



**HAL**  
open science

# Représentations, conduites motrices et méthodologiques stéréotypées selon le genre, le sexe dans l'activité volleyball en EPS

Alexis Ganis

► **To cite this version:**

Alexis Ganis. Représentations, conduites motrices et méthodologiques stéréotypées selon le genre, le sexe dans l'activité volleyball en EPS. Education. 2020. dumas-03156021

**HAL Id: dumas-03156021**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03156021v1>**

Submitted on 2 Mar 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.

## **Année universitaire 2019-2020**

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

*Mention Second degré*

*Parcours : EPS*

# Représentations, conduites motrices et méthodologiques stéréotypées selon le genre, le sexe dans l'activité volleyball en EPS

**Présenté par Mr GANIS Alexis**

**Mémoire de M2 encadré par Mme GILONNIER Fabienne**

# Table des matières

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1. Introduction</b> .....   | <b>1</b>  |
| <b>2. Etat de l'art</b> .....  | <b>3</b>  |
| a. Etat des lieux contextuel .....   | 3         |
| i) Enjeux sociétaux.....   | 3         |
| ii) Enjeux éducatifs (pour l'éducation nationale).....   | 4         |
| iii) Enjeux en EPS.....  | 5         |
| iv) jeux de s'intéresser à l'APSA volleyball .....   | 6         |
| a. Etat des lieux conceptuel/scientifique .....  | 7         |
| i) Genre et mixité sexuée. ....  | 7         |
| ii) Des conduites motrices marquées socialement .....  | 9         |
| iii) Représentations et comportements stéréotypés selon le genre .....   | 10        |
| iv) Qu'en est-il en volley-ball ?.....   | 14        |
| <b>5. Problématique</b> .....  | <b>16</b> |
| <b>6. Hypothèses</b> .....   | <b>17</b> |
| <b>7. Méthodologie (<i>Protocole et traitement des données</i>)</b> .....  | <b>18</b> |
| a. Protocole expérimental et recueil de données .....  | 18        |
| i) Déroulement global du protocole expérimental .....  | 18        |
| ii) Représentation des élèves.....   | 18        |
| iii) Conduites des élèves en situation .....   | 20        |
| <b>8. Traitement des données (manière de traiter les données recueillies)</b> .....  | <b>25</b> |
| i) Traitement des données concernant les représentations .....   | 25        |
| ii) Traitement de données de l'analyse des conduites d'élèves.....   | 26        |
| <b>9. Présentation des résultats</b> .....   | <b>28</b> |
| i) Résultats des tests de représentation.....  | 28        |
| ii) Résultats de l'analyse des conduites des élèves en situation.....  | 32        |
| <b>10. Discussions</b> .....   | <b>39</b> |
| a. Interprétation des résultats au regard des hypothèses initiales.....  | 39        |
| b. Questionnement professionnel et perspective dans notre activité d'enseignement (choix didactiques et pédagogiques)..... | 42        |
| <b>11. Conclusion</b> .....  | <b>46</b> |
| <b>12. Bibliographie</b> .....   | <b>48</b> |
| <b>13. Sitographie</b> .....   | <b>50</b> |
| <b>14. Annexes</b> .....   | <b>1</b>  |

# **1. Introduction**

La perspective de recherche dans le cadre de notre activité professionnelle, que nous allons détaillée ci-après, a pour objectif de guider nos démarches et nos actes d'enseignement afin de mieux appréhender les problématiques professionnelles auxquelles nous sommes confrontés.

Enseignant dans un établissement où l'hétérogénéité sociale des élèves est prégnante, c'est-à-dire que trois catégories socio-professionnelles représentent plus de trois quarts du public scolaire (répartition équitable), la mixité semble être un enjeu crucial à considérer davantage, compte tenu de l'Axe 1 du projet d'établissement : « la réussite de tous ». Également les supports d'enseignement (APSA) sont diversifiés, ce qui laisse place à des représentations diverses et des comportements qui tendent à être corrélés à ces représentations.

A titre anecdotique et empirique, ce qui fut émerger cet intérêt autour de cette problématique professionnelle a été une réaction d'élève dans une situation particulière. En effet, alors que nous organisons notre classe en groupe de niveau pour une situation d'apprentissage en Handball (Champs d'apprentissage n°4), une jeune fille de quatrième est intervenue en disant : « *vous me mettez ici parce que je suis nulle ?* », puis un garçon a rétorqué : « *Non parce que tu es une fille* ». Cette situation, selon nous, fait émerger un stéréotype de genre à connotation négative qui, même sur le ton de la rigolade, de la moquerie, traduit de représentations liés aux genre qui peuvent influencer sur la performance (*Paul Fontayne et Aïna Chalabaev ; Les stéréotypes ; édition EPS ; 2016*).

Au regard de ces éléments de contexte, que nous ne manquerons pas d'analyser pour faire avancer notre réflexion, nous souhaiterions nous interroger sur l'émergence des stéréotypes de genre dans l'APSA volley-ball et plus précisément sur les comportements typiques qui peuvent avoir une connotation genrée ou sexuée au sein de cette APSA.

Cette recherche nous permettrait, en second lieu, de se questionner sur les démarches d'enseignement qui permettraient de réduire ces comportements stéréotypés du genre féminin ou masculin et ainsi proposer à nos élèves des contenus moteurs permettant à chacun de vivre une expérience culturelle authentique en volleyball, sans forcément adhérer à un modèle de genre plus qu'à un autre mais en explorant différentes modalités d'apprentissages pour devenir compétent.

Pour éclaircir notre réflexion et afin de s'engager dans une démarche de recherche professionnelle, nous effectuerons, une revue de littérature visant à enrichir nos connaissances et faire avancer notre point de vue à l'instar de cette thématique. Celle-ci comprendra, d'une part, certains éléments qui expliquent l'importance de la problématique ciblée, d'un point de vue contextuel (enjeux sociétaux, éducatifs, liés à notre discipline) ; d'autre part des éléments scientifiques comme appuis théoriques qui permettront de faire émerger un problème de recherche qui sera le cœur de notre étude.

Après avoir fait émerger notre problème de recherche, ainsi que les hypothèses qui en découlent, nous présenterons notre méthodologie de recherche ainsi qu'un protocole expérimental visant à trouver des réponses pour obtenir des réponses à nos hypothèses.

Enfin, nous présenterons les résultats de notre expérimentation, traités au préalable, puis nous effectuerons une analyse de ces derniers afin de vérifier la validité ou non de nos hypothèses. Cette analyse fera l'objet d'un nouveau questionnement portant sur les démarches d'enseignement qui pourraient être efficaces au regard des résultats de notre étude.

## **2. Etat de l'art**

Cette revue de littérature a pour objectif d'alimenter notre réflexion sur la thématique explicitée ci-dessus, à partir de références institutionnelles, scientifiques et empiriques. C'est pourquoi nous avons choisi d'adopter une démarche en « entonnoir », c'est-à-dire de plus en plus ciblé sur notre problème de recherche, afin de rendre juste, argumentée et référencée notre réflexion.

### **a. Etat des lieux contextuel**

#### **i) Enjeux sociétaux**

Depuis les mutations sociétales favorisant sa généralisation (Loi Haby en 1975 ; Convention du 25 Février 2000 sur l'égalité hommes/femmes ; principe de non-discrimination voté par le parlement le 15 Mai 2018), la question de la mixité fait encore débat quant à sa fiabilité à préserver une égalité entre les filles et les garçons et à favoriser le vivre ensemble, également au regard des inégalités et des discriminations qu'elle peut engendrer.

Premièrement, dans le rapport du Sénat de 2003<sup>1</sup>, nous retrouvons un propos montrant l'importance de cette question dans la propagation des valeurs de la République. En effet, Gisèle Gautier (sénatrice) nous dit que : *« l'État permet la consolidation des valeurs communes qui fondent le lien social dans notre pays. Parmi ces valeurs, l'égalité entre l'homme et la femme, pour être une conquête récente, n'en a pas moins pris une place importante dans notre droit. Elle est un élément du pacte républicain d'aujourd'hui. L'État ne saurait rester passif face à toute atteinte à ce principe. »*.

Également, la même année, Jacques Chirac<sup>2</sup> stipule que *« le degré de civilisation d'une société se mesure d'abord à la place qu'y occupent les femmes. [...] La règle, c'est la mixité parce qu'elle rassemble, parce qu'elle met tous les individus sur un pied d'égalité, parce qu'elle se refuse à distinguer selon le sexe, l'origine, la couleur, la religion. »*

Ces propos signifient clairement une préoccupation gouvernementale à la problématique qu'est l'égalité homme/femme et dont la mixité est un point crucial. Les engagements gouvernementaux actuels, face aux problématiques sociétales de violences, de harcèlement, d'inégalités sexuées ne font que confirmer cette préoccupation et les enjeux qu'il y a derrière cette notion pour l'équilibre de notre société.

---

<sup>1</sup> Gisèle Gautier ; « La mixité menacée ? » Rapport du Sénat n°263 ; 2003

<sup>2</sup> Jacques Chirac ; Discours du 17 Décembre 2003

Cependant, nous sommes forcés de constater qu'il n'est pas si simple de faire de la mixité un outil pour réduire les stéréotypes de genre qui perpétuent la domination masculine dans notre société<sup>3</sup>. En effet, ce n'est pas parce que l'on mélange les sexes que cela contribue à déconstruire les stéréotypes. D'ailleurs, ce sont souvent les différences de traitement entre les filles et les garçons, bien qu'ils cohabitent, qui contribuent à ce renforcement. Ce phénomène appelé socialisation de genre, peut s'observer au niveau familial, scolaire et à travers les pratiques culturelles (médias, sport, activités diverses, etc...) et contribue à la transmission de normes, considérées comme « naturelles » qui peuvent être sources de discriminations et d'inégalités entre les sexes<sup>4</sup>.

Il est donc clair que de réels enjeux sociétaux sont derrière la question de mixité. Cette problématique peut rapidement découler sur un phénomène de socialisation de genre et contribuer à renforcer les stéréotypes voire même se traduire par des conduites stéréotypées, indépendantes des facteurs biologiques<sup>5</sup>.

## **ii) Enjeux éducatifs (pour l'éducation nationale)**

Au regard des propos précédents et en considérant l'école comme un point d'ancrage de l'éducation des jeunes citoyens donc de résolution des problématiques rencontrées dans la société, nous ne pouvons qu'appuyer l'importance des enjeux soulevés précédemment au sein du cadre scolaire.

Effectivement, si nous orientons notre regard du côté de l'institution, nous constatons que la question de l'égalité fille/garçon est un principe fondamental du code de l'éducation<sup>6</sup> favorisant la mixité en termes d'orientation scolaire. L'éducation nationale pose le constat de « parcours scolaires contrastés » qui s'explique par une intériorisation des stéréotypes propres à leur genre par les filles et les garçons. Également, par la mise en place de dispositifs tels que les parcours éducatifs ou encore l'enseignement moral et civique, il est souhaité que tous les élèves aient accès à des contenus d'apprentissage en rapport avec le respect de l'autre sexe et le refus des stéréotypes (*Domaine 3* : « *Apprenant à mettre à distance, préjugés et stéréotypes* »). Dans ce cas, quels comportements stéréotypés pourrions-nous observer dans notre contexte d'enseignement ? Ensuite, par quelle mise en œuvre didactique et pédagogique de notre enseignement pourrions-nous éviter ce renforcement des stéréotypes, des inégalités ?

---

<sup>3</sup> Véronique Denizot ; La mixité à l'école et l'égalité des sexes, 2013, BPI.

<sup>4</sup> Véronique Rouyer, Yoan Mieyaa, Alexis le Blanc ; Socialisation de genre et construction des identités sexuées ; Revue française de pédagogie, n°187 ; Avril-Mai-Juin 2014.

<sup>5</sup> C. Vidal ; Hommes, femmes, avons-nous le même cerveau ?, Paris, Editions du Pommier, 2007.

<sup>6</sup> <https://www.education.gouv.fr/cid4006/egalite-des-filles-et-des-garcons.html>

Enfin, dans une étude réflexive sur l'éducation, menée par Sophie ERNST<sup>7</sup>, cette dernière stipule que : « *la mixité scolaire, si elle repose sur le principe formel d'un droit égal des deux sexes à l'éducation, ne le réalise pas sous la forme d'une éducation à l'égalité des rapports entre eux, mais bien souvent encore sous la forme d'un « égal » apprentissage pour chacun de sa position réelle dans la société (dominante pour les garçons, dominée pour les filles).* ». Ainsi elle soutient l'idée que malgré une accessibilité aux savoirs pour tous, l'école reproduit les schémas stéréotypés de la société au sein de laquelle les rôles sont définis en fonction du sexe<sup>8</sup>.

Ces principes au cœur des politiques éducatives nationales nous confirment l'importance de se concentrer sur cette problématique. Cependant, nous pouvons voir que cette mixité à l'école peut reproduire et renforcer les schémas stéréotypés et connotés sexuellement de notre société. Pour ce faire, vouloir faire émerger des conduites stéréotypées et genrées pour mieux comprendre d'où elles proviennent et comment elles se traduisent dans notre contexte d'enseignement nous semblent primordial afin de chercher à les modifier où les orienter différemment (réduire les stéréotypes liés au genre et les conduites qui en découlent). Du moins, cela devrait nous permettre de mieux les appréhender pour concevoir notre enseignement de manière la plus efficace possible.

### **iii) Enjeux en EPS**

Premièrement, nous pouvons remarquer que les enjeux de notre thématique au regard de notre discipline sont clairement identifiables sur le plan institutionnel. Effectivement, dans le préambule du BO spécial n°1 du 22 Janvier 2019, nous pouvons voir que l'EPS se doit d'être « *Respectueuse des différences de potentiels, de ressources, luttant contre les stéréotypes sociaux ou sexués et résolument inscrite dans une école inclusive* » ainsi elle « *offre à tous l'occasion d'une pratique physique qui fait toute sa place au plaisir d'agir* ».

Néanmoins, Didier Delignières<sup>9</sup> met en évidence le fait que les filles réussissent mieux que les garçons dans toutes les matières, sauf en EPS. Cela serait lié à différents paramètres : la programmation majoritaire d'activités sportives, marquées par des modèles sociaux masculins, des interactions enseignant-élèves plus fréquentes pour les garçons, et des attentes différentes selon le sexe de l'élève en EPS (*Moniotte, 2011*).

---

<sup>7</sup> Sophie Ernst ; Femme et école : une mixité inaccomplie ; p69-83 ; 1<sup>er</sup> Janvier 2004.

<sup>8</sup> Honorine Latorre ; La mixité dans la lutte contre les stéréotypes de genre ; 2 Mai 2018.

<sup>9</sup> Delignières, Didier ; « Sexe, genre, et éducation physique et sportive » ; 19/12/2018

Ces inégalités de traitement, de reconnaissance, que ce soit dans les contenus, les évaluations, la relation enseignant-élève, renforcent les inégalités entre les sexes et peuvent ainsi accentuer les stéréotypes liés au genre<sup>10</sup>. Ainsi « *aider les élèves à s'émanciper des rôles conventionnellement assignés aux hommes et aux femmes, c'est leur proposer des cadres d'action et de pensée qui leur permettent d'apprendre ensemble (pas seulement côte à côte) et d'acquérir une réelle culture commune.* ».

Nous comprenons tout l'intérêt de se questionner sur cette problématique professionnelle tant elle peut impacter la réussite de nos élèves.

Enfin, Annick Davaisse<sup>11</sup> nous indique qu'« *à partir de la quatrième, une classe sur deux au moins est "démixée" pour les cours d'EPS. C'est en particulier à ce niveau du système éducatif que s'observe un désengagement des filles dans la plupart des activités sportives, particulièrement en sports collectifs et en athlétisme.* ». Cela confirme la pertinence de nos interrogations au regard de notre contexte d'enseignement puisque le phénomène identifié ci-dessus ne risque que d'accentuer les problématiques liées au renforcement des stéréotypes genrés et sexués.

#### **iv) jeux de s'intéresser à l'APSA volleyball**

Pour terminer cette analyse contextuelle nous remarquons que parmi les activités physiques enseignées en EPS, les sports collectifs ont une présence importante dans les programmes scolaires et le volley-ball est très souvent programmé, notamment au lycée<sup>12</sup>. Les recherches ont montré que les sports collectifs sont assez emblématiques des processus de différenciation sexuée en EPS du fait de leur connotation généralement masculine (David, 1995 ; Ennis, 1998 ; Griffin, 1984 ; Vigneron, 2004). Paradoxalement, le volleyball fait partie des activités qui sont peu connotées sexuellement (Fontayne, Sarrazin, Famose ; 2001). Également, c'est une activité plutôt mixte puisqu'au niveau fédéral, 47% des licenciés sont des filles (53% de garçons)<sup>13</sup>, écart relativement faible. Il nous paraît d'autant plus intéressant de questionner sur l'apparition de conduites stéréotypées selon le genre, dans une activité à l'initial mixte et à connotation sexuée neutre.

---

<sup>10</sup> « Pour en finir avec les inégalités, lutter contre les stéréotypes en EPS » ; epsetsociété, Juin 2015

<sup>11</sup> Davaisse, Annick ; « Elles papotent, ils gigotent. » L'indésirable différence des sexes », in *Ville- Ecole- Intégration*, N°116 ; 1999, pp. 185-198.

