



HAL
open science

Le sport peut-il changer de sexe à l'école maternelle ? L'influence de l'école sur les stéréotypes de genre dans les pratiques sportives

Julie Tognazzoni

► **To cite this version:**

Julie Tognazzoni. Le sport peut-il changer de sexe à l'école maternelle ? L'influence de l'école sur les stéréotypes de genre dans les pratiques sportives. Sciences de l'Homme et Société. 2018. dumas-03123990

HAL Id: dumas-03123990

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03123990>

Submitted on 28 Jan 2021

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.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



Année universitaire 2017-2018

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

Le sport peut-il changer de sexe à l'école maternelle ?

L'influence de l'école sur les stéréotypes de genre dans les pratiques sportives

Présenté par Julie Tognazzoni

Mémoire de M2 encadré par Mireille Baurens



Année universitaire 2017-2018

Master 2 *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention Premier degré

Titre du mémoire : **Le sport peut-il changer de sexe à l'école maternelle ?**

Auteure : **Julie TOGNAZZONI**

Résumé :

Depuis leur développement, les activités sportives sont le lieu privilégié de l'expression de la masculinité hégémonique et leur ouverture aux femmes est plutôt récente. Le sport semble constituer donc un milieu favorable à la reproduction des stéréotypes de sexe présents dans la société.

L'objectif de l'école est d'offrir à tous ses élèves une égalité de chance dans les apprentissages et de leur permettre de s'affranchir de leur condition sociale. A ce titre, elle se doit de lutter contre les stéréotypes de genre par une action consciente et volontaire.

L'objectif de cette étude est d'observer l'évolution des représentations du genre des activités physiques chez les très jeunes enfants (maternelle) en fonction du rôle actif ou non de l'école dans cette lutte. Des séances différenciées d'EPS et de langage ont donc été menées auprès d'un groupe test.

Les résultats observés à l'issue de l'étude ont mis en évidence l'importance du rôle de l'école dans une évolution moins stéréotypique des représentations, si une attention particulière y est portée. A défaut, c'est une perpétuation des stéréotypes qui est observée. L'importance de la formation des enseignant-e-s sur le sujet est donc indiscutable.

Mots clés : EPS, cycle 1, stéréotype de sexe, représentation genrée, pratique sportive, socialisation de genre, action de l'école

Summary :

Since their development, sports are the place for the expression of hegemonic masculinity and their openness to women is very recent. Sport seems to be a good environment for the reproduction of gender stereotypes which are present in society

The aim of the school is to offer all pupils an equal chance in learning and to enable them to overcome their social condition. As such, it has to fight against gender stereotypes by a conscious and voluntary action.

The objective of this study is to observe the evolution of the representations of the gender of physical activities among very young children (kindergarten) according to the active role or not of the school in this struggle. Sport and language sessions were therefore conducted on a test group.

The results observed at the end of the study highlighted the importance of the role of the school in lowering the stereotypical evolution of representations, if a specific attention is paid to it. Otherwise, it is a perpetuation of stereotypes that is observed. The importance of teacher training on the subject is therefore indisputable.

Key Words : Physical Education, cycle 1, gender stereotype, gender representation, sport practice, gender socialization, school action

Table des matières

| | |
|---|----|
| 1. Génèse du sujet | 1 |
| 2. Cadre théorique : les différents aspects de la socialisation de genre. | 2 |
| 2.1. La socialisation de genre au sein de l'école | 3 |
| 2.1.1. L'expression des normes de genre à l'école | 3 |
| 2.1.2. Le rôle de l'école dans la construction de l'identité sexuée..... | 4 |
| 2.2. Les activités sportives : vecteur de stéréotypes de genre | 7 |
| 2.2.1. Le rôle du sport dans la construction de l'identité sexuée..... | 7 |
| 2.2.2. Se projeter dans une pratique sportive contraire à sa norme de genre | 10 |
| 2.3. Cadre institutionnel | 12 |
| 2.3.1. Les textes officiels | 12 |
| 2.3.2. La place de l'égalité fille-garçon à l'école | 14 |
| 3. Problématique | 16 |
| 4. Expérimentation..... | 17 |
| 4.1. Méthodologie | 17 |
| 4.1.1. Participant-e-s | 17 |
| 4.1.2. Matériel | 18 |
| 4.1.3. Procédure | 19 |
| 4.2. Etat des lieux | 20 |
| 4.3. Résultats de la recherche..... | 23 |
| 4.4. Discussion et conclusion | 26 |
| 4.4.1. Lien avec les recherches antérieures | 27 |
| 4.4.2. Limites..... | 28 |
| 4.4.3. Impact sur le métier d'enseignant | 29 |
| 4.4.4. Les propositions pour une pratique professionnelle future..... | 30 |
| Bibliographie : | 33 |
| Annexes I : protocole d'expérimentation..... | 1 |
| Annexes II : Séquence d'EPS en lutte | 3 |
| Annexes III : Séquence d'EPS en danse | 4 |
| Annexes IV : Questionnaire « famille »..... | 5 |
| Questionnaire « élèves » | 6 |
| Annexes V : Prise de représentation finale..... | 7 |
| « Dessine-moi un garçon qui fait du sport » | 7 |
| Annexes VI : Prise de représentation finale..... | 8 |
| « Dessine-moi une fille qui fait du sport » | 8 |
| Annexes VII : tableau de résultat | 9 |

1. Génèse du sujet

Remise en cause dans mes compétences professionnelles par mes supérieurs hiérarchiques à la naissance de ma fille, c'est la maternité qui m'a confrontée pour la première fois à la discrimination sexuelle et aux stéréotypes de genre. J'ai donc souhaité éduquer mes enfants dans cette conscience et dans la recherche de leur identité personnelle. Paradoxalement, c'est l'arrivée de mon fils qui m'a révélé les difficultés d'une éducation égalitaire. Alors que ma fille pratiquait le karaté depuis plusieurs années avec l'approbation sans restriction de son entourage, les réactions ont été bien différentes quand mon fils a choisi de pratiquer la zumba. C'est pourquoi j'avais choisi lors de mon année de master 1 MEEF de travailler sur ce sujet dans mon mémoire et plus particulièrement sur la construction de la masculinité chez les jeunes garçons qui choisissent de pratiquer un sport « féminin » et des difficultés d'être en contradiction avec le poids de la masculinité hégémonique.

Confrontée à la persistance de stéréotypes de genre, tant dans ma vie privée que dans ma vie professionnelle, j'ai mis en place au sein de ma classe des ateliers de philosophie pour initier mes élèves à l'émergence d'une réflexion sur le monde dans lequel ils vivent. Après plusieurs séances sur la question de l'enfance, nous avons naturellement abordé la question : être une fille ou un garçon, est-ce que c'est pareil ? conformément aux propositions d'Isabelle Pouyou (2016). L'apparence a été très rapidement évoquée par les élèves : d'abord les cheveux, puis le visage et enfin les vêtements pour savoir ce qui les différencie.

Un de mes élèves a été particulièrement catégorique sur l'impossibilité pour un garçon de porter des vêtements roses, malgré les allégations contraires d'un de ses camarades qui aime porter du rose mais dont le père ne souhaite pas qu'il le fasse à l'école de peur que ses copains ne se moquent de lui. J'ai été surprise par la vigueur du débat chez des enfants aussi jeunes et par la persistance des stéréotypes qui s'appliquent aussi bien aux filles qu'aux garçons, alors qu'il me semblait qu'au cours du 20^e siècle, la place des femmes et les représentations des « rôles » dévolus à chaque sexe ont beaucoup évolué.

Le féminisme a permis de faire prendre conscience du poids des stéréotypes qui pèsent sur les femmes dans les relations sociales. Le positionnement de la société au regard de cette évolution est encore indéterminé, entre absence d'engagement, attente et réaction virulente. De cette confusion est née l'idée d'une crise de la masculinité, renforcée par le déplacement des frontières entre les sexes ; idée largement reprise par les magazines mais également comme sujet de nombreuses études sociologiques récentes.

Malgré cette transformation en profondeur de la société, qui s'est accompagnée d'une inscription dans la législation, la hiérarchisation entre les sexes et les stéréotypes persiste dans tous les domaines. Cette division arbitraire, qui transparait dans l'organisation de la société, fait l'objet de dispositions tellement intégrées qu'elles y jouent un rôle central.

J'ai choisi d'observer plus particulièrement la persistance des stéréotypes de genre dans le sport car c'est un lieu social où ils s'expriment de manière très prégnante.

Dans cette dichotomie fortement marquée, faire le choix d'une pratique sportive divergente par rapport à la représentation sexuée qui en est faite, représente une véritable transgression des normes.

On peut observer que socialement, il est plus acceptable pour une fille de pratiquer un sport « masculin » (avec de réelles difficultés) car comme nous le rappelle l'anthropologue Françoise Héritier, il existe une « valence différentielle des sexes » qui lui permet alors d'entrer dans un référentiel masculin d'appréciation plus valorisant ; la fille monte alors dans la hiérarchie des sexes. Alors que pour un garçon qui veut avoir une pratique sportive jugée « féminine », on lui renverra une image dévalorisée et rabaissée à une condition féminine, considérée comme « inférieure ». Le choix d'une pratique divergente modifie le positionnement dans la hiérarchie des sexes. Dès lors Christine Mennesson (2005) nous indique que les filles, qui pratiquent un sport masculin, y occupent une place plus élevée que les autres filles sans atteindre néanmoins le niveau d'un garçon.

C'est pourquoi, comparativement, l'étude des pratiques masculines concernant des activités sportives « féminines » est peu courante, car il existe un lien très fort entre la pratique physique et la notion de masculinité qui ne permet que peu de transgression : il s'agit en effet pour ces garçons d'une régression dans la hiérarchie des sexes.

Dans ma classe de moyenne section (élèves âgés de 4 à 5 ans), certain-e-s élèves ont déjà intégré fortement les stéréotypes de genre. Il me semblait important de pouvoir observer si un travail sur le sujet, dès le plus jeune âge, pouvait faire évoluer cette perception vers plus d'égalité et un affranchissement des stéréotypes.

2. Cadre théorique : les différents aspects de la socialisation de genre.

Pour comprendre les mécanismes de la socialisation de genre, il faut prendre en compte son aspect multifactoriel. En plus de la famille qui en constitue le premier élément, on peut noter l'importance d'autres acteurs sociaux comme l'école ou les pratiques sportives.

2.1. La socialisation de genre au sein de l'école

Dans les différentes études produites sur l'école, la sociologie s'est longtemps penchée sur l'influence des inégalités sociales de classe et leur reproduction au sein de l'école. Mais les études sur celles liées au genre dans le milieu scolaire sont beaucoup plus récentes.

2.1.1. L'expression des normes de genre à l'école

Dans les différents stades du développement du jeune enfant, Laure Bereni, Sébastien Chauvin, Alexandre Jaunait et Anne Revillard (2008) indiquent que le « sexe et l'âge sont les premières catégories que maîtrisent et mobilisent les jeunes enfants pour différencier leur entourage ». Leur perception est fortement et rapidement structurée par le genre. Au cours de leur socialisation, les enfants vont construire leur identité de genre en s'identifiant à l'un ou l'autre des sexes. Dès lors, le genre ne va plus s'appliquer comme une simple norme à suivre mais plutôt comme un mécanisme de pouvoir, de domination et de catégorisation.

A l'image du reste de la société, ces mécanismes agissent également à l'intérieur du cadre scolaire, car « l'école est une petite société » (Emile Durkheim, 1968, *éducation et sociologie*). Alors même que Sandrine Dauphin et Réjane Sénac pensent que l'école devrait être vécue comme « un vecteur de libération pour les jeunes », elle devrait leur permettre de se « libérer du poids de leurs origines » (2012, p. 157).

Paradoxalement, c'est dans le cadre scolaire que les normes de genre s'expriment intensément. C'est pourquoi, ce milieu est souvent utilisé pour observer un des usages du concept de masculinité hégémonique, employé en sciences de l'éducation, pour comprendre la dynamique d'une vie de classe comme les formes de résistance et de harcèlement entre les garçons. Par exemple, l'étude de Delphine Joannin et Christine Mennesson (2014) montre que, dans la cour de récréation, 3 types de masculinité peuvent s'exprimer :

- les représentants de la masculinité hégémonique sont des garçons au goût prononcé pour le foot ou les pratiques sportives masculines mais peu pour le domaine scolaire. Ils expriment dans leur pratique ludique une valorisation de la force, de l'affrontement et de l'usage de la violence physique, pour retrouver une image positive d'eux-mêmes. Dans le même esprit, ils rejettent tout ce qui a trait aux filles et aux pratiques féminines. La finalité est de renforcer leur position de dominant dans la hiérarchie scolaire et dans celle des genres ;

- les représentants d'une masculinité distinctive apprécient les jeux physiques sans valoriser l'affrontement physique. Ils essayent, par leurs compétences physiques, de se positionner favorablement dans l'organisation du groupe pour améliorer leur socialisation et

participent, par leur complicité, à la perpétuation de la masculinité hégémonique. Ils sont généralement plus performants sur les bancs de l'école ;

- les représentants d'une masculinité marginale sont souvent constitués des garçons, objets de notre étude. Ils se caractérisent par des goûts proches de ceux des filles ou des plus jeunes. Ils occupent donc une place très défavorable dans le groupe des garçons.

On observe là une reproduction des distinctions présentes dans le reste de la société.

L'origine de la reproduction des inégalités au sein de l'école peut s'expliquer, selon Nicole Mosconi, par la manière dont la mixité a été introduite à l'école en France, en dehors de toute finalité pédagogique ou politique précise, comme si la mixité pouvait suffire en elle-même à réaliser l'égalité entre les filles et les garçons. Cette absence d'intentionnalité a permis de laisser se reproduire largement au sein de l'école les inégalités observées dans l'ensemble de la société : notamment « les rapports inégaux de dominance du sexe masculin sur le sexe féminin » (2001, p. 107). Au sein de l'institution scolaire, selon la dernière publication de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) intitulé « Filles et garçons sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'enseignement supérieur, édition 2018 », les inégalités en fonction du genre se manifestent de deux manières : une inégalité de la réussite scolaire en faveur des filles et une autre dans l'orientation en faveur des garçons. Il s'agit donc bien là du paradoxe de l'institution, de reproduire les inégalités de genre en permettant aux filles depuis les années 1970 de sortir plus diplômées que les garçons.

On peut néanmoins s'interroger sur le rôle de l'école dans la diffusion et la reproduction des inégalités de genre. Il est certain qu'après la famille, l'école est une des actrices privilégiées de la socialisation de genre des jeunes enfants et y occupe une place importante.

2.1.2. Le rôle de l'école dans la construction de l'identité sexuée

Loin d'échapper à l'influence des stéréotypes de genre présents dans le reste de la société, l'école y participe en tant qu'actrice de la socialisation de jeunes élèves. Son influence est perceptible de deux manières : d'abord passive, par la reproduction inconsciente des clivages et des stéréotypes présents dans le reste de la société mais aussi active, par l'action directe des enseignant-e-s. « Le genre s'inscrit dans le corps et dans les esprits », comme l'indique Laure Bereni et al., « il en va ainsi de la socialisation primaire : le traitement sexué des enfants contribue à la sexuation des enfants » (2008, p. 106).

