiquer en EPS avec des camarades du sexe opposé puisque la mixité est la modalité que les lycéens, tout comme les collégiens, préfèrent. Ces données viennent alors corroborer les conclusions de l'étude de Jeanne Benhaim-Grosse (2007).

Si dans l'ensemble les lycéen-ne-s aiment la mixité comme modalité organisationnelle en EPS, des différences apparaissent cependant entre les niveaux d'enseignement. Tout d'abord, on remarque que les élèves de seconde sont plus nombreux que ceux de première et de terminale à avoir répondu qu'ils n'aimaient pas travailler avec des filles. Cette différence est due aux réponses données par les garçons de seconde. L'analyse comparative des données des garçons et des filles de ce niveau d'enseignement met en évidence que la différence entre ces deux groupes est significative et donc que pour les élèves de seconde le sexe influence le fait d'aimer ou non travailler avec des filles. Puis, on remarque que la minorité des élèves n'ayant pas choisi la mixité comme leur modalité de travail préférée, ont déclaré qu'ils préféreraient travailler avec des camarades du même sexe qu'eux. Sur ce point, on constate une évolution au cours de leur scolarité au lycée puisque le nombre d'élèves préférant travailler avec des camarades du même sexe diminue au profit de ceux préférant travailler en mixité. Pour autant, les analyses comparatives ont démontré qu'il n'existait pas de lien entre le niveau d'enseignement et la préférence d'un partenaire en fonction de son sexe. Ainsi, si les lycéen-ne-s de cet établissement sont de plus en plus nombreux à aimer le travail en mixité, le niveau d'enseignement ne semble pas être le facteur influençant cette tendance. Cependant, on peut penser que si les élèves de ce lycée apprécient de plus en plus le travail en mixité c'est qu'au cours de leur scolarité, un certain nombre d'entre eux-elles sont sortis de la période de l'adolescence. Dans ce sens, il serait intéressant de réaliser une étude longitudinale afin de mettre en relation la croissance des adolescent-e-s avec leur rapport à la mixité. De cette manière, on pourrait

déterminer si l'adolescence est un facteur influent et donc établir la véracité ou non de l'hypothèse émise.

Ensuite, des différences apparaissent également entre les secteurs d'enseignement. En effet, on note les élèves du secteur d'enseignement général et technologique sont plus nombreux que ceux-celles du secteur d'enseignement professionnel à déclarer ne pas aimer travailler avec les filles. Cette différence étant significative, le secteur d'enseignement est un facteur influent cette appréciation. De plus, lorsque l'on prend en compte la variable sexe, on remarque des différences. En effet, parmi la minorité des élèves du secteur général et technologique n'ayant pas choisi la mixité comme modalité organisationnelle de travail qu'ils-elles préfèrent, les lycéennes préfèrent travailler avec des filles alors que les lycéens préfèrent eux travailler avec leurs homologues masculins. De la même manière, dans le secteur d'enseignement professionnel, la majorité du reste des lycéens préfèrent travailler en EPS avec des garçons, même si une petite part affirme préférer travailler avec des filles. Toutefois, les réponses du reste des lycéennes du secteur professionnel sont plus contrastées puisqu'elles sont autant à préférer travailler exclusivement avec des filles qu'exclusivement avec des garçons. Ainsi, le nombre de lycéens et de lycéennes qui préfèrent travailler avec des élèves du sexe opposé est plus élevé en section professionnelle qu'en section générale et technologique. Ce qui revient à dire qu'il y a des divergences de représentations en fonction du secteur d'enseignement et du sexe. Ces divergences peuvent s'expliquer par le fait que la mixité dans les classes du secteur d'enseignement professionnel de cet établissement est déséquilibrée voire parfois quasiment inexistante ce qui a un impact sur les ambiances de classes et le rapport à la mixité des élèves (Lycée Renaudeau-La Mode, 2016). En effet, les filières professionnelles du lycée Renaudeau sont très masculines (ELIS, MEN, BOIS, EBEN, MPI, CEN) sauf la filière ATMFC où il y a une majorité de filles tout comme dans les filières du lycée de la Mode qui sont très féminines. Dans ce sens, le fait que l'enquête a été effectuée sur 6 classes masculines (seconde CAP MEN, seconde CAP ELIS, seconde BP MPI, première BP MPI, première BP CEN et terminale BP BOIS) et 1 seule classe féminine (seconde CAP ATMFC) peut être à l'origine des résultats obtenus. Ce qui revient à dire que le fait que la majorité des classes professionnelles interrogées soit constituées majoritairement de garçons peut expliquer que les préférences qu'ont les lycéennes de section professionnelle sur les modalités de travail en EPS soient plus contrastées.

Par ailleurs, les études de Eccles & Harold (1991) et de Fredricks & Eccles (2005) ont montré que les garçons s'estiment plus compétent que les filles en sport. Cet avis n'est pas partagé par la majorité des lycéens de cet établissement puisque ces derniers pensent que les filles et les garçons se valent en EPS. Il n'est alors pas surprenant qu'ils préfèrent travailler à la fois avec des filles et des garçons, c'est-à-dire en mixité. De plus, l'analyse des données a montré que la supériorité présumée des garçons sur les filles en EPS n'est pas la seule cause explicative du rejet de la mixité puisque parmi le peu de lycéens rejetant de la mixité tous ne pensent pas que les filles sont moins compétentes que les garçons. Ces résultats ne sont pas ceux auxquels on s'attendait puisqu'on pensait que les lycéens allaient préférer travailler avec leurs homologues masculins dans une logique d'efficacité et de performance. Dans la même manière, on s'attendait à ce que les filles préfèrent pratiquer uniquement entre filles notamment pour éviter les conflits avec les garçons. Or la mixité est la modalité de travail que préfèrent la majorité des lycéennes de cet établissement et paradoxalement ça ne dérange aucune d'entre-elles de travailler avec des garçons.

Pour conclure, il semble que les obstacles à la mixité et à l'égalité en EPS soient plutôt culturels que relationnels (Davoine, 2010). Un des objectifs de toutes disciplines scolaires est de combattre les inégalités en permettant à tous les élèves d'acquérir une culture commune. Cet objectif ne sera pas atteint tant que l'on ne prendra pas en considération les différences des représentations culturelles initiales des élèves. En effet, si en EPS les élèves sont confrontés à la différence la plus visible, celle des corps, la sexuation des références culturelles de l'EPS a également un impact majeur puisque la plupart des activités sportives se perçoivent en territoire masculin. Cela s'explique par le fait qu'elles s'inscrivent dans leur quasi-totalité dans une histoire d'hommes. On peut alors émettre l'hypothèse que l'augmentation du nombre d'activités qu'il est possible d'enseigner impacte plus significativement l'appréciation que les filles ont pour l'EPS. En effet, dans la mesure où les activités dites féminines (Fontayne et al., 2002), comme la danse ou la gymnastique, et les activités dites neutres, comme l'escalade ou le badminton, sont plus fréquemment enseignées cela favorise l'inclusion des publics féminins et la réduction des écarts sur les évaluations (Commission nationale des examens, 2016). Pour autant, les pratiques d'enseignement en EPS sont variables selon les établissements ce qui explique que les représentations des élèves soient grandement dépendantes du contexte scolaire dans lequel ils-elles évoluent.

8. Conclusion

8.1. Réponse à la problématique

A l'issue du travail mené, il est possible de mettre en avant la dynamique des représentations des lycéen·ne·s sur la discipline EPS en fonction de leur sexe, de leur niveau d'enseignement ou encore de leur parcours scolaire afin de comprendre l'influence que ces dernières peuvent avoir dans leurs choix scolaires et extra-scolaires ainsi que sur leur rapport à la mixité. En effet, à travers la validation, partielle ou totale, ou bien l'infirmité des hypothèses de travail émises en amont du recueil de données, de leur analyse et de leur interprétation, il est possible d'apporter des éléments de réponses à la problématique de cette étude.

Tout d'abord, l'infirmité de certaines hypothèses a démontré que les représentations de l'EPS chez les lycéen·ne·s n'étaient pas toujours dépendantes de leur sexe, de leur niveau ou de leur section d'enseignement. Par exemple, le rapport entre l'âge des élèves et le renforcement des stéréotypes de genre en EPS ne trouvent aucune dépendance ce qui explique en partie que les élèves sont de moins en moins orientés vers leur homologue sexuel dans le choix des modes de regroupement qu'ils·elles préfèrent en EPS mais plutôt vers un travail en mixité. De la même manière, les représentations genrées des élèves sur les APSA s'avèrent être moins prégnantes qu'attendues puisque ces dernier·e·s ont répondu majoritairement qu'il n'y avait pas d'activités féminines et d'activités masculines. Dans ce sens, leur volonté de travailler en mixité s'assimilent à ces représentations non genrées des APSA puisque pour la majorité des élèves ça ne les dérange pas de travailler avec le sexe opposé. Ainsi, ces résultats montrent que les stéréotypes sexués tendent à s'estomper. Cette dynamique peut s'expliquer par les nombreuses démarches de lutte contre les inégalités et les discriminations sexuées. En effet, que ce soit dans la société ou dans l'institution scolaire (Loi pour une école de la confiance, 2019), l'égalité entre les filles et les garçons a été définie comme une priorité.

Néanmoins, un décalage entre les prescriptions et la réalité de terrain peut parfois être constaté, un décalage impactant les représentations de l'EPS et réduisant la place et le rôle de cette discipline. Sur ce point, la validation de certaines hypothèses de l'étude a mis en évidence la persistance de l'influence des stéréotypes genrées dans représentations de l'EPS qu'ont les lycéen·ne·s. Par exemple, si la discipline EPS est placée par les élèves sur un pied d'égalité avec les autres disciplines, des différences apparaissent quand le

facteur sexe ou encore le facteur section d'enseignement est pris en compte. Ce regard différent des sujets peut s'expliquer par le fait que la discipline reste encore aujourd'hui perçue comme fortement favorable au sexe masculin mais également par l'influence historique de la discipline relayée par la famille. Ainsi, l'aspect culturel de la discipline, encore fortement ancré à l'école, impacte la perception de la discipline pour les filles et les garçons en faveur d'un modèle masculin. On peut donc en conclure que même si le rapport au corps change et que le travail en mixité est de plus en plus demandé par les lycéen·ne·s, la persistance de croyances socio-culturelles explique que les choix des élèves soient subjectivement influencés par des facteurs extérieurs. Par exemple, la nature de l'activité pratiquée en dehors du lycée est prédite par le sexe. Dans cette optique, les représentations stéréotypées de genre, qui accordent des rôles différenciés et définissent une hiérarchie entre les femmes et les hommes, continuent de conditionner les conduites des élèves. Une telle opinion est confortée par le fait que la société ainsi que le monde scolaire, dans lesquels on évolue, sont construits sur un système de normes qui guide, consciemment ou non, nos comportements.

Par ailleurs, cette étude a montré que la mixité à elle seule ne suffisait pas pour lutter contre la persistance des stéréotypes et des inégalités entre les filles et les garçons. C'est pour cela que les enseignants doivent être conscients de l'existence, de l'importance et de la ténacité des stéréotypes de genre à l'école et dans l'ensemble des disciplines scolaires. En l'occurrence, l'EPS est l'une des disciplines où les stéréotypes genrés sont les plus présents. L'objectif de cette étude était alors de comprendre les représentations des élèves sur la discipline pour pouvoir limiter les impacts des stéréotypes de genre. Il me paraissant donc important d'identifier les variables ayant une influence sur ces représentations afin de comprendre les origines de ces stéréotypes. Ce travail m'a également permis d'étudier le rapport à la mixité que peuvent avoir les élèves. Les observations que j'ai pu faire ont montré que l'importance, l'engagement et les attentes des élèves concernant la discipline EPS étaient parfois mais pas toujours dépendants de leur sexe, de leur niveau et de leur secteur d'enseignement ou de leurs expériences vécues. En effet, la dépendance entre le sexe de l'élève et l'importance accordée à l'EPS montre que certaines représentations des lycéen·ne·s sont empruntées de stéréotypes de genre et que ceux-ci guident leurs conduites. Cependant, le fait que le sexe n'influence pas l'appréciation de la discipline a prouvé que les élèves étaient capables de se détacher de ces stéréotypes en se référant davantage à leurs affinités et leurs ressentis. Il semble que permettre aux élèves de s'exprimer sur leurs représentations peut les amener à s'émanciper de l'influence des stéréotypes de genre et

ainsi à se sentir ainsi libres de faire ce qu'ils-elles veulent vraiment faire. Si l'école est un lieu d'instruction, c'est aussi un lieu d'éducation. Dans ce sens, elle prône les valeurs de la République et met notamment au cœur de ses préoccupations l'égalité homme/femme.

Pour conclure, mener ce travail de recherche m'a permis de prendre conscience des différences de représentations sociales des lycéen-ne-s sur l'EPS liées à leur sexe, leur niveaux et leur secteurs d'enseignement. En tant que future enseignante d'EPS, il me semblait très important de réaliser ce projet de recherche afin de comprendre la manière dont les élèves se représentent la discipline et d'identifier l'impact que les stéréotypes de genre peuvent avoir. L'identification de ces stéréotypes dans les représentations des élèves m'a conduit à m'interroger sur mes propres croyances et de remettre en question mes stratégies didactiques et pédagogiques. En effet, en tant qu'agent social, les enseignants possèdent également des préjugés qui peuvent influencer leur pratique. Il est alors primordial de les objectiver et de les dépasser car comment un enseignant peut-il envisager de faire évoluer les représentations stéréotypées de ces élèves si lui-même n'a pas conscience du poids des siennes.

8.2. Limites

Tout d'abord, la méthode de l'étude menée peut être critiquable et ne pas faire consensus. En effet, le caractère fermé de cette dernière où l'ensemble des données recueillies et analysées se réfèrent à un échantillon appartenant à un seul établissement peut constituer un biais méthodologique aux résultats. Sur ce point, la question de l'influence géographique, contextuelle et environnementale sur les réponses des élèves se pose dans le sens où le cadre particulier où l'étude a été menée peut amener les élèves à répondre d'une certaine façon alors que des élèves d'un autre établissement auront répondu d'une tout autre manière. Dans cette limite, on postule que le contexte influence les représentations des élèves. Il conviendrait alors d'élargir cette étude à des classes de plusieurs établissements de différentes villes et possédant différents climats scolaires.

De plus, le fait que le questionnaire ne soit pas réalisé anonymement peut amener à des comportements où les élèves vont répondre aux différentes questions dans une logique de « faire plaisir à l'enseignant ». C'est ce qu'on peut qualifier de biais affectif, voire de désirabilité sociale. J'ai toutefois essayé d'atténuer ce biais par un message informatif préalable à la passation du questionnaire.

Enfin, pour revenir plus précisément sur les résultats de l'étude, le manque de représentativité des effectifs du niveau d'enseignement de terminale en raison de son faible effectif enlève un maillon descriptif sur l'évolution et le développement des représentations des élèves, ce qui peut biaiser les résultats statistiques et analytiques. En effet, le fait que la population totale des élèves de terminale (15) soit beaucoup moins importante que celui des secondes (88) ou des premières (92) ne permet pas garantir la fiabilité des résultats et leur généralisation. Il ne s'agit pas d'un biais de sélection puisque si tous les élèves des classes a qui ont a soumis le questionnaire avaient répondu, les personnes sondées auraient été représentatives des caractéristiques de la population-mère. Ainsi, il s'agit davantage d'un biais méthodologique car c'est l'insuffisance du nombre de terminale ayant répondu au questionnaire qui pose problème. Pour atténuer ce biais, il aura fallu prendre du temps et mobiliser des moyens pour relancer les élèves ou pour envoyer le questionnaire à plus de classes de terminale. Toutefois, ce travail étant exécuté dans le cadre universitaire, le recueil de données a dû s'effectuer dans un temps court, dans un contexte restreint et surtout lors d'une période inédite qui a rendu cela plus complexe.