<sup>12</sup> Ingrid Verscheure, Chantale Amade-Escot & Catherine-Marie Chiocca ; Représentations du volleyball scolaire et genre des élèves : pertinence de l'inventaire des rôles de sexe de Bem ? » ; *Revue française de pédagogie* n°154 ; Janvier-Février-Mars ; p125 à p144

<sup>13</sup>

<http://www.ffvb.org/index.php?mduseid=Mw%3D%3D&dsgtypid=37&page=actu&actid=NDUxNQ%3D%3D>

## a. Etat des lieux conceptuel/scientifique

### i) Genre et mixité sexuée.

L'article : « *Genre : rôle, identité, expression* »<sup>14</sup> va nous permettre de définir ce qu'est le genre et la manière dont cette notion est directement liée à celle de stéréotypes.

L'auteure explique que le genre « renvoie à l'ensemble des attributs et conduites assignées aux personnes identifiées comme mâle ou femelle. Ce mouvement participe à la conception de ce qui est considéré comme féminin, et qui est attribué aux membres de la catégorie « femmes », et de ce qui est considéré comme masculin, et qui est attribué aux membres de la catégorie « hommes » ». Il est également nécessaire de prendre du recul face à ces propos en considérant que le « l'attribution des rôles associés à chaque catégorie n'est pas biologiquement fondée mais socialement construite ». Ainsi les conduites potentielles que nous pouvons avoir en EPS ne sont pas forcément généralisables pour filles et garçons mais plus tôt à un modèle féminin ou masculin fondé sur des normes sociales, auxquelles filles et/ou garçons pourraient adhérer, sans forcément que leur sexe corresponde au modèle dans lequel ils s'inscrivent.

Ce paradoxe est à mettre en lien avec la notion de stéréotypes. En effet, les stéréotypes de genre « sont des caractéristiques arbitraires (fondées sur des idées préconçues) que l'on attribue à un groupe de personne en fonction de leur sexe »<sup>15</sup>. Bien que le genre ne soit qu'un modèle fondé sur des codes sociaux, le stéréotype est une généralisation des conduites assignées au genre et contribue à les rendre distinctes et discriminantes en ce qui concerne les filles ou les garçons, d'autant plus quand un individu s'éloigne du modèle « correspondant » à son sexe.

Pour aller plus loin, nous retrouvons dans cet article trois notions clés autour de la question du genre : le rôle de genre, l'identité de genre, ainsi que l'expression de genre.

La première notion exprime le fait que « certains rôles sont socialement attribués à l'étiquette féminine et d'autres à l'étiquette masculine ». Cela engendre une division socio-sexuée qui contribue, selon nous, à renforcer les stéréotypes de genre et creusé les inégalités filles/garçons. Car en effet, comme l'affirme P. Fontayne, P Sarrazin et J-P Famose<sup>16</sup> : « Ces

---

<sup>14</sup> Caroline Dayer ; « Genre : rôle, identité, expression » Le Genre, Edition EPS ; 2017, p18 à p21

<sup>15</sup> <https://www.lecrips-idf.net/professionnels/dossier-thematique/egalite-filles-garcons/concepts-sexisme.htm>

<sup>16</sup> P. Fontayne, P. Sarrazin, J-P Famose ; « Effet du genre sur le choix et le rejet des activités physiques et sportives en Éducation Physique et Sportive : une approche additive et différentielle du modèle de l'androgynie » ; INS ; Mai 2009

*différents rôles, une fois intériorisées, constituent des schémas de « soi » liés au genre<sup>17</sup> qui servent de filtres cognitifs pour interpréter les événements et orienter les conduites* ». Cela montre l'impact que peuvent avoir ces constructions sociales sur le comportement des individus et leur identité de genre. Cette seconde notion renvoie « au fait de se sentir femme, homme, les deux, ni l'un ni l'autre ou de refuser d'entrer dans cette binarité. » ***Alors pourquoi ne pas permettre aux filles et aux garçons de tenir des rôles attribués à un modèle qui n'est pas forcément propre à leur identité de genre de sorte à briser ces normes et lutter contre les conduites stéréotypées ?***

Enfin, la troisième notion (expression de genre) s'inscrit au cœur de notre étude puisqu'elle se définit comme « la façon dont toute personne exprime ou traduit des aspects qui sont perçus comme féminins ou masculins dans un contexte donné ». Ainsi, un individu biologiquement mâle pourrait peu exprimer des caractéristiques dites féminines. Cette notion est alors étroitement liée avec les conduites stéréotypées en fonction du genre auxquelles nous pourrions être confrontées dans la pratique des APSA. ***Pour ce faire, il est possible de se demander comment se traduit l'expression de genre dans l'activité volley-ball et plus particulièrement dans notre contexte d'enseignement ? Et quel est le degré d'appartenance des filles et des garçons à ces conduites potentiellement genrées ?***

Pour nuancer notre analyse sur la question de genre, nous allons nous appuyer sur l'extrait suivant : « *Une mixité fragile et toujours à questionner* »<sup>18</sup>. Les auteurs pointent du doigt que la socialisation différenciée des filles et des garçons dans le système de genre n'est pas à généraliser. En effet, il ne s'agit pas de catégoriser filles et garçons comme appartenant au modèle correspondant à leur sexe (« féminin » ou « masculin »), il faut rester conscient de la diversité qui existe au sein de ces catégories. D'ailleurs, « *il ne s'agit que la plupart du temps que de la majorité des filles et de la majorité des garçons* », ce qui permet de prendre du recul face à l'appartenance de tel ou tel individu à un modèle sexué. Il est clair que certains garçons peuvent adhérer à un modèle féminin et inversement<sup>19</sup>.

Au regard de notre étude, cette analyse signifie qu'il faudra accepter que toutes les filles et tous les garçons ne se comportent pas de manière identique, la significativité sera

---

<sup>17</sup> Bem, 1981 ; Cross & Madso., 1997

<sup>18</sup> Céline Delcroix & Gaël Pasquier ; « Une mixité fragile, toujours à questionner » ; Le Genre, éditions EPS ; 2017 ; p78-p80

<sup>19</sup> Didier Delignières , « Sexes, genre et éducation physique et sportive » ; 16/12/18

alors de l'ordre d'une majorité (pourcentage élevé) que nous devons définir pour chaque paramètre de notre protocole.

Enfin, les auteurs mettent en lumière le fait que pour déconstruire les inégalités entre filles et garçons, il est tout d'abord nécessaire de rendre visible les catégories de sexe, c'est-à-dire identifier la corrélation entre un groupe de membre du même sexe qui ont des comportements similaires et représentatifs de ce groupe. Et également, ils soulignent de s'intéresser aux mécanismes producteurs d'inégalités<sup>20</sup>. ***Nous pourrions nous demander comment s'expriment les catégories de sexe dans notre contexte d'enseignement, afin de chercher à les déconstruire pour réduire les inégalités et lutter contre les stéréotypes ?***

### **ii) Des conduites motrices marquées socialement**

Dans l'article « *Renouveler la lecture des corps au prisme du genre* »<sup>21</sup>, les auteures soutiennent le fait que de nombreuses filles ont peu d'expérience en matière d'activité sportive. Selon elles, les changements pubertaires (fin de collège puis lycée) et la pression sociale leur prescriraient des formes de corps dites « féminines ». Nous pouvons interpréter cela comme le fait qu'il y a de grandes chances que les filles adoptent des conduites motrices stéréotypées du genre féminin. D'ailleurs l'extrait suivant confirme cette interprétation : « *Puisqu'elles ne proviennent pas (ou si peu) de l'expérience sportive, les coordinations spontanées d'un grand nombre de filles proviennent vraisemblablement d'expériences motrices forgées par la vie quotidienne, intégrant des marqueurs de socialisation différenciées et sexués, des dispositions corporelles féminines incorporées, nouant le lien entre le biologique et le social et naturalisant le mouvement sexué* ».

En effet, cela peut nous orienter sur une piste clé concernant la problématique professionnelle étudiée puisque si ces coordinations spontanées sont marquées socialement et sexuellement, il y a de fortes chances que des conduites motrices genrées se distinguent au cours de notre séquence de volley-ball, notamment chez les filles ayant un plus faible vécu en sports collectifs. ***Au regard de ces propos, nous nous demandons quelles types de conduites peuvent être genrées et à quels niveaux émergent-elles dans notre activité support, le volley-ball ?*** Cette question semble cruciale dans la détermination des indicateurs que nous choisirons d'utiliser pour analyser les conduites.

---

<sup>20</sup> Geneviève Cogérino & Catherine Patinet ; « La vigilance des enseignant-e-s d'EPS relative à l'égalité des filles et des garçons » ; *Questions vives*, vol 8, N°15, p6, 2011

<sup>21</sup> Sigolène Couchot-Schiex & Michelle Coltice ; « Renouveler la lecture des corps au prisme du genre » ; *Le genre* ; Edition EPS ; 2017 ; p103 à p111

Dénonçant les difficultés motrices que peuvent rencontrer certains élèves, notamment les filles, les auteures se sont questionnées sur une « double lecture du corps en action » que pourrait avoir l'enseignant face à ses élèves, afin d'arriver à les faire progresser, les transformer. La première lecture est descriptive. En visant un constat des formes corporelles, des actions réalisées, des segments sollicités, des conséquences de ces actions sur le milieu, elle se veut objective et factuelle. La seconde est de l'ordre de l'interprétation de la première lecture et interroge ce qui fait émerger ces formes gestuelles.

Dans cet article, l'exemple de cette approche est détaillé en volley-ball, sur les contraintes motrices/biomécaniques imposées au passeur-relayeur. Les auteures identifient que nombreuses sont les filles qui éprouvent de difficultés à s'organiser corporellement pour agir sur la balle et proposer un relais favorable à l'attaque de la cible. Ceci s'expliquerait par un problème d'équilibre dynamique bat/haut/bas qui limiterait leur capacité à se verticaliser pour frapper le ballon le plus haut possible. Cette équilibre nécessitant prioritairement une organisation du bas du corps, qui requiert une flexion du bassin donc d'écart les genoux, pose problème à une majorité de filles dans leur représentations corporelles. Les auteurs ciblent une intimité qui serait mise en jeu et poserait donc un problème dans l'organisation corporelle d'une majorité de jeunes filles.

Encore une fois, cette article nous confirme la prégnance que peuvent avoir les normes sociales sexuées dans les comportements moteurs stéréotypés en fonction du genre. La spécificité des postures en volley-ball peut mettre en jeu ces normes et donc mettre des élèves en difficulté, car ne voulant pas adopter de conduites corporelles s'éloignant de leurs normes sociales de genre, ces derniers optent pour des comportements défavorables à leurs apprentissages donc à leur réussite en EPS. Notre démarche de recherche s'inscrit dans une quête d'identification des normes sociales à travers les conduites motrices des élèves, afin de mieux appréhender nos choix didactiques et pédagogiques pour réduire les inégalités filles/garçons et garantir des acquisitions visant à réduire les stéréotypes.

### **iii) Représentations et comportements stéréotypés selon le genre**

Dans un article de revue professionnelle<sup>22</sup>, publié par J-F. Gréhaigne et D. Caty, nous retrouvons une description des conduites motrices de filles débutantes en handball, afin de

---

<sup>22</sup> Jean François Gréhaigne & Didier Caty ; « Les élèves, la dynamique du genre et les sports collectifs » ; Revue EPS n°374 ; Janvier-Février-Mars 2017 ; p27 à p29

mieux comprendre les difficultés auxquelles elles sont confrontées dans les activités d'oppositions duelles, au regard des facteurs sociaux qui guident leurs conduites.

Les auteurs défendent l'idée que le développement d'habiletés motrices spécifiques aux sports collectifs, devant être renforcées par l'apprentissage, sont fréquentes chez les garçons et souvent abandonnées chez les filles sous la pression de la socialisation. Comme si certaines conduites inhérentes aux sports collectifs ne correspondaient pas aux normes du genre féminin.

Cependant, Gréhaigne et Caty n'en démordent pas qu'une majorité de filles éprouve l'envie de s'approprier ces jeux collectifs, « majoritairement attachés à l'image de la masculinité » (vitesse, agressivité, compétitivité, affrontement), mais sont bloquées par les risques et les conséquences que certaines actions peuvent avoir sur leur physique. Ainsi nous comprenons que certaines craintes liés à la volonté d'appartenance à un modèle de genre, ici féminin, peuvent inhiber, empêcher l'apparition de certaines conduites motrices car celles-ci appartiendraient à un autre modèle, en l'occurrence le modèle de masculinité « hégémonique ». ***Nous pouvons alors nous demander quel impacts peuvent avoir les représentations des élèves sur une APSA, ou bien même sur certaines conduites motrices stéréotypées, sur leur propre comportement, en fonction de leur identité de genre et leur sexe ?***

Également, en ce qui concerne la description des conduites de ces jeunes filles débutantes dans l'activité handball, les auteurs nous informent que « *beaucoup semblent avoir peur du ballon et se positionnent de façon à ne pas le recevoir, hésitent sur la place à prendre ou se contentent d'allers-retours entre les cibles. Une défense spontanée basée sur des déplacements collectifs entraîne de nombreuses pertes de balles [...] Beaucoup de fautes en relation avec un jeu à plat, souvent utilisé avec des passes en cloche, font que le ballon change souvent de camp* ». Etc... Selon les auteurs, cela viendrait du fait que les enseignants d'EPS entretiennent l'image que les filles s'inscrivent davantage dans des organisations collectives reposant sur des modalités de coopération, rendant le jeu stérile.

Ici est mis en évidence des choix didactiques et pédagogiques qui peuvent conditionner des comportements stéréotypés et genrés, pas forcément favorable à la réussite de tous dans les sports collectifs, notamment des filles.

***Dans ce cas, comment, en tant qu'enseignant, pouvons-nous chercher à forcer une déconstruction de certains comportements stéréotypés et genrés, en étant capable de***

***comprendre leur origine et leur nature, afin de favoriser la réussite de tous, notamment dans les sports collectifs où une majorité de filles sont en échec ?***

Maintenant, si nous portons intérêt au champ des APS, Catherine Patinet<sup>23</sup> propose une forme de pratique scolaire (FPS) mixte en art du cirque. Celle-ci met en lumière les contraintes et résistances posées par les normes sexuées et les stéréotypes de sexes au niveau de l'engagement et la réussite des élèves, notamment dans le cadre d'une pratique mixte. Dans l'analyse de cet article, nous allons plus particulièrement nous intéresser à la démarche poursuivie par l'auteure afin de faire émerger les stéréotypes sexués et comment les limiter pour favoriser l'égalité entre filles et garçons.

Premièrement, l'auteure se concentre sur le choix de l'objet d'enseignement pour ses élèves. Ainsi, elle affirme qu'une « des premières mesures d'égalité est de choisir un même objet d'enseignement pour toutes et tous ».

Ensuite, sa préoccupation s'oriente vers ce qui va pouvoir freiner l'atteinte de cette objectif dans les pratiques et les attitudes différenciées des garçons et des filles. Elle stipule que son expérience d'enseignement dans cet APSA ainsi que l'analyse des élèves en situation dé-mixée lui « permettent de décrire comment la plupart des garçons et des filles pratiquent de façon très sexuée dans cette activité ». ***Faut-il analyser les conduites des élèves dans une situation dé-mixée pour mieux identifier les conduites stéréotypées de chaque sexe ? Ces mêmes conduites serait-elles identifiables dans un autre contexte, mixte ? De nouvelles conduites distinctes, toujours genrées, apparaîtraient-elles ?***

Voici ci-dessous les conduites identifiées par l'auteure :

| <b>Comment un nombre importante de fille construisent-elles le féminin ?</b>  | <b>Comment un nombre important de garçons construisent-ils le masculin ?</b>   |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>↳ Besoin d'être sécurisées pour monter sur la boule ;</li> <li>↳ Coopèrent plus spontanément pour aider les autres à monter sur la boule ;</li> <li>↳ Evitent de se singulariser dans le jeu d'acteur en restant dans une gestuelle connue ;</li> <li>↳ Passent beaucoup de temps à composer, chorégraphier au détriment de l'exploit et du jeu d'acteur.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>↳ S'éprouvent et se défient dans de vrais déséquilibres ;</li> <li>↳ Peuvent monter seuls sur la boule sans garantir leur sécurité (demandent aux bloqueurs latéraux de partir rapidement) ;</li> <li>↳ Zappent d'une figure à l'autre à la première réussite ;</li> <li>↳ Improvisent au moment du spectacle.</li> </ul> |

<sup>23</sup> Catherine Patinet ; Arts du cirque. Entre conformité et émancipation des stéréotypes de sexe ; In Cogérino, G. (dir.). Rapport au corps, genre et réussite en EPS. Clapiers : AFRAPS ; 2017 ; p165 à p177

Grâce à ces observations, nous pouvons interpréter les caractéristiques globales des conduites stéréotypées pour chaque genre. De ce fait, les traits correspondants plutôt à la féminité serait : le besoin d'être en sécurité, de prendre peu de risques pour réussir ; davantage d'entraide pour atteindre un but ; et un engagement orienté vers la maîtrise<sup>24</sup> gestuelle face à ce qui est attendu par l'enseignant. Au contraire, les traits correspondant plutôt au modèle masculin seraient : le besoin de s'éprouver, de prendre des risques ; d'atteindre un but seul, sans aide ; et un engagement orienté vers la performance, c'est-à-dire réaliser un maximum de chose sans se soucier de la qualité de la réalisation.