Ainsi, en plus de tous les enseignements prévus par les programmes officiels et prodigués au sein de l'école, il existe une part invisible qui se transmet inconsciemment du seul

fait de la structure scolaire : « le curriculum caché » ainsi que le nomme Nicole Mosconi, (2001, p. 101). Sigolène Couchot-Schiex le définit comme « ce qui participe aux expériences formatrices tout en échappant à la conception, à l'attention, à la conscience des acteurs » (2017, p. 54).

L'école, par l'intermédiaire de la communauté éducative, devient malgré elle un lieu supplémentaire d'apprentissage des inégalités de genre dans les rapports sociaux et de la construction de l'identité sexuée des élèves. Ce « sexisme » latent de l'école peut être attribué à la mixité en son sein. En effet, elle rendrait plus prégnants les stéréotypes masculins et féminins et permettrait l'apprentissage des rôles dévolus à chacun de manière très progressive et continue au fil de la scolarité. C'est en influençant très profondément la vie quotidienne des élèves que l'école reproduit malgré elle les inégalités sociales liées au sexe (Sandrine Dauphin et Réjane Sénac, 2012). Sigolène Couchot-Schiex explique cette influence invisible de la manière suivante : « à partir de petits mécanismes répétés, rejoués sur le même mode, « les petits riens », l'élève vit des expériences sociales et scolaires différenciées selon qu'il est une fille ou un garçon » (2017, p. 54).

Dès lors, peut-on accuser l'école de passivité face à cette problématique en affichant une neutralité en la matière ? Le milieu scolaire doit faire face à des élèves qui ont déjà construit des modèles sexués dans le cadre familial et avec lesquels l'école doit composer. Mais le rôle de l'école n'est-il pas justement de proposer à ces élèves d'échapper au déterminisme social qui les contraint ? Ce rôle, assumé pour les inégalités sociales de classe, doit pouvoir s'étendre aux inégalités liées au sexe. L'école se doit de lutter contre toutes les formes de discrimination, notamment celle qui découle de caractéristiques physiques ou biologiques. Cette lutte serait très bénéfique pour les deux sexes car objectivement les garçons ont le plus à perdre dans leur difficile dilemme entre de la réussite scolaire et la reproduction d'un modèle de virilité (Sandrine Dauphin et Réjane Sénac, 2012). L'école n'est pas la seule responsable de cette transmission des stéréotypes mais en acceptant de jouer un rôle plus actif dans la lutte, elle pourrait faire vaciller ce carcan et par une action assumée, ainsi perturber la reproduction des stéréotypes (Sandrine Dauphin et Réjane Sénac, 2012).

En plus de ce curriculum caché, le comportement des enseignant-e-s peut induire une participation plus active dans cette reproduction. En effet, les attentes des enseignant-e-s envers leurs élèves sont différentes en fonction de leur sexe, comme régies par un double standard (Sandrine Dauphin et Réjane Sénac, 2012) : les filles doivent être calmes et attentives, alors que l'on va plus facilement tolérer d'un garçon qu'il soit agité et dissipé. L'effet pervers de ces attentes différentes est qu'elles peuvent devenir auto-réalisatrices : c'est parce que l'on attend

des élèves une certaine attitude en fonction de leur sexe, qu'ils vont l'adopter et justifier en retour le stéréotype. Il ne s'agit pas là d'une action volontaire des enseignant-e-s mais plus, comme l'explique Nicole Mosconi, le fruit « d'une cognition sociale implicite : ces représentations et ces catégorisations, agissent sur nos perceptions, normalisent nos jugements, nos évaluations, nos interprétations, nos attentes et guident nos conduites » (2001, p. 99).

En dehors de l'aspect purement comportemental, cette attitude différente de la part des enseignant-e-s a des répercussions sur de nombreux éléments : le nombre d'interactions entre les élèves et les enseignant-e-s (2/3 pour les garçons, 1/3 pour les filles), la qualité des interactions et aussi par extension l'orientation des élèves, comme l'attestent de nombreuses recherches (Nicole Mosconi, 2001). Un autre effet consiste pour les enseignant-e-s à consacrer plus d'attention aux garçons dans le but supposé de les canaliser. D'un point de vue pédagogique, cette attitude tend à favoriser les garçons.

De plus, de nombreuses études en psychologie sociale ont montré que les résultats et les performances à l'école sont différents en fonction de la manière dont l'activité a été présentée aux élèves et le sexe de ces derniers. Inconsciemment, les élèves opèrent un lien entre leurs propres représentations et l'activité à réaliser. Sigolène Couchot-Schiex définit cet habillage de la tâche comme un paramètre qui influence la performance des élèves de manière différenciée suivant le sexe » (2017, p. 60). On peut citer l'exemple d'un parcours gymnique qui sera réussi différemment par les filles ou par les garçons selon qu'il a été présenté comme un parcours du combattant ou un enchaînement esthétique.

Enfin, les performances scolaires sont également différentes selon le sexe des élèves car elles réagissent à la « menace du stéréotype ». Les enseignant-e-s indiquent inconsciemment à une catégorie d'individus que leurs attentes ne sont pas les mêmes ou moindres selon les disciplines. Dès lors, les chances de succès dans celles-ci diminuent fortement. Cette menace se révèle d'autant plus efficace dans une classe mixte car elle est renforcée par l'obligation pour les élèves de se conformer aux normes attendues de son sexe aux yeux des autres (Sandrine Dauphin et Réjane Sénac, 2012).

En plus des attentes différenciées des enseignant-e-s, il a été démontré que l'acte d'enseignement en lui-même peut être porteur d'inégalités et de stéréotypes, par les choix d'apprentissages réalisés en amont ou par les interventions de l'enseignant-e qui peut consolider ou réduire l'influence des stéréotypes sur le comportement des élèves (Natalia Bazoge, 2016). Ainsi, selon Sigolène Couchot-Schiex, « Les choix réalisés pour enseigner, comme les modalités de transmission, les choix didactiques, la communication verbale et non verbale, la manière de « tenir » la classe, participent et agissent sur la socialisation sexuée des élèves et sur

« la reproduction des rapports sociaux de sexe » » (2017, p. 49). En outre, du fait de la « cognition sociale implicite », les disciplines scolaires sont également porteuses en elles-mêmes de stéréotypes de genre (par exemple : les mathématiques sont masculines, alors que le français est féminin). Cette catégorisation permet d'y reproduire la hiérarchie de valeurs des sexes (Nicole Mosconi, 2001). Par leurs actes guidés par « la cognition sociale implicite », les enseignant-e-s participent à la socialisation de genre, jusqu'à, parfois, construire un rapport au savoir différent selon le sexe des élèves (Nicole Mosconi, 2001).

Une partie des stéréotypes de genre concernent les différences supposées de caractéristiques physiques entre les sexes. Parmi les disciplines enseignées à l'école, il en est donc une qui concentre les stéréotypes de manière tangible : l'éducation physique et sportive (EPS). En effet, elle fait référence à une culture sportive qui est particulièrement vectrice de discrimination sexuée.

2.2. Les activités sportives : vecteur de stéréotypes de genre

En dehors du cadre particulier de l'école, Martine Court établit que « la pratique sportive reste toujours plus fréquente chez les hommes que chez les femmes. Les hommes sont surreprésentés dans la plupart des activités physiques ou sportives caractérisées par un affrontement avec un adversaire (les sports collectifs, le tennis, les arts martiaux et les sports de combat) » (2010, p. 19). De ce fait, la pratique sportive est un indicateur très révélateur de la socialisation de genre des individus puisqu'elle y intervient dans sa dimension première : le corps (Laure Bereni et al., 2008).

La pression des stéréotypes de genre est tellement forte dans le sport que toute pratique contraire à sa norme de genre y est très difficile.

2.2.1. Le rôle du sport dans la construction de l'identité sexuée

Il existe une relation forte entre la pratique sportive et la masculinité au sens large. Christine Mennesson (2004) indique que, dès 1991, certains auteurs tels que Norbert Elias et Eric Dunning avaient mis en évidence le rôle incontournable du sport dans la construction de l'identité masculine moderne, sous sa forme hégémonique, où la puissance physique, la compétition et le dénigrement du féminin sont exaltés. Dans cet univers, la corrélation est d'autant plus forte qu'il met en jeu les corps, renforçant ainsi la représentation des différences entre les sexes. Les enquêtes les plus récentes soulignent le rôle majeur des pratiques sportives dans la construction de l'identité sexuée. Même si de nouveaux éléments remettent en cause les définitions des catégories sexuées, comme l'entrée d'hommes et de femmes dans des pratiques

peu appropriées à leur sexe, le monde du sport reste un secteur pertinent à l'analyse des processus de construction du genre.

En effet, les activités physiques et sportives sont distinctes en fonction du sexe des pratiquants, que ce soit à propos des lieux d'exercice (intérieurs pour les femmes, extérieurs pour les hommes), des modalités d'exercice (sport d'équipe pour les hommes, entretien physique pour les femmes) ou de la finalité sportive (esthétique pour les femmes, fonctionnelle pour les hommes). Selon Annick Davaisse et Catherine Louveau, « Ces différenciations sexuelles des engagements sportifs laissent augurer l'existence « d'espaces sportifs » et de corporalités caractéristiques des hommes d'une part, des femmes d'autre part, indicateurs efficaces de ce qu'il en est aujourd'hui des contours de la masculinité et de la féminité dans notre culture » (1998, p. 50). En effet, dans la réalité comme dans la perception que l'on peut en avoir, les pratiques sportives s'élaborent dans les statuts définis pour chaque sexe par la société et la culture. Il apparaît en effet, que les finalités attachées à la pratique d'un sport varient beaucoup en fonction du sexe du pratiquant : un garçon va y chercher l'esprit de compétition qui se traduit par une victoire ou une défaite ainsi qu'une certaine forme d'occupation de l'espace, alors que les filles préfèrent une pratique qui leur permet de se dépasser en accomplissant un geste technique (Laure Bereni et al., 2008).

De cette constatation, Simon-Louis Lajeunesse (2008) a établi une division sexuée des activités sportives en 3 catégories : les sports agonistes (en relation avec un affrontement direct, considérés comme les plus masculins), les sports ilinistes (qui se rapportent plus à l'adresse) et les sports esthétiques (qui sont presque exclusivement pratiqués par des femmes). Cette distinction se perpétue, malgré les avancées sociales, et l'on peut se demander s'il s'agit d'un processus particulièrement lent d'égalisation ou d'une perpétuation qui indique un obstacle culturellement infranchissable. Cela semble indiquer que le monde sportif est bien le lieu conservatoire des distinctions traditionnelles. Comme l'indique Christine Mennesson (2005), il n'existe pas qu'une seule forme de masculinité ou de féminité qui se manifeste dans l'activité sportive. Alors que dans les médias, on observe la place prépondérante de la masculinité dominante, tant dans l'occupation quasi-exclusive des sports collectifs et d'affrontement que dans la glorification de ces sportifs. Cet enthousiasme symbolise l'importance de la force physique et des comportements combattants dans les représentations sociales.

L'engouement pour le sport remonte à la fin du 19^e siècle et s'explique par la nécessité pour les hommes de reconstruire une masculinité forte après les importants changements économiques et sociaux de l'époque, notamment le développement des revendications féministes. Cette réponse visait alors à valoriser les lieux de la socialisation masculine afin de

renforcer leur « virilité » par la séparation physique des deux sexes. Au début du 20^e siècle, les femmes ont progressivement investi les pratiques sportives et certaines disciplines mixtes sont apparues. Même si actuellement, certaines disciplines sont encore très fortement ségréguées comme le football pour les hommes (98% des licenciés) et la gymnastique pour les femmes (80% des licenciées), on constate néanmoins que les filles ont pu opérer une percée dans les disciplines dites « masculines » (Laure Bereni et al. 2008). Mais il existe toujours une forte résistance et réticence quant à envisager la pratique d'une discipline dite « féminine » par un homme. C'est pourquoi, il apparaît comme nécessaire de réhabiliter ces pratiques sportives. (Natalia Bazoge, 2016).

Les normes de masculinité et de féminité attribuées aux pratiques sportives sont également très présentes dans la construction d'une culture sportive scolaire. L'école ne déroge pas à cette influence. La discipline de l'EPS a longtemps résisté à la mise en place de la mixité à l'école, en se basant sur des différences physiques supposées entre les deux sexes pour justifier un enseignement différent. Cette prise en compte a été permise et renforcée par les textes officiels mais aussi par des discours médicaux. Dès 1979, Michel Volondati (inspecteur de l'éducation nationale) s'est interrogé sur les conditions de mise en œuvre d'un enseignement mixte de l'éducation physique et sportive. Il considère même que cela doit être une opportunité pour définir clairement les objectifs de cette discipline scolaire au regard de la lutte contre les inégalités de sexe ainsi que contre sa dérive masculiniste (Natalia Bazoge, 2016).

Il est avéré que le milieu sportif permet de mettre particulièrement en avant les différents aspects de la masculinité hégémonique. Dans le choix d'une activité sportive, le jeune garçon répond à une prescription sociale, qui relève de l'ordre de l'apprentissage social : il doit réussir dans un sport qui exacerbe sa masculinité et sa virilité pour construire son identité de genre et être intégré au groupe d'hommes. A défaut, il pourra subir la marginalisation de ceux qui ne sont pas conformes au modèle et la subordination à la hiérarchie masculine. La pratique sportive doit contribuer à maintenir l'appartenance à un genre de masculinité dominante. Dans cette approche, Laure Bereni et al. nous indiquent que le sport constitue à la fois une pratique sexuée dans son choix et son organisation, mais aussi une pratique « sexuante », « en tant qu'elle participe à la construction de l'ordre social de genre par la masculinisation des corps masculins et l'inculcation aux garçons – puis aux hommes – des valeurs associées à la masculinité » (2008, p. 103)

Cette prédominance de la masculinité dans la pratique sportive se constate également à l'école et dans les programmes. En effet, la sélection des activités physiques, sportives et artistiques (APSA) se porte le plus souvent vers les « activités pratiquées par les garçons » tels

que les sports collectifs et l'athlétisme, ce qui crée une inégalité en obligeant les filles à faire un effort pour s'y engager. Le même effort est plus rarement demandé aux garçons. Cette inégalité se constate, par exemple, au baccalauréat où les filles réussissent moins bien en EPS que les garçons (Sigolène Couchot-Schiex, 2017). Le choix des APSA pratiquées en EPS ne peut suffire en lui-même à répondre à la mise en œuvre d'une égalité entre les filles et les garçons. En effet, les APSA dites « neutres » sont censées favoriser l'engagement des élèves des deux sexes en n'activant pas les stéréotypes de sexe. Mais cette stratégie peut se révéler contre-productive à la fois dans le questionnement des stéréotypes de genre dans le sport et dans l'apprentissage de nouvelles conduites sportives. Le choix d'ASPA fortement genrées peut entraîner, selon les circonstances, une attention plus particulière à l'encontre d'un sexe au détriment de l'autre pour les faire adhérer à la discipline (le plus souvent en faveur des garçons).