Pour conclure, malgré mes réserves concernant la généralisation de certaines de mes observations en raison du manque de représentativité de l'échantillon des élèves de terminale, je tiens à ne pas retirer le mérite de mon travail et de mon échantillon global dont la taille est quand même honorable. Dans ce sens, la majorité des résultats de mon enquête sont généralisables et constituent une base solide de discussion dans le cadre de ce mémoire.

8.3. Perspectives méthodologiques

Si je n'ai pas pu aller au bout de mon projet de recherche initial en raison de la situation particulière relative au covid-19, la démarche de suivre une méthodologie d'enquête en deux étapes représente une perspective méthodologique intéressante. Dans cette optique, je propose de se servir des résultats des questionnaires pour établir des profils types afin de choisir les élèves avec lequel-le-s il serait pertinent de réaliser des entretiens. Pour la passation de ces derniers, il est important de suivre une grille d'entretien et de réaliser des enregistrements. Il s'agira ensuite d'analyser les données issues de ces entretiens en les retranscrivant de manière précise puis de les coder afin de mettre de l'ordre et de structurer toutes les informations. Le fait de réaliser des entretiens avec des élèves particuliers va représenter une aide à la compréhension des résultats obtenus par les questionnaires. En effet, l'entretien se différencie du questionnaire par le fait que le contact

visuel et verbal encourage l'interlocuteur à construire et étayer sa pensée. Ainsi, c'est ce point important qui justifie l'intérêt d'utiliser cet outil puisqu'il permet de recueillir des données plus complètes et d'obtenir des informations plus nuancées sur les différentes facettes de la personne interrogée.

Par ailleurs, l'étude a été menée de manière transversale avec la comparaison d'un échantillon de 195 élèves de sexe, de niveau et de secteur d'enseignement différents. Le caractère bref de cette étude ne permet pas d'examiner précisément les processus de développement avec la stabilité ou l'évolution des réponses formulées par les élèves. Dans ce sens, une perspective méthodologique possible serait la mise en place d'une étude longitudinale où l'objectif resterait le même mais avec une méthode par questionnaire qui serait répétée sur un même groupe de lycéen·ne·s sur une longue période temporelle. Pour illustrer cette démarche, il conviendrait d'avoir des informations sur la population-mère afin de choisir un échantillon représentatif des élèves de seconde puis de leur faire remplir le questionnaire chaque année jusqu'en terminale. Ainsi, cette étude longitudinale permettra de réaliser une analyse plus précise sur les stabilités et les changements des représentations. Pour aller plus loin, on peut même envisager de commencer cette étude en primaire et de la poursuivre jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire.

Enfin, pour pousser plus loin la transversalité de cette étude, il serait intéressant d'élargir le public étudié. Ainsi, pour éprouver les hypothèses, il serait intéressant d'élargir l'étude avec ce même questionnaire à l'ensemble des élèves du même établissement où s'est déroulée l'étude pour que l'échantillon des sujets soit beaucoup plus significatif. Une autre perspective est possible en prenant une échelle beaucoup plus grande dans la mesure où l'étude serait réalisée avec plusieurs écoles élémentaires, collèges, lycées et universités à titre de comparaison sur une même temporalité ce qui permettrait d'éviter d'être sujet à des effets confondus âge-histoire.

8.4. Ouverture

Si les stéréotypes de genre ne se développent pas à proprement parlé à l'école, ils peuvent soit être renforcés soit atténués. L'EPS étant une discipline à forte connotation sexuée, elle apparaît alors comme une discipline privilégiée pour lutter contre les stéréotypes genrés et travailler sur l'égalité des sexes, notamment au travers la mixité, le respect des autres et l'acceptation des différences. Sur ce point, ce mémoire sur les représentations de l'EPS chez les lycéen·ne·s permet de prendre de la hauteur sur nos

pratiques professionnelles en tant qu'enseignant. En effet, ce n'est pas uniquement aux élèves de travailler sur cette égalité mais également à l'enseignant de ne pas différencier les filles et les garçons dans ses interventions et d'être attentif à sa manière de communiquer avec chacun. Dans cette optique, je pense qu'il serait intéressant d'étudier les pratiques et représentations des enseignants d'EPS afin d'identifier l'impact des stéréotypes sur nos pratiques quotidiennes et par conséquent sur la socialisation des élèves dont on a la charge. En effet, le manque de formation sur l'objectivation des représentations stéréotypées constitue un frein pour pouvoir les combattre et en estomper les effets de manière à assurer l'égalité entre les élèves. L'institution précise sur ce point que l'enseignant a le devoir de « réfléchir sur sa pratique et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action », d'« agir en éducateur responsable et selon des pratiques éthiques » et de « faire partager les valeurs de la République » dont l'égalité et le refus de toutes les discriminations (Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, 2013).

9. Bibliographie

- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Presses Universitaires de France.
- Arnaud, P. (1983). *Les savoirs du corps : Éducation physique et éducation intellectuelle dans le système scolaire français*. Presses universitaires de Lyon.
- Bachelard, G. (1993). *La formation de l'esprit scientifique*. Librairie J Vrin.
- Banon, P. (2015). *Osons la Mixité ! L'entreprise au féminin/masculin* (Prisma).
- Beitone, A., Dollo, C., Hemdane, E., & Lambert, J.-R. (2013). 5. Prendre en compte les représentations des élèves. *Pédagogies en développement*, 117-153.
- Benhaim-Grosse, J. (2007). *Image du sport scolaire et pratiques d'enseignement au collège et au lycée*. EPS Académie de Lyon.
- Bohuon, A. (2008). Sport et bicatégorisation par sexe : Test de féminité et ambiguïtés du discours médical. *Nouvelles questions féministes*, 27, 80-91.
- Bonniot-Paquien, N., Cogérino, G., & Champely, S. (2009). Les enseignants d'EPS face aux élèves qui décrochent de l'activité : Interventions selon le sexe des élèves et discours relatifs aux comportements observés. *STAPS*, 84, 77-92.
- Bourdieu, P. (1979). *La Distinction. Critique sociale du jugement*. Les éditions de minuit.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action* (Seuil).
- Braconnier, A., Chiland, C., Choquet, M., & Pomarède, R. (1995). *Adolescentes, adolescents. Psychopathologie différentielle* (Bayard/Fondation de France).
- Bramham, P. (2003). Boys, Masculinities and PE. *Sport, Education and Society*, 8(1), 57-71.
- Bréau, A., & Lentillon-Kaestner, V. (2017). Les garçons face à la mixité et à la non mixité en EPS. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, 40.
- Bréau, A., Lentillon-Kaestner, V., & Hauw, D. (2016). Le retour de la non-mixité à l'école. État des recherches, maintien des tabous et « doing gender ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 194, 109-138.

- Buchmann, C., DiPrete, T. A., & McDaniel, A. (2008). Gender Inequalities in Education. *Annual Review of Sociology*, 34(1), 319-337.
- Canvel, A. (2019). Rôle de l'enseignant : Réussite(s) et climat scolaire, entre désir et vérité. *Biennale 2019 de l'AEEPS*. L'intervention de l'enseignant au cours de la leçon d'EPS.
- Chalabaev, A. (2006). *L'influence des stéréotypes sexués sur la performance et la motivation en sport et en éducation physique et sportive*. 293.
- Chambon, M. (1990). La représentation des disciplines scolaires par les parents d'élèves. *Revue française de pédagogie*, 92(1), 31-40.
- Chemineau, P. (2018). *Les représentations d'élèves collégien.e.s vis-à-vis de la discipline EPS*.
- Choquet, M., & Ledoux, S. (1994). *Adolescents. Enquête nationale*. Inserm.
- Cleuziou, J.-P. (2000). L'analyse des menus et des notes. In B. David, *Education physique et sportive : La certification au baccalauréat* (p. 77-124). INRP.
- Cogérino, G. (2007). Propos d'enseignants d'éducation physique face à la mixité. *Staps*, 75(1), 25-42.
- Commission nationale des examens. (2016). *Rapport de la CEN 2016* (p. 80). Ministère de l'Education Nationale.
- Couchot-Schiex, S. (2013). Habillage de la tâche et adhésion aux stéréotypes. Une expérimentation en EPS. Étude longitudinale de la maternelle à la classe de 3ème de collège. In *A l'école des stéréotypes, comprendre et déconstruire* (p. 185-202). L'Harmattan.
- Couchot-Schiex, S. (2017). Question de genre en EPS. In *Le genre (EPS)*.
- Couchot-Schiex, S., & Coltice, M. (2017). Lire les corps en action : EPS et genre dans le secondaire. In *Le genre (EPS)*.
- Court, M. (2010). *Corps de filles, corps de garçons : Une construction sociale*. La Dispute.

- Cross, S. E., & Madson, L. (1997). Models of the self: Self-construals and gender. *Psychological Bulletin*, 122(1), 5-37.
- Davisse, A. (2010). Filles et garçons en EPS : Différents et ensemble ? *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 171, 87-91.
- Davisse, A., & Louveau, C. (1991). *Sports, école, société : La part des femmes*. Éd. Actio.
- Davisse, A., & Louveau, C. (1998). *Sports, école société : La différence des sexes— Féminin, masculin et activités sportives*. L'Harmattan.
- Deeter, T. E. (1989). Development of a Model of Achievement Behavior for Physical Activity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11(1), 13-25.
- Deeter, T. E. (1990). Remodeling expectancy and value in physical activity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 12, 83–91.
- Denis, M. (1989). *Image et cognition* (1. éd). Presses universitaires de France.
- Duru-Bellat, M. (1994). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. *Revue française de pédagogie*, 109(1), 111-141.
- Duru-Bellat, M. (2003). Les apprentissages des élèves dans leur contexte : Les effets de la composition de l'environnement scolaire. *Carrefours de l'éducation*, n° 16(2), 182-206.
- Dutrévis, M., & Toczec, M.-C. (2007). Perception des disciplines scolaires et sexe des élèves : Le cas des enseignants et des élèves de l'école primaire en France. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36/3, 379-400.
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1991). Gender differences in sport involvement : Applying the eccles' expectancy-value model. *Journal of Applied Sport Psychology*, 3(1).
- Eccles, J. S., Jacobs, J. E., & Harold, R. D. (1990). Gender role stereotypes, expectancy effects, and parents' socialization of gender differences. *Journal of Social Issues*, 46(2), 183-201.

- Fagrell, B., Larsson, H., & Redelius, K. (2012). The game within the game: Girls' underperforming position in Physical Education. *Gender and Education, 24*(1), 101-118.
- Fontayne, P., Sarrazin, P., & Famose, J.-P. (2001). Les pratiques sportives des adolescents : Une différenciation selon le genre. *Staps, no 55*(2), 23-37.
- Fontayne, P., Sarrazin, P., & Famose, J.-P. (2002). Effet du genre sur le choix et le rejet des activités physiques et sportives en Éducation Physique et Sportive : Une approche additive et différentielle du modèle de l'androgynie. *Movement Sport Sciences, no 45*(1), 45-66.
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2005). Family Socialization, Gender, and Sport Motivation and Involvement. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 27*(1), 3-31.
- Gagnaire, P., & Lavie, F. (2007). Plaisir et processus éducatif en EPS. Une pédagogie de la mobilisation. In *Le plaisir des élèves en Education Physique et Sportive : Futilité ou nécessité* (AEEPS / AFRAPS).
- Gimbert, V., & Nehmar, K. (2018). *Activité physique et pratique sportive pour toutes et tous*. 140.
- Gleizes, F., & Pénicaud, E. (2017). *Pratiques physiques ou sportives des femmes et des hommes : Des rapprochements mais aussi des différences qui persistent*. Insee Première(1675).
- Grize, Vergès, & Silém. (1987). *Salariés face aux nouvelles technologies—Vers une approche sociologique des représentations sociales* (CNRS).
- Guérandel, C., & Beyria, F. (2010). La mixité dans les cours d'EPS d'un collège en ZEP : Entre distance et rapprochement des sexes. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation, 170*, 17-30.
- Hébrard, A. (1986). *L'éducation physique et sportive. Réflexions et perspectives* (EP & S).
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. John Wiley & Sons Inc.

- Le Breton, D. (2012). 2. Les grands axes théoriques de l'interactionnisme. In *L'interactionnisme symbolique* (p. 45-98). Presses Universitaires de France.
- Leyens, J.-P., Yzerbyt, V., & Schadron, G. (1996). *Stéréotypes et cognition sociale*. Editions Mardaga.
- Lipiansky, E. M. (2012). *La formation interculturelle consiste-t-elle à combattre les stéréotypes et les préjugés ?*
- Louveau, C., & Bohuon, A. (2005). Le test de féminité, analyseur du procès de virilisation fait aux sportives. In *Sport et genre* (Thierry Terret, Vol. 1, p. 87-132). L'Harmattan.
- Lycée Renaudeau-La Mode. (2016). *Projet EPS*.
- Marro, C., Perry, V., Mallet, P., & Caron, C. (2003). *Féminin/Masculin. Du genre et des identités... Sexuées*.
- Messner, M. A. (1988). Sports and Male Domination: The Female Athlete as Contested Ideological Terrain. *Sociology of Sport Journal*, 5(3), 197-211.
- Messner, M. A. (1990). Men Studying Masculinity: Some Epistemological Issues in Sport Sociology. *Sociology of Sport Journal*, 7(2), 136-153.
- Ministère de la Jeunesse des Sports et de la Vie associative, Institut national du sport et de l'éducation physique, Mignon, P., & Truchot, G. (Éds.). (2018). Les jeunes. In *Les pratiques sportives en France : Enquête 2000* (p. 35-40). INSEP-Éditions.
- Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, Pub. L. No. MENE1315928A, 30 Bulletin officiel (2013).
- Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, 2013-595 Loi (2013).
- Programme EPS du lycée général et technologique, 1 Bulletin officiel spécial (2019).
- Loi pour une école de la confiance, 2019-791 Loi (2019).
- Morin, É., Therriault, G., & Bader, B. (2019). Le développement du pouvoir agir, l'agentivité et le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes face aux problématiques sociales

et environnementales : Apports conceptuels pour un agir ensemble. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 51, Article 51.

Mosconi, N. (1989). *La mixité dans l'enseignement secondaire : Un faux-semblant ?* Presses Universitaires de France - PUF.

Mosconi, N. (2012). *Genre et pratiques scolaires : Comment éduquer à l'égalité ?* Eduscol. <http://eduscol.education.fr/cid47785/genre-et-pratiques-scolaires%A0-comment-eduquer-a-l-egalite%A0.html>

Moscovici, S., Lage, E., & Naffrechoux, M. (1969). Influence of a Consistent Minority on the Responses of a Majority in a Color Perception Task. *Sociometry*, 32(4), 365.

Moscovici, Serge. (2004). *La psychanalyse, son image et son public*. Presses Universitaires de France.

Parini, L. (2006). *Le système de genre. Introduction aux concepts et théories*.

Penney, D. (2002). *Gender and Physical Education : Contemporary Issues and Future Directions*. Psychology Press.

Pontais, C. (2015, octobre 20). *Les enjeux de l'EPS en tant que discipline scolaire*. EPS & Société. <http://www.epsetsociete.fr/Les-enjeux-de-l-education-physique>

Reuter, Y. (2007). La conscience disciplinaire. Présentation d'un concept. *Éducation et didactique*, 1(vol 1-n°2), 55-71.

Scraton, S. (1992). *Shaping up to womanhood : Gender and girls' physical education*. Open University Press.

Sidanius, J., & Pratto, F. (1999). *Social dominance : An intergroup theory of social hierarchy and oppression*. Cambridge University Press.

Tajfel, H., & Turner, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Éds.), *The social psychology of intergroup relations* (p. 33-47). Brooks/Cole Pub. Co.