Évidemment, et il l'est mentionné dans cette article, ces stéréotypes ne sont que des stéréotypes dominants et ne révèlent pas de conduites parfaitement identiques des filles et des garçons. Au contraire, il faut conserver l'idée que chaque individu reste différent, et qu'il n'existe pas d'homogénéité au sein de ces conduites genrées. ***Après avoir effectué ce type de constat (conduites stéréotypées) dans notre contexte, quelles contraintes pourrions-nous faire émergées comme des obstacles aux apprentissages ? Faire sortir les élèves de leurs rôles et conduites stéréotypées, en lien avec leur sexe ne leur permettrait-il pas de s'émanciper davantage vers la réussite ?***

Une étude en cours d'orientation<sup>25</sup>, réalisé par Fabienne Gillonnier montre également un impact de la construction sexuée sur l'apprentissage des élèves et sur les conduites que nous retrouvons majoritairement chez les filles ou les garçons. En effet, cette article indique que filles et garçons adopteraient, en majorité, des conduites différentes quant aux choix d'itinéraires, à la gestion des erreurs de déplacement, à leur gestuelle de déplacement, à l'investissement énergétique ainsi que leur organisation sociale. Très globalement, nous retrouvons dans cet article l'idée que les garçons sont plutôt intéressés par la prise de risque et le fait de terminer rapidement en ayant fourni un maximum d'effort (performance), alors que les filles requièrent plutôt à des itinéraires sécurisants pour terminer le parcours sans erreurs (maîtrise).

***Cela confirme les analyses effectuées sur l'étude précédente et nous questionnent sur à quels niveau pourrions-nous observer ce type de comportement en volleyball ? Se traduisent-ils de la même manière que dans les autres APSA ?***

---

<sup>24</sup> Nicolas Mascret ; « Théorie des but d'accomplissement » ; L'engagement de l'élève en EPS ;

<sup>25</sup> Fabienne Gillonnier ; « Pourquoi les femmes ne savent pas lire les cartes routières » ? La course d'orientation l'école : évaluation et évolution des stéréotypes de sexe. Revue UV2S CO ; 2016

#### **iv) Qu'en est-il en volley-ball ?**

La première étude<sup>26</sup>, réalisée par Ingrid Verscheure et Chantale Amade-Escot, sur laquelle nous allons porter attention, s'intéresse aux différences qui existent entre les filles et les garçons dans l'enseignement et l'apprentissage du volley-ball. Nous centrerons principalement notre regard sur les résultats portant sur l'intentionnalité tactique des élèves à l'attaque en volley-ball. Cela nous permettra de voir s'il y a une corrélation entre les différentes intentions tactiques à l'attaque et un modèle genre, autrement dit si ces intentions ont tendance à être stéréotypées selon le genre.

Dans cet article, nous apprenons que l'appropriation de la situation par les élèves a un impact réel sur ses apprentissages et également les intentions qu'ils peuvent avoir en attaque. Ainsi les comportements observés chez la majorité des garçons sont des attaques smashées ou placées cherchant la rupture quelle que soit la situation dans laquelle ils se trouvent. A contrario, les filles ont plutôt recours à des renvois du ballon chez l'adversaire, qui témoignent davantage d'un jeu en continuité que de rupture de l'échange.

Néanmoins, il est nuancé dans l'article que leur comportement est variable selon le sexe de leur partenaire. Avec un garçon, les filles « essaient de jouer davantage dans une logique d'attaque placée », ce qui place leur comportement de manière plus évidente vers des comportements typés masculins sur le continuum opposant les stéréotypes sexués des sports collectifs. Par ailleurs, les auteurs ont constaté une évolution des comportements de certains élèves sur ce continuum. Cela signifie qu'il est possible de se défaire de certaines conduites stéréotypées selon les sexes afin d'en explorer de nouvelles pour réussir.

Ainsi nous pouvons dire que le contexte de pratique peut-être plus ou moins favorable à l'émergence de stéréotypes genrés. Une situation dé-mixée a donc d'autant plus de chance qu'une situation mixée de laisser apparaître des conduites stéréotypées selon le genre.

Dans un second article scientifique<sup>27</sup>, des mêmes auteures, nous retrouvons une analyse qui concerne la définition des représentations en volley-ball par rapport au sexe et également au genre (établi par le test IRSB : « Bem sex rôle inventory test »).

---

<sup>26</sup> Ingrid Verscheure & Chantale Amade-Escot ; « Dynamiques différentielles des interactions didactiques selon le genre en EPS. Le cas de l'attaque en volley-ball en seconde » ; Revue STAPS n°66 ; 2004 ; p79 à p97

<sup>27</sup> Ingrid Verscheure, Chantale Amade-Escot & Catherine-Marie Chiocca ; Représentations du volley-ball scolaire et genre des élèves : pertinence de l'inventaire des rôles de sexe de Bem ? » ; Revue française de pédagogie n°154 ; Janvier-Février-Mars ; p125 à p144

Premièrement, il est clair que « la variable sexe contribue à la définition des classes représentationnelles du volleyball ». Cela signifie qu'il existe chez ces élèves de lycées (sujets pour cette étude) des représentations sexuées de l'activité volleyball.

Effectivement, nous pouvons remarquer que les représentations, quand elles sont majoritaires, chez les garçons sont de l'ordre de la recherche de rupture de l'échange (sans précision entre précision et force), fidèle aux stéréotypés sexués « masculins ». Aussi, un second groupe majoritairement composé de garçons, affirme des représentations relatives au rapport de force (modalité fortement associée à « être combatif » et absence du mot « peur-douleur »).

A l'inverse, nous constatons que, dans un groupe où les représentations des filles sont majoritaires, ces dernières chercheraient davantage à maîtriser le ballon pour le renvoyer. Cela peut sembler paradoxal étant donné les connotations sexuées neutre<sup>28</sup> de l'activité volley-ball mais confirme bien une diversité, non généralisable, des représentations entre chez les filles et les garçons.

Finalement, le poids des représentations sur les conduites stéréotypées selon le genre semble de plus en plus questionner notre problème professionnel.

---

<sup>28</sup> P. Fontayne ; P. Sarrazin ; J-P. Famose « Les pratiques sportives des adolescents : une différenciation selon le genre » ; 2001 ; Revue STAPS n°55, p23-27

## **5. Problématique**

Au regard des analyses contextuelles et conceptuelles que nous avons réalisées précédemment, il semble clair de rappeler que les conduites motrices sont marquées socialement.

Ainsi les normes sociales sexuées jouent un rôle dans la construction des représentations et des conduites sexuées (stéréotypées) que peuvent avoir filles et garçons dans les différentes activités physiques, sportives et artistiques. Cela expliquerait d'ailleurs la réussite plus ou moins importante de certains élèves en EPS.

D'autres part, la construction identitaire du genre se traduit par des conduites stéréotypées selon le genre, voire le sexe, comme une quête vers ce qui pourrait être qualifié de « féminin » ou « masculin ». En général, dans la pratique des APSA, les conduites dites « féminines » se traduisent par : le besoin d'être en sécurité, de prendre peu de risques pour réussir ; s'entraider pour atteindre un but ; s'engager vers la maîtrise<sup>29</sup> gestuelle face à ce qui est attendu par l'enseignant. Au contraire, les traits correspondant plutôt au modèle masculin seraient : le besoin de s'éprouver, de prendre des risques ; d'atteindre un but seul, sans aide ; et un engagement orienté vers la performance, c'est-à-dire réaliser un maximum de chose sans se soucier de la qualité de la réalisation.

À la suite de cette synthèse, nous ferons le postulat que certaines conduites, dans l'activité volleyball, sont stéréotypées selon le sexe et que celles-ci sont corrélées à des représentations genrées de cette activité par les élèves.

Au cours de cette étude scientifique, nous défendrons l'idée qu'une majorité des filles adopte des conduites motrices, méthodologiques et/ou sociales correspondantes aux normes du modèle de féminité, dans l'APSA volleyball. Quant au garçon, il en est de même, une majorité d'entre eux adopterait des comportements correspondant au modèle de masculinité.

Fort de cette affirmation, nous pouvons nous interroger sur la manière dont se traduisent ces conduites dans notre contexte d'enseignement ? Y a-t-il concrètement des conduites différenciées et stéréotypées significatives chez les deux sexes, au sein de l'activité volley-ball ?

---

<sup>29</sup> Nicolas Mascret ; « Les buts d'accomplissement » ; L'engagement de l'élève en EPS ; Edition EPS ; 2018 ; p77-84

## **6. Hypothèses**

### **Hypothèse 1 :**

Premièrement, nous émettons l'hypothèse qu'en ce qui concerne les représentations des élèves de l'activité volley-ball, une majorité de filles considère cette APSA comme une activité, plutôt coopérative et collective (jouer ensemble), son but étant de faire durer l'échange (assurer la continuité et la maîtrise de trajectoires hautes) et d'assurer un renvoi sécuritaire chez l'adversaire. Ceci pourrait s'expliquer par une autocomplaisance dans leur rôle de genre associé à la féminité.

A l'inverse, nous pensons que les garçons auront majoritairement tendance à considérer le volleyball comme une activité d'opposition, leur but étant de marquer le point en prenant des risques par la production de trajectoires offensives (attaque smashée) pour rompre l'échange.

### **Hypothèse 2 :**

Ensuite, nous imaginons que les comportements moteurs et organisationnels des filles et des garçons, concernant la construction de l'attaque de la cible en volleyball, se traduisent majoritairement de la manière suivante :

- Les filles attaquent la cible fréquemment par des renvois en manchette ou à deux mains (dix doigts) par des trajectoire paraboliques principalement montantes. Elles commettent peu de fautes sur le renvoi chez l'adversaire, notamment en bonne situation (peu de prise de risque).
- Les garçons attaquent la cible fréquemment par des renvois smashés à une main ou accélérés à deux mains par des trajectoires tendues et/ou arrondies et descendantes. Ils commettent un nombre de fautes importantes sur le renvoi chez l'adversaire, notamment en mauvaise situation (prise de risque importante).

### **Hypothèse 3 :**

Enfin, nous émettons une dernière hypothèse distinguant une corrélation positive entre les représentations de l'activité volleyball par les élèves et les conduites mises en œuvre dans l'attaque de la cible adverse en situation de jeu.

## **7. Méthodologie (Protocole et traitement des données)**

### **a. Protocole expérimental et recueil de données**

#### **i) Déroulement global du protocole expérimental**

En premier lieu, nous nous efforcerons de faire émerger les représentations qu'ont nos élèves de 4<sup>e</sup> de l'activité volleyball. Il s'agira d'identifier ces représentations sous deux angles : d'abord par un test d'association de mots, pour faire émerger des représentations qui peuvent être marquées socialement. Ainsi que par un test de différenciation sémantique, afin d'identifier des représentations davantage fonctionnelles, relevant plutôt des aspects tactiques de cette activité. Cela devrait nous permettre d'avoir une idée des conduites que pourraient plus ou moins adopter filles et garçons en volleyball, notamment en ce qui concerne l'attaque de la cible. Après ce premier temps d'expérimentation, un traitement statistique des données sera nécessaire pour répondre à la première hypothèse.

Ensuite, afin d'appréhender concrètement les conduites motrices et méthodologiques des élèves en situation, nous proposerons un protocole d'analyse de ces conduites d'élèves dans l'activité volleyball. Ceci sera envisagé à travers deux grilles d'analyse conçues sur la base d'indicateurs précis, focalisant des conduites liées à l'attaque de la cible. Cette phase nous permettra de chercher des réponses directes à notre seconde hypothèse.

Enfin, l'intérêt sera de mettre en corrélation les résultats obtenus lors de la première partie de l'expérience dite d'analyse des représentations (phase « analyse des représentations ») avec ceux obtenus lors de la deuxième partie dite d'analyse des conduites (phase « analyse des conduites »). Ce regard croisé des différentes données obtenues lors du protocole nous permettra de répondre à notre troisième hypothèse.

#### **ii) Représentation des élèves**

##### **❖ Test d'association de mots**

Par ce test, nous souhaitons rechercher quels mots les élèves associent au terme : volleyball. Cela nous permettra d'avoir une idée des représentations de chacun et notamment des filles et des garçons dans les mots qui leur permettent de définir, de se représenter cette APSA.

Ce type de test est issu des travaux de recherche sur les représentations en psychologie sociale<sup>30</sup>. Cependant, contrairement au test ci-après, celui-ci appréhende les représentations de nature sociale des individus.

Le mot inducteur, ici le « volley-ball », vise à solliciter l'esprit des individus concernés de manière spontanée pour construire l'univers sémantique de l'objet d'étude et faire un premier pas vers les représentations des élèves de cette APSA. Pour mettre en œuvre ce test, nous utiliserons un tableau avec le « nom » et « prénom » de l'élève, afin de distinguer son sexe ainsi qu'une question : « A quoi te fais penser le mot Volleyball ? Indique 6 mots qui te viennent à l'esprit par rapport à ce mot » (*voir tableau 1 en annexe*)

A l'issue de ce test, dans le recueil de données, l'objectif sera de classer les mots afin de catégoriser les « mots associés » à ceux écrits par les élèves. Dès lors nous pourrons déjà identifier si filles et garçons ont des représentations sociales stéréotypées selon le genre.

#### ❖ Test de différenciation sémantique

Ce test est utilisé par Ingrid Verscheure, Chantale Amade-Escot et Catherine-Marie Chiocca, dans : « *Représentation du volley-ball scolaire et genre des élèves : pertinence de l'inventaire des rôles de sexe Bem ?* » (Revue Française de pédagogie n°154 ; 2006).

Ce dernier, dont la méthodologie est issue du champ de la psychologie sociale, a pour but d'appréhender des représentations plus fonctionnelles, tactiques et dynamiques de l'activité volley-ball. Ce test nous permettra de faire émerger la présence ou non de stéréotypes sexués ancrés dans les représentations des élèves de cette APSA, en vue de prédire certains comportements. Effectivement, le « *différenciateur sémantique est considéré comme une échelle d'attitude prédictive d'un comportement* ».

Dans sa conception, il faut retenir l'utilisation d'adjectifs et de verbes antonymes puisés dans des répertoire de l'univers lexical du volley-ball (*Cloes, Lapierre et Pieron, 1996 ; Tanguy, 1992*) et répartis selon deux pôles (ici mélangés pour ne pas influencer le penchant pour un pôle plus que l'autre) : le **pôle compétitif** (opposition, affrontement, rupture de l'échange, prise de risque, smash) et le **pôle récréatif** (conserver, renvoyer, continuité de l'échange, attendre la faute, assurer). Il est nécessaire de signifier que ces deux pôles sont

---

<sup>30</sup> Ingrid Verscheure, Chantale Amade-Escot et Catherine-Marie Chiocca, dans : « *Représentation du volley-ball scolaire et genre des élèves : pertinence de l'inventaire des rôles de sexe Bem ?* » (Revue Française de pédagogie n°154 ; 2006)

également liés aux stéréotypes des rôles masculins et féminins en sports collectifs (*David, 1995 ; Vigneron, 2004*). Cette différenciation nous permet dès lors d'identifier le niveau d'appartenance des élèves de chaque sexe aux deux pôles. Il s'agira de déterminer une prédominance significative d'appartenance à un pôle plus que l'autre pour analyser les représentations des élèves au prisme du genre et du sexe.

Nous donnerons comme consigne au public effectuant ce test (élèves de 4<sup>e</sup>) d'entourer un chiffre (de 0 à 3 vers chaque mot ; *Voir Tableau 2*) sur chaque ligne correspondant au mot qui leur paraît plus ou moins important par rapport à l'autre dans l'activité volleyball.

Notre regard portera, d'une part, sur les représentations globales de la classe quant aux termes choisis. C'est-à-dire, y a-t-il une prédominance significative pour le pôle récréatif ou compétitif au sein de cette classe ? D'autre part, nous chercherons à identifier s'il existe une prédominance pour un pôle plus que l'autre chez les filles et les garçons. Également, nous nous focaliserons uniquement sur les mots dont cette prédominance est significative à hauteur de 65% ou ceux qui sont significativement peu préférés si le résultat est inférieur à 15% (nombre d'individus penchant pour un mot plus que l'autre par rapport au nombre total d'individu dans la classe).

### **iii) Conduites des élèves en situation**

#### **❖ Situation et contexte d'expérimentation**

Pour la mise en œuvre de ce protocole d'analyse des conduites en situation d'attaque de la cible, rappelons que notre échantillon est une classe de 4<sup>e</sup> composée de 25 élèves (11 garçons et 14 filles). L'expérimentation aura lieu lors de la première leçon de la séquence de volleyball. Certains élèves ont déjà vécu une séquence de cette APSA en 5<sup>e</sup>, ce qui pourrait se traduire par une hétérogénéité en termes de représentation et de niveau de jeu.

Premièrement nous avons choisi d'effectuer ce protocole au sein de matchs en 2 contre 2 (2 équipes jouent, 1 équipe arbitre). Le 2 contre 2 nous paraît être une forme de jeu intéressante en vue d'analyser des conduites individuelles de l'attaque de la cible adverse. En effet, cette forme de jeu implique une action fréquente sur la balle de l'ensemble des joueurs(euses) qui, d'une part, leur impose d'être concerné par chaque situation de jeu, d'autre part, nécessite des enchaînements d'action liées aux intentions d'attaque (proposition d'un relais, renvoi direct, disposition des joueurs, etc.).