De fortes contraintes de genre s'expriment dans la pratique sportive, il est donc très difficile d'avouer une appétence contraire à son genre, que ce soit dans le cadre du choix d'une pratique en club ou en EPS à l'école. Même si la pratique d'un sport offre des aspects positifs indéniables, les petits garçons qui pratiquent un sport dit « féminin », subissent une double contrainte : celle de l'obligation de conformité à la masculinité hégémonique et celle de la régression dans la hiérarchie des sexes, alors que c'est l'effet contraire pour les filles qui pratiquent un sport dit « masculin ».

Pour comprendre les enjeux d'un enfant amené à pratiquer un sport contraire à son genre, il faut comprendre les enjeux en termes de construction de l'identité sexuée.

2.2.2. Se projeter dans une pratique sportive contraire à sa norme de genre

Une idée largement partagée consiste à considérer le choix d'une activité physique comme relevant uniquement d'aptitudes « naturelles » dont seraient pourvues différemment les hommes et les femmes. Cependant, l'observation des niveaux atteints par certains compétiteurs et les taux de pratiques masculines dans d'autres pays viennent contredire complètement cette croyance (Caroline Chimot, 2014). Ce choix relève plutôt d'un habitus (au sens de Pierre Bourdieu) qui, comme nous l'explique Laure Bereni et al., « permet à chaque individu d'inventer son propre rôle, d'improviser son comportement et ses goûts conformément aux lois du genre [...] sans avoir à connaître à l'avance des règles précises portant sur des objets prédéterminés » (2008, p. 82). C'est donc bien le résultat d'une construction sociale qui s'inscrit dans le système de genre et qui s'opère au cours d'un long processus de socialisation dont le premier cadre est celui de la famille.

D'une manière générale, les attentes parentales vis-à-vis de la conformité au genre de leurs enfants sont plus fortes à l'égard des garçons qu'à l'égard des filles. Ces espérances peuvent varier en fonction du contexte social et du style de vie au sein des familles, notamment de la place accordée à la division sexuée des tâches. Martine Court remarque également qu'il peut exister des « cas de socialisation croisée » avec le parent du sexe opposé (2010, p. 102). Certaines familles considèrent qu'un engagement sportif différent pour les jeunes garçons est plutôt positif dans la mesure qu'il place avec une certaine forme de masculinité, basée sur l'usage de la force physique. Les ressources culturelles et scolaires sont alors valorisées pour y faire face (Julien Bertrand, Christine Mennesson & Martine Court, 2014). La construction de l'identité sexuée est une formation complexe qui renvoie à la fois à un processus de réflexion et d'observation. L'individu se juge en fonction de ce que lui renvoient les autres au regard d'eux-mêmes mais aussi au regard d'une classification normative (la masculinité hégémonique dans le cas des petits garçons). Ce processus est majoritairement inconscient sauf dans le cas où le jugement interne est en contradiction avec les conditions extérieures. Dès lors, l'identité en cours de construction peut se révéler douloureuse. Selon Laure Bereni et al., cette socialisation différente est un élément de crainte important pour les parents. En effet, de manière totalement inconsciente, ils craignent que cet aspect féminin de leurs petits garçons n'en produise d'autres, même sans aucune relation directe avec le premier et parfois dans des proportions totalement incongrues « par exemple, la croyance magique d'une relation mystérieuse entre l'imposition d'une tapisserie ou d'un pyjama rose et la pratique ultérieure de la sodomie passive » (2008, p. 83).

Comme nous l'avons vu précédemment, l'identité masculine a un caractère dominant dans la société, mais elle n'en reste pas moins plus fragile et plus facilement remise en question pour cette même raison. La connotation dévirilisante et donc dévalorisante de la pratique d'une activité dite « féminine » renvoie le jeune garçon à construire une représentation différente de la masculinité : non menaçante et dégagée des stéréotypes de genre imposés, qui l'oblige à opérer un travail de recomposition de l'identité masculine (Bernard Lahire, 2001). On observe néanmoins que la féminisation de cette identité s'accompagne de la recherche d'une virilité plus explicite, d'une masculinité affirmée dans la pratique sportive (Pierre-Emmanuel Sorignet, 2010). En effet, pour se sentir en accord avec leur masculinité, les jeunes garçons transforment et réinterprètent l'activité pour la mettre plus en adéquation et pour ne pas se départir de ce qui fait leur virilité (Annick Davaisse et Catherine Louveau, 1998). Il s'agit d'opérer une transaction dans la discipline entre la représentation d'une identité de genre et la transgression à celle-ci. Caroline Chimot parle de « bricolage identitaire » qui ne peut se résoudre que de trois manières

(2014, p. 113). La première consiste à cacher leur activité aux autres garçons, pour échapper à la stigmatisation, ce qui est impossible dans le cadre scolaire. La seconde est une tentative de reconnaissance de la légitimité de leur pratique en montrant des compétences spéciales qui y sont liées et pouvant être valorisées par le groupe. Enfin la dernière consiste à se conformer aux normes de genre en refusant ou en arrêtant la pratique sportive (Caroline Chimot, 2014).

Cette hégémonie se retrouve également dans la discipline scolaire qui en est le corollaire : l'EPS. C'est pourquoi les programmes officiels du 26 novembre 2015 proposent explicitement, dans le cadre de la formation de la personne et du citoyen/de la citoyenne, que le travail sur le respect des autres, « le refus des discriminations et l'application des principes de l'égalité filles/garçons » se fassent plus particulièrement dans ce cadre. Face aux difficultés que constitue le carcan des stéréotypes pour les filles comme pour les garçons (et plus encore dans le cadre de l'activité sportive), le législateur a pris un certain nombre de mesures pour essayer d'imposer plus d'égalité, que ce soit dans la société en général ou plus particulièrement dans le cadre scolaire.

2.3. Cadre institutionnel

Comme nous venons de le voir, les préjugés et les stéréotypes de genre perdurent et structurent les relations sociales. Les récents progrès législatifs ne semblent pas avoir permis une modification durable des mentalités. Les discriminations comme la misogynie s'expriment fréquemment dans la vie sociale et publique et même au sein de l'école, où l'on observe la mixité au sein des établissements scolaires depuis plus de 40 ans. L'une des raisons semble être le fait de l'intégration précoce par les élèves des stéréotypes genrés. C'est donc dès le plus jeune âge qu'il faut intervenir pour éviter que ces stéréotypes ne s'installent. Dans la lutte pour l'égalité des filles et des garçons, l'école tient une place fondamentale récemment rappelée par la grande mobilisation pour les valeurs de la République. Cette mission de lutte contre les stéréotypes est à la fois une obligation légale et le fondement d'une éducation humaniste afin de changer durablement les mentalités.

2.3.1. Les textes officiels

L'égalité en droit et en dignité des personnes est un principe fondamental de la République et est inscrit comme tel dans notre Constitution actuelle. Plus spécifiquement, les principes d'égalité entre les filles et les garçons, de respect mutuel ou de mixité y sont définis et déclinés sous de multiples formes dans le droit français et international et notamment dans les textes relatifs à l'école et à l'enseignement.

Dans son préambule, la Constitution du 4 octobre 1958 réaffirme son attachement aux Droits de l'Homme tels qu'ils ont été définis par la Déclaration de 1789 (art.1^{er} et 6) et par le préambule de la Constitution du 27 octobre 1946. Ce dernier garantit légalement aux femmes des droits égaux à ceux des hommes. Ces principes ont été réaffirmés par la Convention des Nations Unies du 18 décembre 1979 sur « l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes ». Mais si l'affirmation de l'égalité entre les filles et les garçons représente une valeur fondatrice de la République très claire sur le plan des principes, son invocation n'a pas suffi pour qu'elle s'exprime totalement dans les pratiques et qu'elle pénètre durablement dans les mentalités.

L'absence d'évolution significative dans les choix effectifs d'orientation scolaire et professionnelle a contraint à décliner les grands principes nationaux dans plusieurs textes relatifs à l'école et à l'enseignement. Parce que l'une des finalités de l'école est d'assurer la réussite de tous et de toutes dans leur vie sociale et professionnelle, de nombreux textes et conventions ont préconisé un certain nombre de mesures pour favoriser l'égalité entre les filles et les garçons. La mixité, instaurée depuis 1975 dans les établissements scolaires, n'a pas suffi à la garantir, de nombreuses mesures sont venues la compléter et la renforcer plus récemment.

La Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif (BO n°6 du 7 février 2013), signée pour la période 2013-2018 (pour la troisième fois consécutive), fixe trois priorités :

- acquérir et transmettre une culture de l'égalité entre les sexes : l'intégrer dans tous les aspects de l'enseignement ;
- renforcer l'éducation au respect mutuel et à l'égalité entre les filles et les garçons ;
- s'engager pour une plus grande mixité des filières de formation et à tous les niveaux d'études.

C'est un document cadre qui est retranscrit dans chaque région en fonction des particularités et des objectifs locaux.

La Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la Refondation de l'école de la République, dans son article L. 331-7, dispose que l'orientation et la formation proposées aux élèves « favorisent la représentation équilibrée entre les femmes et les hommes parmi les filières ». Cette disposition a été insérée, par cette même loi, dans le code de l'éducation dans son article L121-1 du Livre 1^{er} relatif aux principes généraux de l'éducation. D'une manière plus générale, la transmission de l'égalité entre les femmes et les hommes

comme valeur fondamentale fait l'objet de nombreux articles dans la deuxième partie du code consacré aux enseignements scolaires : Articles L312-17-1¹, L311-4², L321-3³.

La réaffirmation du principe d'égalité entre les filles et les garçons comme valeur de la République a été développée dans la Charte de la laïcité à l'école du 8 juillet 2013 (article 9⁴), ainsi que dans le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation du 25 juillet 2013 (point 6⁵).

Ce maillage de textes et de dispositions permet d'affirmer et de légitimer la mission donnée par la Nation à l'école d'œuvrer pour favoriser l'égalité entre les filles et les garçons.

2.3.2. La place de l'égalité fille-garçon à l'école

2.3.2.1. Les dispositifs institutionnels

Si l'égalité entre les femmes et les hommes est acquise dans les textes, dans les faits la situation est loin d'être aussi établie. La lutte contre les préjugés et les stéréotypes sexistes est fondamentale dès le plus jeune âge car ils se forment et se reproduisent très tôt. Elle doit être accompagnée d'actions concrètes et répétées de la part de la communauté éducative qui doit être elle-même formée, comme l'a préconisé le rapport « formation à l'égalité filles-garçons : faire des personnels enseignants et d'éducation les moteurs de l'apprentissage et de l'expérience de l'égalité » du Haut conseil à l'égalité (HCE) paru le 22 février 2017.

Dans ce but, à la rentrée 2013, le Ministère de l'Education Nationale avait mis à la disposition des enseignants, dans 10 académies volontaires, les *ABCD de l'égalité* qui ont provoqué une polémique nationale. Les opposant-e-s, qui ont été jusqu'à organiser un boycott de l'école, ont mené une campagne active de désinformation affirmant de façon mensongère que l'école, refusant de reconnaître la différence biologique des sexes, se proposait désormais de gommer les différences entre garçons et filles et de détruire le modèle de la famille traditionnelle par l'enseignement de la prétendue « théorie du genre ». Cette dernière allégation

¹ Article L312-17-1 : « Une information consacrée à l'égalité entre les hommes et les femmes, à la lutte contre les préjugés sexistes et à la lutte contre les violences faites aux femmes et les violences commises au sein du couple est dispensée à tous les stades de la scolarité. [...] »

² Article L311-4 : « L'école, notamment grâce à un enseignement moral et civique, fait acquérir aux élèves le respect de la personne, de ses origines et de ses différences, de l'égalité entre les femmes et les hommes ainsi que de la laïcité. »

³ Article L321-3 : « La formation dispensée dans les écoles élémentaires [...] assure l'acquisition et la compréhension de l'exigence du respect de la personne, de ses origines et de ses différences. Elle transmet également l'exigence du respect des droits de l'enfant et de l'égalité entre les femmes et les hommes [...] »

⁴ Article 9 : la laïcité implique le rejet de toutes les violences et de toutes les discriminations, garantit l'égalité entre les filles et les garçons et repose sur une culture du respect et de la compréhension de l'autre. »

⁵ Point 6 : agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques, 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.

résulte d'une mauvaise interprétation des études du genre des années 60-70 aux Etats-Unis qui ont cherché à mettre en évidence les mécanismes par lesquels se construisaient les inégalités entre les hommes et les femmes. *Les ABCD de l'égalité* visaient à permettre de questionner les stéréotypes qui font que chaque sexe adopte un certain comportement, qu'il le perçoit comme devant être le sien, par imitation et reproduction des conduites et des codes sociaux. Il était cependant nécessaire de rendre possible une éducation à l'égalité sans réactiver un dispositif qui avait généré une telle polémique.

C'est pourquoi, le Ministère de l'Education Nationale a relancé l'action. Il a mis en place un site internet « *Outils pour l'égalité entre les filles et les garçons* », avec trois objectifs : mettre à disposition des ressources pédagogiques pour aborder transversalement la question de l'égalité dans le cadre des programmes, s'assurer d'une égalité de traitement et d'une attention particulière aux relations entre les filles et les garçons par la formation des personnels de l'Education Nationale, et veiller aux choix des supports pédagogiques. Tous les éléments juridiques et pédagogiques sont donc réunis pour une prise en compte de la problématique au sein de l'enseignement scolaire. Il appartient à chaque acteur/actrice du milieu éducatif de s'interroger sur ses pratiques et de veiller à ce qu'elles soient non sexistes, non discriminantes et non stéréotypées.

Les enfants, dans leur développement, sont très attachés aux rôles garçons-filles, car ils offrent des repères stables aux multiples déclinaisons sociales : les couleurs rose et bleu, les jeux... Mais ces rôles cachent un enjeu plus important du point de vue de l'égalité : c'est à travers eux que s'expriment, d'un côté, l'appartenance à un groupe, une classe sociale, un sexe, et, d'un autre côté, la personnalité, l'individualité. Sachant par ailleurs que ces codes sociaux et les représentations qui les accompagnent, ont évolué historiquement, tout comme les formes de sexisme qui en résultent.

2.3.2.2. Les attentes didactiques

Conformément au code pénal (article 225-1⁶), la discrimination est une distinction entre individus ou groupes d'individus d'après certains caractères particuliers (sexe, religion, orientation sexuelle, identité de genre...) aboutissant à une inégalité. La lutte contre toutes formes de discrimination est un objectif fort de la République française. A cet effet, la loi du 30 décembre 2004 a créé la *Haute Autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité*

⁶ Article 225-1 : « constitue une discrimination toute distinction opérée entre les personnes physiques sur le fondement de leur origine, de leur sexe, de leur situation de famille, de leur grossesse, de leur apparence physique, [...], de leur orientation sexuelle, de leur identité de genre... »

(Halde) qui a pour mission d'aider les personnes à identifier les pratiques discriminatoires et à les combattre. Mais la lutte contre les discriminations ne peut exister sans un travail éducatif de prévention au sein de l'école. Les valeurs humanistes d'égalité et de respect entre les filles et les garçons sont des thématiques au cœur des programmes de l'enseignement moral et civique tout au long de l'école primaire, mais également au cœur du socle commun de compétences, de connaissances et de culture. Il s'agit pour les élèves de développer des compétences - comme le vivre ensemble et la coopération - dont la finalité est de permettre le travail et l'existence dans une même société. Les relations entre les sexes supposent l'acceptation et le respect de la dignité de la personne et l'interdiction des atteintes à autrui.