Tap, P. (1985). *Masculin et féminin chez l'enfant*.

- Terret, T. (2006). *Sport et genre* (L'Harmattan, Vol. 1).
- Un tiers des adultes font du sport régulièrement. (2019, février 4). *Centre d'observation de la société*. <http://www.observationsociete.fr/hommes-femmes/un-tiers-des-adultes-font-du-sport-regulierement.html>
- Verscheure, I., Amade-Escot, C., & Chiocca, C.-M. (2006). Représentations du volley-ball scolaire et genre des élèves : Pertinence de l'inventaire des rôles de sexe de Bem ? *Revue française de pédagogie*, n° 154(1), 11-11.
- Vigneron, C. (2005). Les écarts de réussite en EPS aux examens entre filles et garçons. In G. Cogérino, *Filles et garçons en EPS* (Revue EPS, p. 61-99).
- Vinson, M., & Elandoulsi, S. (2014). Curriculum et construction différentielle des savoirs selon le genre en EPS. *Questions Vives. Recherches en éducation*, n° 22.
- Vouillot, F. (2010). L'orientation, le butoir de la mixité. *Revue française de pédagogie*, n° 171(2), 59-67.
- Warot, C. (2014). *Les représentations de l'EPS chez les élèves-garçons et les élèves-filles à l'école élémentaire*.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arbretton, A. J. A., Freedman-Doan, C., & Blumenfeld, P. C. (1997). Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years : A 3-year study. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 451-469.

10. Table des illustrations

10.1. Les figures

Figure 1: Illustration réalisée par Anne-Charlotte Husson montrant les adjectifs les plus couramment associés aux filles (en rose) et aux garçons (en bleu)	13
Figure 2: Illustration d'Elise Gravel qui a imaginé une série de dessins sur le sujet des stéréotypes de genre	14
Figure 3: Illustration d'un article intitulé « Ces stéréotypes de genre qui nous collent au cerveau » écrit par Aviva Markowicz	15
Figure 4: La publicité Always « comme une fille » contre les stéréotypes de genre	17
Figure 5: Couverture de la collection numérique Thema n°16 (octobre 2019) de la revue Pour la science portant sur la thématique « Les inégalités homme-femme »	19
Figure 6: Croyance socio-culturelle sur les capacités physiques d'une fille	19
Figure 7: Influence des croyances socioculturelles sur les perceptions de performance sportive	20
Figure 8: Exemple de pratiques professionnelles en EPS guidées par un modèle masculin/féminin et formatées par des croyances socio-culturelles stéréotypées	21
Figure 9: Présence de mon questionnaire sur l'espace pronote de mon tuteur	28
Figure 10: Résultats du questionnaire disponible sur le compte pronote de mon tuteur... ..	28
Figure 11: Démarche pour voir la copie du questionnaire effectué par un élève	29
Figure 12: Démarche pour voir les réponses données par un élève.....	29
Figure 13: Démarche pour reporter les réponses d'un élève dans un tableau Excel	29
Figure 14: Feuille de traitement des résultats de la question n°5	31
Figure 15: Feuille de traitement des résultats de la question n°6	31
Figure 16: Feuille de calcul du khi-deux.....	33

10.2. Les tableaux

Tableau 1: Récapitulatif de la population de l'étude	30
Tableau 2: Répartition des effectifs en fonction du sexe à la question 5 « Pratiques-tu une ou des activités sportives en dehors du lycée? »	34
Tableau 3: Répartition des effectifs en fonction du niveau d'enseignement à la question 5 « Pratiques-tu une ou des activités sportives en dehors du lycée? »	35
Tableau 4: Répartition des effectifs selon le sexe à la question 7 « Aimes-tu l'EPS? »	37

Tableau 5: Répartition des effectifs en fonction du sexe à la question 10 « Tu trouves qu'à l'école... »	38
Tableau 6: Répartition des effectifs en fonction du sexe à la question 11 « Si les séances d'EPS n'étaient pas obligatoires, les suivrais-tu quand même? »	38
Tableau 7: Répartition des effectifs en fonction du niveau d'enseignement à la question 7 « Aimes-tu l'EPS? »	38
Tableau 8: Répartition des filles en fonction du niveau d'enseignement à la question 7 « Aimes-tu l'EPS? »	38
Tableau 9: Répartition des garçons en fonction du niveau d'enseignement à la question 7 « Aimes-tu l'EPS? »	39
Tableau 10: Répartition des effectifs en fonction de la pratique d'une activité physique extrascolaire à la question 7 « Aimes-tu l'EPS? »	39
Tableau 11: Répartition des filles en fonction de la pratique d'une activité physique extrascolaire à la question 7 "Aimes-tu l'EPS?"	39
Tableau 12: Répartition des garçons en fonction de la pratique d'une activité physique extrascolaire à la question 7 « Aimes-tu l'EPS? »	40
Tableau 13: Répartition des effectifs en fonction du sexe à la question 14 « En EPS, penses-tu qu'il y ait des activités physiques féminines (faites pour les filles) et des activités physiques masculines (faites pour les garçons) ? »	42
Tableau 14: Répartition des effectifs en fonction du sexe à la question 8 « Pour toi, faire de l'EPS à l'école... »	45
Tableau 15: Répartition des effectifs en fonction du genre à la question 16 « Pour toi l'EPS c'est... que les autres disciplines »	46
Tableau 16: Répartition des effectifs en fonction du sexe à la question 12 « Quelle importance donnes-tu à l'évaluation de l'EPS ? »	46
Tableau 17: Répartition des effectifs en fonction du genre à la question 17 « Par rapport aux évaluations des autres disciplines, l'évaluation de l'EPS est... »	46
Tableau 18: Répartition des réponses des filles en fonction du niveau de classe à la question 16 « Pour toi, l'EPS c'est... que les autres disciplines »	47
Tableau 19: Répartition des réponses des garçons en fonction du niveau de classe à la question 16 « Pour toi l'EPS c'est... que les autres disciplines »	47
Tableau 20: Répartition des effectifs en fonction du secteur d'enseignement à la question 8 « Pour toi, faire de l'EPS à l'école c'est... »	48

Tableau 21: Répartition des réponses des garçons en fonction du secteur d'enseignement à la question 16 « Pour toi l'EPS c'est... que les autres disciplines ».....	48
Tableau 22: Répartition des effectifs en fonction du secteur d'enseignement à la question 12 « Quelle importance donnes-tu à l'évaluation de l'EPS? ».....	50
Tableau 23: Répartition des réponses des garçons en fonction du secteur d'enseignement à la question 17 « Par rapport aux évaluations des autres disciplines, l'évaluation en EPS est... »	50
Tableau 24: Répartition des effectifs en fonction du sexe à la question 18 « En EPS, aimes-tu travailler avec des filles? ».....	51
Tableau 25: Répartition des effectifs en fonction du sexe à la question 20 « En EPS, cela te dérange-t-il de travailler avec des filles? ».....	51
Tableau 26: Répartition des effectifs en fonction du sexe à la question 21 « En EPS, cela te dérange-t-il de travailler avec des garçons? »	51
Tableau 27: Répartition des effectifs en fonction du sexe à la question 19 « En EPS, tu préfères travailler avec... ».....	51
Tableau 28: Répartition des effectifs en fonction du sexe à la question 22 « En EPS, tu penses que... »	52
Tableau 29: Répartition des effectifs des garçons à la question 22 en fonction de leur réponse à la question 20.....	52
Tableau 30: Répartition des effectifs en fonction du niveau d'enseignement à la question 20 « En EPS, cela te dérange-t-il de travailler avec des filles? ».....	52
Tableau 31: Répartition des effectifs en fonction du niveau d'enseignement à la question 21 « En EPS, cela te dérange-t-il de travailler avec des garçons? »	52
Tableau 32: Répartition des effectifs en fonction du niveau d'enseignement à la question 18 « En EPS, aimes-tu travailler avec des filles? ».....	52
Tableau 33: Répartition des réponses des filles en fonction du niveau d'enseignement à la question 19 « En EPS, tu préfères travailler avec... ».....	53
Tableau 34: Répartition des réponses des garçons en fonction du niveau d'enseignement à la question 19: « En EPS, tu préfères travailler avec... »	54
Tableau 35: Répartition des effectifs en fonction du secteur d'enseignement à la question 20 « En EPS, cela te dérange-t-il de travailler avec des filles? ».....	54
Tableau 36: Répartition des effectifs en fonction du secteur d'enseignement à la question 21 « En EPS, cela te dérange-t-il de travailler avec des garçons? »	54

Tableau 37: Répartition des effectifs en fonction du secteur d'enseignement à la question 18 « En EPS, aimes-tu travailler avec des filles? »	55
Tableau 38: Répartition des effectifs en fonction du secteur d'enseignement à la question 19 « En EPS, tu préfères travailler avec? »	55

10.3. Les graphiques

Graphique 1: Activité pratiquée en dehors du lycée en fonction du sexe	35
Graphique 2: Evolution du taux de sédentarité des élèves au cours de leur scolarité au lycée en fonction du sexe	36
Graphique 3: Appréciation des APSA chez élèves de lycée	41
Graphique 4: Appréciation des APSA chez des élèves en fonction de leur sexe	42
Graphique 5: Catégorisation genrée des activités physiques issue des réponses à la question n°15.....	43
Graphique 6: Représentations des élèves sur l'apport de l'EPS au lycée	43
Graphique 7: Représentations des élèves en fonction du sexe sur l'apport de l'EPS au lycée	44
Graphique 8: Importance de l'EPS en fonction du sexe	45
Graphique 9: Répartition des effectifs en fonction du niveau d'enseignement et du sexe à la question 18 « En EPS, aimes-tu travailler avec des filles? »	53
Graphique 10: Répartition des effectifs en fonction du niveau d'enseignement et du sexe à la question 19 « En EPS, tu préfères travailler avec qui? »	56

11. Annexes

11.1. Questionnaire

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, tu dois simplement répondre à ce questionnaire en indiquant la réponse qui correspond à ce que tu penses. Ce travail n'est pas noté, il va simplement servir à mener une recherche sur l'enseignement de l'EPS.

Tu es : un garçon une fille

Tu es en enseignement : Général Technologique Professionnel

Tu es en classe de : Seconde Première Terminale

Ma filière est : _____

Mes options sont : _____

Pratiques-tu une ou des activités sportives en dehors du lycée ? Oui Non

Si oui, laquelle ou lesquelles ? _____

Aimes-tu l'EPS ? Oui Non

Pour toi, faire de l'EPS à l'école :

- 1- Ce n'est pas important du tout
- 2- Ce n'est pas très important
- 3- C'est moyennement important
- 4- C'est important
- 5- C'est très important

Cela sert à :

- 1- Apprendre
- 2- Avoir un beau corps
- 3- Mieux connaître les autres
- 4- Perdre son temps en faisant des efforts inutiles
- 5- Rester en bonne santé
- 6- S'amuser
- 7- Se défouler

Tu trouves qu'à l'école :

- 1- Il n'y a pas assez d'heures de cours en EPS
- 2- Il y a assez d'heures de cours en EPS
- 3- Il y a trop d'heures de cours en EPS

Si les séances d'EPS n'étaient pas obligatoires, les suivrais-tu quand même ?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

Quelle importance donnes-tu à l'évaluation de l'EPS ?

- 1- Ce n'est pas important du tout
- 2- Ce n'est pas très important
- 3- C'est moyennement important
- 4- C'est assez important
- 5- C'est très important

En EPS, quelles activités aimes-tu ?

- 1- Les activités aquatiques (natation, sauvetage...)
- 2- Les activités artistiques (danse, arts du cirque...)
- 3- Les activités athlétiques (course, pentabond, haies, lancers,...)
- 4- Les activités de développement personnel (muscultation, step, yoga, sophrologie...)
- 5- Les activités de nature (escalade, course d'orientation, voile, VTT, golf,...)
- 6- Les activités gymniques et acrobatiques (gymnastique, acrosport, parkour,...)
- 7- Les jeux traditionnels (thèque, ballon-prisonnier,...)
- 8- Les sports collectifs (handball, volley-ball, football, basket-ball, rugby,...)
- 9- Les sports de combats (lutte, judo, boxe,...)
- 10- Les sports de raquettes (tennis de table, badminton,...)

En EPS, penses-tu qu'il y ait des activités physiques féminines (faites pour les filles) et des activités physiques masculines (faites pour les garçons) ? Oui Non

Si oui, cites la ou les activités physiques féminines et la ou les activités physiques masculines.

Activités féminines :

Activités masculines :

Pour toi, l'EPS c'est :

- 1- Aussi important que les autres disciplines
- 2- Moins important que les autres disciplines
- 3- Plus important que les autres disciplines

Par rapport aux évaluations des autres disciplines, l'évaluation en EPS est :

- 1- Aussi importante
- 2- Moins importante
- 3- Plus importante

En EPS, aimes-tu travailler avec des filles ? Oui Non

En EPS, tu préfères travailler avec :

- 1- Des filles
- 2- Des filles et des garçons
- 3- Des garçons

En EPS, cela te dérange-t-il de travailler avec des filles ? Oui Non

En EPS, cela te dérange-t-il de travailler avec des garçons ? Oui Non

En EPS, tu penses que :

- 1- Les filles sont plus fortes que les garçons
- 2- Les garçons et les filles se valent
- 3- Les garçons sont plus forts que les filles