Ensuite, souhaitant identifier des conduites motrices et méthodologiques en situation, nous avons inscrit les élèves dans des oppositions de rapport de force équilibré. Nous pensons que

dans le cas inverse, la construction du jeu ne serait pas homogène chez les deux équipes et nous ne pourrions pas observer des conduites significatives. Un rapport de force équilibré placera les élèves face à un niveau de contraintes suffisant pour faire émerger des conduites en situation émotionnelle instable, lié à l'enjeu créé par cet équilibre du rapport de force. Cela permettra davantage de faire émerger des comportements « sexués » car nous savons que les filles et les garçons disposent de compétences émotionnelles différentes<sup>31</sup>.

Afin d'obtenir des oppositions de rapport de force équilibré, nous effectuerons dans un premier temps des matchs de cinq minutes sous formes de montée/descente pour brasser les équipes. Après cinq rotations, nous déterminerons des poules de trois équipes de niveau homogènes entre elles afin d'obtenir des rencontres avec un rapport de force équilibré. Ainsi nous pourrions commencer l'analyse des conduites des élèves dans une situation favorable à l'émergence de comportements les plus « naturels » possibles. C'est-à-dire des comportements qui ne sont pas conditionnés par l'environnement mais émergeant pleinement de chaque élève.

Concernant les règles nous préconiserons les suivantes : 3 touches de balle autorisées, l'absence de blocage, interdiction de toucher le filet, interdiction de passer le pied dans le camp adverse, avec un seul aménagement, par rapport aux règles fédérales, qui est celui du service. La mise en jeu du ballon se fera donc par un lancer. Cette aménagement rendra favorable la construction de l'attaque de la cible (la réception est facilitée par cette mise en jeu), afin que nous puissions assister à des attaques de manière plus fréquente.

C'est ainsi que nous pourrions le mieux distinguer les conduites motrice et méthodologiques des élèves quant à l'attaque de la cible adverse. En effet, pour être en mesure d'analyser des conduites plus ou moins stéréotypées selon le sexe et en corrélation ou non avec les représentations des élèves, il s'agit de placer les élèves dans un contexte de pratique similaire à la pratique sociale de référence du volleyball, ici dans un contexte scolaire. Ceci nous permet de faire en sorte que le contexte soit favorable à l'émergence de ces conduites stéréotypées sans qu'il y ait inhibition ou accentuation de celles-ci.

Enfin les formes de groupement prioritaires seront des formes de groupement dites « affinitaires » afin que le comportement des élèves ne soit pas inhibé ou accentué par le sentiment de contrainte d'être avec un(e) partenaire non choisi(e).

---

<sup>31</sup> Bénédicte Gendron ; *Filles, garçons : quel capital émotionnel pour quelles conséquences ?* ; Genre, mixité scolaire et éducation physique ; 2010.

Ceci a pour but de favoriser l'engagement maximal des élèves dans la situation pour qu'ils s'expriment par des conduites qui leur sont propres.

En somme, l'expérience se déroulera de la manière suivante :

Le premier temps sera un brassage sous forme de montante/descendante (environ 30 minutes). Les matchs dureront 5 minutes. L'équipe qui gagne, monte sur le terrain suivant et arbitre. L'équipe perdante descend au terrain inférieur et joue. L'équipe qui arbitre joue sur le même terrain. Ce temps n'est qu'un temps visant à obtenir des équipes homogènes entre elles.

Le deuxième temps d'opposition s'organisera sous forme de matchs de poule (équipes homogènes entre elles) avec quatre équipes par poule (deux jouent et deux arbitrent). Les matchs dureront 8 minutes de sorte à ce que chaque équipe s'affronte au sein d'une même poule. Le temps d'activité support pour notre analyse sera donc de 16 minutes, non effectives, par élèves.

Pendant ce temps, nous mettrons en place dispositif de capture vidéo, afin d'observer les conduites des élèves sur leur manière d'attaquer la cible adverse. Cette capture vidéo nous permettra à posteriori de remplir les outils d'analyse critériée et statistique pour assurer la meilleure précision dans les données à recueillir.

❖ **Moyens utilisés pour recueillir les données (observation visuelles, statistiques, vidéo) sur les conduites des élèves.**

Afin d'appréhender de la manière la plus pertinente possible les conduites motrices et méthodologiques de nos élèves en situation, et en vue d'identifier ou non des comportements typiques sexués, nous allons utiliser trois modalités d'analyse : l'observation critériée individualisée (Tableau 3), le relevé statistique (Tableau 4) en lien avec l'attaque de la cible ainsi que la vidéo comme moins d'affiner nos observations et assurer leur précision.

Premièrement, l'analyse critériée des conduites des élèves nous semble pertinente dans la mesure où, par des indicateurs directement observables, elle va nous permettre de justifier des conduites de chaque élève de cette classe, filles et garçons, en volleyball. Ainsi nous allons pouvoir déterminer à quels niveaux, les conduites tendent plus ou moins à être significativement sexuées ou non et représentative d'un comportement typique stéréotypé (en lien avec notre hypothèse 2 et 3) selon le genre. L'utilisation de cette outil interviendra dans le deuxième temps de notre leçon. Il s'agira de pouvoir observer chaque élève dans un maximum de réalisations pour que les observations soient significatives.

Les critères priorités pour l'analyse des conduites des élèves liées à l'attaque de la cible en volleyball sont :

- **Indicateur 1 : Modalités d'attaque de la cible**

Nous avons décliné cet indicateur observable selon trois options : smash, renvoi à 10 doigts, renvoi en manchette. Nous considérons que les réponses apportées par cet indicateur vont nous renseigner sur une conduite plus ou moins agressive, risquée adoptée par l'élève. Cela nous donnera donc des informations sur la volonté, capacité s'engager dans un comportement visant la rupture de l'échange ou assurant sa continuité. Ainsi nous aurons une première base d'informations sur des conduites plus ou moins stéréotypées selon le sexe.

- **Indicateur 2 : Trajectoire de renvoi produite**

Ce second indicateur est complémentaire au précédent, il vise à nous renseigner sur le type de trajectoire produite donc sur l'intention, la capacité d'attaque ou non de la cible adverse. Nous l'avons décliné de la manière suivante : Trajectoire montante, trajectoire descendante arrondie, trajectoire descendante tendue.

- **Indicateur 3 : Zone de renvoi**

Cet indicateur s'inscrit plutôt dans une logique intentionnelle de l'attaque de la cible. Nous considérons que si l'élève envoie le ballon dans des zones dangereuses, quelle que soit la façon dont il le fait, c'est qu'il a l'intention de rompre l'échange. Ainsi cela nous renseignera davantage sur les conduites orientées plutôt vers la rupture, ou la continuité de l'échange. Ce dernier a été décliné de la sorte : zone avant (considérée comme plus dangereuse que jouer simplement sur l'adversaire), adversaire, zone arrière (considérée comme la plus dangereuse).

- **Indicateur 4 : Modalités de construction de l'attaque**

L'indicateur 4 a pour but de nous renseigner sur la dimension collective des conduites que pourraient avoir les élèves. En effet, une attaque en renvoi direct rentre davantage dans une logique individuelle (« faire son point »), bien qu'elle puisse être orientée vers la rupture de l'échange. A contrario, une attaque avec utilisation d'un relais nous semble davantage représentée une logique collective, liée à l'activité.

En second lieu, nous avons choisis, en parallèle, d'effectuer un relevé statistique sur l'attaque de la cible chez les élèves afin de gagner en précision sur l'observation critériée. Nous avons pris la décision de relever trois données : le **nombre de renvois**, le **nombre de point gagné sur un renvoi** et le **nombre de fautes commises sur un renvoi**.

Ce relevé statistique va nous renseigner sur **l'efficacité** (nombre de point gagné sur un renvoi/nombre de renvois), la **gestion de la prise de risque** (% de point gagné sur renvoi en comparaison avec le % de nombre de fautes commises sur renvoi). Également, nous pouvons considérer que pour un nombre élevé de renvois, si l'élève a peu de points gagnés sur renvoi et de fautes commises sur renvoi, il s'inscrit dans un jeu de renvoi sécuritaire ne visant pas à rompre l'échange. A l'inverse si pour un nombre élevé de renvois, l'élève a beaucoup de points gagnés et/ou de fautes commises, c'est qu'il sera dans une logique de rupture de l'échange, ainsi nous pourrions identifier des conduites différenciées et qui plus est, sans doute stéréotypées selon le sexe.

Pour terminer, la prise de séquences vidéo continue permettra un recueil de données plus précis et à posteriori de compléter les observations visuelles. Effectivement, nous envisageons qu'il soit difficile d'observer 25 élèves en situation sur l'ensemble d'une leçon et avec le nombre de critères à observer. La vidéo sera un appui postérieur afin d'augmenter la pertinence, la véracité et la quantité de données recueillies quant aux conduites observées. Ainsi l'utilisation de la vidéo se veut complémentaire à l'observation visuelle de l'enseignant et permet d'affiner l'analyse des conduites en situation au regard des critères que nous avons priorisés.

Pour l'utilisation de cet outil, nous envisageons de filmer l'ensemble des rencontres en disposant des tablettes sur trépieds couvrant l'ensemble des terrains, ceci afin d'obtenir la globalité des actions de nos élèves au cours de cette situation. Cela nous permettra ensuite de compléter nos grilles d'observation et d'analyse statistiques avant de traiter les données récoltées.

## **8. Traitement des données (manière de traiter les données recueillies)**

### **i) Traitement des données concernant les représentations**

#### **❖ Test d'association de mots**

Concernant ce test, nous avons pris la décisions de classer les mots émergents des représentations qu'avaient les élèves de l'activité selon les mêmes pôles que le test de différenciation sémantique : pôle récréatif, pôle compétitif, neutre.

En effet, nous considérons qu'il sera plus efficient, par ce traitement, d'identifier des liens entre les résultats de ces deux tests. Également, compte tenu de la petite taille de notre échantillon, nous préférons recentrer les mots parmi ces 3 pôles, nous permettant d'avoir des résultats davantage significatifs.

Dans le pôle récréatif, nous avons choisi d'intégrer les termes suivants : plage, été, vacances, équipe, coopération et amis. Concernant le pôle compétitif, les termes que nous avons pris en compte sont : sport, arbitre, smatch, service, match et combativité. Enfin, le pôle neutre a été alimenté des termes suivants, davantage relatif au matériel/parties du corps requis(es) pour pratiquer : ballon, filet, terrain et mains. Sachant que les termes qui ne s'inscrivaient dans aucun pôle (2%) ou étaient inappropriés (1%) au thème d'étude ont été exclus des résultats.

Nous avons donc effectué un relevé statistique sur les données recueillies, pour ce test, afin d'obtenir les taux se rapportant aux représentations globales des élèves, c'est-à-dire le nombre de mots correspondant à un pôle plus qu'un autre chez tous les élèves, ainsi qu'aux représentation des filles (mots donnés par les filles appartenant à un pôle par rapport à l'autre), et des garçons (idem que pour les filles avec les mots donnés par les garçons).

#### **❖ Différenciateur sémantique**

Concernant le test de différenciation sémantique, notre choix s'est porté pour un traitement des données par analyse statistique, à l'image du test d'association de mot, de sorte à mieux appréhender les tendances significatives émergentes chez un sexe ou l'autre et en croisant les résultats de ces deux tests pour plus de pertinence.

Pour ce faire, pour tous les élèves, et chaque sexe, nous avons effectué un relevé quantitatif pour chaque mot des « préférences » au pôle récréatif ou au pôle compétitif. Cela

signifie, que si l'élève avait coché le curseur à 1, 2 ou 3 vers un des deux mots, nous considérons que c'est ce terme qui était préféré.

Ensuite, après cette première étape de traitement, nous avons obtenu des taux de préférences pour chacun des mots sélectionnés pour le test, ainsi que pour chaque pôle (somme des taux pour chaque mot) : récréatif, neutre ou compétitif.

Nous ne présenterons que les taux de chaque pôle (représentations globales) ainsi que ceux de chaque mot dont les pourcentages sont significativement représentatifs d'une préférence importante (supérieure au seuil de 65%) ou d'une très faible préférence (inférieure au seuil de 15%).

## **ii) Traitement de données de l'analyse des conduites d'élèves.**

Concernant le traitement des données portant sur l'analyse des conduites des élèves. Nous avons choisi d'orienter notre regard sur trois axes d'analyse.

En premier lieu, par une *analyse statistique globale des résultats des filles par rapport à ceux des garçons* pour obtenir une idée des tendances comportementales au prisme du sexe. C'est-à-dire que nous proposons un taux représentatif d'une prédominance d'un observable pour chacun des indicateurs (exemple : smash, frappe à dix doigts ou manchette pour l'indicateur « modalités d'attaque de la cible »), chez les filles et les garçons. Ce taux est établi par rapport au nombre total de ballons joués pour chaque observable.

Ensuite, une *analyse centrée sur l'efficacité et le degré de prise de risque chez les filles et les garçons*. Pour cette analyse, nous comparerons le différentiel entre les points gagnés par rapport aux fautes commises sur un taux établi par rapport au nombre total de ballons joués. Celle-ci permettra d'identifier à la fois le degré d'efficacité des filles et des garçons, ainsi que leur niveau de prise de risque quant à l'attaque de la cible.

Pour finir, une *analyse statistique en profondeur des comportements au sein des différents indicateurs* pour mieux comprendre comment se sont comportés les individus de l'échantillon, sur quatre perspectives envisagées :

- Pourcentage d'élèves qui sont, significativement (supérieur à 75%), **les plus orientés vers le pôle compétitif**, c'est-à-dire vers une rupture de l'échange par des trajectoires descendantes engendré par une attaque smash ou par une frappe à dix doigts.
- Pourcentage d'élèves qui sont, significativement (supérieur à 75%), **davantage orientés vers le pôle récréatif/coopératif**, c'est-à-dire par un jeu organisé par des

renvoi prioritairement en manchette et à dix doigt découlant sur une trajectoire montante.

- Pourcentage d'élèves étant significativement (taux inférieur à 15%) **peu orientés vers une attaque de la cible qui vise la continuité de l'échange** (trajectoire montante prioritairement en manchette ou à dix doigts).
- Pourcentage d'élèves étant significativement (taux inférieur à 15%) **peu orientés vers une attaque de la cible privilégiant la rupture de l'échange**.

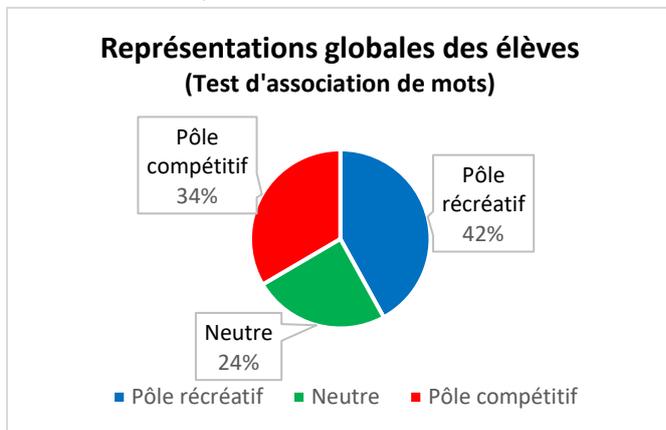
Cette dernière analyse nous permettra de connaître le pourcentage de fille et de garçon, au sein de cet échantillon, s'inscrivant majoritairement ou minoritairement dans un des deux pôles. Celle-ci est donc déterminante dans la quête de répondre à notre deuxième hypothèse, ainsi qu'à la troisième.

## 9. Présentation des résultats

### i) Résultats des tests de représentation

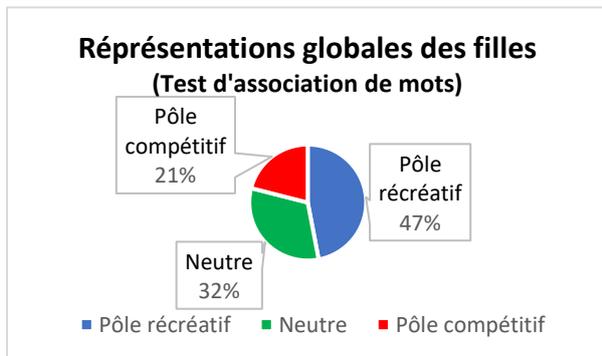
#### ❖ Test d'association de mots

Maintenant, intéressons-nous aux résultats du traitement des données recueillies.

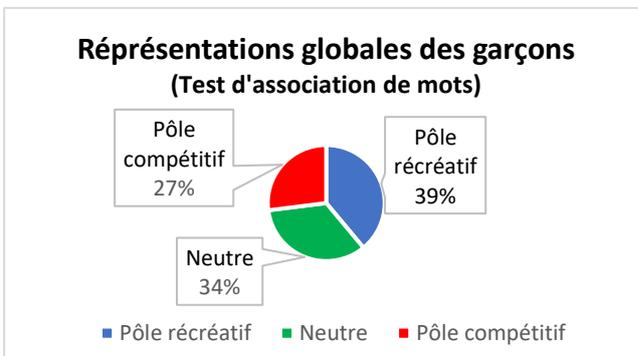


Globalement, c'est-à-dire pour l'ensemble de la classe, nous distinguons que **42% des mots provenant des représentations qu'ont les élèves de l'activité intègrent le pôle récréatif, contre 24,5% qui sont retenus dans le pôle compétitif.** Également, **33,5% des mots sont**

**recensés dans le pôle neutre.** Ce résultat est en faveur de représentations relativement partagées mais plus représentative d'un aspect récréatif que compétitif (+ 16%). Ce n'est donc pour le moment, pas favorable à une réponse positive à notre première hypothèse.