La particularité de cet enseignement est qu'il ne s'agit pas d'une transmission de connaissances mais de l'expérience-même de ces valeurs qui doit se vivre à la fois au quotidien et par une prise de conscience explicite. L'élève doit comprendre et adhérer aux règles qui permettent la vie en société. Il apprend aussi à faire la distinction entre les valeurs fondamentales de la République et une croyance qui lui est propre. Ce sont des notions abstraites et difficiles à assimiler par les élèves si elles ne font pas l'objet d'une réflexion et d'une pratique. En effet, penser la différence est un moyen de dépasser les préjugés et de les combattre. Il convient également de mentionner la mise en place d'un parcours citoyen de l'élève par la circulaire n°2016-092 du 20 juin 2016, qui permet de considérer l'apprentissage de la citoyenneté comme un parcours cohérent tout au long de la scolarité de l'élève, de la maternelle au lycée.

Dans le but de parvenir à répondre aux injonctions législatives sur le sujet, le fil conducteur de l'expérimentation qui va suivre est de questionner les manifestations apparentes de la différence entre le masculin et le féminin pour permettre aux élèves de modifier leurs représentations.

3. Problématique

Pour approfondir la socialisation de genre à l'école, on peut questionner la manière dont les jeunes enfants ont intériorisé le poids des stéréotypes dans leurs propres représentations des pratiques sportives en fonction de leur sexe ainsi que dans leurs appétences dès le plus jeune âge.

Quelle est la part active que peut avoir l'école dans la perpétuation ou non des stéréotypes tant dans les représentations que dans la pratique de l'EPS ? Un enseignement et une pratique

sportifs en conscience du poids des stéréotypes, peut-elle permettre aux jeunes enfants de mettre en place une socialisation moins normative et plus égalitaire ?

Pour y répondre, au regard des travaux évoqués précédemment, j'émetts l'hypothèse qu'une action différenciée visant un groupe de jeunes enfants pourrait les conduire à faire évoluer leurs représentations du genre des activités sportives et plus particulièrement pour les jeunes garçons.

Après cette analyse des processus de socialisation à l'école, de l'importance de la notion de masculinité hégémonique dans le sport et du rôle de la socialisation familiale dans la manière dont les jeunes élèves vont vivre et ressentir ce cheminement, on ne peut que constater les difficultés qui se présentent aux jeunes pratiquant-e-s lorsque leurs goûts et leurs appétences les conduisent à s'éloigner du modèle socialement accepté de ce qu'un garçon ou une fille « peut » faire. Il semble même que, du fait de l'absence de prise de conscience sur le carcan dans lequel les jeunes garçons évoluent, et du poids de la masculinité hégémonique dans le sport, il leur soit encore plus violent de s'en écarter surtout dans un domaine qui concentre tous les stéréotypes de genre.

4. Expérimentation

Pour essayer de vérifier cette hypothèse, l'expérimentation mise en place fonde sa méthodologie sur un état des lieux préalable de la situation au sein de la classe. Puis les résultats des indicateurs observables ont été analysés afin d'ouvrir une discussion.

4.1. Méthodologie

4.1.1. Participant-e-s

L'étude porte sur une classe de 25 élèves de moyenne section (âgé-e-s de 4 à 5 ans), composée de 14 filles et de 11 garçons dans une école de centre-ville avec une population socialement très variée. La particularité de cette classe est que l'école entre pour la première année dans le dispositif EMILE (la moitié des enseignements se font en langue anglaise). Pour que cette spécificité ne soit pas un biais de l'expérimentation, j'ai réalisé toutes les étapes de l'étude en français (langue parlée par l'ensemble des élèves).

J'ai choisi de travailler avec la moitié de la classe sur les représentations du genre des activités sportives (groupe test) alors que l'autre moitié sera volontairement maintenu dans une représentation très stéréotypique (groupe témoin). Pour répartir les élèves dans les deux groupes, avant le premier cours d'EPS prévu dans le cadre de l'expérimentation, j'ai procédé à

un sondage parmi les élèves sur leur préférence concernant les deux activités sportives qu'ils allaient pratiquer : la lutte et la danse. Beaucoup d'élèves se sont prononcés en faveur des deux activités. Afin de pouvoir constater la présence ou non d'un changement à l'issue de l'expérimentation, j'ai sélectionné dans le groupe test les élèves qui n'avaient exprimé une appétence que pour l'une des deux activités ou aucune des deux, soit sept élèves : quatre filles (deux n'aiment que la danse et deux que la lutte) et trois garçons (un qui n'aime que la danse, un que la lutte et un aucune des deux). Puis j'ai complété le groupe test avec d'autres élèves afin qu'il soit équilibré en nombre avec le groupe témoin.

L'encadrement de la classe est constitué d'une enseignante, d'un volontaire en service civique (en permanence dans la classe) et d'une ATSEM (dont la présence est partagée avec la classe de grande section). L'enseignante (la PE) possède une expérience personnelle de sports de combat (karaté, judo) et de danse classique (dix ans de pratique) et porte les cheveux courts. Alors que le volontaire en service civique (le VSC) possède une expérience personnelle en danse hip-hop (deux ans) et de salon (un an), en sports de combat (kendo, karaté, judo, escrime) ainsi qu'en hockey sur glace (quatre ans), il porte les cheveux longs. L'ATSEM n'a participé à l'expérimentation que pour filmer les différentes séances, elle n'est pas intervenue.

4.1.2. Matériel

Pour pouvoir analyser les résultats de cette expérimentation, ont été mis en place deux questionnaires (Annexe IV) après l'échec de la séance collective de prise de représentations. En effet, cette séance a mis en exergue un fort effet de groupe dans les réponses (une élève a indiqué faire de l'escalade et les cinq élèves suivants ont également dit qu'ils faisaient de l'escalade). Dès lors, j'ai proposé aux élèves un questionnaire individuel que j'ai fait passer lors de l'accueil du matin ou pendant la récréation, ainsi qu'un questionnaire pour les familles afin de connaître à la fois l'environnement sportif des élèves mais aussi pour fiabiliser les données sur leur propre pratique sportive. Ce questionnaire a permis de connaître le milieu sportif dans lequel évoluent les élèves avant le début de l'expérimentation.

Le questionnaire individuel avait pour objectif de noter l'appétence initiale des élèves pour les activités proposées dans le cadre de l'expérimentation mais aussi leurs représentations sur le genre des activités sportives. La reproduction de ce questionnaire individuel pour les élèves à l'issue de l'expérimentation aura permis de constater la présence ou non d'une évolution sur ce sujet.

L'expérimentation n'a pas nécessité beaucoup d'autres matériels. Le téléphone de l'enseignante a été principalement utilisé pour l'enregistrement tant vidéo qu'audio des

différentes séances et entretiens. C'est un objet familier des enfants car il est souvent utilisé pour l'enregistrement vidéo de séances qui sont alors l'occasion de revenir sur les apprentissages dans un temps différé. Les séquences de danse et de lutte mises en œuvre font l'objet des annexes II et III. Les séances des deux groupes ont eu lieu en même temps dans le gymnase de l'école qui a été pour l'occasion divisé en deux avec des bancs. Pour les séances de langage sur la représentation sexuée des activités sportives, un vidéoprojecteur et un ordinateur ont été nécessaires, ainsi qu'un accès internet pour les vidéos utilisées comme support à la discussion. Leur choix a été fait par l'enseignante (même quand la séance était conduite par le VSC).

4.1.3. Procédure

Afin de faire évoluer les représentations genrées des activités sportives chez des élèves de maternelles par une action ciblée et spécifique de l'enseignante, j'ai choisi d'agir à la fois au cours de séances d'EPS et de langage.

Les élèves, répartis en deux groupes (test et témoin), ont été soumis au protocole d'expérimentation détaillé en annexe I :

- pour le groupe Témoin, que ce soit dans les activités sportives ou dans les séances de langage, les élèves ont été maintenus volontairement dans la représentation stéréotypique des activités sportives. Les séances de lutte ainsi que de langage sur la lutte ont été conduites par un homme, alors que les séances de danse et de langage sur la danse ont été conduites par une femme. Dans le même but, les vidéos utilisées comme supports des séances de langage ont été choisies pour ne montrer que des lutteurs et des danseuses aux élèves ;
- pour le groupe Test, les élèves ont été soumis à diverses actions afin de faire évoluer les représentations traditionnelles. C'est une femme qui a conduit les séances sur la lutte alors qu'un homme a conduit celles sur la danse. Les vidéos montrées aux élèves lors des séances de langage mettaient en avant des lutteuses et des boxeuses ainsi que des danseurs.

Ainsi différents leviers d'action ont été mis en place dans le groupe Test. Comme l'a montré Sigolène Couchot-Schiex (2017) le sexe de l'enseignant-e peut être questionné dans les représentations et les perceptions des élèves, la présence d'une enseignante et d'un volontaire en service civique dans la classe a permis d'utiliser ce moyen d'action en faisant conduire la séance par l'une ou l'autre en fonction du groupe concerné. De plus, la constitution des équipes ou des binômes de travail a d'abord été laissée libre aux élèves avant d'être imposée : à mon

sens, le fait d'expérimenter une pratique sportive avec un-e partenaire de sexe différent est un moyen de faire évoluer ses propres représentations et de sortir de sa zone de confort d'une pratique « traditionnelle ». Afin de faire accéder les élèves « à toute la dimension culturelle de l'activité, avec ses aspects connotés masculins et féminins », comme le recommande Virginie Houadec, j'ai utilisé des vidéos d'actions sportives inhabituelles car peu diffusées dans les médias (2017, p. 127). Ainsi une attention particulière a été apportée au sexe des sportifs/sportives et des danseurs/danseuses montrés dans les vidéos servant de support aux séances de langage sur les activités sportives pratiquées pendant l'expérimentation. Virginie Houadec propose également de faire « vivre des expériences communes, avec de vraies émotions », ce qui a été permis par la mixité imposée des groupes ou des binômes dans certaines séances (2017, p. 128). Enfin, elle rappelle également l'importance de verbaliser le ressenti entre les séances et d'organiser des « débats entre les élèves », ce qui a été mis en œuvre lors des séances de langage pour analyser le vécu en EPS avec l'appui de supports vidéo (2017, p. 131).

4.2. Etat des lieux

Avant de commencer l'expérimentation au sein de la classe, j'ai souhaité connaître ce que les élèves pensaient des activités sportives proposées et du genre des personnes qui pouvaient (ou non) les pratiquer. Cet état des lieux préalable devait permettre d'avoir un élément de comparaison afin de pouvoir mesurer l'évolution des représentations chez les élèves à l'issue de l'étude.

J'ai donc abordé le sujet durant une de nos séances de philosophie. Après leur avoir indiqué que nous allions commencer une nouvelle séquence en EPS et pratiquer alternativement la lutte et la danse, je leur ai demandé s'ils pratiquaient eux-mêmes une activité sportive en dehors de l'école et ce qu'ils pensaient de ces deux activités. J'ai été confrontée à un très fort effet de groupe dans les réponses apportées : beaucoup d'élèves ont dit pratiquer l'escalade. Par ailleurs, d'autres élèves - à propos desquels je savais qu'ils pratiquaient une activité sportive - n'ont rien dit. Cette séance s'est révélée très insuffisante pour dresser un état des lieux fiables sur lequel baser les résultats de cette étude.

J'ai donc mis en place deux questionnaires (annexe IV) :

- le premier à destination des familles pour fiabiliser les réponses des élèves et également pour connaître leur environnement sportif ;
- le second à destination des élèves mais destiné à être passé individuellement pour éviter les biais de l'effet de groupe, de la timidité et des difficultés à s'exprimer.

Un biais cependant n'a pas pu être totalement évité, celui de vouloir faire plaisir à l'enseignante en apportant la réponse attendue et ce, même si j'ai porté une attention particulière à la formulation des questions et aux conditions de passage, afin qu'elles soient identiques pour tous-tes les élèves.

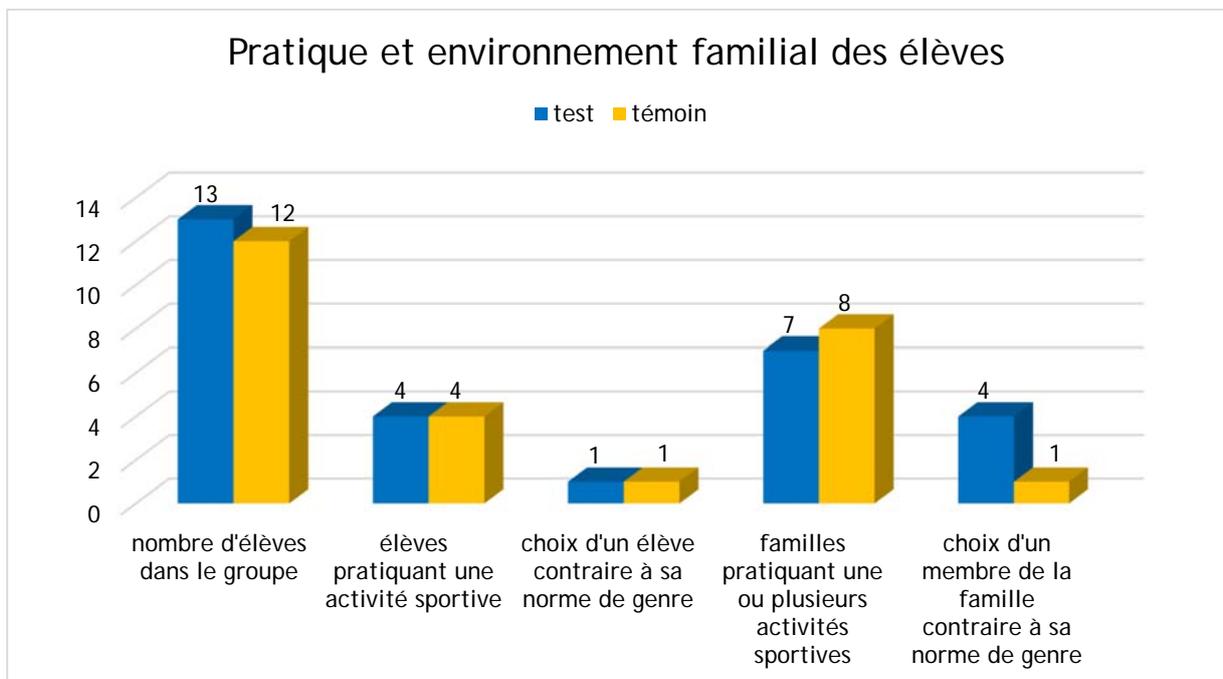
Pour évaluer les résultats, j'ai défini un certain nombre d'indicateurs observables, qui a servi de base à l'élaboration des questionnaires :

- leurs goûts pour les deux activités proposées dans le cadre de l'étude (aime ou n'aime pas) ;
- leurs représentations sur l'existence d'activités physiques réservées aux filles ou aux garçons (activités interdites aux garçons et/ou activités interdites aux filles) ;
- leurs représentations sur un garçon ou une fille en train de pratiquer une activité sportive (activité masculine, neutre ou féminine).