11.2. Tableau de synthèse des réponses au questionnaire

Q1	Q2	Q3	Q4 F	Q4 O	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21	Q22
G	G	T	S	Physique	Oui	Football	Oui	5	1 5 7	1	Oui	4	3 4 8 10	Oui	AF: Gym AM: Muscu, Judo/Je	1	2	Oui	2	Nan	Nan	2
G	T	T	STE2D	ITRC	Oui	Miscelation	Oui	4	1 3 5 7	1	Oui	4	4 5 8 10	Nan	/	1	1	Oui	2	Nan	Nan	2
F	G	T	SEI	Physique Arts plastiques	Oui	Cirque	Oui	4	1 3 5 6 7	1	Oui	3	2 3 5 6 7 8 10	Nan	/	1	1	Oui	2	Nan	Nan	2
G	T	T	STE2D	ITRC	Oui	Football Miscelation	Oui	4	1 3 7	1	Oui	4	3 7 8 10	Nan	/	2	2	Oui	2	Nan	Nan	2
G	T	T	STE2D	EE	Oui	Redoute	Nan	2	5	2	Je ne sais pas	4	7 10	Nan	/	2	2	Oui	2	Nan	Nan	2
G	T	T	STE2D	/	Nan	/	Nan	3	7	2	Je ne sais pas	3	5 10	Nan	/	2	2	Oui	2	Nan	Nan	2
F	G	T	L	Espe anglais et espagnol Maths	Oui	Rena	Oui	4	1 3 5 7	2	Oui	4	4 9	Nan	/	1	1	Oui	2	Nan	Nan	2
F	G	T	L	Espe anglais Maths	Oui	Miscelation	Oui	3	1 5 7	2	Oui	1	2 4 5 7 8 9	Nan	/	2	2	Nan	2	Nan	Nan	2
G	G	T	S	SE	Nan	/	Oui	4	1 5 7	2	Oui	4	3 8 9 10	Nan	/	2	1	Oui	3	Nan	Nan	2
G	T	T	STE2D	EE	Nan	/	Nan	2	1 5	2	Je ne sais pas	4	1 7 10	Nan	/	2	2	Oui	2	Nan	Nan	2
G	T	T	STE2D	EE	Oui	Football Course à pied	Oui	5	1 5 6 7	1	Oui	4	3 5 7 8 10	Nan	/	1	1	Oui	2	Nan	Nan	3
G	G	S	/	REA II	Oui	Football Miscelation	Oui	5	5	1	Oui	5	1 4 8 10	Nan	/	2	1	Oui	2	Nan	Nan	2
F	G	S	/	CIT	Oui	Redoute	Nan	3	4 5 6	2	Je ne sais pas	2	7 10	Nan	/	2	2	Oui	1	Nan	Nan	2
F	G	S	/	Espe anglais	Oui	Miscelation Course	Oui	4	1 5 7	2	Oui	4	1 2 4 5 6 7	Oui	AF: T AM: kate	2	1	Oui	2	Nan	Nan	3
G	G	S	/	Espe anglais	Oui	Football	Oui	3	3 5 6 7	1	Oui	3	3 7 8	Nan	/	2	1	Oui	3	Nan	Nan	2
G	G	S	/	EPS+	Oui	Badminton	Oui	4	1 5	1	Oui	4	1 3 4 5 8 10	Nan	/	1	1	Oui	2	Nan	Nan	2
F	G	S	/	Espe anglais	Oui	Exposition	Oui	4	2 5 6	2	Oui	4	1 3 4 5 6 4 4	Nan	/	1	1	Oui	2	Nan	Nan	2
F	G	S	/	Espe anglais	Oui	Redoute	Oui	5	5 7	1	Oui	4	5 6 8 9 10	Nan	/	1	1	Oui	2	Nan	Nan	2
F	G	S	/	CIT	Nan	/	Oui	4	5	2	Je ne sais pas	3	1 7	Nan	/	1	1	Oui	1	Nan	Nan	2
F	G	S	/	CIT	Nan	/	Oui	3	1 2 5 7	2	Oui	4	2 3 4	Nan	/	1	1	Oui	2	Nan	Nan	2
G	G	S	/	EPS+ CIT	Oui	Badminton Miscelation	Oui	5	5 6 7	2	Oui	4	3 4 5 8 10	Nan	/	1	1	Oui	2	Nan	Nan	2
F	G	S	/	Espe anglais	Oui	Dance	Oui	3	1 5 7	2	Je ne sais pas	3	2 4	Nan	/	2	1	Oui	2	Nan	Nan	2
G	G	S	/	EPS+	Oui	Badminton	Oui	3	1 5 6 7	2	Oui	4	3 5 6 8 10	Nan	/	1	1	Oui	2	Nan	Nan	2
F	G	S	/	/	Nan	/	Oui	2	5 7	2	Nan	2	7	Nan	/	2	2	Oui	2	Nan	Nan	2
F	G	S	/	CIT	Nan	/	Oui	4	5 7	1	Oui	3	1 4 5 6 8 9 10	Nan	/	1	1	Oui	1	Nan	Nan	2
F	G	S	/	Espe anglais	Oui	Dance	Oui	3	1 2	2	Nan	3	2	Nan	/	2	2	Oui	2	Nan	Nan	2
F	G	S	/	EPS+	Oui	Redoute	Oui	5	1 2 5 6 7	1	Oui	4	4 8 9 10	Nan	/	1	1	Oui	2	Nan	Nan	2

F	G	S	/	Ense anglaise	Non	/	Oui	4	5 6 7	2	Oui	5	1 4 7 9	Non	/	1	1	Oui	2	Non	Non	2
F	G	S	/	Ense anglaise	Non	/	Non	4	2 5	2	Je ne sais pas	3	1 2 4 6 7 9	Oui	AP: Danse, Gyn, Ae. Foot, Basket, Sport de combat	1	2	Oui	1	Non	Non	2
G	G	S	/	Ense anglaise	Oui	Bons	Oui	3	1 3 6 7	1	Je ne sais pas	3	3 4 6 8 9	Non	/	1	1	Oui	2	Non	Non	2
F	G	S	/	/	Non	/	Oui	2	1 2 4 5	2	Je ne sais pas	2	4 7	Oui	AP: Natation, Gyn Ae. Football, Basket, Course	2	2	Oui	1	Non	Non	3
F	G	S	/	Ense anglaise	Oui	Gymnastique	Oui	3	3 5 6 7	2	Oui	3	6 7 8 9	Non	/	2	2	Oui	2	Non	Non	3
F	G	S	/	Ense anglaise	Oui	Cours	Oui	4	5 6 7	2	Je ne sais pas	3	1 3 4 5 7	Oui	?	1	1	Oui	2	Non	Non	2
G	G	S	/	Ense anglaise	Oui	Football Judo	Oui	4	1 5	2	Oui	3	8 10	Oui	AP: Aéroport, Danse, Gymnastique Ae. Football, Rugby, Bons	1	1	Oui	2	Non	Non	3
G	G	S	/	CIT EPS+	Oui	Parkour Velo	Oui	5	1 2 3 5 6 7	2	Oui	2	4 5 6 7 8	Non	/	1	1	Non	3	Oui	Non	2
G	G	S	/	Ense anglaise	Oui	Badminton Musculation	Oui	5	1 2 5 7	2	Oui	4	1 2 4 5 6 7 8 9 10	Non	/	1	1	Oui	2	Non	Non	3
G	G	S	/	EPS+ CIT	Oui	Basket-ball	Oui	5	2 5 6 7	1	Oui	4	1 4 5 8 9 10	Non	/	1	1	Oui	2	Non	Non	2
F	G	S	/	Ense anglaise	Non	/	Oui	4	1 2 5 7	1	Oui	4	1 5 7 8 10	Non	/	1	1	Oui	2	Non	Non	2
G	G	S	/	EPS+ Sciences musiques	Oui	Gymnastique	Oui	5	7	1	Oui	5	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Non	/	1	3	Oui	2	Non	Non	2
F	G	S	/	Ense anglaise	Oui	Basket-ball	Oui	4	1 3 5 6 7	2	Oui	4	3 4 5 7 8 10	Non	/	1	1	Oui	2	Non	Non	2
F	G	S	/	EPS+	Oui	Musculation Cours	Oui	5	5 6 7	1	Oui	5	2 3 4 5 6 8 9 10	Non	/	1	1	Oui	2	Non	Non	2
G	G	S	/	EPS+	Oui	Basket-ball	Oui	4	1 3 5 6 7	2	Oui	4	1 2 3 4 5 7 8 9 10	Non	/	1	1	Oui	3	Non	Non	2
F	G	P	/	Maths Physique SI Latin	Non	/	Oui	3	5 7	2	Je ne sais pas	3	4 5 8 9	Non	/	1	2	Oui	2	Non	Non	2
G	G	P		Maths Physique SI Ense anglaise	Oui	Football	Oui	4	1 6	1	Oui	4	1 3 4 5 8 9 10	Oui	AP: Aéroport	1	1	Oui	2	Non	Non	3
F	G	P		HGGP SES Maths Ense anglaise	Oui	Basket-ball	Oui	5	5 7	2	Oui	4	2 3 8 10	Non	/	1	2	Oui	1	Non	Non	3
G	G	P		Maths Physique NSI	Non	/	Non	2	3 4 5 7	2	Je ne sais pas	1	3 5 7 10	Non	/	2	2	Oui	2	Non	Non	2
F	G	P		HGGP Maths Physique Latin Ense anglaise	Oui	Danse	Oui	4	1 2 5	2	Oui	3	3 4 5 7	Non	/	1	1	Oui	2	Non	Non	2

G	G	P		SES NNE LLCE	Out	Football	Out	4	1 5 6	1	Out	5	3 8	Out	AF: Gym, Danse AG: Musculation	1	1	Out	2	Non	Non	2
G	G	P		II Physique Médie Français	Out	Musculation	Out	3	5 6 7	1	Out	3	3 4 5 6 7 8 9 10	Non	/	1	1	Out	2	Non	Non	2
G	G	P		Médie Physique RGGSP	Out	Rugby Musculation Badminton	Out	4	1 2 5 6 7	2	Out	4	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Non	/	1	1	Out	2	Non	Non	2
G	G	P		Médie Physique II	Out	Judo	Out	3	5 7	2	Out	4	3 4 5 6 8	Non	/	2	2	Non	2	Non	Non	2
F	G	P		HLP LLCE SES Français	Out	Volley-ball	Out	3	7	2	Je ne sais pas	3	8	Non	/	2	2	Out	2	Non	Non	2
G	G	P		Médie Physique II Français	Out	Badminton	Out	4	1 2 5 6	2	Out	2	5 7 9 10	Non	/	2	2	Out	2	Non	Non	2
F	G	P		Médie SES RGGSP Français	Non	/	Out	3	1 4 7	2	Non	3	5 9 10	Non	/	2	2	Out	2	Non	Non	2
F	G	P		RGGSP HLP SES Français	Out	Gym aérobie Danse	Out	4	5 7	2	Out	3	4 7	Non	/	1	2	Out	2	Non	Non	2
G	G	P		Médie Physique II Français	Out	Badminton	Out	5	1 5 7	2	Out	4	4 5 8 10	Non	/	1	1	Out	2	Non	Non	2
F	G	P		Médie Physique SVT Français	Out	Gymnastique	Out	5	3 5 6 7	1	Out	4	4 6 10	Non	/	2	1	Out	2	Non	Non	2
G	G	P		Médie Physique SVT Français	Out	Hockey	Out	4	3 5 7	1	Non	4	6 9 10	Non	/	1	1	Out	2	Non	Non	2
G	G	P		Médie Physique II Français	Out	Badminton	Out	4	5 6 7	1	Out	4	8 10	Non	/	1	1	Out	2	Non	Non	2
F	G	P		Médie Physique II Français	Out	Musculation	Out	4	1 2 5 7	2	Je ne sais pas	4	4 6	Out	/	1	1	Out	2	Non	Non	3
F	G	P		RGGSP LLCE SES Français	Out	Gymnastique	Out	4	5 6 7	2	Out	3	2 3 4 5 6	Non	/	2	2	Out	2	Non	Non	2
G	G	P		II Médie Physique Français	Non	/	Non	4	5 6 7	2	Je ne sais pas	2	5 7 8 10	Non	/	2	2	Out	2	Non	Non	2
G	G	P		Médie Physique II Français	Out	Football Vélo	Out	5	5	1	Out	5	3 5 8 10	Non	/	1	1	Out	2	Non	Non	2
G	G	P		Médie SVT Physique Français	Out	BMX	Out	5	1 5 7	1	Out	4	5 8 10	Non	/	1	1	Out	2	Non	Non	2
G	G	P		Médie Physique II Français	Out	Musculation Rugby	Out	5	1 2 5	1	Out	5	1 4 8 10	Non	/	1	1	Non	2	Non	Non	2
G	G	P		Médie SVT Physique Français	Out	Badminton VTT	Out	5	1 5 6 7	1	Out	3	1 2 5 8 10	Non	/	1	1	Out	2	Non	Non	3
G	G	P		Médie Physique II Français	Out	Badminton	Out	4	1 5 6 7	1	Out	3	3 5 7 8 9 10	Non	/	1	2	Out	2	Non	Non	2
F	G	P		RGGSP Médie SES Français	Out	Musculation	Out	4	1 2 5 6 7	1	Out	3	5 7 8 9 10	Non	/	1	2	Out	2	Non	Non	2
G	G	P	/	RGGSP Médie SES	Non	/	Out	5	1 2 5 6 7	1	Out	4	8 10	Non	1	2	Out	2	Non	Non	2	
F	G	P		RGGSP HLP SES Français	Out	Musculation	Out	3	6 7	2	Out	3	4 5 8 10	Non	/	2	1	Out	2	Non	Non	2
G	T	P	STED	/	Out	Football	Out	5	1 2 3 5 6	1	Out	5	3 7 8 10	Non	/	1	1	Out	2	Non	Non	2

G	T	P	STDDA	Arts plastiques	Où	Miscellaneous	Où	4	1 2 3 5 6 7	1	Où	3	2 4 8 10	Nas	/	1	1	Où	2	Nas	Nas	3
G	T	P	STDD	/	Où	Rugby-Union Villes	Où	5	1 3 5 6 7	1	Où	5	4 5 8 10	Nas	/	3	1	Nas	3	Où	Nas	2
G	T	P	STDD	/	Où	Patinoir Skate	Où	4	1 5 7	1	Où	4	1 6 8	Nas	/	1	1	Où	2	Nas	Nas	3
G	T	P	STDDA	Arts plastiques	Nas	/	Où	4	3 5 7	1	Où	3	7 8 9 10	Nas	/	2	2	Où	2	Nas	Nas	2
G	T	P	STDD	/	Où	Rugby-Union	Où	4	1 5 6 7	1	Où	4	3 4 5 8 10	Nas	/	1	1	Nas	3	Nas	Nas	2
G	T	P	STDD	/	Nas	/	Où	4	1 6	1	Où	4	8	Nas	/	1	1	Nas	3	Où	Nas	3
G	T	P	STDD	/	Où	Ville Football Course	Où	5	1 5 6	1	Où	5	1 2 5 6 7 8 9 10	Nas	/	3	1	Où	2	Nas	Nas	2
G	T	P	STDDA	Arts plastiques	Où	Judo VTT	Où	3	5 6 7	1	Où	2	1 4 5 7 9	Nas	/	2	1	Où	2	Nas	Nas	2
G	T	P	STDD	/	Où	Football	Où	3	1 5 7	2	Je ne sais pas	3	8 10	Où	/	2	1	Où	2	Nas	Nas	2
G	T	P	STDD	ITRC Arts plastiques	Où	Jogging Cycling Biking	Où	4	1 2 3 5 6 7	1	Où	4	1 3 4 5 6 7 8 9	Nas	/	1	1	Où	2	Nas	Nas	2
G	T	P	STDD	ITRC	Nas	/	Où	3	1 5 6	2	Nas	2	1 5 8 10	Nas	/	2	2	Où	3	Nas	Nas	2
G	T	P	STDD	/	Où	Football Pelouse	Où	5	5 7	1	Où	4	8	Nas	/	1	1	Où	2	Nas	Nas	3
G	T	P	STDD	/	Où	Tennis Natation	Où	5	1 2 7	1	Où	5	1 3 8 10	Nas	/	1	1	Où	2	Nas	Nas	2
G	T	P	STDD	/	Où	Football	Où	5	1 3 5 6 7	1	Où	3	8 10	Où	/	1	2	Où	2	Nas	Nas	2
G	T	P	STDD	/	Où	Football	Où	4	1 3 5 6 7	2	Nas	5	1 3 4 8 8 10	Où	AF: Dances, Gyn AM: Football, Rugby, Miscellaneous	1	1	Où	2	Nas	Nas	2
G	P	S	CAP MEN	/	Où	Football	Où	5	1 2 3 5 6	1	Où	3	8 9 10	Où	AF: Gyn AM: Foot	1	2	Nas	2	Nas	Nas	3
G	P	S	CAP MEN	/	Où	Rugby-Union	Où	4	5	2	Je ne sais pas	4	4	Nas	/	1	2	Nas	3	Nas	Nas	2
G	P	S	CAP MEN	PP	Nas	/	Où	4	1 3 5 7	2	Où	4	4 9	Nas	/	1	1	Où	2	Nas	Nas	2
G	P	S	CAP MEN	/	Où	Judo	Où	3	5 7	1	Où	4	3 4 5 7 8 9 10	Nas	/	2	2	Nas	3	Où	Où	3
G	P	S	CAP MEN	/	Où	Football	Où	5	3 5	1	Où	5	3 7 8 9 10	Où	AF: Gyn, Tennis de table, Escalade AM: Football, Rugby, Dances	1	3	Où	2	Nas	Nas	2
G	P	S	CAP MEN	/	Nas	/	Où	2	5	2	Où	1	10	Nas	/	2	2	Nas	2	Nas	Nas	2
G	P	T	SP BOIS	TFRMA	Où	Football	Où	4	1 3 5 6 7	1	Où	5	3 4 5 8 9 10	Nas	/	1	1	Où	3	Nas	Nas	2
G	P	T	SP BOIS	TMA	Où	Miscellaneous Course Villes	Où	5	1 2 5 7	1	Où	5	3 4 5 6 8	Nas	/	1	1	Où	2	Nas	Nas	2
G	P	T	SP BOIS	TMA	Où	Rugby-Union	Où	5	3 5 6 7	1	Où	4	1 3 4 6 7 8 10	Nas	/	1	1	Où	2	Nas	Nas	2