Concernant les mots recensés chez les filles, 47% d'entre eux s'inscrivent dans le pôle récréatif alors que 21% concernent le pôle compétitif. Nous retrouvons encore une fois un taux élevé de mots dits « neutres » puisqu'ils représentent 32% des mots recensés.



Enfin, chez les garçons, nous retrouvons 39% des mots ayant un aspect récréatif, 27% ayant un aspect compétitif ainsi que 34% ayant une connotation plutôt neutre.

Par ces résultats, nous identifions que la tendance des représentations des filles et des garçons penche davantage pour le pôle récréatif, contre balancé par un taux important de mots « neutres » dans les deux cas. Tout de même, nous distinguons chez les garçons un

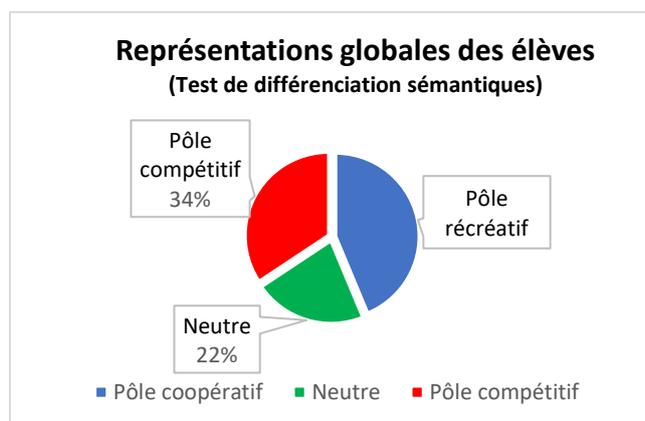
pourcentage de mots intégrant le pôle compétitif plus élevé que chez les filles (27% contre 21% avec un taux neutre quasiment équivalents, même supérieur chez les garçons). Nous pouvons nous interroger sur ce résultat bien que la taille de l'échantillon n'en fasse pas un constat réellement significatif (+6% pour 133 mots recensés).

Ce premier test remet clairement en cause notre première hypothèse. En effet, nous pensions que les représentations des garçons serait davantage orienté vers le pôle compétitif, comme le supposerait le rôle attribué au modèle de masculinité quand ce fut l'inverse chez les filles (pôle récréatif majoritairement représenté), mais ce n'est pas le cas. Les mots correspondent globalement de manière plus importante au pôle récréatif.

### ❖ Test de différenciation sémantique

Premièrement, il s'agit d'extraire les données significatives et pertinentes concernant les représentations des élèves de la classe, de manière générale.

Globalement, **43% des élèves se représentent l'activité au sein du pôle récréatif quand 34% ont une préférence globale pour le pôle compétitif.** Nous ne pouvons pas parler de



prédominance ici mais d'un **penchant supérieur pour le pôle récréatif** au sein de cette classe. La relative répartition des proportions est à corréliser avec le caractère neutre de l'activité, c'est-à-dire le fait qu'elle soit peu connotée sexuellement (Fontayne, Sarrazin, Famose ; 2001).

Ensuite, nous retrouvons dans la classe une prédominance significative à « **regarder le ballon** » plutôt que « **regarder l'adversaire** » à hauteur de **75% contre 8,33%**.

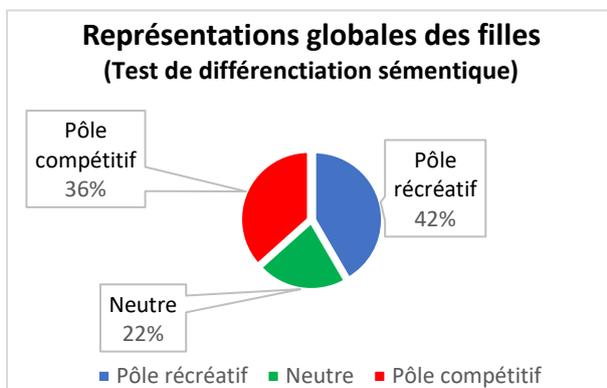
Également, il y a une **prédominance significative de l'aspect « rude » de l'activité** plutôt que « **doux** » à hauteur de **70% contre 8,33%**. Ici nous pouvons nous interroger sur la manière dont les élèves ont pu définir le terme « rude ». En effet, en volleyball, ce terme peut caractériser l'aspect foncier de l'activité quant à l'explosivité, l'intensité des déplacements mais également l'aspect psychologique lié à la difficulté technique de l'APSA et au contact avec le ballon, parfois refoulé.

Enfin, il existe une **préférence significativement plus forte pour la « précision » (58,3%) que pour la « force » (4,16%)**

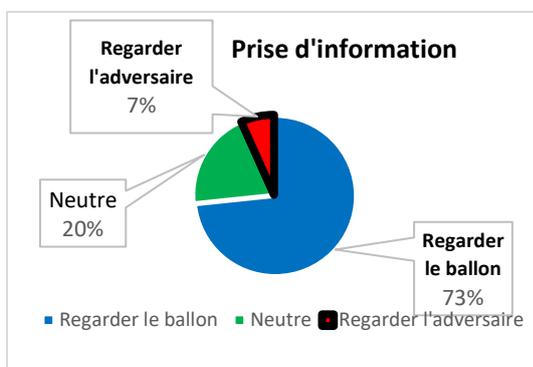
Si nous nous focalisons sur les termes « renvoyer » et « jouer collectif », ces derniers ont une préférence supérieure aux termes « attaquer » et « marquer son point » mais non d'une prédominance significatives dans les représentations des élèves. Aussi, ce que nous qualifierons de paradoxal au regard des deux pôles sélectionnés, c'est que le terme « prendre des risques » est davantage représenté par rapport au terme « assurer ». Cela est sans doute lié aux représentations récréatives de l'activité, dans laquelle prendre des risques serait moins coûteux que dans une activité où les représentations des pratiquants seraient compétitives.

En second lieu, tâchons de nous intéresser aux données pertinentes en ce qui concerne les représentations des filles liées à notre activité support.

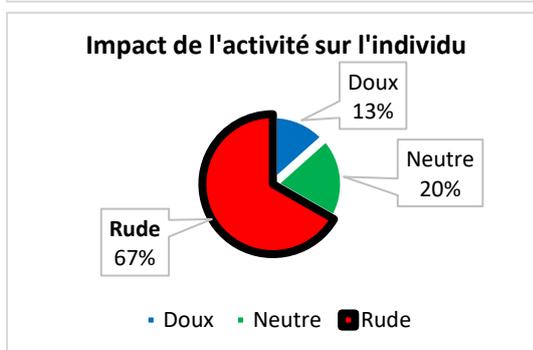
Tout d'abord, notons que 41,66% des filles se représentent globalement l'activité au sein



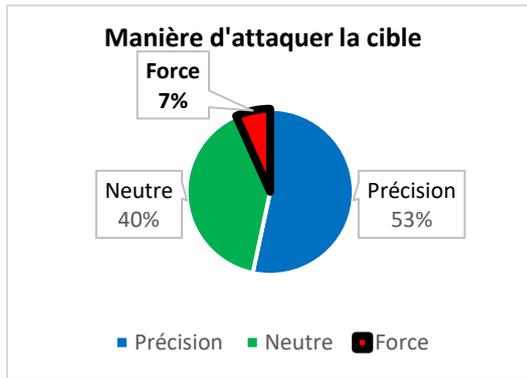
du pôle récréatif contre 36,6% dont la préférence globale est orientée vers le pôle compétitif. Ce résultat paraît étonnant au regard de notre hypothèse et signifie que les représentations des filles de cette classe sont partagées quant aux pôles récréatifs et compétitifs de l'activité volleyball.



Plus précisément, nous retrouvons une **prédominance significative du terme « regarder le ballon » par rapport à « regarder l'adverse »** à hauteur de 73,3% contre 6,66%.



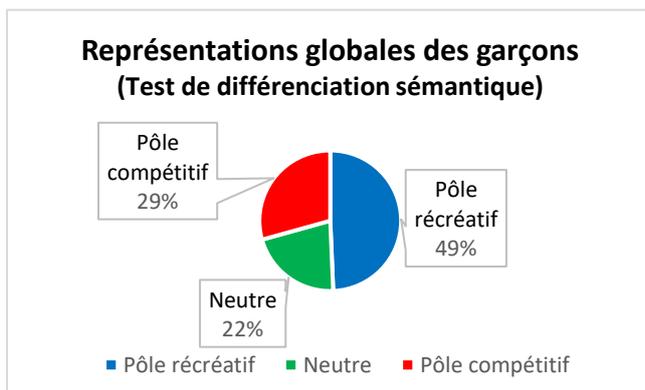
Il y a également une **préférence notable en ce qui concerne le terme « rude » représentée à 66,6% par rapport à une aspect « doux » de l'activité, représenté à 13,3%.**



Par ailleurs, le terme « force » est **significativement peu préféré par les filles car il est représenté à 6,6%**. Cependant, il n'y a pas de prédominance significative du terme « précision ». Les filles semblent mitigées sur ce point. Cela traduirait-il d'une absence de modalité préférentielle d'attaque de la cible en volleyball ?

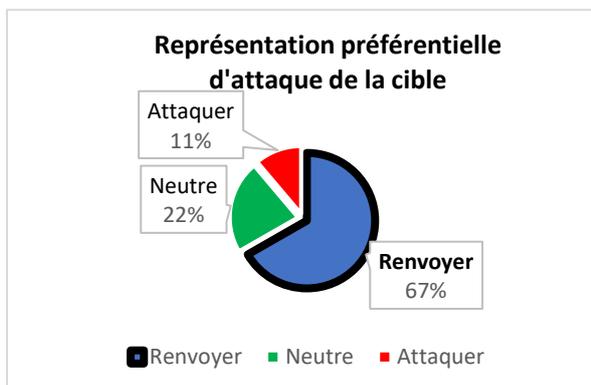
A l'issue de ce test, nous ne distinguons pas de prédominances significatives entre les termes « renvoyer » et « attaquer, « jouer collectif » et « marquer son point ». Néanmoins, nous notons un pourcentage légèrement supérieur à ce que les filles préfèrent « faire durer l'échange » (53,3%) que « rompre l'échange » (40%).

Pour terminer le traitement des données de ce test, intéressons-nous aux représentations des garçons de cette classe dans l'activité volleyball.

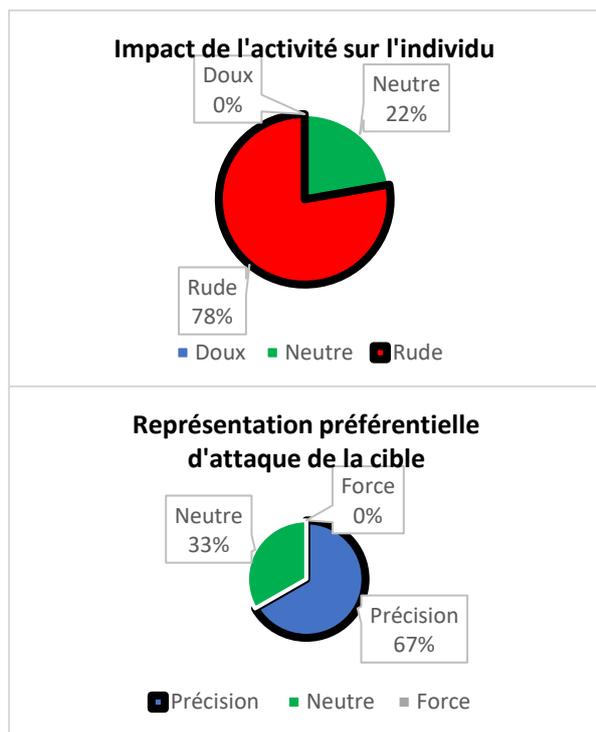


Globalement, nous pouvons voir que **51,39% des garçons se représentent l'activité au sein du pôle récréatif contre 30% dont la préférence globale est orientée vers le pôle compétitif**. Ce chiffre nous interpelle en comparaison à celui des filles, car il tend davantage vers le pôle récréatif, ce qui ne correspond pas

du tout à notre hypothèse 1. En effet, nous pensions que les représentations des garçons seraient majoritairement orientées vers le pôle compétitif, ce qui n'est visiblement pas le cas dans cette classe.



Plus en détail, nous distinguons une **prédominance significative à « renvoyer » (66,7%) le ballon par rapport à « attaquer » (11,1%) la cible**.



Dans la continuité des représentations constatées, le **terme « rude » est significativement préféré au terme « doux » à hauteur de 77,8% contre 0%**, le reste des préférences étant « neutres » (22,2%).

Enfin, le **terme « précision » (66,7%) prédomine significativement sur le terme « force » (0%)**, le reste des préférences étant « neutres » (33,3%)

Ces résultats peuvent remettre en cause notre première hypothèse. En effet, il semble que les garçons ne considèrent pas, en majorité, l'activité volleyball comme un activité compétitive d'opposition où le but est de rompre l'échange par une attaque de la cible, préférentiellement smashée.

Également, les filles ne sont pas une majorité significative à se représenter l'activité comme récréative puisque 36,67% préfèrent l'aspect compétitif de l'activité ainsi que 21,67% sont partagées entre ces deux pôles.

Finalement, nous constatons même qu'une proportion plus importante de garçons se représentent l'activité majoritairement dans son pôle récréatif, par rapport aux filles (**51,39% contre 41,66%**). Force est de constater que les comportements auxquels nous nous attendions pourraient différer au regard des représentations constatées chez les filles et les garçons qui ne nous permettent pas de valider notre première hypothèse.

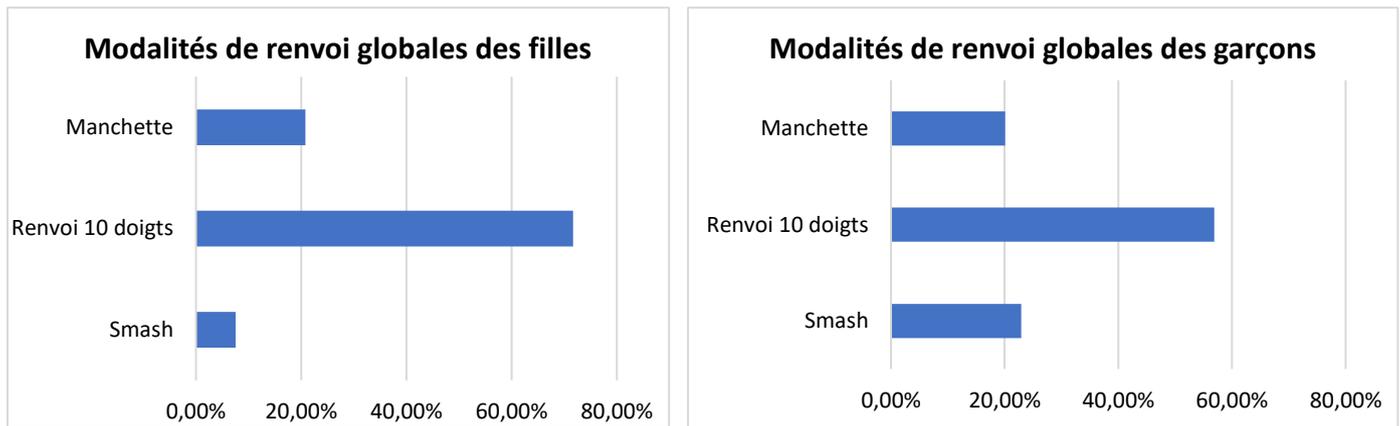
## ii) Résultats de l'analyse des conduites des élèves en situation

### ❖ Résultats sur l'analyse globale des conduites des filles et des garçons

En ce que concerne cet axe d'analyse, nous présenterons uniquement les résultats des observations réalisées sur les deux premiers indicateurs : modalité d'attaque de la cible et trajectoire produite sur renvoi. En effet, pour le deuxième (zone de renvoi) et le troisième (modalité de construction de l'attaque) indicateurs, nous avons obtenu des résultats quasiment

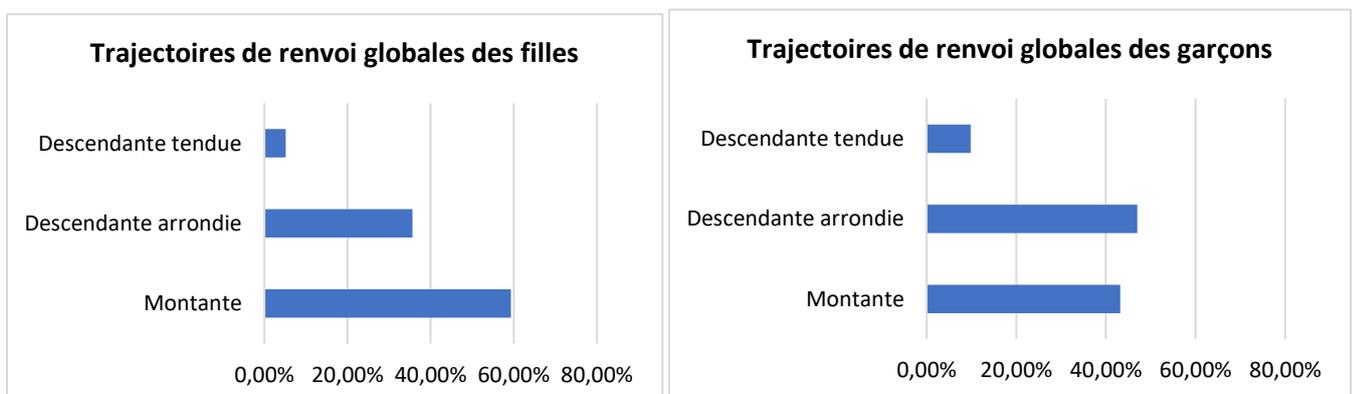
identiques (à 3% près) chez les deux sexes. Bien que ces résultats soient intéressants, car ils nous montrent une absence de différenciation entre les deux sexes, il nous paraît peu utile de les détailler.