Afin de rendre les résultats plus lisibles, j'ai classé les réponses en trois catégories (conformément à la classification proposée par Simon-Louis Lajeunesse) :

- Sports « masculins » ou agonistes : foot, rugby, lutte, pompes, abdominaux, musculation et haltérophilie
- Sports « neutres » ou ilinistes : course, escalade, trampoline, roulade, saut, piscine
- Sports « féminins » ou esthétiques : patinage artistique

A partir des réponses à ces deux questionnaires, au sein de la cohorte d'étude, j'ai pu faire les observations suivantes :



8% des élèves du groupe test pratiquent un sport en dehors de l'école plutôt contraire à leur norme de genre : un garçon pratique du patinage artistique. Ils sont également 8% dans le

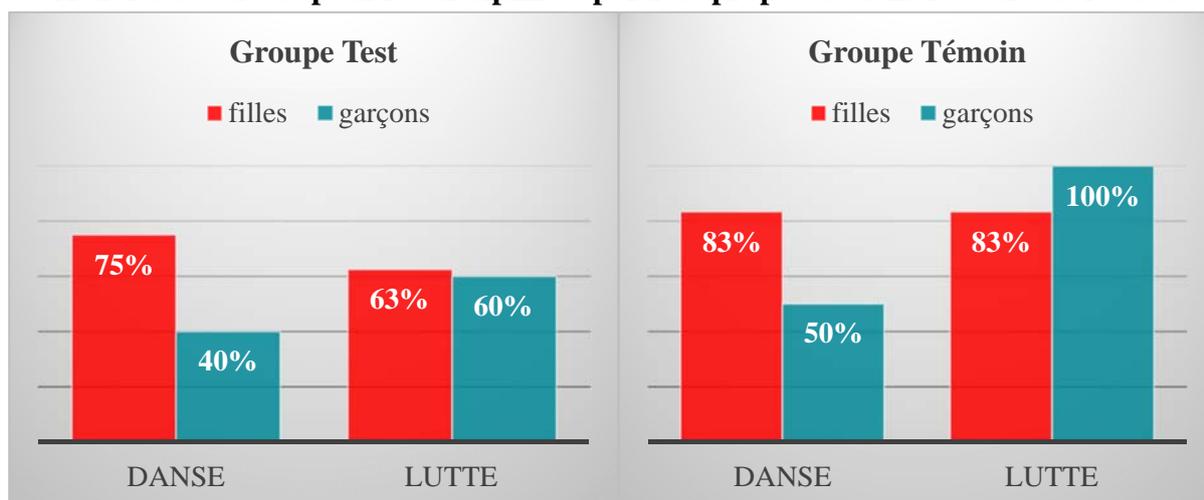
groupe témoin (un garçon fait de la gymnastique). J'ai également remarqué que dans l'environnement familial de ces élèves, un membre pratiquait également un sport contraire à sa norme de genre : la boxe pour une mère et le Pilates pour un père. Dès lors, on peut se demander si le choix de l'activité sportive est bien le fait des élèves ou de leurs parents, étant donné le très jeune âge des pratiquants. Ainsi, au total, dans le groupe test, 31% des familles ont au moins un membre qui pratique une activité physique contraire à sa norme de genre : boxe et handball (exclusivement des femmes ou des filles). Alors que dans le groupe témoin, ils ne sont que 17% (boxe pour une maman).

Cependant, au cours de la prise de représentation initiale, j'ai observé une très grosse différence entre la réalité de leur pratique sportive et ce que les élèves ont déclaré lors du questionnaire individuel : 50% d'erreurs dans le groupe témoin et près de 70% dans le groupe test. Après analyse des réponses, certaines erreurs proviennent d'une confusion par les élèves des activités sportives pratiquées dans et en dehors du cadre scolaire mais également des activités physiques quotidiennes et des jeux avec une activité formalisée dans un cadre associatif.

Afin que les données puissent être comparées entre elles, j'ai pondéré les résultats en fonction du nombre d'élèves de chaque sexe dans chaque groupe.

Du point de vue des indicateurs observables retenus pour l'étude, j'ai pu observer que les goûts des élèves sur les deux disciplines de l'étude se répartissaient de la manière suivante en fonction de leur groupe et de leur sexe :

Attrait des élèves pour les disciplines sportives proposées dans le cadre de l'étude

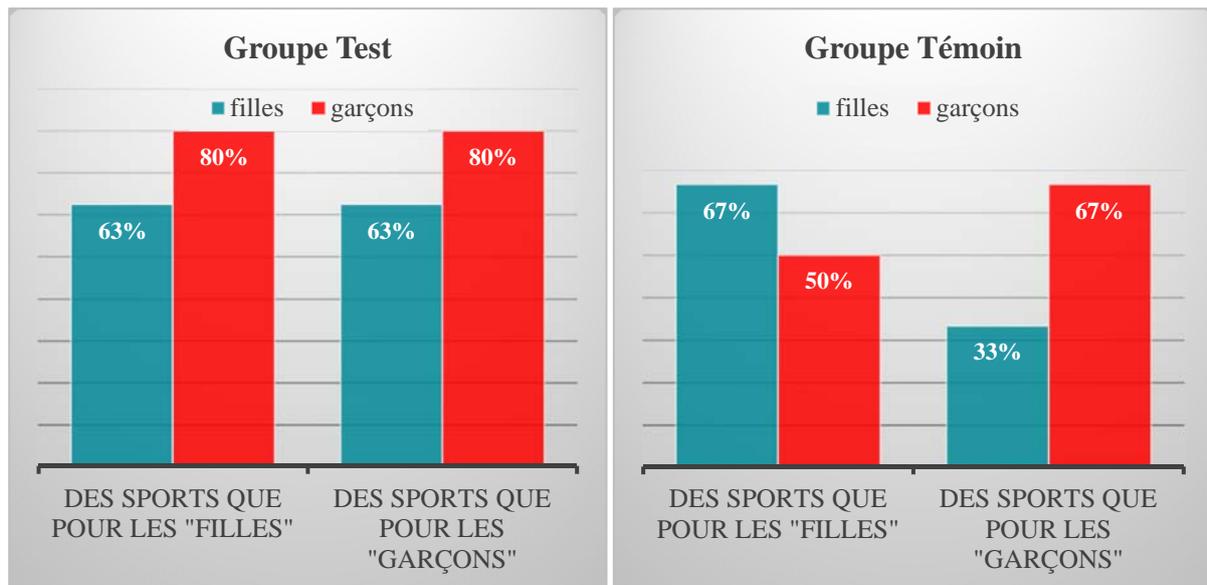


Comme attendu par la constitution des groupes, les goûts du groupe test sont plus nuancés que ceux du groupe témoin. Sur l'activité lutte, les préférences sont plutôt équilibrées entre les filles et les garçons dans les deux groupes (entre 3 et 17% de différence). Les filles, comme les

garçons semblent pouvoir se projeter dans cette discipline. En revanche, une nette différence se crée entre les sexes dans l'activité danse : les filles semblent adhérer très massivement à l'activité (75 à 83%) alors que les garçons sont beaucoup plus partagés sur le sujet (40 à 50% déclarent aimer la danse).

Enfin, j'ai essayé d'observer la constellation des représentations des élèves de la classe sur les stéréotypes de genre dans les activités sportives.

La présence de stéréotypes de genre dans les représentations des élèves



Dans le groupe Test, 80% des garçons et 63% des filles pensent que certaines activités sportives ne sont que pour les filles et que d'autres ne sont que pour les garçons : alors que dans le groupe témoin, les filles expriment plus fortement une absence d'activités sportives qui leur seraient interdites, seule la moitié des garçons pensent qu'ils sont exclus de certaines activités sportives et, filles comme garçons, écartent plus facilement les membres de l'autre sexe des pratiques sportives contraires à leur genre (67% dans les deux cas).

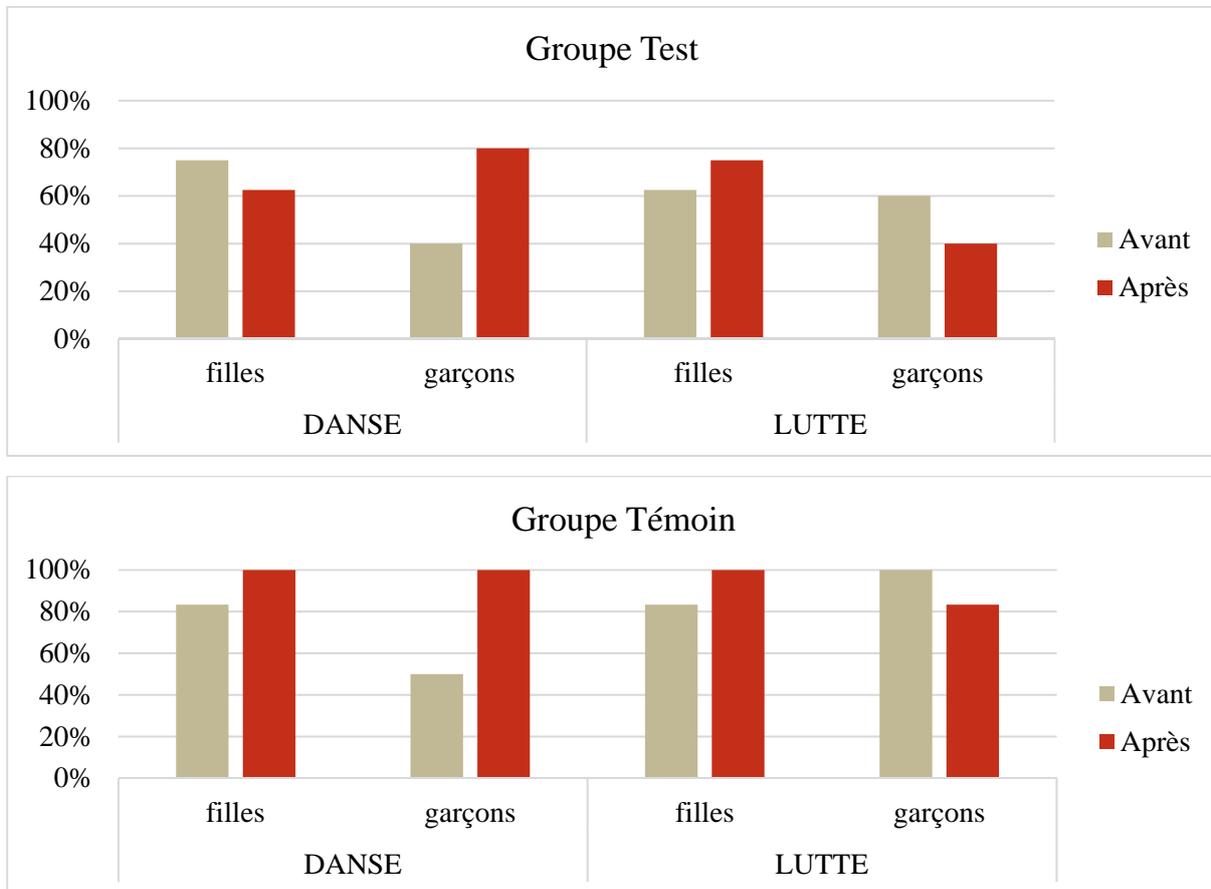
C'est cette situation, décrite ci-dessus, que j'ai souhaité transformer pour le groupe Test afin d'essayer de modifier leur représentation sur le genre des activités sportives et de les emmener vers plus d'égalité.

4.3. Résultats de la recherche

A l'issue de l'expérimentation, j'ai présenté à nouveau le questionnaire individuel aux élèves, expurgé de la première question (Est-ce que tu fais du sport en dehors de l'école ?). Il a été passé dans les mêmes conditions que pour la prise de représentations initiale. Concernant

l'évolution de l'appétence des élèves à propos des deux activités pratiquées au cours de l'étude, j'ai pu observer les éléments suivants :

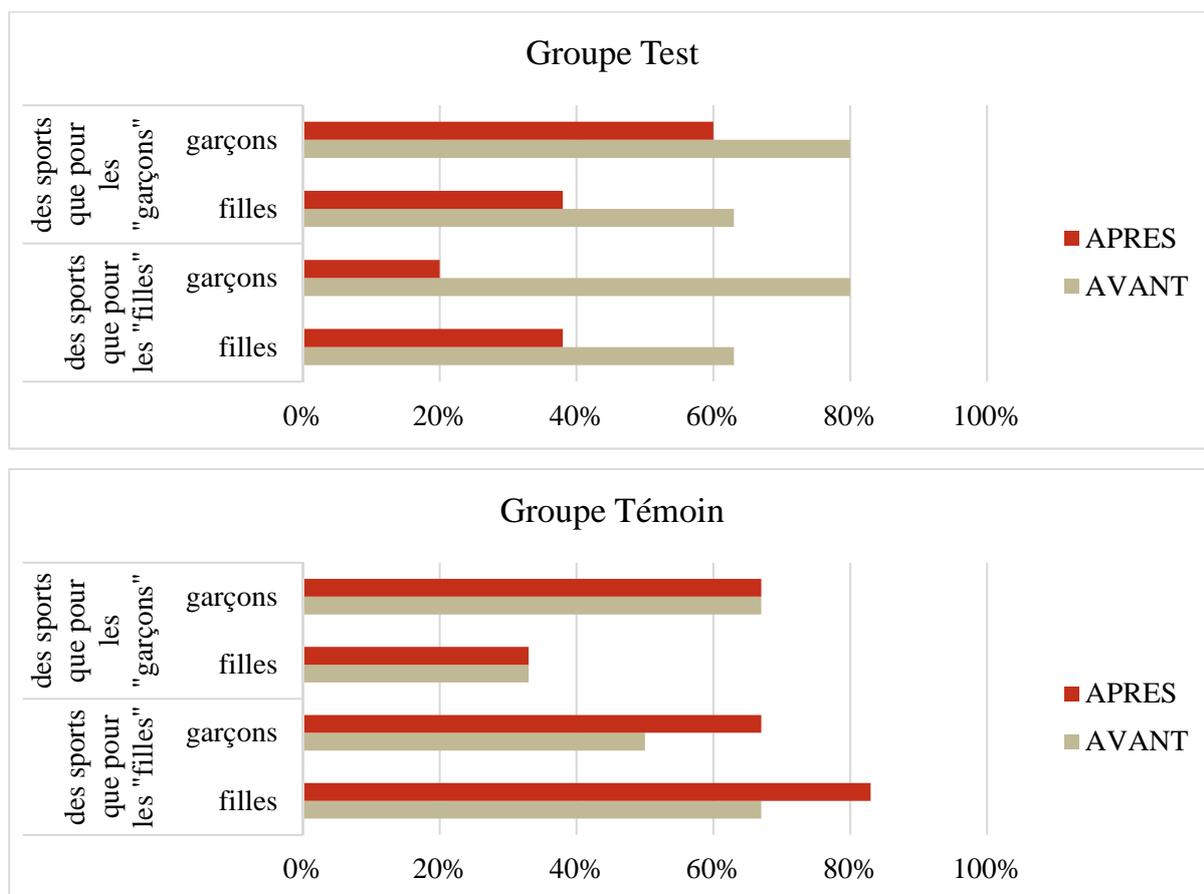
Evolution de l'attrait des élèves pour les activités proposées : danse et lutte



Les garçons des deux groupes ont adhéré à l'activité danse : la proportion de ceux qui apprécient l'activité, a doublé après l'avoir pratiquée. Les filles dans l'ensemble ont également plus aimé l'activité lutte après l'expérimentation mais dans une moindre mesure (+12 à 17%). J'observe que les garçons dans les deux groupes ont moins apprécié la lutte après l'avoir pratiquée (-17 à 20%), même si dans le groupe témoin, deux fois plus de garçons apprécient la lutte que dans le groupe test. L'appétence des filles concernant la danse a été très différente selon les groupes : les filles ont moins aimé dans le groupe test (-12%) et elles ont été plus nombreuses à apprécier dans le groupe témoin (+17%).