G	P	T	EPBOS	/	Nas	/	Out	3	1 5 6 7	2	Out	4	3 4 5 6 7 8 9 10	Nas	/	1	1	Out	2	Nas	Nas	2
F	P	S	CAP ATMPC	Cuisine	Nas	/	Out	4	1 3 5 7	2	Out	5	2 4 5 6 9	Nas	/	1	1	Out	2	Nas	Nas	2
F	P	S	CAP ATMPC	/	Out	ADMISSION	Out	5	1 2 5 6 7 9	1	Out	5	3 4 6 7 9	Out	AF: Basket, Gyn, Danse ADM: Basket, Foot, Musculation	1	1	Out	3	Nas	Nas	2
F	P	S	CAP ATMPC	PP	Nas	/	Out	3	1 5 6 7	2	Out	4	2 6	Nas	/	1	1	Out	2	Nas	Nas	2
F	P	S	CAP ATMPC	/	Nas	/	Out	4	1 5	2	Out	4	4 5 6 7 8 10	Nas	/	1	1	Out	2	Nas	Nas	2
F	P	S	CAP ATMPC	/	Out	Cours	Out	5	5	1	Out	5	6	Nas	/	1	1	Out	1	Nas	Nas	2
G	P	S	CAP ELIS	Plancherie	Nas	/	Out	5	1 5	1	Out	3	5 6 7	Nas	/	2	2	Out	2	Nas	Nas	2
G	P	S	CAP ELIS	/	Nas	/	Out	4	1	2	Nas	1	8	Nas	/	1	1	Out	2	Nas	Nas	3
G	P	S	CAP ELIS	/	Out	/	Out	5	5 6	2	Je ne sais pas	4	3 4 8 10	Nas	/	1	1	Out	2	Nas	Nas	3
G	P	S	CAP ELIS	/	Out	VTT Cours	Out	5	5 6 7	1	Out	4	1 5 10	Out	AF: Volley, Gyn, Course à pied ADM	3	3	Nas	2	Nas	Nas	2
G	P	S	CAP ELIS	Electricité	Nas	/	Out	4	5	2	Out	5	8	Nas	/	1	1	Out	2	Nas	Nas	2
G	P	S	CAP ELIS	Plancherie	Out	Football	Out	3	5	1	Out	4	1 4	Nas	/	1	1	Out	2	Nas	Nas	3
G	P	S	CAP ELIS	/	Out	Football	Out	4	5 6	1	Out	5	4	Out	/	3	/	/	3	Out	Nas	3
G	G	S	/	EPS+	Out	Football	Out	4	1 3 5	1	Out	4	3 4 7 8 10	Nas	/	1	1	Out	3	Nas	Nas	2
F	G	S	/	EPS+	Out	Basketball	Out	5	1 3 5 6 7	1	Out	4	1 3 4 5 8 9 10	Nas	/	1	1	Out	2	Nas	Nas	2
G	G	S	/	EPS+	Out	Football	Out	5	1 3 5 6 7	1	Je ne sais pas	3	1 3 4 5 6 7 8 9 10	Nas	/	1	1	Nas	3	Nas	Nas	3
G	G	S	/	EPS+ SE	Out	Badminton Skate	Out	5	1 3 5 6 7	1	Out	4	5 7 8 10	Nas	/	1	1	Out	2	Nas	Nas	3
G	P	S	CAP MEN	EPS+	Out	Football	Out	3	7	2	Je ne sais pas	3	3 8	Nas	/	1	1	Out	2	Nas	Nas	2
F	G	S	/	EPS+	Out	Basketball	Out	4	1 5 7	2	Out	5	3 4 5 8	Nas	/	2	1	Out	2	Nas	Nas	2
G	G	S	/	EPS+	Out	Handball	Out	5	1 3 5 6 7	1	Out	4	3 8 10	Nas	/	1	1	Out	2	Nas	Nas	2
F	G	S	/	EPS+	Out	Judo Cours	Out	5	1 3 5 6 7	1	Out	5	1 2 4 5 7 8 9 10	Nas	/	1	1	Out	2	Nas	Nas	2
G	P	P	EP MPI	/	Out	/	Out	5	5	1	Out	4	6 7 8 10	Nas	/	1	1	Out	2	Nas	Nas	2
G	P	P	EP MPI	/	Nas	/	Out	5	1 2 3 5 6 7	1	Out	2	3 5 7 8 9 10	Nas	/	1	2	Out	2	Nas	Nas	2
G	P	P	EP MPI	/	Out	/	Out	3	5	2	Je ne sais pas	3	4 9 10	Nas	/	1	1	Out	2	Nas	Nas	2
G	P	P	EP MPI	/	Out	/	Out	5	1 2 5 7	1	Out	5	1 2 5 6 7 8 10	Nas	/	1	1	Out	2	Nas	Nas	3
G	P	P	EP MPI	/	Nas	/	Out	4	1 3	1	Out	4	4 5 7 8	Out	/	1	1	Out	3	Nas	Nas	2

G	P	P	IPMBT	/	Oui	/	Oui	5	1	Oui	5	3	Non	/	1	1	Oui	2	Non	Non	2
F	G	P	/	/	Oui	/	Oui	4	1	Oui	5	4	Oui	/	2	1	Oui	2	Non	Non	2
G	G	P	/	/	Oui	/	Oui	3	1	Je ne sais pas	4	1	Non	/	2	1	Oui	3	Non	Non	2
F	G	P	/	/	Oui	/	Oui	4	1	Oui	4	2	Non	/	1	1	Oui	2	Non	Non	2
F	G	P	/	/	Oui	/	Oui	4	2	Oui	4	2	Non	/	2	2	Oui	2	Non	Non	2
F	G	P	/	/	Oui	/	Oui	3	2	Je ne sais pas	5	3	Non	/	1	2	Oui	2	Non	Non	2
F	G	P	/	/	Oui	/	Oui	3	2	Oui	4	2	Non	/	1	1	Oui	2	Non	Non	2
F	G	P	/	/	Non	/	Oui	3	2	Je ne sais pas	3	4	Non	/	1	1	Oui	2	Non	Non	2
F	G	P	/	/	Non	/	Oui	3	2	Je ne sais pas	4	6	Oui	/	1	2	Oui	1	Non	Non	3
F	G	P	/	/	Oui	/	Oui	4	2	Je ne sais pas	4	4	Non	/	1	1	Oui	2	Non	Non	2
F	G	P	/	/	Oui	/	Oui	4	1	Oui	4	4	Non	/	1	1	Oui	2	Non	Non	2
G	G	P	/	/	Non	/	Oui	4	2	Oui	1	10	Non	/	1	1	Oui	2	Non	Non	2
F	G	P	/	/	Oui	/	Oui	3	5	Oui	4	1	Non	/	2	1	Oui	2	Non	Non	3
F	G	P	/	/	Oui	/	Oui	2	2	Oui	3	1	Non	/	2	1	Oui	1	Non	Non	2
F	G	P	/	/	Oui	/	Oui	4	2	Je ne sais pas	4	4	Non	/	1	1	Oui	2	Non	Non	3
F	G	P	/	/	Oui	/	Oui	3	5	Je ne sais pas	5	4	Oui	/	1	3	Oui	1	Non	Non	2
G	G	P	/	/	Oui	/	Oui	3	2	Je ne sais pas	3	2	Non	/	1	1	Non	3	Non	Non	2
G	G	P	/	/	Oui	/	Oui	4	2	Oui	12	2	Non	/	2	2	Oui	2	Non	Non	2
F	G	P	/	/	Oui	/	Oui	5	1	Oui	4	1	Non	/	1	1	Oui	2	Non	Non	2
F	T	P	SH2A	/	Non	/	Oui	4	1	Oui	3	3	Non	/	1	1	Oui	2	Non	Non	3
G	T	P	SH2A	/	Non	/	Oui	5	2	Oui	4	2	Non	/	2	2	Oui	2	Non	Non	2
F	T	P	SH2A	/	Non	/	Oui	3	5	Oui	3	1	Non	/	2	2	Oui	1	Non	Non	3
F	T	P	SH2A	/	Non	/	Non	3	5	Je ne sais pas	3	1	Non	/	1	1	Oui	2	Non	Non	2
F	T	P	SH2A	/	Oui	/	Oui	4	1	Oui	5	4	Non	/	1	1	Oui	2	Non	Non	2
F	T	P	SH2A	/	Non	/	Oui	3	2	Je ne sais pas	2	1	Non	/	2	2	Oui	2	Non	Non	2
G	T	P	SH2A	/	Oui	/	Oui	5	1	Oui	5	1	Non	/	1	1	Oui	2	Non	Non	2

F	T	P	STDA	/	Oui	/	Oui	4	5 7	1	Oui	3	2 4 5 6 8 9	Nan	/	2	2	Oui	2	Nan	Nan	2
G	T	P	STDA	/	Nan	/	Oui	3	1 5 6 7	2	Je ne sais pas	3	4 5 6 8 9 1	Nan	/	1	1	Oui	2	Nan	Nan	2
F	T	P	STDA	/	Nan	/	Oui	3	5 6 7	2	Je ne sais pas	2	3 5 10	Nan	/	2	2	Oui	2	Nan	Nan	2
F	T	P	STDA	/	Nan	/	Oui	4	5 6 7	1	Oui	4	4 4 6 7 10	Nan	/	1	1	Oui	2	Nan	Nan	2
F	T	P	STDA	/	Nan	/	Nan	3	5 6	2	Je ne sais pas	4	10	Oui	/	2	2	Oui	2	Nan	Nan	2
G	T	P	STDA	/	Oui	/	Oui	4	1	1	Oui	4	3 4	Nan	/	1	1	Oui	2	Nan	Nan	2
F	T	P	STDA	/	Nan	/	Oui	4	1 5 7	2	Je ne sais pas	3	2 4 5	Nan	/	1	1	Oui	2	Nan	Nan	2
G	P	P	HP-CEN	/	Oui	/	Oui	4	1 5 7	2	Oui	4	8 9	Oui	/	1	1	Oui	2	Nan	Nan	3
G	P	P	HP-CEN	/	Oui	/	Nan	1	4	3	Nan	1	4	Nan	/	2	2	Oui	2	Nan	Nan	2
G	P	P	HP-CEN	/	Oui	/	Oui	5	1 5 6 7	2	Oui	5	5 10	Oui	/	2	2	Oui	3	Nan	Nan	3
G	P	P	HP-CEN	/	Oui	/	Oui	5	1 5 6 7	1	Oui	4	7 8 9 10	Nan	/	1	1	/	2	Nan	Nan	3
G	P	P	HP-CEN	/	Oui	/	Oui	5	2 3 5 7	2	Nan	2	5	Nan	/	1	2	Oui	2	Nan	Nan	2
G	P	P	HP-CEN	/	Nan	/	Oui	4	1 7	1	Oui	4	7 8	Nan	/	1	1	Oui	3	Nan	Nan	2
G	P	P	HP-CEN	/	Nan	/	Oui	4	1 5 6 7	2	Je ne sais pas	3	5 8 9	Nan	/	1	2	Oui	2	Nan	Nan	2
G	P	P	HP-CEN	/	Nan	/	Oui	5	1 3 5	1	Oui	3	4 5 8 9	Nan	/	1	2	Oui	2	Nan	Nan	2
G	P	P	HP-CEN	/	Nan	/	Oui	4	5	2	Nan	5	4 7	Oui	/	2	2	Oui	2	Nan	Nan	2
G	P	P	HP-CEN	/	Oui	/	Oui	5	1 2 3 5 6 7	1	Oui	5	4 6 7 8 9 10	Nan	/	1	1	Oui	2	Nan	Nan	2
G	P	S	HP-MPI	/	Oui	/	Oui	3	5	2	Nan	3	9	Oui	/	2	1	Nan	1	Nan	Oui	3
G	P	S	HP-MPI	/	Nan	/	Oui	4	5	1	Oui	4	7 10	Oui	/	1	1	Oui	2	Nan	Nan	3
G	P	S	HP-MPI	/	Nan	/	Oui	4	7	2	Oui	4	5 8 9	Nan	/	1	1	Nan	2	Nan	Nan	2
G	P	S	HP-MPI	/	Nan	/	Oui	4	1 3	2	Je ne sais pas	4	10	Nan	/	1	1	Oui	2	Nan	Nan	2
G	P	S	HP-MPI	/	Oui	/	Oui	3	1 5 7	2	Je ne sais pas	4	1 2 5 7 8 10	Nan	/	2	1	Oui	2	Nan	Nan	2
G	P	S	HP-MPI	/	Nan	/	Oui	4	3 5 6 7	2	Je ne sais pas	5	7 8 10	Nan	/	1	1	Oui	2	Nan	Nan	2
G	P	S	HP-MPI	/	Oui	/	Oui	4	1 5 6	1	Oui	4	3 4 5 8 9 10 5	Nan	/	1	1	Oui	2	Nan	Nan	2
F	G	S	/	/	Oui	/	Oui	3	5 7	1	Oui	3	6 9	Nan	/	1	1	Oui	1	Nan	Nan	2
G	G	S	/	/	Oui	/	Oui	5	1 3 5 6 1	2	Oui	1	5 8 10	Nan	/	2	2	Oui	2	Nan	Nan	2
F	G	S	/	/	Oui	/	Oui	3	3 5 7	2	Je ne sais pas	3	4 5 6	Nan	/	1	2	Oui	2	Nan	Nan	2
F	G	S	/	/	Nan	/	Oui	4	1 5 6	1	Oui	5	4 7 8 9	Nan	/	1	1	Oui	2	Nan	Nan	3
F	G	S	/	/	Oui	/	Oui	5	5 6 7	1	Oui	3	1 2 4 5 6 9 10	Nan	/	1	2	Oui	2	Nan	Nan	2
F	G	S	/	/	Oui	/	Oui	3	2 5 6 7	2	Nan	3	2 4 6 7 10	Oui	/	2	2	Oui	2	Nan	Nan	2