Pour commencer, si nous nous intéressons au premier indicateur : les modalités d'attaque de la cible, nous pouvons remarquer une similitude entre les deux sexes. En effet, filles et garçons privilégient en général une attaque de la cible par une frappe à 10 doigts.



Enfin, le résultat interpellant se situe au niveau de l'attaque smashée. Effectivement, les garçons utilisent plus fréquemment cette modalité d'attaque que les filles, à hauteur de 22,9% contre 7,5% chez les filles. Ayant une égalité de la proportion de renvoi en manchette, cela signifie que les garçons utilisent des moyens plus agressifs pour attaquer la cible adverse (+15,4%).

Maintenant, si nous regardons les données liées au second indicateur : les trajectoires de renvoi produites, celle-ci nous démontrent que les filles produisent majoritairement des trajectoires montantes (59,3%) alors que les garçons produisent majoritairement des trajectoires descendantes arrondies (47%).



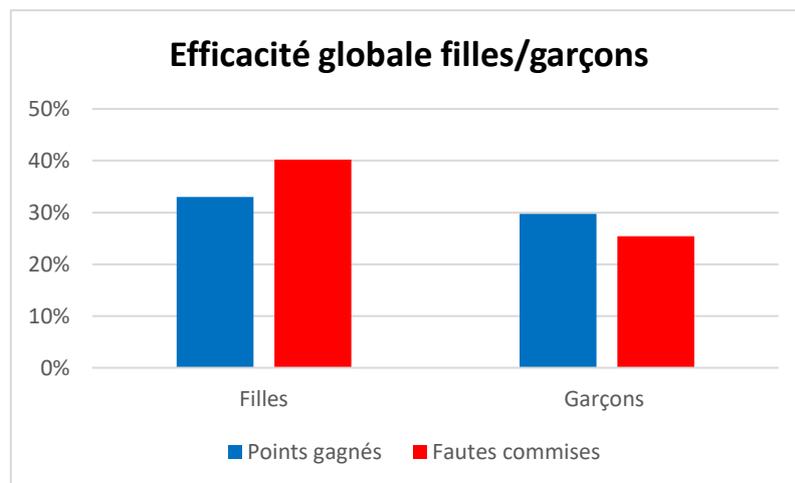
Cependant, la prédominance statistique de ces résultats ne témoigne pas d'une significativité évidente. Pour ce faire, si nous centrons notre regard sur le taux de trajectoires descendantes produites lors des renvois, nous remarquons que, globalement, les garçons

produisent 56 % de trajectoires descendantes alors que les filles n'en produisent que 40,7%. L'écart entre ces deux résultats est tout de même de 15,3%, ce qui témoigne une fois de plus d'une tendance chez les garçons par rapport aux filles à rechercher une rupture de l'échange, lorsqu'ils attaquent la cible adverse.

#### ❖ Résultats liés à l'efficacité et l'efficacité des filles et des garçons dans le jeu

Dès lors, en nous intéressant à l'efficacité globale des deux sexes, nous identifions une efficacité supérieure chez les filles que chez les garçons. En effet, leur pourcentage de points gagnés, étant de 33%, est légèrement supérieur à celui des garçons, étant de 29,7%. Au contraire, pour ce même taux de point gagnés, les garçons commettent moins de fautes (25,4%) qu'ils ne gagnent de points, alors que les filles en donnent plus (40,2%) qu'elles n'en gagnent.

Cela signifie donc que les filles sont plus efficaces lorsqu'elle attaque la cible adverse que les garçons. En outre, les garçons sont plus efficaces que ces dernières et semblent mieux maîtriser les risques pris que les filles.



De toute évidence, ces résultats sont peu significatifs étant donné le faible écart entre les données recueillies. Il semble difficile de tirer des conclusions comparatives si ce n'est que nous sommes forcés de constater un niveau d'efficacité plutôt élevé (un renvoi sur trois permet le gain du point) chez les deux sexes. Cela peut en partie être dû à un niveau technique insuffisant pour assurer la défense de son terrain...

L'analyse statistique éveille donc notre conscience sur une faible corrélation entre nos attentes et les résultats obtenus. Effectivement, notre hypothèse 2 affirmait une prise de risque

plus importante chez les garçons de même que leur efficacité à rompre l'échange, alors qu'ici les filles sont légèrement plus efficaces et maîtrise moins bien les risques pris que les garçons.

### ❖ Résultats sur l'analyse approfondie des conduites motrices des élèves

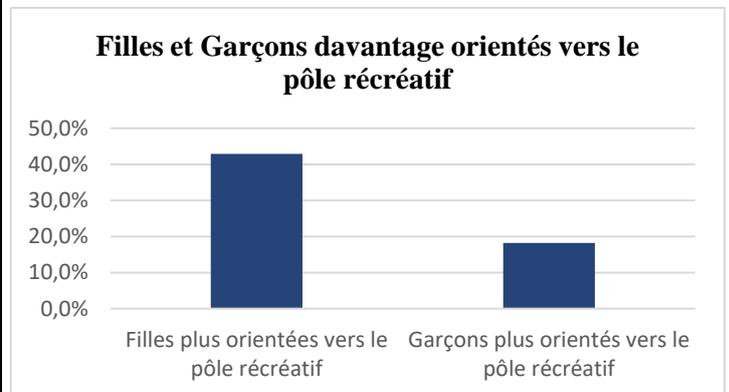
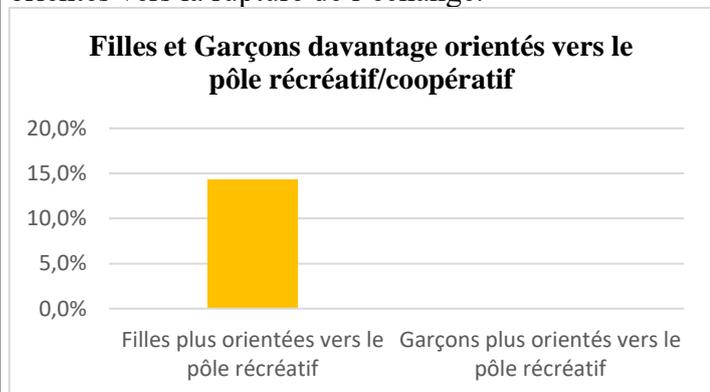
Cette dernière partie des résultats que nous vous présentons est sans doute la plus importante en ce qui concerne la réponse à la seconde hypothèse. Effectivement, cette analyse est d'autant plus approfondie et nous offrira des données statistiques plus représentatives des conduites des élèves de chaque sexe.

Pour simplifier la lecture des résultats, nous allons les présenter sous forme d'un tableau distinguant les données traitées de nos deux premiers indicateurs, de la grille d'analyse critériée. Rappelons que l'indicateur 1 représente les modalités d'attaque de la cible et que l'indicateur 2 se traduit par les trajectoires produites lors des renvois.

| <b>INDICATEUR 1</b><br><i>Modalités d'attaque de la cible</i>  | <b>INDICATEUR 2</b><br><i>Trajectoires de renvoi produites</i>   |       |   |       |   |   |       |   |       |
|--|--|-------|---|-------|---|---|-------|---|-------|
| <p><b>Filles et Garçons davantage orientés vers le pôle compétitif</b></p> <table border="1"> <tr> <td>Filles plus orientées vers le pôle compétitif</td> <td>21,4%</td> </tr> <tr> <td>Garçons plus orientés vers le pôle compétitif</td> <td>54,4%</td> </tr> </table>   | Filles plus orientées vers le pôle compétitif  | 21,4% | Garçons plus orientés vers le pôle compétitif     | 54,4% | <p><b>Filles et Garçons davantage orientés vers le pôle compétitif</b></p> <table border="1"> <tr> <td>Filles plus orientées vers le pôle compétitif</td> <td>14,3%</td> </tr> <tr> <td>Garçons très orientés vers le pôle compétitif</td> <td>27,2%</td> </tr> </table>        | Filles plus orientées vers le pôle compétitif     | 14,3% | Garçons très orientés vers le pôle compétitif     | 27,2% |
| Filles plus orientées vers le pôle compétitif  | 21,4%  |       |   |       |   |   |       |   |       |
| Garçons plus orientés vers le pôle compétitif  | 54,4%  |       |   |       |   |   |       |   |       |
| Filles plus orientées vers le pôle compétitif  | 14,3%  |       |   |       |   |   |       |   |       |
| Garçons très orientés vers le pôle compétitif  | 27,2%  |       |   |       |   |   |       |   |       |
| <p>Premièrement, nous pouvons remarquer qu'un plus grand taux de garçons, à hauteur de 54,4% sont majoritairement orientés vers le pôle compétitif contre 21,4% des filles qui s'orientent de la même manière. Cela traduit d'une prédominance de l'utilisation du smash chez un plus grand nombre de garçons que de filles.</p> | <p>Pour ce qui est des trajectoires produites, nous retrouvons une corrélation positive mais moins marquée avec l'indicateur 1. En effet 27,2% des garçons produisent des trajectoires de renvoi qui témoignent d'une forte orientation vers le pôle compétitif alors que 14,3% des filles s'orientent de la même manière.</p> |       |   |       |   |   |       |   |       |
| <p><b>Filles et Garçons peu orientés vers la rupture de l'échange</b></p> <table border="1"> <tr> <td>Filles peu orientées vers la rupture de l'échange</td> <td>78,6%</td> </tr> <tr> <td>Garçons peu orientés vers la rupture de l'échange</td> <td>45,6%</td> </tr> </table>  | Filles peu orientées vers la rupture de l'échange  | 78,6% | Garçons peu orientés vers la rupture de l'échange | 45,6% | <p><b>Filles et Garçons peu orientés vers la rupture de l'échange</b></p> <table border="1"> <tr> <td>Filles peu orientées vers la rupture de l'échange</td> <td>85,7%</td> </tr> <tr> <td>Garçons peu orientés vers la rupture de l'échange</td> <td>72,8%</td> </tr> </table> | Filles peu orientées vers la rupture de l'échange | 85,7% | Garçons peu orientés vers la rupture de l'échange | 72,8% |
| Filles peu orientées vers la rupture de l'échange  | 78,6%  |       |   |       |   |   |       |   |       |
| Garçons peu orientés vers la rupture de l'échange  | 45,6%  |       |   |       |   |   |       |   |       |
| Filles peu orientées vers la rupture de l'échange  | 85,7%  |       |   |       |   |   |       |   |       |
| Garçons peu orientés vers la rupture de l'échange  | 72,8%  |       |   |       |   |   |       |   |       |

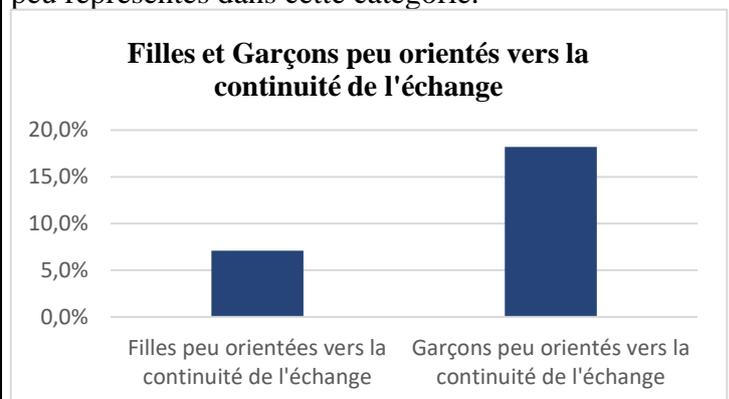
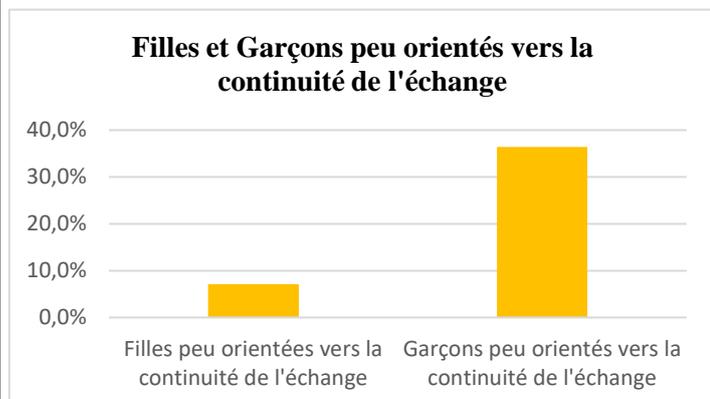
Ensuite, nous remarquons que les filles sont plus nombreuses à éviter la rupture de l'échange. En effet 78,6% d'entre elle adopte des modalités d'attaque peu orientés vers la rupture de l'échange (souvent en manchette ou à 10 doigts). A noter qu'il y a quand même 36,4% des garçons qui sont également peu orientés vers la rupture de l'échange.

Ici nous constatons une corrélation nettement moins évidente dans le sens où une majorité que ce soit chez les filles (85,7%) ou les garçons (63,7%), sont peu orientés vers la rupture de l'échange. Ceci traduit d'une faible proportion produisant des trajectoires descendante tendue.



Concernant l'orientation majoritaire vers le pôle récréatif, celle-ci est représentée à faible taux pour les deux sexes. Cependant, nous distinguons un taux plus élevé chez les filles, à hauteur de 14,3%, que chez les garçons dont le taux est nul. Cela signifie que 14,3% des filles privilégie l'attaque de la cible en manchette.

Les taux concernant le second indicateur sont plus marqués que le premier avec une corrélation positive toujours existante. En effet, 42,9% des filles sont davantage orientées vers le pôle récréatif, c'est le cas de 18,2% des garçons. Nous retrouvons donc un taux élevé de filles produisant davantage des trajectoires de renvoi montantes, contrairement aux garçons qui sont peu représentés dans cette catégorie.



Enfin, il est clair de constater que les garçons (36,4%) sont plus nombreux, au sein de leur catégorie de sexe, à être peu orientés vers la continuité de l'échange en comparaison aux filles ayant un taux très faible (7,1%)

Pour ce dernier résultat de l'indicateur 2, la corrélation est encore existante positivement avec l'indicateur précédent puisque 18,2% des garçons produisent, majoritairement, peu de trajectoires montantes (moins de 15%) quand c'est peu le cas pour les filles avec un taux de 7,1%.

Finalement, nous pouvons retenir de ces résultats une dimension essentielle. Celle-ci s'exprime par la corrélation positive entre les résultats de chaque indicateur nous indiquant, quel que soit la hauteur de ces derniers, des taux plus importants chez les garçons en ce qui

concerne l'appartenance majoritaire au pôle compétitif (+33% *pour I1*<sup>32</sup> ; +12,9% *pour I2*<sup>33</sup>) et à une faible orientation significative (+29,3% *pour I1* ; +11,1% *pour I2*) vers une attaque de la cible qui vise la continuité de l'échange. Les filles, quant à elles, ont des taux plus élevés en ce qui concerne l'appartenance majoritaire au pôle récréatif (+42,% *pour I1* ; + 22% *pour I2*) et à une faible orientation significative (+14,3% *pour I1* ; +24,7% *pour I2*) vers une attaque de la cible qui vise la rupture de l'échange.

Cependant, nous sommes forcés de constater que pour les taux supérieurs chez les filles par rapport aux garçons, les garçons obtiennent des résultats relativement importants. Par exemple, pour l'indicateur 2, il y a 63,7% des garçons qui sont significativement peu orientés vers la rupture de l'échange (produisant peu de trajectoires descendantes tendues) contre 27,2% étant significativement davantage orientés vers le pôle compétitif (produisant une quantité élevée de trajectoires descendantes). Nous pouvons donc affirmer que pour cette indicateur 2, même si les scores des garçons sont plus élevés que ceux des filles sur le versant compétitif ou plus faible sur le versant récréatif, une majorité parmi la cohorte de garçons sont significativement peu orientés vers la rupture de l'échange parmi les trajectoires de renvoi qu'ils produisent. Nous pouvons ainsi nous questionner sur les possibilités techniques des garçons à produire une trajectoire descendante tendue à partir d'un smash ou un renvoi à 10 doigts à ce niveau de jeu ?

En conclusion sur les résultats de l'analyse des conduites des élèves en situation, nous pouvons déterminer un niveau de validation partielle de notre seconde hypothèse. En effet, il est difficile d'affirmer un marquage aussi stéréotypés entre les sexes existe. Néanmoins, nous avons vu juste sur une prédominance significative des garçons, par rapport aux filles, à adopter des comportements moteurs et méthodologique plus orientés vers le pôle compétitif, parfois peu orientés vers le pôle récréatif. A l'inverse, nous distinguons chez les filles une prédominance significative par rapport aux garçons à s'inscrire dans le pôle récréatif et surtout à peu s'orienter au sein du pôle compétitif.