Concernant les représentations qu'ont les élèves sur les activités sportives réservées aux filles ou aux garçons, j'ai pu observer à l'issue de l'expérimentation qu'elles avaient évolué de la manière suivante :

Evolution de la présence de stéréotypes de genre dans les représentations des élèves

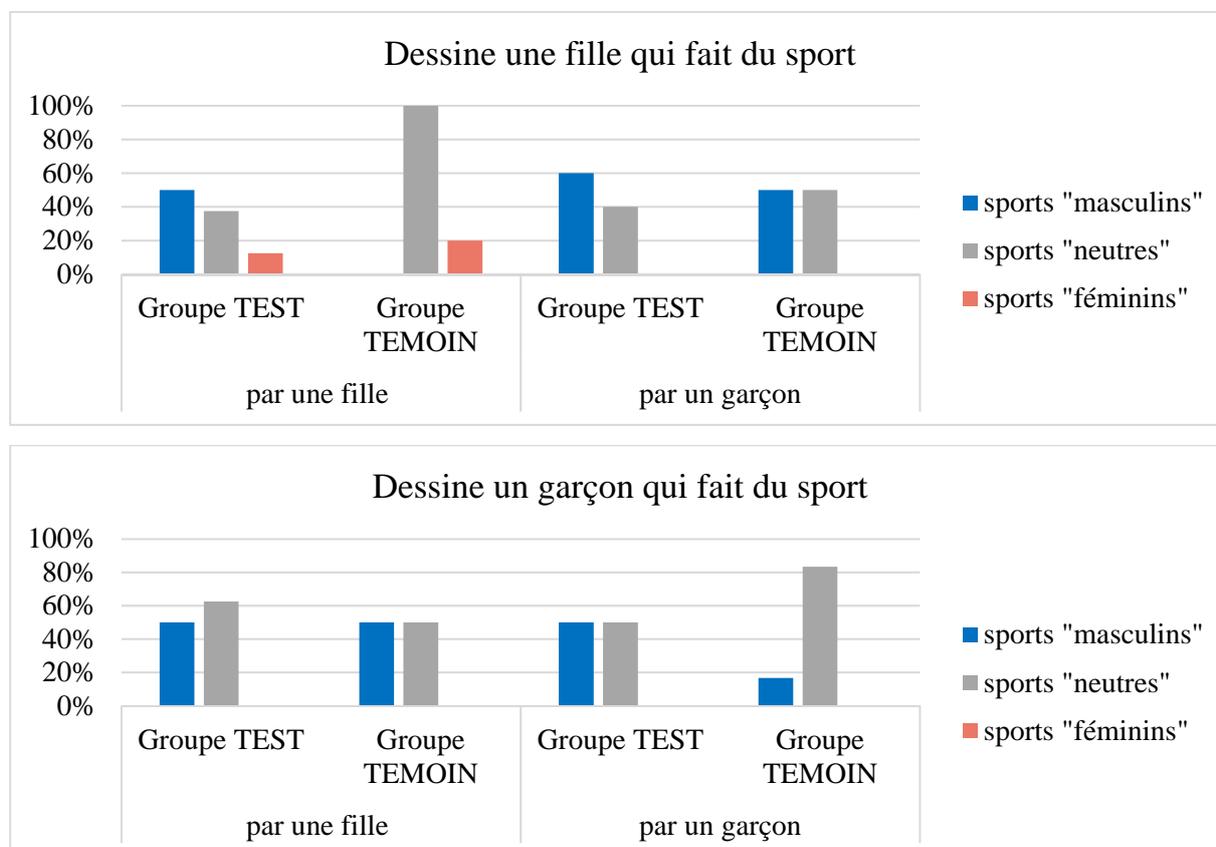


Dans le groupe Test, les stéréotypes sur le genre des disciplines sportives, exprimés par les élèves, sont très nettement en diminution (jusqu'à 60% de moins) chez les garçons comme chez les filles. Deux garçons de plus pensent qu'il n'y a pas de sports réservés aux filles et un garçon et deux filles ne pensent plus que certaines disciplines soient réservées à l'un ou l'autre sexe. Dans le groupe témoin, en revanche, les représentations des élèves n'ont pas du tout évolué concernant l'existence de sports réservés aux garçons. Concernant l'existence de ceux réservés aux filles, on constate même l'effet inverse avec une augmentation des stéréotypes. Ces résultats semblent confirmer la part active de l'école et des pratiques enseignantes dans la perpétuation des stéréotypes de genre.

Afin d'essayer de contourner le biais de la relation élève-enseignante dans l'observation des résultats, j'ai demandé aux élèves de faire un dessin pour représenter un garçon puis plus tard une fille qui fait du sport (annexe V et VI). Le développement psychomoteur et les capacités graphiques des élèves de moyenne section ne permettent pas toujours de comprendre ce qu'ils dessinent, j'ai donc relevé l'activité sportive représentée, une fois le dessin effectué à l'aide

d'une dictée à l'adulte. Certains élèves ont dessiné deux sports qui tous deux ont été pris en compte dans les résultats.

Représentations des élèves sur les pratiques sportives



On remarque dans le groupe Test que garçons comme filles envisagent les deux sexes dans des sports masculins ou neutres : alors que dans le groupe Témoin, les filles n'envisagent pas d'autres filles dans un sport « masculin ». De même, les garçons de ce groupe préfèrent voir les autres garçons dans un sport neutre. Les sports dits féminins ont été très peu représentés par les élèves : seules deux filles l'ont envisagé pour les filles uniquement.

4.4. Discussion et conclusion

L'objectif de cette étude était d'essayer de modifier les représentations des élèves concernant le genre des activités sportives pour mettre en évidence le rôle actif de l'école dans la lutte contre la perpétuation des inégalités liées au sexes. J'ai donc soumis un groupe d'élèves à un enseignement et une pratique sportive différenciée en termes de stéréotypes de genre pour voir si l'on pouvait observer une différence avec l'autre groupe qui n'y aurait pas été soumis.

4.4.1. Lien avec les recherches antérieures

Les résultats de cette étude semblent confirmer l'hypothèse émise puisque l'évolution des représentations des élèves sur le genre des activités sportives a été très différente dans les deux groupes. Le groupe test a favorablement réagi aux différentes actions menées pour lutter contre les stéréotypes de genre. Alors que dans l'autre groupe, qui n'a subi aucune action, j'ai même observé un renforcement des représentations stéréotypiques des élèves.

La modification a été particulièrement importante pour les garçons qui imaginent sans difficulté des filles pratiquant un sport « masculin » alors qu'aucun élève ne se représente un garçon pratiquant un sport « féminin » : cet habitus semble être beaucoup plus intégré et son évolution plus difficile et plus longue. Martine Court (2010) avait ainsi mis en évidence que les attentes parentales et sociétales de conformité à son sexe sont plus élevées chez les garçons. Cette étude a permis d'observer ce phénomène dans le cadre scolaire où le choix de la pratique sportive est imposé par l'enseignant-e, mais où l'on peut retrouver les mêmes mécanismes du poids de la masculinité hégémonique et de la contrainte sociale. L'avantage du milieu observé est que le choix de la pratique sportive ne relève pas de l'élève lui-même. De ce fait, on observe qu'il semble se sentir plus libre d'apprécier l'activité puisqu'elle ne manifeste pas l'expression d'une appétence de sa part et n'engage donc pas son identité sexuelle. En effet, la presque totalité des garçons reconnaissent avoir apprécié la danse à l'issue de l'expérimentation.

La présence du rugby comme activité physique pour les filles tend à confirmer une étude de 1995 de Bernard David qui indique que « les représentations culturelles concernant ce sport n'étaient la plupart du temps pas encore suffisamment forgées pour nuire à l'investissement des filles lorsqu'il était pratiqué dans un cadre scolaire », comme l'explique Sigolène Couchot-Schiex (2017, p. 68). En effet, ce sport a été pratiqué par une grande partie de la classe, avec leur maître de petite section, l'année précédente, il a donc été intégré dans les représentations comme un sport pouvant être également féminin.

Cette recherche a été conduite selon les indicateurs du modèle COMPAS mis en place par Philippe Parmentier et Leopold Paquay en 2002 (Sigolène Couchot-Schiex, 2017). En identifiant le problème posé au cours des séances d'EPS, l'enseignante a fait de l'égalité une préoccupation. Dès lors, l'organisation de l'activité d'apprentissage a été modifiée pour tenir compte de cette préoccupation. Dans ce cadre, différentes ressources présentes au sein de la classe ont été exploitées, en se basant sur les acquis antérieurs des élèves. Enfin, c'est en observant l'action que la situation a été modifiée pour mieux y répondre.

Dans cette étude, j'ai souhaité lutter contre tous les effets négatifs de l'école mis en évidence par les précédentes études sur l'égalité des filles et des garçons : le curriculum caché,

les attentes des enseignant-e-s liées à la cognition sociale implicite et surtout, tous les effets liés à l'acte d'enseignement lui-même.

4.4.2. Limites

Certaines limites sont apparues au cours de cette étude. La première concerne la fiabilité des réponses des élèves car j'ai pu noter lors de l'observation de l'environnement familial que le taux d'erreur pouvait être très important. Mais il faut le relativiser car il s'agissait d'une question d'ordre factuel alors que l'ensemble de l'étude portait sur l'opinion des élèves.

La seconde limite relève de la part du langage utilisé dans le passage des consignes. C'est un levier d'action que je n'ai pas pensé à utiliser. Mes consignes n'ont pas été travaillées au regard de l'égalité filles-garçons. Néanmoins, dans la séance de danse sur les métiers et les sports, avec le volontaire en service civique, nous avons pris soin dans le passage des consignes à veiller à ce que le nom des professions et des sportif-ve-s soit proposé dans une vision non stéréotypique (la marchande, l'exploratrice, le danseur...). Alors que lorsque nous avons demandé aux élèves de faire des propositions, ils sont restés très conformes : la danseuse étoile, le policier, la coiffeuse, le pompier...

D'autres éléments auraient pu être utilisés pour tendre vers l'égalité comme le propose Virginie Houadec (2017) :

- Le fait « d'avoir les mêmes exigences pour tous les élèves » est un levier d'action important, mais je ne l'ai pas utilisé dans l'expérimentation en faisant une distinction sur le sujet entre le groupe test et le groupe témoin car les filles et les garçons ont été soumis aux mêmes règles dans les deux groupes (2017, p. 127) ;
- le nombre de séances proposées dans le cadre de l'expérimentation n'est pas assez important pour conduire un « cycle d'apprentissage suffisamment long » pour pouvoir observer des transformations notables et surtout pour que les élèves puissent les intégrer durablement. La question du temps et de la répétition sont des éléments fondamentaux dans la modification des comportements et des représentations sexuées. Ce qui peut amener à poser la question de la pérennité de l'action menée ou de son effet dans la durée. On a pu constater dans le groupe témoin qu'une absence d'action spécifique pour lutter contre les stéréotypes peut rapidement les conduire à réapparaître ou apparaître ;
- la question de la tenue vestimentaire a également été soulevée d'une manière plus générale lors des séances d'EPS, car les petites filles de la classe portent assez régulièrement des robes ou des jupes, peu propices à une activité physique et sportive pourtant quotidienne en maternelle. Lorsque les tenues le leur permettaient, elles ont été

invitées à les retirer pour pouvoir pratiquer en collant et en t-shirt. L'expérimentation ayant eu lieu en hiver, c'est la solution qui a été adoptée par toutes les élèves, cela n'a donc pas pu être un levier spécifique de différenciation entre les deux groupes.

Enfin, un autre levier aurait pu résider dans la constitution des binômes ou des équipes de travail. Les filles et les garçons ne constituent pas en eux-mêmes des groupes de niveau homogène en EPS. La constitution d'équipes en fonction du sexe n'est donc pas en lui-même un facteur de lutte contre les inégalités. Il est plus pertinent d'interroger les niveaux réels des élèves. La mixité n'est donc pas en soi le problème de l'EPS à l'école ; mais avoir conscience des différences de vécu et de compétences des élèves est un levier pertinent. Sinon, implicitement on stigmatise les filles en présupposant qu'elles sont plus faibles dans certaines discipline (ce qui frustrera celles qui sont performantes) et que les garçons sont meilleurs (ce qui mettra en difficulté ceux qui ne sont pas conformes à la masculinité hégémonique). Il est donc préférable d'opter pour des groupes dans la zone proximale de développement de chacun.

Je n'ai pas eu recours à un habillage de la tâche en particulier pour cette activité car il s'agissait de modifier les représentations des élèves sur l'activité en elle-même et non leur réussite à cette activité. En effet, je n'ai pas évalué une différence de réussite entre les filles et les garçons en fonction d'une action particulière de l'enseignant-e car les conduites motrices des élèves sont encore trop en construction et en devenir pour pouvoir former une base de données fiables et révélatrices.

J'aurais pu également choisir le football comme activité particulièrement « masculine » plutôt que la lutte mais le développement psycho-moteur des élèves ne leur permet pas encore de jouer à une activité aussi codifiée que celle-là. A l'école maternelle, seuls les jeux collectifs sont pratiqués. Il m'a semblé évident que les élèves auraient été incapables d'identifier une pratique footballistique adaptée à leur âge. Cela aurait constitué un biais supplémentaire, alors que la lutte, pratiquée en tant que telle, est déjà bien connue des élèves.

Au cours de cette étude, j'ai été particulièrement frappée par la conviction déjà très affirmée des élèves sur ce sujet malgré leur jeune âge. Pour expliquer leur positionnement différent de leur pratique, beaucoup ont fait une distinction entre ce qu'un enfant ou un adulte peuvent faire. Comme s'il existait des contraintes plus fortes quand on devient adulte auxquelles il faudra se plier.