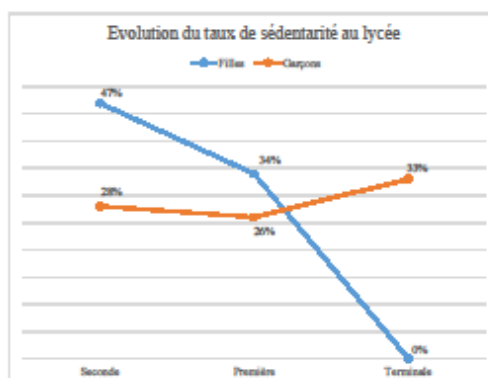
F	G	S	/	/	Non	/	Oui	4	2 5 6 7	1	Oui	3	2 4 6 7	Non	/	2	2	Oui	2	Non	Non	2
F	G	S	/	/	Oui	/	Oui	4	1 3 5 6	1	Je ne sais pas	4	1 3 5 7 8 10	Non	/	1	1	Oui	1	Non	Non	2
F	G	S	/	/	Non	/	Oui	4	5 7	1	Oui	4	6	Non	/	1	1	Oui	2	Non	Non	2
F	G	S	/	/	Oui	/	Oui	4	5 6 7	1	Oui	4	4 8 9 10	Non	/	1	1	Oui	2	Non	Non	2
G	G	S	/	/	Non	/	Oui	4	5	1	Je ne sais pas	4	1 5 7 9 10	Non	/	1	1	Oui	2	Non	Non	2
G	G	S	/	/	Non	/	Oui	4	5 7	1	Oui	3	8 9 10	Non	/	2	2	Oui	2	Non	Non	2
F	G	S	/	/	Non	/	Non	2	1 5	2	Non	5	2 4 5 7	Non	/	2	2	Oui	2	Non	Non	2
F	G	S	/	/	Non	/	Oui	4	5 7	1	Je ne sais pas	3	6 8 10	Non	/	1	1	Oui	2	Non	Non	3
F	G	S	/	/	Oui	/	Oui	4	5	2	Je ne sais pas	4	3 4 5 6 7 8 9 10	Non	/	1	1	Oui	2	Non	Non	2
F	G	S	/	/	Non	/	Oui	3	1 5 7	2	Je ne sais pas	4	1 2 4 5 7 9	Non	/	1	1	Non	2	Non	Non	2
F	G	S	/	/	Non	/	Non	5	1 5 7	2	Oui	5	10	Non	/	1	1	Non	2	Non	Non	2
G	G	S	/	/	Oui	/	Oui	3	7	1	Non	5	8 10	Non	/	1	1	Oui	3	Non	Non	2
G	G	S	/	/	Oui	/	Oui	4	1 2 7	2	Oui	2	4 6 8 10	Non	/	2	1	Oui	2	Non	Non	2
F	G	S	/	/	Non	/	Oui	4	5 6	1	Oui	4	2 3 4 5 6 7	Non	/	1	2	Oui	2	Non	Non	2
F	G	S	/	/	Non	/	Oui	4	5 7	2	Je ne sais pas	5	4 7 8	Non	/	1	1	Oui	1	Non	Non	2
G	G	S	/	/	Non	/	Oui	4	1 7	2	Je ne sais pas	2	2 6	Non	/	1	1	Oui	2	Non	Non	2
F	G	S	/	/	Non	/	Oui	4	5	2	Je ne sais pas	3	4 5 6	Non	/	1	2	Oui	2	Non	Non	2
F	G	S	/	/	Oui	/	Oui	4	1 5 6 7	2	Oui	4	2 3 5 6 7	Non	/	1	1	Oui	1	Non	Non	2

11.3. Feuilles de traitement des résultats par question (tableaux croisés dynamiques + statistiques & graphiques)

Question 5

Question 5		Pratiques-tu une ou des activités sportives en dehors du lycée?		Oui / Non	
SEXE					
Nombre de Q1	Étiquettes de colonnes				
Étiquettes de lig	Non	Oui	Total général		
F	33	50	83	Filles	40% / 60%
G	31	81	112	Garçons	28% / 72%
Total général	64	131	195	Total	33% / 67%
SECTEUR D'ENSEIGNEMENT					
Nombre de Q2	Étiquettes de colonnes				
Étiquettes de lig	Non	Oui	Total général		
G	30	83	113	Général	27% / 73%
P	19	27	46	Professionnel	41% / 59%
T	15	21	36	Technologique	42% / 58%
Total général	64	131	195	Total	33% / 67%
SEXE + SECTEUR D'ENSEIGNEMENT					
Q1	G				
Nombre de Q2	Étiquettes de colonnes				
Étiquettes de lig	Non	Oui	Total général		
G	8	37	45	FILLES	32% / 68%
P	16	25	41	Général	18% / 82%
T	7	19	26	Professionnel	39% / 61%
Total général	31	81	112	Technologique	27% / 73%
				Total	28% / 72%
NIVEAU D'ENSEIGNEMENT					
Nombre de Q3	Étiquettes de colonnes				
Étiquettes de lig	Non	Oui	Total général		
P	27	65	92	Première	29% / 71%
S	33	55	88	Seconde	38% / 63%
T	4	11	15	Terminale	27% / 73%
Total général	64	131	195	Total	33% / 67%
SEXE + NIVEAU D'ENSEIGNEMENT					
Q1	F				
Nombre de Q3	Étiquettes de colonnes				
Étiquettes de lig	Non	Oui	Total général		
P	12	23	35	FILLES	34% / 66%
S	21	24	45	Première	26% / 74%
T		3	3	Seconde	28% / 72%
Total général	33	50	83	Terminale	33% / 67%
				Total	28% / 72%

	Seconde	Seconde	Seconde	Terminale
Filles	47%	34%	0%	0%
Garçons	28%	26%	33%	33%

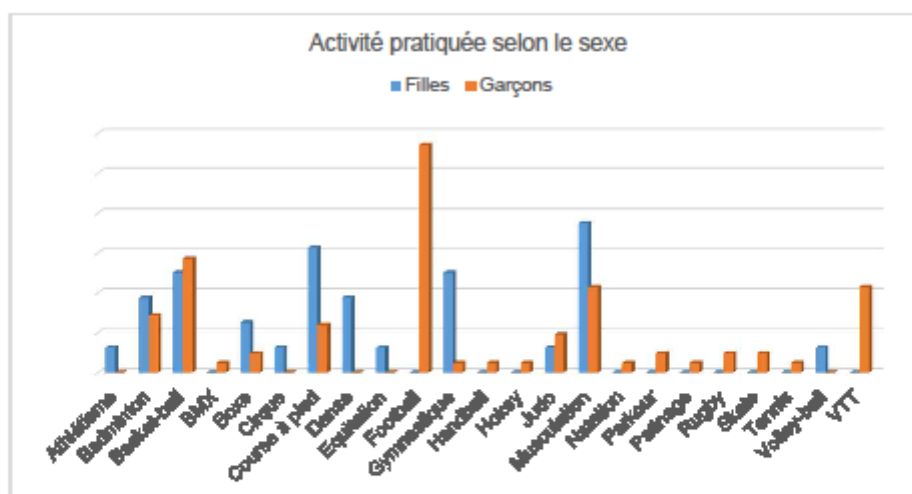


Question 6

Question 6

Quelle activité pratiques-tu?

Nombre de Activité pratiquée	tes de colonnes			Activité pratiquée	Filles	Garçons
	Étiquettes de lignes	F	G			
	Athlétisme	1		1	3%	0%
	Badminton	3	6	9	9%	7%
	Basket-ball	4	12	16	13%	14%
	BMX		1	1	0%	1%
	Boxe	2	2	4	6%	2%
	Cirque	1		1	3%	0%
	Course à pied	5	5	10	16%	6%
	Danse	3		3	9%	0%
	Equitation	1		1	3%	0%
	Football		24	24	0%	29%
	Gymnastique	4	1	5	13%	1%
	Handball		1	1	0%	1%
	Hokey		1	1	0%	1%
	Judo	1	4	5	3%	5%
	Musculation	6	9	15	19%	11%
	Natation		1	1	0%	1%
	Parkour		2	2	0%	2%
	Patinage		1	1	0%	1%
	Rugby		2	2	0%	2%
	Skate		2	2	0%	2%
	Tennis		1	1	0%	1%
	Volley-ball	1		1	3%	0%
	VTT		9	9	0%	11%
Total général		32	84	116		



Question 7

Question 7 Aimes-tu l'EPS? Oui / Non

SEXE			
Nombre de Q1	Étiquettes de colonnes		Total général
	Non	Oui	
F	6	77	83
G	6	106	112
Total général	12	183	195

Filles	Non	Oui
	7%	93%
Garçons	5%	95%
Total	6%	94%

PRATIQUANT / SEDENTAIRE			
Nombre de Q2	Étiquettes de colonnes		Total général
	Non	Oui	
Non	9	55	64
Oui	3	128	131
Total général	12	183	195

Pratiquant	Non	Oui
	2%	98%
Sédentaire	14%	86%
Total	6%	94%

SEXE + SECTEUR D'ENSEIGNEMENT			
Nombre de Q2	Étiquettes de colonnes		Total général
	Non	Oui	
Non	5	28	33
Oui	1	49	50
Total général	6	77	83

FILLES	Non	Oui
	2%	98%
Sédentaire	15%	85%
Total	7%	93%

GARÇONS	Non	Oui
	2%	98%
Sédentaire	13%	87%
Total	5%	95%

NIVEAU D'ENSEIGNEMENT			
Nombre de Q3	Étiquettes de colonnes		Total général
	Non	Oui	
P	5	87	92
S	4	84	88
T	3	12	15
Total général	12	183	195

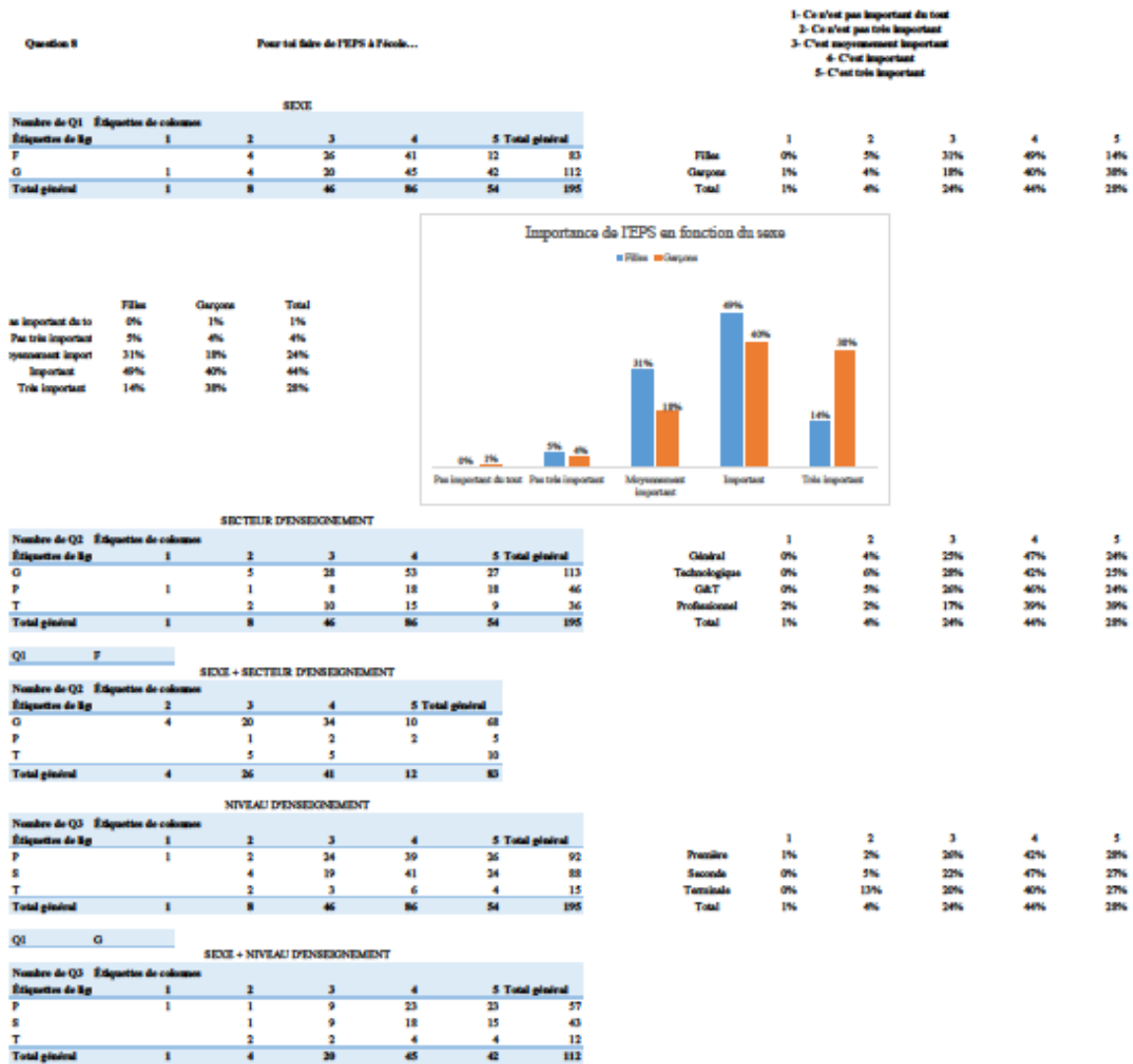
Primaire	Non	Oui
	5%	95%
Seconde	5%	95%
Terminale	20%	80%
Total	6%	94%

SEXE + NIVEAU D'ENSEIGNEMENT			
Nombre de Q3	Étiquettes de colonnes		Total général
	Non	Oui	
P	3	54	57
S		43	43
T	3	9	12
Total général	6	106	112

FILLES	Non	Oui
	6%	94%
Primaire	9%	91%
Seconde	0%	100%
Terminale	0%	100%
Total	7%	93%

GARÇONS	Non	Oui
	5%	95%
Primaire	0%	100%
Seconde	0%	100%
Terminale	25%	75%
Total	5%	95%

Question 8



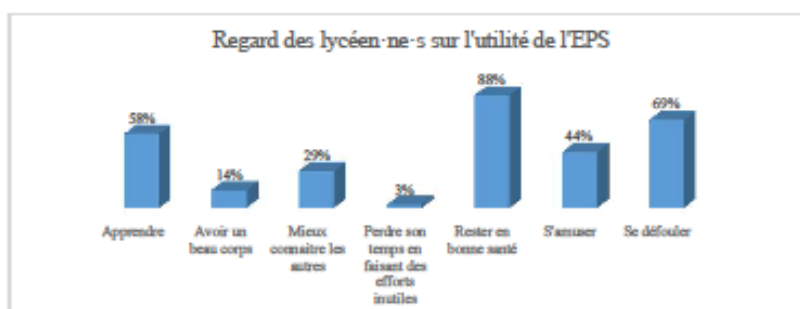
Question 9

Question 9

A quoi l'EPS sert?

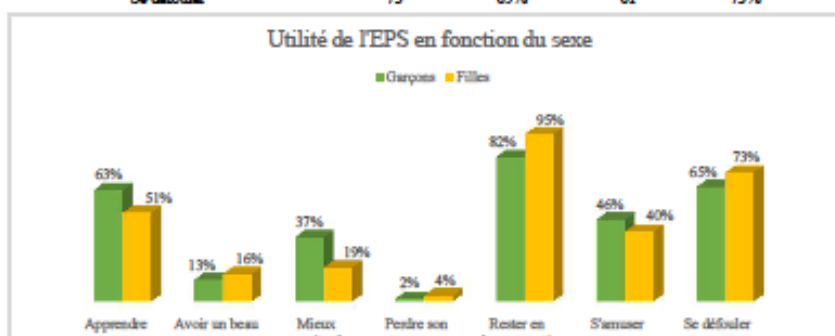
Étiquettes de lignes	Nombre de Q9
1	113
2	27
3	57
4	5
5	171
6	85
7	134
Total général	592

Apprendre	113	58%
Avoir un beau corps	27	14%
Mieux connaître les autres	57	29%
Perdre son temps en faisant des efforts inutiles	5	3%
Rester en bonne santé	171	88%
S'amuser	85	44%
Se défouler	134	69%



GARÇONS		FILLES	
Étiquettes de lignes	Nombre de Q9	Étiquettes de lignes	Nombre de Q9
1	71	1	42
2	14	2	13
3	41	3	16
4	2	4	3
5	92	5	79
6	52	6	33
7	73	7	61
Total général	345	Total général	247

	Garçons		Filles	
Apprendre	71	63%	42	51%
Avoir un beau corps	14	13%	13	16%
Mieux connaître les autres	41	37%	16	19%
Perdre son temps en faisant des efforts inutiles	2	2%	3	4%
Rester en bonne santé	92	82%	79	95%
S'amuser	52	46%	33	40%
Se défouler	73	65%	61	73%



Question 10

Question 10

Tu trouves qu'à l'école...