De ce fait, en croisant les réponses à nos hypothèses 1 et 2, nous nous rendons compte que la corrélation entre les représentations des élèves et leur conduites n'est pas évidente, notamment en ce qui concerne les garçons. En effet, ces derniers ont des représentations plus marquées dans le pôle récréatif, voire davantage que les filles, mais leur comportement diffère

---

<sup>32</sup> I1 : Indicateur 1 (modalités d'attaque de la cible)

<sup>33</sup> I2 : Indicateur 2 (Trajectoires de renvoi produites)

en s'orientant davantage vers l'aspect compétitif de l'activité. En parallèle, l'ambiguïté est visible pour le groupe des filles dont les représentations sont plutôt partagées mais les comportements sont majoritairement orientés vers le pôle récréatif et très peu orientés vers le pôle compétitif. Nous ne pouvons donc valider cette troisième hypothèse, en affirmant que les représentations construites socialement ne sont pas forcément corrélées à un comportement moteur, une conduite s'exprimant dans un contexte représentatif de la pratique sociale de référence.

Nous pouvons sans doute, ici, questionner les contraintes techniques de cette activité qui peuvent limiter ou interférer avec l'expression des représentations d'un individu au niveau de son comportement dans un contexte donné.

## **10. Discussions**

Dès lors, il s'agit d'élucider la cohérence et la concordance de nos résultats avec nos hypothèses afin de répondre à notre problématique initiale. Ainsi, cette phase d'interprétation et de réflexion vise à faire avancer les questionnements existants au regard du problème professionnel soulevé.

Cela nous permettra d'envisager des perspectives propres à nos actes d'enseignement, au niveau pédagogique et didactique, concernant la question de mixité et prioritairement de la lutte contre les stéréotypes de genre en EPS.

Également, nous ne manquerons pas de remettre en question certains points de notre étude, qui pourraient être sources d'influence quant à nos interprétations et permettre une amélioration en vue de la réitérer dans un autre contexte d'enseignement.

### **a. Interprétation des résultats au regard des hypothèses initiales**

Premièrement, en ce qui concerne les tests effectués sur les représentations qu'avaient les élèves de l'activité volleyball, les résultats ne permettent pas de valider notre première hypothèse, ils sont même plutôt surprenants. En effet, filles et garçons se représentent majoritairement, au sein des deux tests, l'activité comme une activité récréative, où prédomine la coopération, la continuité de l'échange ou encore la volonté de conserver le ballon.

Bien que cette majorité ne soit pas significativement dominante, et que les garçons soient plus nombreux que les filles à se représenter l'activité comme compétitive (test de différenciation), il est surprenant, à l'instar de notre hypothèse 1, qu'au sein de la cohorte de garçons il y en ait un taux plus élevé qui considèrent le volley comme une activité récréative. Une première interprétation viable serait que les représentations garçons n'adhèrent sans doute pas pleinement aux traits attribués au genre masculin. Également, les filles ne sont que majoritaires à hauteur de 47%, pour le pôle récréatif, ce qui témoigne que certaines filles adhèreraient au modèle compétitif, dit masculin. Ici nous constatons qu'il est difficile de positionner filles et garçons comme adhérant au modèle de genre correspondant à leur sexe.

Une première limite se pose dans ces résultats obtenus est la différenciation entre sexe et genre. Effectivement, il est clair que notre étude porte sur les représentations et comportements typiques liés au sexe, plus qu'au genre. Ceci s'explique par des difficultés de positionner l'étude au prisme du genre car l'analyse pour déterminer l'appartenance ou non au

genre était trop complexe à mettre en œuvre dans le temps imparti. Il aurait, pour cela, fallu positionner chaque élève sur le curseur qui détermine le degré d'appartenance à un modèle de genre (féminité et masculinité) plus qu'un autre pour éclaircir les comportements correspondant à chaque modèle, individu par individu. Ainsi nous pouvons conclure que les représentations ne révèlent pas de stéréotypes liés aux différents sexes, mais qu'elles sont majoritairement représentatives d'une vision récréative de l'activité volleyball chez les filles et les garçons.

Suite à l'analyse des conduites de nos élèves en situation, nous avons pu identifier des différences significatives dans la manière dont se comportaient les filles et les garçons, faisant émerger des comportements typiques sexués liés à l'attaque de la cible en volleyball.

En premier lieu, par une vision globale, nous avons remarqué que les garçons produisaient davantage de trajectoires descendantes (+15,3%) que les filles pour une proportion égale de renvois en manchette. Cela témoigne donc d'une agressivité plus importante dans les comportements observés chez les garçons.

En termes d'efficacité liée à la rupture de l'échange, nous avons constaté qu'elle fut plus élevée chez les filles que les garçons. A l'inverse, les garçons étaient plus efficaces et commettaient moins de fautes que les filles. Contrairement à ce que nous pensions, les filles prennent autant voire plus de risques et les maîtrisent moins bien que les garçons, quant à l'attaque de la cible, si nous nous référons au taux de fautes commises par rapport au nombre de renvois effectués.

Enfin, nous avons choisi d'analyser les conduites en « profondeur », c'est-à-dire en prenant en compte l'orientation ou l'éloignement comportemental de chaque individu vers un pôle par rapport à l'autre. Cela nous a permis d'avoir un niveau d'analyse plus approfondi pour comparer les degrés d'orientation entre les individus de chaque sexe. Ainsi, ces résultats se sont exprimés par la corrélation positive entre les résultats de chaque indicateur nous indiquant, quel que soit la hauteur de ces derniers, des taux plus importants chez les garçons en ce qui concerne l'appartenance majoritaire au pôle compétitif et à une faible orientation significative vers une attaque de la cible qui vise la continuité de l'échange. Les filles, quant à elles, ont des taux plus élevés en ce qui concerne une orientation majoritaire au pôle récréatif et à une faible orientation significative vers une attaque de la cible qui vise la rupture de l'échange.

Ces différents niveaux d'analyse nous ont permis de comprendre qu'il n'y a pas de comportement évident et représentatif pour chaque sexe. Finalement, nous devons admettre qu'il est difficile d'affirmer l'existence de comportements stéréotypés selon le sexe. En effet, ce n'est que la vision comparative qui permet de distinguer une prédominance d'un sexe ou de l'autre à se comporter de telle ou telle manière. De ce fait, notre seconde hypothèse n'est que partiellement vérifiée.

Ce peut s'expliquer par le fait que les garçons tendent davantage, comparativement aux filles, vers des comportements que nous avons ciblés comme « masculins », de même pour les filles aux regard des comportements dits « féminins ». Cependant, les taux ne sont pas significativement prédominants pour chacun des sexes, c'est-à-dire que c'est uniquement la comparaison des résultats de chaque sexe, entre eux, qui donne du sens à ces derniers au regard de notre seconde hypothèse.

Selon nous, une autre limite s'oppose donc à notre étude sur ce point. Les résultats portant sur les conduites motrices des élèves sont, selon nous, limités et fixés par le niveau de jeu des pratiquants. Le volleyball est une APSA très difficile techniquement et l'objet d'étude ciblé (l'attaque de la cible) et certainement trop technico-dépendant pour obtenir des résultats corrélés aux comportements stéréotypés attendus et liés aux représentations des élèves. De plus, comme nous avons pu le voir dans certaines études<sup>34</sup>, les représentations corporelles (intimité) des filles peuvent avoir un impact sur leur organisation corporelle donc sur leur efficacité motrice en volleyball. A ce titre, une seconde étude avec des indicateurs différents aurait pu être pertinente (par exemple sur le rapport au contact avec le ballon, les modalités d'action visant à rentrer en contact avec le ballon, les trajets effectués sur l'espace de jeu, la différenciation d'engagement en fonction des formes de groupements envisagées, etc...).

A l'issue de cette interprétation, nous sommes forcés d'admettre que notre dernière hypothèse ne sera pas vérifiée. Nous pensons, en effet, qu'il y aurait une corrélation positive entre les résultats liés aux représentations des élèves et leurs conduites motrices et méthodologiques liées à l'attaque en volleyball, mais ce n'est pas vraiment le cas.

Finalement, l'hypothèse 1 n'est pas du tout vérifiée alors que l'hypothèse 2, avec une vision comparative des deux sexes, nous laisse dans l'éventualité d'une distinction sexuées des comportements concernant l'attaque de la cible. Au sein de cette étude, il est clair que les

---

<sup>34</sup> Sigolène Couchot-Schiex & Michelle Coltice ; « Renouveler la lecture des corps au prisme du genre » ; Le genre ; Edition EPS ; 2017 ; p103 à p111

représentations des élèves ne sont pas significativement représentatives des comportements moteurs et méthodologiques observés en situation.

Par ailleurs, en ce qui concerne la significativité des résultats, celle-ci s'expose comme une nouvelle limite à notre étude. D'une part cela s'explique par une faible densité de notre échantillon (cohorte de 25 élèves) qui limite la pertinence de l'analyse statistique, d'autre part, par la fixation subjective et autonome des seuils de significativité, il nous paraît difficile de donner une réelle fiabilité scientifique à notre étude. Nous savons qu'il existe des méthodes d'échantillonnage pour fixer ce seuil de manière plus objective et pertinente, et cela nous aurait permis de donner de la véracité scientifique à notre étude, cependant ces dernières ne se mettent en œuvre qu'avec des cohortes plus nombreuses et distinctes pour les différentes variables.

## **b. Questionnement professionnel et perspective dans notre activité d'enseignement (choix didactiques et pédagogiques)**

Premièrement, il est clair de faire le constat que les représentations de nos élèves, qu'ils soient fille ou garçons, sont axées sur une logique récréative, coopérative, de renvoi au sein de l'activité volleyball. Également, nous avons distingué deux types de comportements prenant une tournure genrée :

- ↳ Une majorité de filles peu orientés vers la rupture de l'échange, davantage dans une logique de renvoi mais plus efficaces.
- ↳ Certains garçons davantage orientés vers une rupture de l'échange mais commettant beaucoup de fautes. Ainsi qu'une majorité peu orientée vers une logique de renvoi

Notre objectif étant de permettre à tous les élèves d'atteindre la compétence visée (qui s'inscrit dans la logique culturelle de l'ASPA, c'est-à-dire chercher à rompre l'échange en construisant une attaque efficace en fonction la situation dans laquelle se situent les joueurs et les adversaires) ainsi que de déconstruire les stéréotypes sexués, nous allons déterminer les moyens didactiques et pédagogiques à mettre en œuvre dans notre enseignement pour y répondre. Ainsi, nous viserons à réduire l'écart entre les marquages comportementaux des filles et des garçons.

En premier lieu, concernant les moyens didactiques, il s'agira de transmettre des contenus d'apprentissage (moteurs, méthodologiques et sociaux) correspondants aux types de comportements adoptés mais toujours centrés sur une logique d'attaque de la cible. Le but

sera également que tous les élèves, sans exception, soient amenés à expérimenter différentes conduites. Ainsi nous pourrions envisager l'attaque de la cible selon trois choix possibles en fonction de la situation : **une attaque en force**, se traduisant par un smash produisant une trajectoire descendante tendue (option envisageable en situation maximale par exemple) ; **une attaque précise**, se traduisant par un renvoi à 10 doigts placé produisant une trajectoire descendante arrondie (atteignant un espace libre ou une zone clé. Une option envisageable en situation maximale et/ou moyenne) ; et **une attaque contrôlée**, consistant à ne pas commettre de faute sans rendre pour autant le ballon à l'adversaire (par exemple un renvoi en manchette au fond de terrain adverse. Une option envisageable en situation minimale).

Alors il s'agira de transmettre aux élèves les capacités d'agir, une motricité adaptée, afin de pouvoir produire ces différentes attaques. Également, nous devons faire en sorte qu'ils soient d'identifier la situation dans laquelle ils sont pour prendre la bonne décision. Dès lors il semble essentiel de transmettre à nos élèves des contenus techniques favorisant l'acquisition de pouvoirs moteurs nécessaires à la construction de ces formes d'attaque (temps de travail en coopération pour tous / temps de travail en opposition pour tous) de la cible.

Enfin, en guise d'évaluation, il s'agira d'identifier si les élèves sont capables de faire le bon choix de modalités d'attaque de la cible en fonction de la situation. Cela permettra à chacun de s'exprimer dans des logiques alternant un jeu de rupture par la force, la précision et la continuité ce qui favorisera à lutter contre les comportements stéréotypés à connotation sexuée.

En ce qui concerne les moyens pédagogiques permettant de répondre à notre objectif, nous pensons premièrement, à un aménagement pédagogique favorisant l'attaque de la cible tel que le blocage du ballon sur le premier ou deuxième contact. Ensuite, l'intérêt serait de mettre en œuvre une pédagogie de contrat (nombre de blocage autorisé au cours d'une séquence de jeu par exemple) pour que les élèves, notamment ceux les plus en difficulté techniquement, s'éloignent progressivement de ce blocage. Une différenciation pourrait alors se faire par des aménagements variés et progressifs au cours de la séquence d'apprentissage : par exemple du blocage, au rebond accompagné, au contrôle, enfin au contact classique ; le but étant de conserver la même finalité, c'est-à-dire l'attaque de la cible pour rompre l'échange.

En second lieu, il s'agira de varier les formes de groupement en fonction des dispositifs d'apprentissages mis en place. Nous envisagerons des **groupes hétérogènes selon les**

**habiletés de chacun** pour ainsi favoriser l'acquisition de pouvoirs moteurs chez les élèves les plus en difficulté (par exemple par la mise en œuvre d'un tutorat au sein d'une situation coopérative de manipulation de balle). Également, il nous semble pertinent d'œuvrer à **des groupes hétérogènes selon l'orientation des comportements identifiés**. Cela se traduit par le fait que les élèves orientés vers la rupture soient en coopération avec d'autres orientés plus vers la continuité que ça soit dans une situation coopérative ou d'opposition.

Ensuite, il nous paraît évident de conserver des **degrés d'opposition homogènes** au sein des situations d'oppositions pour des confrontations porteuses d'enjeux et équitables pour les élèves.

Pour terminer nous viserons à varier les formes de travail pour que chacun vive l'activité de différentes manières et pas forcément celles qui correspondent à ses représentations ou sa manière d'agir. Ceux s'inscrivant dans le pôle récréatif doivent « goûter » au pôle compétitif et inversement. Pour ce faire nous alternerons des situations de coopération, de continuité, afin de renforcer leurs habiletés motrices de manière décontextualisées, ainsi que des situations d'opposition pour investir les acquis dans un contexte de jeu propice à rompre l'échange. Par ailleurs, ces situations pourront être alimentées par une valorisation du choix et de la réalisation de la rupture de l'échange, par le score, selon les modalités correspondant à des comportements différents (force, précision, continuité). En effet, nous savons que les élèves sont motivés par des buts de différentes nature<sup>35</sup>, alors cette gestion du score pourrait favoriser l'engagement de chacun dans les dispositifs (allier maîtrise approche et performance approche ici).

Afin d'étoffer ce questionnement professionnel, nous allons cibler la manière d'interagir avec les élèves adoptant des comportements pouvant être stéréotypés et ancrés socialement.

Nous pensons que, dans une volonté de lutter contre les stéréotypes et ici les comportements typiques sexués, il est nécessaire de ne pas trop différencier l'interaction en fonction des représentations et comportements des élèves. En effet, les exigences doivent être aussi élevées pour les uns et les autres. Car comme le souligne David Trouilloud<sup>36</sup>, lorsque les enseignants ont des attentes moins élevées envers leurs élèves, cela impacte sur la performance de ces derniers (c'est l'effet pygmalion). Notre but est donc de pousser chaque élève à réussir en fonction de ses possibilités. Cependant, notre vigilance portera à ce que le

---

<sup>35</sup> Nicolas Masclet ; « Les buts d'accomplissement » ; L'engagement de l'élève en EPS ; Edition EPS ; 2018 ; p77-84

<sup>36</sup> Trouilloud David ; « L'effet Pygmalion en EPS » ; Revue EP.S n°323, 2007

niveau d'engagement des élèves soit le même quel que soit la nature de la situation. En effet, nous aurons d'autant plus d'attente pour les élèves dont le comportement s'inscrit dans le pôle récréatif dans les situations d'opposition. Ceci car nous ne souhaitons pas que l'élève se complaise dans une manière de comporter mais explore et progresse à d'autres niveaux (ici la rupture de l'échange par l'attaque smashée par exemple).

## 11. Conclusion

Afin de clôturer notre étude, il est temps de conclure en énonçant le degré de validation de nos hypothèses et les apports professionnels engendrés par cette dernière.

En ce qui concerne la première hypothèse, nous pouvons affirmer que, concernant les représentations des élèves, celle-ci est invalidée. En effet, il n'y a pas de différenciation significative entre les deux sexes, plutôt attirés par l'aspect récréatif du volleyball, ce qui remet en cause l'existence de représentations stéréotypées selon le sexe au sein de notre contexte d'enseignement.

Ensuite, et ce fut ici le cœur de notre étude, nous sommes partagés sur la validité de la seconde hypothèse, portant sur les conduites motrices et méthodologiques des élèves. Effectivement, selon nous, l'hypothèse n'est pas pleinement validée puisque nous ne pouvons qu'affirmer certaines tendances représentatives de comportements stéréotypés chez les filles et les garçons. Par ailleurs, cette identification genrée n'est réellement visible et significative (aux seuils fixés par nos soins) que lors d'une analyse comparative entre les deux sexes. Ainsi cette hypothèse n'est que partiellement validée bien qu'elle nous en apprenne beaucoup sur la manière de se comporter de nos élèves en vue d'attaquer la cible en volleyball et sur certaines tendances majoritaires chez chacun des sexes et l'un par rapport à l'autre.