4.4.3. Impact sur le métier d'enseignant

Au regard des résultats énoncés précédemment, le rôle de l'enseignant-e se révèle être fondamental dans la perpétuation ou non des stéréotypes de genre à l'école. Les mécanismes

d'influence sont multiples et nombreux, ils nécessitent une formation solide des enseignant-e-s dès l'entrée dans le métier, puis tout au long de la carrière. C'est uniquement par ce moyen qu'une égalité dans l'accès aux savoirs entre les filles et les garçons à l'école pourra être assurée que ce soit pour l'EPS ou pour d'autres disciplines scolaires. Il apparaît donc incontournable de sensibiliser les enseignant-e-s au cours de leur formation à toutes les problématiques liées au sexisme et aux stéréotypes de genre qui peuvent se manifester à l'école (Nicole Mosconi, 2001).

Nous avons vu précédemment que l'arsenal juridique existe bien pour y parvenir et que c'est un objectif fort de la république.

Cette étude aura également permis de mettre en exergue le fait que lutter contre les stéréotypes de genre doit être une attention de tous les instants car cela se manifeste dans une multitude de petits détails qui vont le plus souvent à l'encontre de ce que l'enseignant-e a intégré dans sa propre socialisation. Agir contre les inégalités de sexe commence par une réflexion sur ses propres représentations pour ne pas transmettre le curriculum caché. C'est pourquoi il est nécessaire de commencer par une interrogation profonde des pratiques enseignantes pour opérer ce changement.

4.4.4. Les propositions pour une pratique professionnelle future

La thématique de cette étude est très transversale et les perspectives de mise en œuvre dans ma pratique professionnelle future sont nombreuses. Comme cette expérimentation l'a montré, les possibilités de lutter contre les stéréotypes de sexe sont nombreuses dans la pratique de l'EPS. Les mêmes questions se posent néanmoins dans l'ensemble des disciplines scolaires et un travail similaire devrait y être conduit.

Il serait intéressant également de travailler sur la représentation du genre chez les jeunes enfants (maternelle) et de suivre son évolution aux différents stades de la construction de leur identité sexuelle.

On pourrait également se questionner sur la perpétuation dans le temps de l'influence de l'école sur les représentations genrées des sports : une action en maternelle peut-elle les changer sur du long terme ? Ou bien est-ce un travail permanent à réaliser car il entre en confrontation avec la perpétuation permanente des stéréotypes dans l'environnement familial et/ou social des élèves ? Le groupe témoin de cette étude a montré que dans un délai très court, les élèves pouvaient renforcer voire créer de nouveaux stéréotypes. Il semble donc nécessaire de créer une véritable dynamique sur le sujet tout au long de la scolarité des élèves, par un travail suivi au sein de l'équipe éducative, en inscrivant cet objectif de lutte contre les

stéréotypes de genre dans le projet d'école, et/ou par des échanges de services afin d'offrir une continuité dans cette démarche pour les élèves.

Dans cette même dynamique, il semble indispensable d'obtenir le concours des familles car le changement dans le temps ne peut s'obtenir qu'avec une évolution des comportements et une prise de conscience de leur part. Cette démarche peut être mise en œuvre par des suggestions de films ou de livres, l'organisation de débats avec les parents afin d'essayer d'élargir l'espace des interventions.

4.4.5. Conclusion

Avant de pouvoir parvenir à l'égalité entre les filles et les garçons, le chemin est encore long. L'école ne peut pas s'abstenir de reconnaître la part de responsabilité qui est la sienne dans la perpétuation des stéréotypes de genre, car son absence d'intervention ne suffit pas à lutter contre. La mixité est une étape nécessaire, mais pas suffisante. Ce n'est qu'avec la mise en œuvre d'une formation solide des enseignants sur la lutte contre les stéréotypes que l'école pourra tenir son rôle dans la socialisation de genre de ses élèves. Cette formation devrait permettre aux enseignants de prendre conscience de leurs propres représentations et pratiques et de connaître tous les leviers d'action qui permettent un enseignement égalitaire. Dans le cadre de cette étude, mes leviers ont été la constitution des groupes de travail, le choix des APSA et la nature des supports utilisés dans les séances. Mais il en existe d'autres : la mise en œuvre de l'évaluation des élèves, les attentes différenciées des enseignant-e-s, la tenue vestimentaire, la longueur de la séquence. Il s'agit également de prendre conscience de l'existence de certains facteurs d'influence tels que le sexe de l'enseignant-e.

C'est ainsi que l'on peut définir le rôle de l'école, en tant qu'institution, mais également celui des enseignant-e-s, à titre individuel. Il s'avère indispensable de questionner ses propres pratiques, car les perspectives d'évolution sont nombreuses. Les stéréotypes de genre ne s'expriment pas uniquement en EPS mais d'autres disciplines peuvent être concernées : scientifiques pour les garçons, littéraires pour les filles.

Cette expérimentation a permis de mettre en lumière que la lutte contre les stéréotypes de genre doit commencer dès le plus jeune âge. La construction d'une identité sexuée est un parcours difficile, si l'on souhaite l'affranchir des stéréotypes de sexes dans une société qui en est encore profondément imprégnée. Dans le sport, ces stéréotypes contraignent autant les filles que les garçons. Dans leur prison dorée, ils semblent être les gagnants de la hiérarchie des sexes mais ils subissent autant que les filles les contraintes liées au genre.

A la lumière de ce projet, c'est l'ensemble de ma pratique professionnelle que j'interroge. Je ne pourrai initier une véritable évolution qu'avec le concours de mes collègues dans le cadre d'une démarche collective à l'échelle de l'école. Dès lors, il m'appartiendra de créer la dynamique et le projet, qui permettront d'offrir la continuité indispensable à l'obtention d'effets durables dans cette lutte.

Bibliographie :

Ouvrages

1. Bazoge, N. (2016). Le sport divise : diffusion et apprentissage des stéréotypes sexués, in Michaël Attali (dir.), *Les éducations par le sport*, (pp. 51-57). Futuroscope, Edition Canopé Maitriser.
2. Bereni, L. Chauvin, S Jaunait, A. et Revillard, A. (2008). *Introduction aux gender studies, manuel des études sur le genre*, Bruxelles, Edition de boeck.
3. Couchot-Schiex, S. (2017). *Le genre*, Paris, Edition EP&S.
4. Court M. (2010). *Corps de filles, corps de garçons : une construction sociale*, Paris, Edition La dispute.
5. Dauphin, S. et Sénac, R. (2012). *Femmes hommes penser l'égalité*, Paris, Edition la documentation française.
6. Davisse, A. & Louveau, C. (1998). *Sports, école, société : la différence des sexes – Féminin, masculin et activités sportives, Espaces et temps du sport*, Paris, Edition L'Harmattan.
7. Houadec, V. (2017). *Egalité filles-garçons, 50 activités – tome II*, Toulouse, Edition Canopé Agir.
8. Lahire, B. (2001). Héritages sexués : incorporation des habitudes et des croyances, in Thierry Blöss, *la dialectique des rapports hommes-femmes*, (pp. 9-25). Paris, Presses universitaires de France « sociologie d'aujourd'hui » (2^{ème} éd.).
9. Lajeunesse, S. L. (2008). *L'épreuve de la masculinité. Sport, rituels et homophobie*, Béziers, Edition H&O.
10. Mennesson, C. (2005). *Etre une femme dans le monde des hommes, socialisation sportive et construction du genre*, Paris, Edition L'Harmattan.
11. Pouyou, I. (2016). *Préparer et animer des ateliers philo : de la MS au CE1*, Paris, Edition RETZ.
12. Sorignet, P-E (2010). *Danser : enquête dans les coulisses d'une vocation*, Paris, Edition la découverte.

Articles

1. Bertrand, J. Mennesson, C. & Court, M. (2014). Des garçons qui n'entrent pas dans le jeu de la compétition sportive : les conditions familiales d'une atypie de genre, *Recherches familiales*, 11, 85-95.

2. Chimot, C. (2014). Construire sa masculinité et pratiquer un sport artistique et « féminin » : les garçons en gymnastique rythmique, *Staps*, 103, 101-117.
3. Joannin, D. & Mennesson, C. (2014). Dans la cour de l'école. Pratiques sportives et modèles de masculinités, *Cahiers du Genre*, 56, 161-184.
4. Mosconi, N. (2001). Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes ?, *les dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 97-109.
5. Mennesson, C. (2004). Etre une femme dans un sport « masculin », modes de socialisation et construction des dispositions sexuées, *sociétés contemporaines*, 55, 69-90.

Documents internet

6. Fortier C. La hiérarchie sexuelle, vidéo CANOPE, site consulté le 29 janvier 2018. URL : <https://www.reseau-canope.fr/corpus/video/la-hierarchie-sexuelle-108.html>
7. Publication de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), Filles et garçons sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'enseignement supérieur, édition 2018, site consulté le 27 avril 2018, URL : <http://www.education.gouv.fr/cid57113/filles-et-garcons-sur-le-chemin-de-l-egalite-de-l-ecole-a-l-enseignement-superieur-edition-2018.html>
8. Le rapport « formation à l'égalité filles-garçons : faire des personnels enseignants et d'éducation les moteurs de l'apprentissage et de l'expérience de l'égalité » du Haut conseil à l'égalité du 22 février 2017, site consulté le 11 mars 2018. URL : <http://www.haut-conseil-egalite.gouv.fr/stereotypes-et-roles-sociaux/travaux-du-hcefh/article/rapport-formation-a-l-egalite>
9. La convention des Nations Unies du 18 décembre 1979 sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes, site consulté le 11 mars 2018. URL: <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/fconvention.htm>
10. La convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif 2013-2018, site consulté le 11 mars 2018. URL: http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=67018
11. **Textes officiels consultables sur Légifrance**, site consulté le 11 mars 2018. URL : <https://www.legifrance.gouv.fr/>
 - Constitution française du 4 octobre 1958
 - La déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789
 - Préambule de la Constitution du 27 octobre 1946
 - Le code de l'éducation
 - Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4) publié au Bulletin Officiel de l'éducation nationale spécial n°11 du 26 novembre 2015

Annexes I : protocole d'expérimentation

1. Séance collective de prise de représentation

Au cours d'une séance collective, habituellement réservée à de la philosophie, l'enseignante a interrogé les élèves sur leurs pratiques sportives. Elle a également procédé à :

- l'annonce de la pratique de la lutte et de la danse ;
- l'expression des goûts sur la lutte et la danse.

2. Entretien individuel

Au cours de l'accueil du matin ou pendant la récréation, l'enseignante a conduit des entretiens individuels avec les élèves sur leur pratique sportive, leur appétence pour la lutte et la danse, ainsi que sur les représentations genrées ou non, qu'ils/elles se font des différentes activités sportives. A l'issue de ces entretiens, deux groupes ont été constitués : un groupe fera l'objet de l'expérimentation alors que l'autre servira de témoin.

3. Séances d'éducation physique et sportive

Les séances ont commencé par de la lutte en alternant avec de la danse pour un total de 3 séances de chaque. Le détail de chacune fait l'objet des annexes II et III.

| | Groupe test | Groupe témoin |
|--------------|---------------------------|---------------------------|
| DANSE | Adulte référent masculin | Adulte référente féminine |
| LUTTE | Adulte référente féminine | Adulte référent masculin |

L'adulte référente féminine est l'enseignante de la classe, alors que l'adulte référent masculin est le volontaire en service civique présent dans la classe.

4. Séances de langage sur les représentations genrées des activités sportives

Dans la continuité des séances de sport et avec l'adulte référent identifié précédemment pour le groupe en fonction de l'activité sportive traitée, deux séances de langage ont été conduites avec présentation de vidéos sur les sports en question, suivie d'une discussion. Les documents vidéo ont été trouvés sur Youtube ou sur le site www.numeridanse.tv/fr

Groupe Test

| | |
|--------------|---|
| Danse | <ul style="list-style-type: none">○ Extrait de la création « Agwa » de la compagnie Käfig○ Danse classique : performance de Sergei Polunin |
| Lutte | <ul style="list-style-type: none">○ Championnat de France de lutte FFSU 2012 finale femmes -80kg○ Reportage sur Koumba Larroque, lutteuse de 17 ans en préparation pour les JO○ Reportage : les visages du sport « Mélissa Imbert » en boxe française |

Groupe témoin

| | |
|--------------|--|
| Danse | <ul style="list-style-type: none">○ Danse classique : extrait « la danse des petits cygnes » du ballet « le lac des cygnes » de Tchaïkovski.○ Danse contemporaine : extrait du ballet « Blue lady » par Carolyn Carlson○ Flamenco : extrait de « Gestos de Mujer » par Mercedes Ruiz |
| Lutte | <ul style="list-style-type: none">○ Championnat de France de lutte à Vallet hommes○ Championnat de France de lutte FFSU 2012 finale hommes -66 kg○ Savate boxe française – finale monde combat - hommes |

5. Entretiens individuels de prise de représentation finale

De nouveaux entretiens individuels sont également conduits afin d'observer les effets de l'expérimentation dans les conditions similaires à la prise de représentation initiale.

6. Séance collective de prise de représentation finale

A l'issue de l'expérimentation, chaque élève a produit un dessin avec la consigne suivante : « dessine un garçon en train de faire du sport. ». Puis au cours de la deuxième séance, la consigne était : « dessine une fille qui fait du sport. »

CALENDRIER D'EXPERIMENTATION

| | |
|-------------------|--|
| 11/01 | Séance collective de prise de représentations |
| 11/01 | Séance de Lutte 1 |
| Du 11 au 18/01 | Entretiens individuels de prise de représentations et diffusion du questionnaire « famille » |
| 18/01 | Séance de Danse 1 |
| 19/01 | Séance de langage sur la lutte |
| 25/01 | Séance de Lutte 2 |
| 01/02 | Séance de Danse 2 |
| 08/02 | Séance de Lutte 3 |
| 09/02 | Séance de langage sur la danse (difficultés techniques) |
| 01/03 | Séance de Danse 3 |
| 02/03 | Deuxième séance de langage sur la danse |
| 09/03 | « Dessine un garçon en train de faire du sport » |
| Du 15/03 au 23/03 | Entretiens individuels de prise de représentations finales |
| 23/03 | « Dessine une fille en train de faire du sport » |

Annexes II : Séquence d'EPS en lutte

DOMAINE : agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique

OBJECTIFS : accepter de se laisser toucher et de toucher, passage d'un équilibre individuel à un équilibre duel, gérer la contradiction entre le risque et la sécurité.

ATTENDUS : saisir, pousser, tirer, soulever, renverser, contrôler. Tenir différents rôles (attaquant, défenseur, arbitre, chronométrateur).