- 1- Il n'y a pas assez d'heures de cours en EPS
- 2- Il y a assez d'heures de cours en EPS
- 3- Il y a trop d'heures de cours en EPS

SEXE				
Nombre de Q1	Étiquettes de colonnes			
Étiquettes de lig	1	2	3	Total général
F	28	35		83
G	64	47	1	112
Total général	92	102	1	195

	1	2	3
Filles	34%	66%	0%
Garçons	57%	42%	1%
Total	47%	52%	1%

SECTEUR D'ENSEIGNEMENT				
Nombre de Q2	Étiquettes de colonnes			
Étiquettes de lig	1	2	3	Total général
G	48	65		113
P	23	22	1	46
T	21	15		36
Total général	92	102	1	195

	1	2	3
Général	42%	58%	0%
Professionnel	50%	48%	2%
Technologiques	58%	42%	0%
Total	47%	52%	1%

Q1 F				
SEXE + SECTEUR D'ENSEIGNEMENT				
Nombre de Q2	Étiquettes de colonnes			
Étiquettes de lig	1	2	Total général	
G	23	45		68
P	2	3		5
T	3	7		10
Total général	28	55		83

NIVEAU D'ENSEIGNEMENT				
Nombre de Q3	Étiquettes de colonnes			
Étiquettes de lig	1	2	3	Total général
P	44	47	1	92
S	40	48		88
T	8	7		15
Total général	92	102	1	195

	1	2	3
Primaires	48%	51%	1%
Seconda	45%	55%	0%
Terminale	53%	47%	0%
Total	47%	52%	1%

Q1 G				
SEXE + NIVEAU D'ENSEIGNEMENT				
Nombre de Q3	Étiquettes de colonnes			
Étiquettes de lig	1	2	3	Total général
P	35	21	1	57
S	22	21		43
T	7	5		12
Total général	64	47	1	112

Question 11

Question 11 Si les séances d'EPS n'étaient pas obligatoires, les suivrais-tu quand même?

Oui / Non / Je ne sais pas

SEXE				
Nombre de Q1	Étiquettes de colonnes			Total général
	Étiquettes de lig	Je ne sais pas	Non	
F	27	5	51	83
G	21	9	82	112
Total général	48	14	133	195

	Je ne sais pas	Non	Oui
Filles	33%	6%	61%
Garçons	19%	8%	73%
Total	25%	7%	68%

SECTEUR D'ENSEIGNEMENT				
Nombre de Q2	Étiquettes de colonnes			Total général
	Étiquettes de lig	Je ne sais pas	Non	
G	30	7	76	113
P	8	5	33	46
T	10	2	24	36
Total général	48	14	133	195

	Je ne sais pas	Non	Oui
Général	27%	6%	67%
Professionnel	17%	11%	72%
Technologique	28%	6%	67%
Total	25%	7%	68%

SEXE + SECTEUR D'ENSEIGNEMENT				
Nombre de Q2	Étiquettes de colonnes			Total général
	Étiquettes de lig	Je ne sais pas	Non	
G	8	2	35	45
P	8	5	28	41
T	5	2	19	26
Total général	21	9	82	112

NIVEAU D'ENSEIGNEMENT				
Nombre de Q3	Étiquettes de colonnes			Total général
	Étiquettes de lig	Je ne sais pas	Non	
P	22	7	63	92
S	23	7	58	88
T	3		12	15
Total général	48	14	133	195

	Je ne sais pas	Non	Oui
Première	24%	8%	68%
Seconda	26%	8%	66%
Terminale	20%	0%	80%
Total	25%	7%	68%

SEXE + NIVEAU D'ENSEIGNEMENT				
Nombre de Q3	Étiquettes de colonnes			Total général
	Étiquettes de lig	Je ne sais pas	Non	
P	14	1	20	35
S	13	4	28	45
T			3	3
Total général	27	5	51	83

Question 12

Question 12

Quelle importance donnez-vous à l'évaluation de l'EPS ?

1- Ce n'est pas important du tout
2- Ce n'est pas très important
3- C'est moyennement important
4- C'est important
5- C'est très important

SEXE						
Nombre de Q1	Étiquettes de colonnes					
Étiquettes de lg	1	2	3	4	5 Total général	
F	1	5	30	32	15	83
G	6	8	24	51	23	112
Total général	7	13	54	83	38	195

SECTEUR D'ENSEIGNEMENT						
Nombre de Q2	Étiquettes de colonnes					
Étiquettes de lg	1	2	3	4	5 Total général	
G	4	7	36	49	17	113
P	3	2	7	20	14	46
T		4	11	14	7	36
Total général	7	13	54	83	38	195

SEXE + SECTEUR D'ENSEIGNEMENT						
Nombre de Q2	Étiquettes de colonnes					
Étiquettes de lg	1	2	3	4	5 Total général	
G	3	4	11	21	6	45
P	3	2	7	18	11	41
T		2	6	12	6	26
Total général	6	8	24	51	23	112

NIVEAU D'ENSEIGNEMENT						
Nombre de Q3	Étiquettes de colonnes					
Étiquettes de lg	1	2	3	4	5 Total général	
P	3	9	27	35	18	92
S	3	4	25	38	18	88
T	1		2	10	2	15
Total général	7	13	54	83	38	195

SEXE + NIVEAU D'ENSEIGNEMENT						
Nombre de Q3	Étiquettes de colonnes					
Étiquettes de lg	1	2	3	4	5 Total général	
P		2	15	14	4	35
S		3	14	17	11	45
T	1		1	1		3
Total général	1	5	30	32	15	83

	1	2	3	4	5
Filles	1%	6%	36%	39%	18%
Garçons	9%	7%	23%	46%	23%
Total	4%	7%	28%	43%	19%

	1	2	3	4	5
Général	4%	6%	32%	43%	15%
Technologique	0%	11%	31%	39%	19%
G&T	3%	7%	32%	42%	16%
Professionnel	7%	4%	15%	43%	30%
Total	4%	7%	28%	43%	19%

	1	2	3	4	5
Primaire	3%	10%	29%	38%	20%
Secondaire	3%	5%	28%	43%	20%
Tertiaire	7%	0%	13%	67%	13%
Total	4%	7%	28%	43%	19%

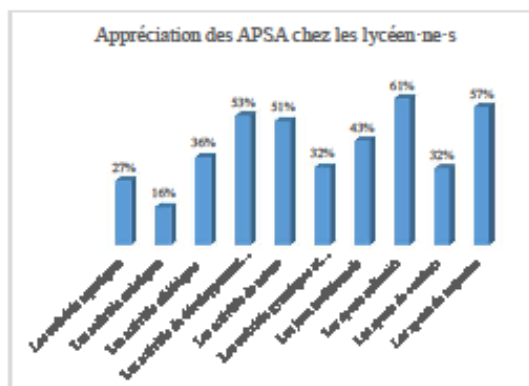
Question 13

Question 13

En EPS, quelles activités aimes-tu?

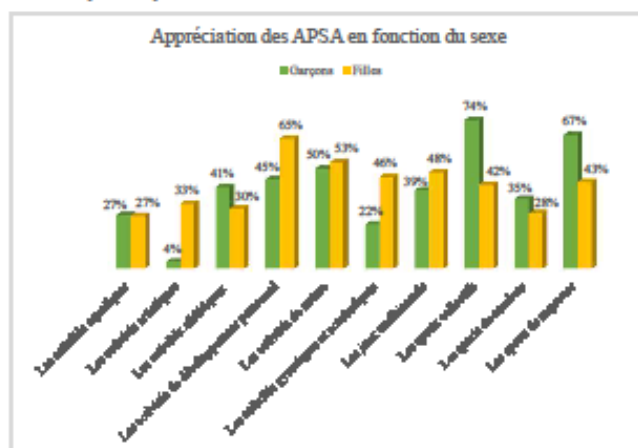
Étiquettes de lignes	Nombre de Q13
1	52
2	31
3	71
4	104
5	100
6	63
7	84
8	118
9	62
10	111
Total général	796

Les activités aquatiques	52	27%
Les activités artistiques	31	16%
Les activités athlétiques	71	36%
Les activités de développement personnel	104	53%
Les activités de nature	100	51%
Les activités gymniques et acrobatiques	63	32%
Les jeux traditionnels	84	43%
Les sports collectifs	118	61%
Les sports de combats	62	32%
Les sports de raquettes	111	57%



Étiquettes de lignes	Nombre de Q13	Étiquettes de lignes	Nombre de Q13
1	30	1	22
2	4	2	27
3	46	3	25
4	50	4	54
5	56	5	44
6	25	6	38
7	44	7	40
8	83	8	35
9	39	9	23
10	75	10	36
Total général	452	Total général	344

	Garçons		Filles	
Les activités aquatiques	30	27%	22	27%
Les activités artistiques	4	4%	27	33%
Les activités athlétiques	46	41%	25	30%
Les activités de développement personnel	50	45%	54	65%
Les activités de nature	56	50%	44	53%
Les activités gymniques et acrobatiques	25	22%	38	46%
Les jeux traditionnels	44	39%	40	48%
Les sports collectifs	83	74%	35	42%
Les sports de combats	39	35%	23	28%
Les sports de raquettes	75	67%	36	43%



Question 14

Question 14 En EPS, penses-tu qu'il y ait des activités physiques féminines (faites pour les filles) et des activités physiques masculines (faites pour les garçons)? Oui / Non

SEXE			
Nombre de Q1	Étiquettes de colonnes		
Étiquettes de lig	Non	Oui	Total général
F	72	11	83
G	95	17	112
Total général	167	28	195

	Non	Oui
Filles	87%	13%
Garçons	85%	15%
Total	86%	14%

SECTEUR D'ENSEIGNEMENT			
Nombre de Q2	Étiquettes de colonnes		
Étiquettes de lig	Non	Oui	Total général
G	100	13	113
P	35	11	46
T	32	4	36
Total général	167	28	195

Q1 F			
SEXE + SECTEUR D'ENSEIGNEMENT			
Nombre de Q2	Étiquettes de colonnes		
Étiquettes de lig	Non	Oui	Total général
G	59	9	68
P	4	1	5
T	9	1	10
Total général	72	11	83

NIVEAU D'ENSEIGNEMENT			
Nombre de Q3	Étiquettes de colonnes		
Étiquettes de lig	Non	Oui	Total général
P	78	14	92
S	75	13	88
T	14	1	15
Total général	167	28	195

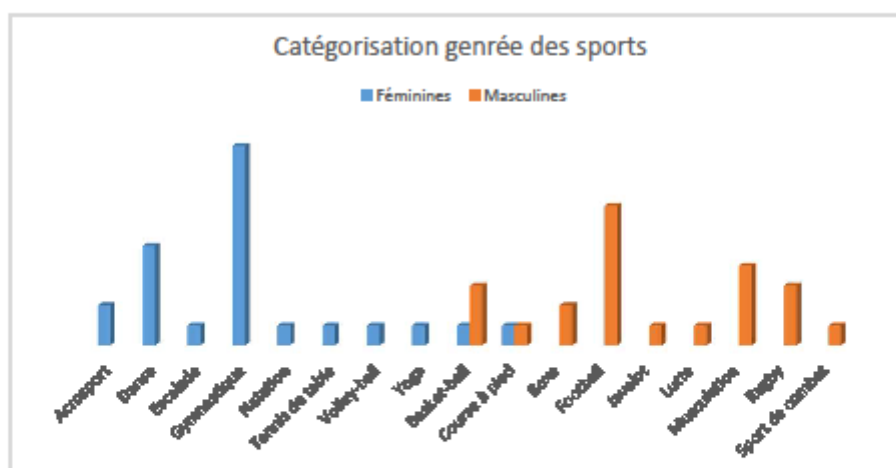
Q1 G			
SEXE + NIVEAU D'ENSEIGNEMENT			
Nombre de Q3	Étiquettes de colonnes		
Étiquettes de lig	Non	Oui	Total général
P	48	9	57
S	36	7	43
T	11	1	12
Total général	95	17	112

Question 15

Question 15

Si oui, citez les.

Étiquettes de lignes	Nombre de Activités féminines	Activités	Féminines	Masculines
Acrosport	2	Acrosport	2	
Basket-ball	1	Danse	5	
Course à pied	1	Escalade	1	
Danse	5	Gymnastique	10	
Escalade	1	Natation	1	
Gymnastique	10	Tennis de table	1	
Natation	1	Volley-ball	1	
Tennis de table	1	Yoga	1	
Volley-ball	1	Basket-ball	1	3
Yoga	1	Course à pied	1	1
Total général	24	Boxe		2
Étiquettes de lignes	Nombre de Activités masculines	Football		7
Basket-ball	3	Javelot		1
Boxe	2	Lutte		1
Course à pied	1	Musculation		4
Football	7	Rugby		3
Javelot	1	Sport de combat		1
Lutte	1			
Musculation	4			
Rugby	3			
Sport de combat	1			
(vide)				
Total général	23			



Question 16

Question 16

Pour toi, FEPS c'est...

- 1- Aussi important que les autres disciplines
- 2- Moins important que les autres disciplines
- 3- Plus important que les autres disciplines

SEXE				
Nombre de Q1	Étiquettes de colonnes			
Étiquettes de Rp	1	2	3	Total général
F	57	26		83
G	79	29	4	112
Total général	136	55	4	195

	1	2	3
Filles	69%	31%	0%
Garçons	71%	26%	4%
Total	70%	28%	2%

SECTEUR D'ENSEIGNEMENT				
Nombre de Q2	Étiquettes de colonnes			
Étiquettes de Rp	1	2	3	Total général
G	80	33		113
P	36	8	2	46
T	20	14	2	36
Total général	136	55	4	195

	1	2	3
Général	71%	29%	0%
Technologique	56%	39%	6%
GT	67%	32%	1%
Professionnel	78%	17%	4%
Total	70%	28%	2%

Q1 F SEXE + SECTEUR D'ENSEIGNEMENT

Nombre de Q2	Étiquettes de colonnes		
Étiquettes de Rp	1	2	Total général
G	47	21	68
F	5		5
T	5	5	10
Total général	57	26	83

NIVEAU D'ENSEIGNEMENT				
Nombre de Q3	Étiquettes de colonnes			
Étiquettes de Rp	1	2	3	Total général
P	62	28	2	92
S	65	21	2	88
T	9	6		15
Total général	136	55	4	195

	1	2	3
Primaires	67%	30%	2%
Secondaire	74%	24%	2%
Tertiaire	60%	40%	0%
Total	70%	28%	2%

Q1 G SEXE + NIVEAU D'ENSEIGNEMENT

Nombre de Q3	Étiquettes de colonnes			
Étiquettes de Rp	1	2	3	Total général
F	41	14	2	57
S	31	10	2	43
T	7	5		12
Total général	79	29	4	112

	1	2	3
FILLES			
Primaires	60%	40%	0%
Secondaire	76%	24%	0%
Tertiaire	67%	33%	0%
Total	69%	31%	0%

	1	2	3
GARÇONS			
Primaires	72%	25%	4%
Secondaire	72%	23%	5%
Tertiaire	58%	42%	0%
Total	71%	26%	4%

Question 17

Question 17 Par rapport aux évaluations des autres disciplines, l'évaluation en EPS est...

1- Aussi importante
2- Moins importante
3- Plus importante

SEXE				
Nombre de Q1	Étiquettes de colonnes			
Étiquettes de lig	1	2	3	Total général
F	53	29	1	83
G	78	30	4	112
Total général	131	59	5	195

	1	2	3
Filles	64%	33%	1%
Garçons	70%	27%	4%
Total	67%	30%	3%

SECTEUR D'ENSEIGNEMENT				
Nombre de Q2	Étiquettes de colonnes			
Étiquettes de lig	1	2	3	Total général
G	77	34	2	113
P	31	12	3	46
T	23	13		36
Total général	131	59	5	195

	1	2	3
Général	68%	30%	2%
Technologique	64%	36%	0%
GT	67%	32%	1%
Professionnel	67%	26%	7%
Total	67%	30%	3%

SEXE + SECTEUR D'ENSEIGNEMENT				
Q1	F			
Nombre de Q2	Étiquettes de colonnes			
Étiquettes de lig	1	2	3	Total général
G	43	24	1	68
P	5			5
T	5	5		10
Total général	53	29	1	83

NIVEAU D'ENSEIGNEMENT				
Nombre de Q3	Étiquettes de colonnes			
Étiquettes de lig	1	2	3	Total général
P	58	33	1	92
S	64	20	4	88
T	9	6		15
Total général	131	59	5	195

	1	2	3
Primaires	63%	36%	1%
Secondes	73%	23%	5%
Terminale	60%	40%	0%

SEXE + NIVEAU D'ENSEIGNEMENT				
Q1	G			
Nombre de Q3	Étiquettes de colonnes			
Étiquettes de lig	1	2	3	Total général
P	39	18		57
S	32	7	4	43
T	7	5		12
Total général	78	30	4	112

Question 18

Question 18 En EPS, aimes-tu travailler avec des filles?

Oui / Non

SEXE			
Nombre de Q1	Étiquettes de colonnes		
Étiquettes de lig Non	Oui	Total général	
F	3	80	83
G	16	96	112
Total général	19	176	195

SECTEUR D'ENSEIGNEMENT			
Nombre de Q2	Étiquettes de colonnes		
Étiquettes de lig Non	Oui	Total général	
G	8	105	113
P	8	38	46
T	3	33	36
Total général	19	176	195

SEXE + SECTEUR D'ENSEIGNEMENT			
Nombre de Q2	Étiquettes de colonnes		
Étiquettes de lig Non	Oui	Total général	
G	3	65	68
P		5	5
T		10	10
Total général	3	80	83

NIVEAU D'ENSEIGNEMENT			
Nombre de Q3	Étiquettes de colonnes		
Étiquettes de lig Non	Oui	Total général	
P	6	86	92
S	12	76	88
T	1	14	15
Total général	19	176	195

SEXE + NIVEAU D'ENSEIGNEMENT			
Nombre de Q3	Étiquettes de colonnes		
Étiquettes de lig Non	Oui	Total général	
P	6	51	57
S	10	33	43
T		12	12
Total général	16	96	112

	Non	Oui
Filles	4%	96%
Garçons	17%	86%
Total	11%	90%

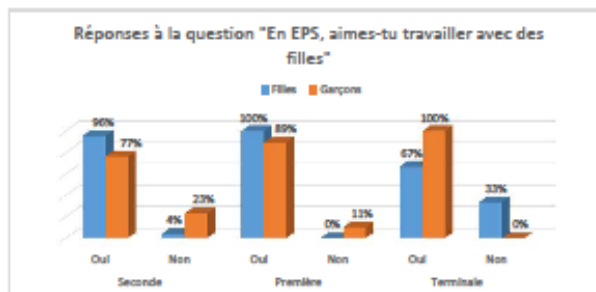
	Non	Oui
Général	7%	93%
Technologique	8%	92%
GT	7%	93%
Professionnel	17%	83%
Total	10%	90%

FILLES		Non	Oui	GARÇONS		Non	Oui
Général	4%	96%	Général	11%	89%		
Technologique	0%	100%	Technologique	12%	88%		
GT	4%	96%	GT	11%	89%		
Professionnel	0%	100%	Professionnel	20%	80%		
Total	4%	96%	Total	14%	86%		

	Non	Oui
Seconde	14%	86%
Première	7%	93%
Terminale	7%	93%
Total	10%	90%

FILLES		Non	Oui	GARÇONS		Non	Oui
Seconde	4%	96%	Seconde	23%	77%		
Première	0%	100%	Première	11%	89%		
Terminale	33%	67%	Terminale	0%	100%		
Total	4%	96%	Total	14%	86%		

	Seconde		Première		Terminale	
	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
Filles	96%	4%	100%	0%	67%	33%
Garçons	77%	23%	89%	11%	100%	0%



Question 19

Question 19 En EPS, tu préfères travailler avec...

SEXE				
Nombre de Q1	Étiquettes de colonnes			
Étiquettes de lig	1	2	3	Total général
F	15	67	1	83
G	1	91	20	112
Total général	16	158	21	195

SECTEUR D'ENSEIGNEMENT				
Nombre de Q2	Étiquettes de colonnes			
Étiquettes de lig	1	2	3	Total général
G	13	91	9	113
P	2	36	8	46
T	1	31	4	36
Total général	16	158	21	195

SEXE + SECTEUR D'ENSEIGNEMENT				
Q1	F			
Nombre de Q2	Étiquettes de colonnes			
Étiquettes de lig	1	2	3	Total général
G	13	55		68
P	1	3	1	5
T	1	9		10
Total général	15	67	1	83

	Général & Technologique			Professionnel	
	Des filles	à filles et des garç	Des garçons	Des filles	à filles et des garç
Filles	18%	82%	0%	20%	80%
Garçons	0%	82%	18%	2%	98%

NIVEAU D'ENSEIGNEMENT				
Nombre de Q3	Étiquettes de colonnes			
Étiquettes de lig	1	2	3	Total général
P	5	78	9	92
S	11	67	10	88
T		13	2	15
Total général	16	158	21	195

SEXE + NIVEAU D'ENSEIGNEMENT				
Q1	F			
Nombre de Q3	Étiquettes de colonnes			
Étiquettes de lig	1	2	3	Total général
P	5	30		35
S	10	34	1	45
T		3		3
Total général	15	67	1	83

1- Des filles
2- Des filles et des garçons
3- Des garçons

	1	2	3
Filles	18%	81%	1%
Garçons	1%	81%	18%
Total	8%	81%	11%

	1	2	3
Général	12%	81%	8%
Technologiques	3%	86%	11%
GT	9%	82%	9%
Professionnel	4%	78%	17%
Total	8%	81%	11%

FILLES			GARÇONS				
	1	2	3		1	2	3
Général	19%	81%	0%	Général	0%	80%	20%
Technologiques	10%	90%	0%	Technologiques	0%	83%	15%
GT	18%	82%	0%	GT	0%	82%	18%
Professionnel	20%	60%	20%	Professionnel	2%	80%	17%
Total	18%	81%	1%	Total	1%	81%	18%



	1	2	3
Seconde	13%	76%	11%
Prémilieu	5%	85%	10%
Terminale	0%	87%	13%
Total	8%	81%	11%

FILLES			GARÇONS				
	1	2	3		1	2	3
Seconde	22%	76%	2%	Seconde	2%	77%	21%
Prémilieu	14%	85%	0%	Prémilieu	0%	84%	16%
Terminale	0%	100%	0%	Terminale	0%	83%	17%
Total	18%	81%	1%	Total	1%	81%	18%

Question 20

Question 20 En EPS, cela te dérange-t-il de travailler avec des filles?

Oui / Non

SEXE			
Nombre de Q1	Étiquettes de colonnes		
Étiquettes de lig	Non	Oui	Total général
F	83		83
G	107	5	112
Total général	190	5	195

	Non	Oui
Filles	100%	0%
Garçons	96%	4%
Total	97%	3%

SECTEUR D'ENSEIGNEMENT			
Nombre de Q2	Étiquettes de colonnes		
Étiquettes de lig	Non	Oui	Total général
G	112	1	113
P	44	2	46
T	34	2	36
Total général	190	5	195

	Non	Oui
Général	99%	1%
Technologique	94%	6%
GT	98%	2%
Professionnel	96%	4%
Total	97%	3%

Q1 G SEXE + SECTEUR D'ENSEIGNEMENT			
Nombre de Q2	Étiquettes de colonnes		
Étiquettes de lig	Non	Oui	Total général
G	44	1	45
P	39	2	41
T	24	2	26
Total général	107	5	112

FILLES	Non	Oui
Général	100%	0%
Technologique	100%	0%
GT	100%	0%
Professionnel	100%	0%
Total	100%	0%

GARÇONS	Non	Oui
Général	98%	2%
Technologique	92%	8%
GT	96%	4%
Professionnel	95%	5%
Total	96%	4%

NIVEAU D'ENSEIGNEMENT			
Nombre de Q3	Étiquettes de colonnes		
Étiquettes de lig	Non	Oui	Total général
P	90	2	92
S	85	3	88
T	15		15
Total général	190	5	195

	Non	Oui
Seconde	97%	3%
Première	98%	2%
Terminale	100%	0%
Total	97%	3%

Q1 G SEXE + NIVEAU D'ENSEIGNEMENT			
Nombre de Q3	Étiquettes de colonnes		
Étiquettes de lig	Non	Oui	Total général
P	55	2	57
S	40	3	43
T	12		12
Total général	107	5	112

FILLES	Non	Oui
Seconde	100%	0%
Première	100%	0%
Terminale	100%	0%
Total	100%	0%

GARÇONS	Non	Oui
Seconde	93%	7%
Première	96%	4%
Terminale	100%	0%
Total	96%	4%

Question 21

Question 21	En EPS, cela te dérange-t-il de travailler avec des garçons?		Oui / Non	
SEXE				
Nombre de Q1 Étiquettes de colonnes				
Étiquettes de lig Non Oui Total général				
F	83		83	
G	110	2	112	
Total général	193	2	195	
				Non Oui
Filles				100% 0%
Garçons				98% 2%
Total				99% 1%
SECTEUR D'ENSEIGNEMENT				
Nombre de Q2 Étiquettes de colonnes				
Étiquettes de lig Non Oui Total général				
G	113		113	
P	44	2	46	
T	36		36	
Total général	193	2	195	
				Non Oui
Général				100% 0%
Technologique				100% 0%
GT				100% 0%
Professionnel				96% 4%
Total				99% 1%
Q1 G				
SEXE + SECTEUR D'ENSEIGNEMENT				
Nombre de Q2 Étiquettes de colonnes				
Étiquettes de lig Non Oui Total général				
G	45		45	
P	39	2	41	
T	26		26	
Total général	110	2	112	
				Non Oui
FILLES				
Général				100% 0%
Technologique				100% 0%
GT				100% 0%
Professionnel				100% 0%
Total				100% 0%
GARCONS				
Général				100% 0%
Technologique				100% 0%
GT				100% 0%
Professionnel				95% 5%
Total				98% 2%
NIVEAU D'ENSEIGNEMENT				
Nombre de Q3 Étiquettes de colonnes				
Étiquettes de lig Non Oui Total général				
P	92		92	
S	86	2	88	
T	15		15	
Total général	193	2	195	
				Non Oui
Seconde				98% 2%
Première				100% 0%
Terminale				100% 0%
Total				99% 1%
Q1 G				
SEXE + NIVEAU D'ENSEIGNEMENT				
Nombre de Q3 Étiquettes de colonnes				
Étiquettes de lig Non Oui Total général				
P	57		57	
S	41	2	43	
T	12		12	
Total général	110	2	112	
				Non Oui
FILLES				
Seconde				100% 0%
Première				100% 0%
Terminale				100% 0%
Total				100% 0%
GARCONS				
Seconde				95% 5%
Première				100% 0%
Terminale				100% 0%
Total				98% 2%

Question 22

Question 22 En EPS, tu penses que...

- 1- Les filles sont plus fortes que les garçons
 2- Les garçons et les filles se valent
 3- Les garçons sont plus forts que les filles

SEXE			
Nombre de Q1	Étiquettes de colonnes		
Étiquettes de lig	2	3	Total général
F	71	12	83
G	89	23	112
Total général	160	35	195

	F > G	F = G	F < G
Filles	0%	86%	14%
Garçons	0%	79%	21%
Total	0%	82%	18%

SECTEUR D'ENSEIGNEMENT			
Nombre de Q2	Étiquettes de colonnes		
Étiquettes de lig	2	3	Total général
G	97	16	113
P	34	12	46
T	29	7	36
Total général	160	35	195

	F > G	F = G	F < G
Général	0%	86%	14%
Technologique	0%	81%	19%
GT	0%	85%	15%
Professionnel	0%	74%	26%
Total	0%	82%	18%

SEXE + SECTEUR D'ENSEIGNEMENT			
Nombre de Q2	Étiquettes de colonnes		
Étiquettes de lig	2	3	Total général
G	58	10	68
P	5		5
T	8	2	10
Total général	71	12	83

FILLES	F > G	F = G	F < G
Général	0%	85%	15%
Technologique	0%	80%	20%
GT	0%	85%	15%
Professionnel	0%	100%	0%
Total	0%	86%	14%

GARÇONS	F > G	F = G	F < G
Général	0%	87%	13%
Technologique	0%	81%	19%
GT	0%	85%	15%
Professionnel	0%	71%	29%
Total	0%	79%	21%

NIVEAU D'ENSEIGNEMENT			
Nombre de Q3	Étiquettes de colonnes		
Étiquettes de lig	2	3	Total général
P	75	17	92
S	71	17	88
T	14	1	15
Total général	160	35	195

	F > G	F = G	F < G
Seconde	0%	81%	19%
Première	0%	82%	18%
Terminale	0%	93%	7%
Total	0%	82%	18%

SEXE + NIVEAU D'ENSEIGNEMENT			
Nombre de Q3	Étiquettes de colonnes		
Étiquettes de lig	2	3	Total général
P	47	10	57
S	31	12	43
T	11	1	12
Total général	89	23	112

FILLES	F > G	F = G	F < G
Seconde	0%	89%	11%
Première	0%	80%	20%
Terminale	0%	100%	0%
Total	0%	86%	14%

GARÇONS	F > G	F = G	F < G
Seconde	0%	72%	28%
Première	0%	82%	18%
Terminale	0%	92%	8%
Total	0%	79%	21%

SEXE + NIVEAU D'ENSEIGNEMENT			
Nombre de Q1	Étiquettes de colonnes		
Étiquettes de lig	2	3	Total général
F	71	12	83
Non	71	12	83
G	89	23	112
Non	87	20	107
Oui	2	3	5
Total général	160	35	195

GARÇONS	F > G	F = G	F < G
Non	0%	81%	19%
Oui	0%	40%	60%

4^{ème} de couverture

Mots-clés : *EPS, représentations sociales, stéréotypes de genre, inégalités, mixité*

Résumé

Les adolescents arrivent en classe d'EPS avec des conceptions qui guident et donnent du sens à leurs actions. Le projet général de cette étude est alors de mettre en avant la dynamique des représentations sociales des lycéen-ne-s sur la discipline EPS afin de comprendre l'influence que ces dernières peuvent avoir dans leurs choix scolaires et extra-scolaires ainsi que sur leur rapport à la mixité. Ce travail de recherche vise ainsi à mieux connaître les lycéen-ne-s d'aujourd'hui, à déterminer les tensions entre leurs attentes et les propositions actuelles des textes officiels, à identifier les écarts entre les représentations que nous avons d'eux et ce qu'ils sont ou pensent en réalité, à confirmer ou non certains ressentis que les enseignants partagent parfois sur le terrain. Au travers d'analyses descriptives et comparatives, les réponses au questionnaire des 195 lycéen-ne-s ont mis en évidence que leurs représentations de l'EPS étaient parfois dépendantes du sexe, du niveau ou du secteur d'enseignement. Ainsi, les croyances socio-culturelles persistent au lycée ce qui empêchent et gênent l'engagement de certains élèves en EPS et sont notamment à l'origine des inégalités entre les filles et les garçons.

Key words : *Physical Education, social representations, gender stereotypes, inequalities, co-education*

Abstract

The pupils are coming to the Physical Education classes with conceptions that are guiding and giving sense to their actions. Furthermore, the general objective of this study is to bring into light the students' social classes' variety thanks to the Physical Education discipline in order to understand the influence of them on their choices inside and outside school, adding also their relationship to diversity. This observation leads us to have a better knowledge of the new generation of students, to determine the tensions between their expectations and the current proposals from official texts, to identify the gaps between the representations that we have regarding them and what they really are, and finally to confirm if the teachers' feelings shared are accurate or not. Through descriptive and comparative analyses, the 195 students' answers to the survey have been highlighting their representations in Physical Education that can sometimes be based on their gender, level or field of education. Therefore, the social-cultural beliefs keep on existing within the High School, which interferes, prevents the engagement of a few students during the Physical Education classes, and can as well be the origin of the inequalities between girls and boys.]