Sources : "100 heures d'EPS pour la maternelle" de l'USEP aux éditions CRDP Académie de Montpellier, 2009

- | | | |
|-----------------|-------------------|---------------|
| Séance 1 | Découverte | 45 min |
|-----------------|-------------------|---------------|
- **Mise en place des règles :**
 - o Ne pas faire mal
 - o Ne pas se faire mal
 - o Ne pas se laisser faire mal
 - o Respect du temps (signaux sonores de début et de fin)
 - o Respect de l'espace (zone d'affrontement)
 - **Expérimenter les déplacements :** face à face, 2 équipes doivent traverser le tapis
 - o Sans toucher, ni frôler personne : marcher, courir, ramper, marcher à 4 pattes...
 - o La même chose en touchant et en acceptant le contact (en douceur)
 - **S'entasser** tous sur un même tapis : en classe entière puis par groupe d'expérimentation
 - **Jeux de transport** (par deux) :
 - o Le binôme se laisse faire : pousser, rouler, tirer, porter
 - o Le binôme résiste : pousser, rouler, tirer, porter
- | | | |
|-----------------|---|---------------|
| Séance 2 | S'investir dans une activité de contact corporel | 45 min |
|-----------------|---|---------------|
- Rappel des règles par l'enseignante
 - Échauffement : Traverser en se touchant
 - **Arrêter les fourmis** (3 groupes de 4-5 enfants) : 2 groupes doivent immobiliser un groupe de fourmis à 4 pattes sur le tapis (4 x 4 m).
 - **Tirer le fardeau** (par 2) : 2 lignes au sol distantes de 2 m. L'un doit tirer l'autre résiste, pour lui faire traverser les 2 lignes.
- | | | |
|-----------------|--|---------------|
| Séance 3 | Attaquer et défendre collectivement | 45 min |
|-----------------|--|---------------|
- Rappel des règles
 - Échauffement : traverser en se touchant
 - **Sortir les ours de la tanière** (3 groupes de 4-5 enfants) : 2 groupes doivent sortir un groupe d'ours à 4 pattes hors du tapis.

- **Faire sortir les assaillants** (3 groupes de 4-5 enfants) : 2 groupes doivent faire sortir un groupe du tapis le plus vite possible à 4 pattes.
- **Défense d'entrer** (3 groupes de 4-5 enfants) : un groupe (à l'extérieur du tapis) essaie d'entrer, les 2 autres groupes l'en empêchent.

Annexes III : Séquence d'EPS en danse

DOMAINE : agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique

OBJECTIFS : communiquer avec les autres au travers d'actions à visée expressive ou artistique. Développer un imaginaire corporel, sensible et singulier, pour communiquer avec les autres au travers d'actions à visée expressive ou artistique.

ATTENDUS : explorer différentes actions motrices, différents mouvements et déplacements. Percevoir ses possibilités corporelles dans l'espace et le temps.

Source "100 heures d'EPS pour la maternelle" de l'USEP aux éditions CRDP Académie de Montpellier, 2009

Séance 1 Mobiliser différentes parties du corps 45 min

- **Les statues** : par 2, construire une statue en agissant sur le corps de son/sa partenaire.
- **Le miroir** : par 2, face à face, à distance. Reproduire les mouvements de son/sa partenaire en même temps
- **L'aimant** : par 2, toucher un endroit du corps de son/sa partenaire et l'attirer, le déplacer.

Séance 2 Enrichir son répertoire moteur 45 min

- **Les gestes du quotidien** : mimer une action de la journée : s'habiller, se laver, manger... la décliner en plusieurs actions
- **Les gestes sportifs** : réaliser une action (lancer, courir, sauter, glisser...) comme les sportifs-ves
- **Les métiers** : faire comme si on était cuisinier, coiffeur, jardinier, pompier...
- **Les animaux** : se déplacer comme si on était un animal

Séance 3 Explorer l'espace 45 min

- **Danser au sol** : danser et se déplacer au sol en variant les appuis au sol : ramper, à 4 pattes, 2 mains / 2 pieds....
- **Les animaux** : se déplacer comme si on était un animal
- **Chuter** : passer de debout au sol de différentes façons

Annexes IV : Questionnaire « famille »

Les pratiques sportives au sein de la famille

Dans le cadre d'un travail de recherche, je me permets de solliciter votre participation afin de recueillir des données sur les pratiques sportives des élèves et de la famille. Les questionnaires seront totalement anonymisés lors de leur exploitation. Au mois de juin, je tiendrai à votre disposition la synthèse des résultats si vous le souhaitez.

Je vous remercie pour votre participation.

Maitresse Julie

Prénom de l'élève :

L'ELEVE

L'élève pratique-t-il-elle une ou plusieurs activités sportives en dehors du temps scolaire ?

OUI NON

Si oui, lesquelles ?

LES FRERES ET SOEURS

L'élève a-t-il des frères et/ou sœurs ? OUI NON

Si oui, nombre de frères :

Nombre de sœurs :

Est-ce qu'ils/elles pratiquent une ou plusieurs activités sportives ? si oui, lesquelles ?

Indiquer le niveau de pratique pour chaque activité : *loisirs* ou *compétition* ou *professionnel*

| | Age | Nom des activités | Niveau de pratique |
|---------|-----|-------------------|--------------------|
| Frère 1 | | | |
| Frère 2 | | | |
| Frère 3 | | | |
| Frère 4 | | | |

| | Age | Nom des activités | Niveau de pratique |
|--------|-----|-------------------|--------------------|
| Sœur 1 | | | |
| Sœur 2 | | | |
| Sœur 3 | | | |
| Sœur 4 | | | |

LES PARENTS

Les parents de l'élève pratiquent-ils une ou plusieurs activités sportives ? si oui, lesquelles ?

Indiquer le niveau de pratique pour chaque activité : *loisirs* ou *compétition* ou *professionnel*.

| | Sexe | Nom des activités | Niveau de pratique |
|----------|------|-------------------|--------------------|
| Parent 1 | | | |
| Parent 2 | | | |

L'ENTOURAGE

D'autres personnes de l'entourage proche de l'élève pratiquent-ils une activité sportive ? si oui, laquelle ?

Indiquer le lien avec l'élève et le niveau de pratique pour chaque activité : *loisirs* ou *compétition* ou *professionnel*.

| | Sexe | Lien avec l'élève | Nom des activités | Niveau de pratique |
|------------|------|-------------------|-------------------|--------------------|
| Personne 1 | | | | |
| Personne 2 | | | | |
| Personne 3 | | | | |
| Personne 4 | | | | |
| Personne 5 | | | | |

REMARQUES : *Toutes suggestions et remarques que vous jugerez utile de porter à ma connaissance dans le cadre de ce projet.*

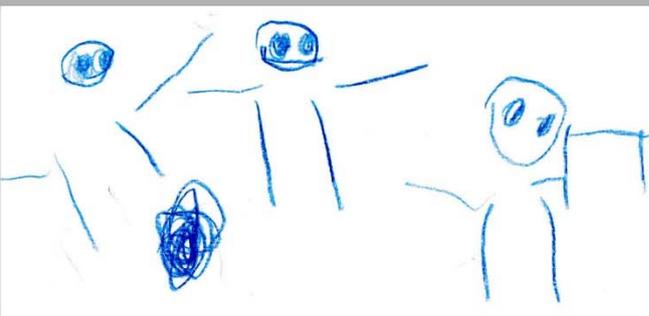
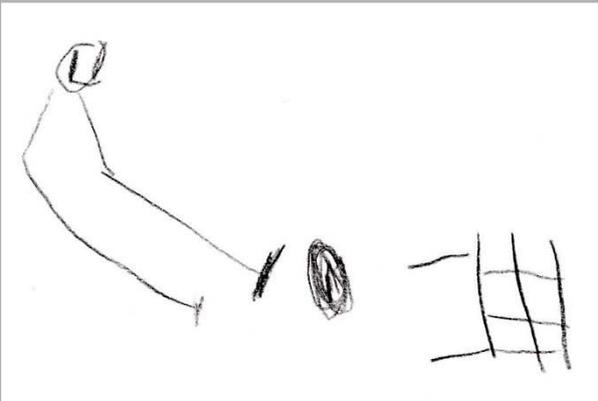
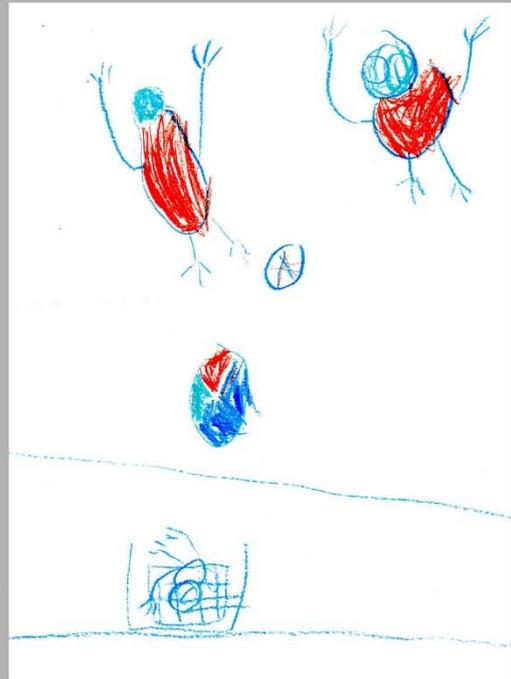
.....
.....

Questionnaire « élèves »

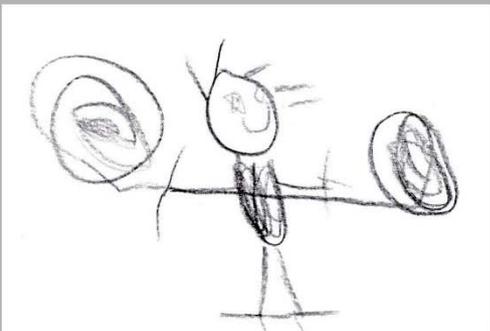
- Est-ce que tu fais du sport en dehors de l'école ?
- Est-ce que tu aimes faire de la danse ?
- Est-ce que tu aimes faire la bagarre ou la lutte ?
- Est-ce que tu penses qu'il y a des sports que seules les filles peuvent faire ?
- Peux-tu me donner le nom d'un sport pour les filles ?
- Par exemple, la danse ?
- Est-ce que tu penses qu'il y a des sports que seuls les garçons peuvent faire ?
- Peux-tu me donner le nom d'un sport pour les garçons ?
- Par exemple, le football ou la boxe ?

Annexes V : Prise de représentation finale
« Dessine-moi un garçon qui fait du sport »

Foot



Musculation et haltérophilie



Annexes VI : Prise de représentation finale
« Dessine-moi une fille qui fait du sport »

Patinage artistique



Rugby



Musculation, pompes, haltérophilie



Annexes VII : tableau de résultat

| | | | Attrait pour les APSA proposés dans l'étude | | | | | | | |
|-----------|---------------------|------------------------|---|--------------------------------------|----------------------|----------------------------------|--------------------------------|----------------------|----------------------------------|--------------------------------|
| | | | Pratique individuelle | | DANSE | | | LUTTE | | |
| | | | Questionnaire famille | Déclaration questionnaire individuel | En séance collective | Questionnaire individuel initial | Questionnaire individuel final | En séance collective | Questionnaire individuel initial | Questionnaire individuel final |
| Test F1 | | | ABS | Oui | | ABS | | | | |
| Test F2 | | Je balade et je grimpe | Oui | Oui | Oui | | Oui | Oui | | |
| Test F3 | Danse classique | | ABS | Oui | Oui | ABS | Oui | Oui | | |
| Test F4 | | Escalade et patinage | | | | Oui | Oui | | | |
| Test F5 | | Oui | Oui | Oui | Oui | | Oui | Oui | | |
| Test F6 | | Oui | ABS | Oui | Oui | ABS | | Oui | | |
| Test F7 | Escalade | Escalade | | | | Oui | Oui | Oui | | |
| Test F8 | | | Oui | Oui | Oui | Oui | | Oui | | |
| Test G1 | | Je cours et je saute | | | Oui | Oui | Oui | | | |
| Test G2 | | Judo | Oui | Oui | Oui | | | | | |
| Test G3 | Natation | | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | | |
| Test G4 | Patinage artistique | Patinage artistique | | | | | | | | |
| Test G5 | | Oui | Oui | | Oui | Oui | Oui | Oui | | |
| Témoin F1 | Patinage artistique | | ABS | Oui | Oui | ABS | | Oui | | |
| Témoin F2 | Patinage artistique | Patinoire | Oui | | Oui | Oui | Oui | Oui | | |
| Témoin F3 | | | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | | |
| Témoin F4 | Gym | Gym | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | | |
| Témoin F5 | | Danse | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | | |
| Témoin F6 | | | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | | |
| Témoin G1 | | Oui gym | Oui | | Oui | Oui | Oui | Oui | | |
| Témoin G2 | | | ABS | | Oui | ABS | Oui | Oui | | |
| Témoin G3 | Gym | Gym | Oui | | Oui | Oui | Oui | Oui | | |
| Témoin G4 | | Escalade / danse | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | | |
| Témoin G5 | | Yoga, lutte, danse | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | | | |
| Témoin G6 | | Boxe, judo | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | | |

| | Présence de stéréotypes sur l'existence de sports réservés aux | | | | Représentations sur le genre des activités sportives | |
|-----------|--|-----------------|--------------------|--------------------------|--|-------------------------------------|
| | Filles | | Garçons | | Dessine une fille qui fait du sport | Dessine un garçon qui fait du sport |
| | Avant | Après | Avant | Après | | |
| Test F1 | Non | Non | Non | Non | Pompes | Pompes |
| Test F2 | Non | Non | Non | Non | Lutte | Lutte |
| Test F3 | Danse | Danse | Taekwondo / karaté | Taekwondo | Patinage artistique | Foot |
| Test F4 | Danse | Basket et danse | Foot et boxe | Foot, lutte, boxe | Pompes | Escalade |
| Test F5 | Oui | Non | Oui | Non | Saut | Saut |
| Test F6 | Oui | Non | Foot | Non | Trampoline | Trampoline |
| Test F7 | Non | Non | Non | Non | Musculation | Escalade et foot |
| Test F8 | Danse | Danse | Lutte | Lutte, foot, boxe | Escalade | Piscine |
| Test G1 | Gym / danse | Non | Courir / foot | Foot | Course | Course |
| Test G2 | Gym | Non | Boxe et rugby | Foot et rugby | Rugby | ABSENT |
| Test G3 | Gym | Oui | Vélo de course | Lutte | Course | Musculation haltérophilie |
| Test G4 | Danse | Non | Foot | Non | Abdominaux | Trampoline |
| Test G5 | Non | Non | Non | Non | Haltérophilie | Musculation haltérophilie |
| Témoin F1 | Danse | Danse | Karaté et tennis | Non | ABSENTE | Pompes |
| Témoin F2 | Non | Patinoire-danse | Non | Foot | Patinage artistique | Foot |
| Témoin F3 | Danse | Danse | Lutte et boxe | Foot et boxe | Trampoline et escalade | Escalade |
| Témoin F4 | Non | Tennis | Non | Non | Course | Foot |
| Témoin F5 | Danse | Non | Non | Non | Escalade | Course |
| Témoin F6 | Oui | Danse | Oui | Non | Roulade | Saut |
| Témoin G1 | Danse | Danse | Non | Lutte | Rugby | Course |
| Témoin G2 | Non | Non | Foot | Non | ABSENT | Foot |
| Témoin G3 | Danse | Danse | Gym | Escalade | Escalade | Escalade |
| Témoin G4 | Non | Non | Non | Non | Pompes | Course |
| Témoin G5 | Non | Danse | Yoga | Foot et lutte | Trampoline | Piscine |
| Témoin G6 | Oui | Basket | Tennis et ski | Rugby foot boxe et lutte | ABSENT | Escalade |