Enfin, il semble évident d'admettre que notre dernière hypothèse n'est pas validée. En effet, suite aux résultats obtenus au niveau des représentations des élèves, nous ne pouvons distinguer une corrélation positive entre ces dernières, chez les filles et les garçons, et leurs comportements *in situ*. Cela marque sans doute une différence concrète entre la manière de se représenter une activité et sa manière d'agir en situation réelle, également une dépendance liée aux vécus dans l'APSA et aux capacités de chacun. Ce peut également être le manque de fiabilité de nos tests de représentations quant à la petite taille de la cohorte. Finalement, nous retrouvons davantage un marquage genré dans les comportements que les représentations.

Pour terminer, il est temps de faire le point sur ce que nous a apporté cette recherche sur notre activité professionnelle.

D'une part, il est clair que cet objet d'étude nous a offert une ouverture d'esprit sur la question du genre et de l'expression des stéréotypes de genre et de sexe dans notre activité d'enseignement. Ceci par le fait que les comportements, dans la question du genre, sont bien plus complexes qu'un clivage sexué, qui ne ferait que renforcer les stéréotypes. Malgré les

tendances, chacun individu est un être complexe à part entière et mérite une attention qui lui est propre.

D'autres part, celle-ci a renforcé nos connaissances théoriques et scientifiques sur la question de mixité, de genre en EPS et précisément en volleyball. Etant notre spécialité sportive et ayant un pied dans le milieu fédéral au sein de cette activité, nous accordons une importance particulière au volleyball, notamment dans une perspective de réaliser de nouvelles études scientifiques. Également, nous avons pu enrichir nos connaissances sur le plan méthodologique, portant sur la conception d'outils d'analyse comportementale, les méthodes de traitement de données pour apporter de la clarté à l'étude, l'élaboration et la mise en œuvre d'un protocole, ainsi que la capacité de synthèse des résultats obtenus et des informations à retranscrire (cf : Etat de l'art).

Enfin, cette étude ainsi que la démarche de recherche nous a amené à prendre du recul sur les comportements de nos élèves et leur comparaison au prisme du genre. Cela nous a permis d'envisager des perspectives d'enseignement aux plan pédagogiques, didactiques et interactionnels afin de mieux cibler les contenus d'enseignement et les modes de groupements et de fonctionnement appropriés pour notre classe. Ainsi il est désormais plus légitime et possible de visé un apprentissage ambitieux et adapté aux capacités de chacun sans renforcer les stéréotypes, puisque sachant les tendances qu'ont les filles et les garçons à ce comporter de telle ou telle manière, il est plus simple d'envisager une conception mixte et favorable à la lutte contre les stéréotypes (cf : voir questionnement professionnel dans discussion).

#### Remerciements :

*Merci à Madame Gilonnier de nous avoir accompagné, fait avancer et prendre conscience de certains éléments à prendre en compte, tout cela favorable au développement de notre étude et au recul professionnel qu'elle permet.*

*Merci à Lauriane Charlet (tutrice académique), nous ayant permis de mettre en œuvre le protocole expérimental en situation (matériel vidéo, capture vidéo, échanges verbaux, etc...).*

*Merci également aux membres de l'équipe de formation universitaire STAPS et MASTER MEEF SD EPS pour les compétences que vous nous avez permis de construire qui contribuent à l'aboutissement de ce mémoire. Vous nous avez apportez du plaisir que procure la recherche en STAPS et en EPS ainsi que de nombreuses méthodes explorées augmentant la pertinence de nos études.*

## **12. Bibliographie**

**BEM** 1981 ; **CROSS & MADSO**, 1997

**C. VIDAL** (2007) ; Hommes, femmes, avons-nous le même cerveau ?, Paris, Editions du Pommier.

**CHIRAC JACQUES** (2003) ; Discours du 17 Décembre 2003.

**COGERINO GENVIEVE & PATINET CATHERINE** (2011) ; « La vigilance des enseignant-e-s d'EPS relative à l'égalité des filles et des garçons » ; *Questions vives, vol 8, N°15, p6.*

**COUCHOT-SCHIEX SIGOLENE & COLTICE MICHELLE** (2017); « Renouveler la lecture des corps au prisme du genre » ; Le genre ; Edition EPS ; p103 à p111.

**DAVISSE ANNICK** (1999) ; « Elles papotent, ils gigotent. » ; L'indésirable différence des sexes , in *Ville- Ecole-Intégration*, N°116, pp. 185-198.

**DAYER CAROLINE** (2017) ; « Genre : rôle, identité, expression » Le Genre, Edition EPS ; p18 à p21.

**DELCROIX CELINE & DELCROIX GAËL** (2017) ; « Une mixité fragile, toujours à questionner » ; Le Genre, éditions EPS ; p78-p80.

**DELIGNIERES DIDIER** (2018) ; « Sexes, genre et éducation physique et sportive ».

**DENIZOT VERONIQUE** (2013) ; La mixité à l'école et l'égalité des sexes, BPI.

**EPS ET SOCIETE** (2015) « Pour en finir avec les inégalités, lutter contre les stéréotypes en EPS » ; Juin 2015

**ERNST SOPHIE** (2004) ; Femme et école : une mixité inaccomplie ; p69-83, 1<sup>er</sup> Janvier 2004.

**FONTAYNE PAUL ET CHALABAEV AÏNA** (2016) ; Les stéréotypes ; édition EPS.

**FONTAYNE.P, SARRAZIN.P, FAMOSE.J-P** (2001) « Les pratiques sportives des adolescents : une différenciation selon le genre » ; Revue STAPS n°55, p23-27.

**FONTAYNE.P, SARRAZIN.P, FAMOSE.J-P** (2009) ; « Effet du genre sur le choix et le rejet des activités physiques et sportives en Éducation Physique et Sportive : une approche additive et différentielle du modèle de l'androgynie » ; INS, Mai 2009.

**GAUTIER GISELE** (2003); « La mixité menacée ? » Rapport du Sénat n°263.

**GENDRON BENEDICTE** (2010) ; *Filles, garçons : quel capital émotionnel pour quelles conséquences ?* ; Genre, mixité scolaire et éducation physique.

**GILLONNIER FABIENNE** (2016) ; « Pourquoi les femmes ne savent pas lire les cartes routières » ? La course d'orientation l'école : évaluation et évolution des stéréotypes de sexe. Revue UV2S CO.

**GREHAIGNE JEAN FRANÇOIS & CATY DIDIER** (2017); « Les élèves, la dynamique du genre et les sports collectifs » ; Revue EPS n°374 ; Janvier-Février-Mars 2017 ; p27 à p29

**HONORINE LATORRE** (2018) ; La mixité dans la lutte contre les stéréotypes de genre ; 2 Mai 2018.

**MASCRET NICOLAS** (2018) ; « Les buts d'accomplissement » ; L'engagement de l'élève en EPS ; Edition EPS ; p77-84.

**PATINET CATHERINE** (2017) ; Arts du cirque. Entre conformité et émancipation des stéréotypes de sexe ; In Cogérino, G. (dir.). Rapport au corps, genre et réussite en EPS. Clapiers : AFRAPS; p165 à p177.

**ROUYER VERONIQUE, MIEYAA YOAN, LE BLANC ALEXIS** (2014) ; Socialisation de genre et construction des identités sexuées ; Revue française de pédagogie, n°187 ; Avril-Mai-Juin 2014.

**TROUILLOUD DAVID** (2007) ; L'effet Pygmalion en EPS ; Revus EPS n°323.

**VERSCHEURE & CHANTALE AMADE-ESCOT & CAHTERINE-MARIE**

**CHIOCCA** (2006) ; Représentations du volleyball scolaire et genre des élèves : pertinence de l'inventaire des rôles de sexe de Bem ? » ; Revue française de pédagogie n°154 ; Janvier-Février-Mars 2006 ; p125 à p144.

**VERSCHEURE INGRID & AMADE-ESCOT & CHANTALE** (2004) ; « Dynamiques différentielles des interactions didactiques selon le genre en EPS. Le cas de l'attaque en volley-ball en seconde » ; Revue STAPS n°66; p79 à p97.

### **13. Sitographie**

<http://www.epsetsociete.fr/>

<https://balises.bpi.fr/education/la-mixite-a-lecole-et-legalite-des-sexes>

<https://eduscol.education.fr/>

<https://grande-cause-quinquennat.gouv.fr/mesures>

<https://www.cairn.info/>

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

<https://www.lecrips-idf.net/professionnels/dossier-thematique/dossier-genre/inegalites-stereotypes-genre.htm>

[https://www.lemonde.fr/societe/article/2008/05/23/syndicats-d-enseignants-et-de-parents-d-eleves-craignent-une-remise-en-cause-de-la-mixite-scolaire\\_1048666\\_3224.html](https://www.lemonde.fr/societe/article/2008/05/23/syndicats-d-enseignants-et-de-parents-d-eleves-craignent-une-remise-en-cause-de-la-mixite-scolaire_1048666_3224.html)

## 14. Annexes

**TABLEAU 1 (test d'association de mots)**

| Nom   |  |  | Prénom |  |  |
|---|--|--|--------|--|--|
|   |  |  |        |  |  |
| <i>A quoi te fais penser le mot « volley-ball » ? Indiquer 6 mots qui te viennent à l'esprit.</i> |  |  |        |  |  |
|   |  |  |        |  |  |

**TABLEAU 2 (Test de différenciation sémantique)**

Nom :

Prénom :

|                              |   |   |   |          |   |   |   |                              |
|------------------------------|---|---|---|----------|---|---|---|------------------------------|
| <b>Renvoyer</b>              | 3 | 2 | 1 | <b>0</b> | 1 | 2 | 3 | <b>Attaquer</b>              |
| <b>Marquer son point</b>     | 3 | 2 | 1 | <b>0</b> | 1 | 2 | 3 | <b>Jouer collectif</b>       |
| <b>Faire durer l'échange</b> | 3 | 2 | 1 | <b>0</b> | 1 | 2 | 3 | <b>Rompre l'échange</b>      |
| <b>Regarder le ballon</b>    | 3 | 2 | 1 | <b>0</b> | 1 | 2 | 3 | <b>Regarder l'adversaire</b> |
| <b>Gagner</b>                | 3 | 2 | 1 | <b>0</b> | 1 | 2 | 3 | <b>Jouer</b>                 |
| <b>Rude</b>                  | 3 | 2 | 1 | <b>0</b> | 1 | 2 | 3 | <b>Doux</b>                  |
| <b>Force</b>                 | 3 | 2 | 1 | <b>0</b> | 1 | 2 | 3 | <b>Précision</b>             |
| <b>Assurer</b>               | 3 | 2 | 1 | <b>0</b> | 1 | 2 | 3 | <b>Prendre des risques</b>   |

**Pôle compétitif** (opposition, affrontement, rupture de l'échange, prise de risque, smash)

**Pôle récréatif** (conserver, renvoyer, continuité de l'échange, attendre la faute, assurer).

**TABLEAU 3 (Grille d'analyse critériée des conduites en situation – Volleyball)**

|                   | INDICATEUR 1<br>(moteur)       |                         |                         | INDICATEUR 2 (moteur)          |                              |                           | INDICATEUR 3 (méthodo)      |                   | INDICATEUR 4 (méthodo)                |                    |
|-------------------|--------------------------------|-------------------------|-------------------------|--------------------------------|------------------------------|---------------------------|-----------------------------|-------------------|---------------------------------------|--------------------|
|                   | Modalité d'attaque de la cible |                         |                         | Trajectoire de renvoi produite |                              |                           | Zone de renvoi              |                   | Modalité de construction de l'attaque |                    |
|                   | <i>Smash</i>                   | <i>Renvoi 10 doigts</i> | <i>Renvoi manchette</i> | <i>Montante</i>                | <i>Descendant e arrondie</i> | <i>Descendante tendue</i> | <i>Espace libre (Av/Ar)</i> | <i>Adversaire</i> | <i>Renvoi direct</i>                  | <i>Avec relais</i> |
| Elève 1 :<br>F G  |                                |                         |                         |                                |                              |                           |                             |                   |                                       |                    |
| Elève 2 :<br>F G  |                                |                         |                         |                                |                              |                           |                             |                   |                                       |                    |
| Elève 3 :<br>F G  |                                |                         |                         |                                |                              |                           |                             |                   |                                       |                    |
| Elève 4 :<br>F G  |                                |                         |                         |                                |                              |                           |                             |                   |                                       |                    |
| Elève 5 :<br>F G  |                                |                         |                         |                                |                              |                           |                             |                   |                                       |                    |
| Elève 6 :<br>F G  |                                |                         |                         |                                |                              |                           |                             |                   |                                       |                    |
| Elève 7 :<br>F G  |                                |                         |                         |                                |                              |                           |                             |                   |                                       |                    |
| Elève 8 :<br>F G  |                                |                         |                         |                                |                              |                           |                             |                   |                                       |                    |
| Elève 9 :<br>F G  |                                |                         |                         |                                |                              |                           |                             |                   |                                       |                    |
| Elève 10 :<br>F G |                                |                         |                         |                                |                              |                           |                             |                   |                                       |                    |
| Elève 11 :<br>F G |                                |                         |                         |                                |                              |                           |                             |                   |                                       |                    |
| Elève 12 :<br>F G |                                |                         |                         |                                |                              |                           |                             |                   |                                       |                    |
| Elève 13 :<br>F G |                                |                         |                         |                                |                              |                           |                             |                   |                                       |                    |
| Elève 14 :<br>F G |                                |                         |                         |                                |                              |                           |                             |                   |                                       |                    |
| Elève 15 :<br>F G |                                |                         |                         |                                |                              |                           |                             |                   |                                       |                    |
| Elève 16 :<br>F G |                                |                         |                         |                                |                              |                           |                             |                   |                                       |                    |
| Elève 17 :<br>F G |                                |                         |                         |                                |                              |                           |                             |                   |                                       |                    |
| Elève 18 :<br>F G |                                |                         |                         |                                |                              |                           |                             |                   |                                       |                    |
| Elève 19 :<br>F G |                                |                         |                         |                                |                              |                           |                             |                   |                                       |                    |
| Etc.....          |                                |                         |                         |                                |                              |                           |                             |                   |                                       |                    |

**TABLEAU 4 (Grille d'analyse statistique – Attaque en volleyball)**

|                   | Nombre de renvois | Nombre de point gagné sur un renvoi | Nombre de faute commises sur un renvoi |
|-------------------|-------------------|-------------------------------------|--|
| Elève 1 :<br>F G  |                   |                                     |  |
| Elève 2 :<br>F G  |                   |                                     |  |
| Elève 3 :<br>F G  |                   |                                     |  |
| Elève 4 :<br>F G  |                   |                                     |  |
| Elève 5 :<br>F G  |                   |                                     |  |
| Elève 6 :<br>F G  |                   |                                     |  |
| Elève 7 :<br>F G  |                   |                                     |  |
| Elève 8 :<br>F G  |                   |                                     |  |
| Elève 9 :<br>F G  |                   |                                     |  |
| Elève 10 :<br>F G |                   |                                     |  |
| Elève 11 :<br>F G |                   |                                     |  |
| Elève 12 :<br>F G |                   |                                     |  |
| Elève 13 :<br>F G |                   |                                     |  |
| Elève 14 :<br>F G |                   |                                     |  |
| Elève 15 :<br>F G |                   |                                     |  |

## Année universitaire 2019-2020

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

*Mention Second degré*

*Parcours : EPS*

**Titre du mémoire :** Représentations, conduites motrices et méthodologiques stéréotypées selon le genre, le sexe dans l'activité volleyball en EPS.

**Auteur :** GANIS Alexis

#### **Résumé :**

L'étude suivante s'inscrit dans une démarche d'enrichissement et de développement professionnel qui concerne la question du genre et des stéréotypes sexués au niveau représentationnel et comportemental dans l'activité volleyball. L'objet d'étude, globalement en lien avec la notion de mixité, nous amène à identifier des représentations sociales de l'attaque en volley, peu stéréotypées chez les garçons, contrairement aux filles. Au niveau comportemental, nous avons peu distingué, selon notre seuil de significativité, de comportements stéréotypés selon le sexe. Ils se traduisent principalement par une tendance supérieure des garçons, en comparaison aux filles, à tendre vers le comportement dit « masculin », et inversement pour les filles qui ont majoritairement tendance à tendre vers le comportement dit « féminin ». Cela dit, il n'existe pas de corrélation particulière entre les représentations et les comportements, au prisme du genre. Cependant il est clair que ce mémoire de recherche aura fait émergé des réflexions sur nos actes d'enseignement aux plans pédagogiques et didactiques.

**Mots clés :** Genre – sexe – stéréotypes – comportement – volleyball – représentations – filles – garçons

#### **Summary:**

This study is part of a process of enrichment and professional development which concerns the gender and gender stereotypes issues, at the representative and behavioral level in volleyball. The object of the study, globally related to gender diversity, leads us to show social representations little stereotyped in boys as opposed to girls, of the attack in volleyball. At the behaviors' level, we have distinguished little, depending on our significance threshold, stereotype's comportments according to a sex of individuals. The behaviors result in greater tendency to the boys, compared to the girls, to have a "masculine" behavior. In majority, the girls tended to have "feminine" behavior. However, they don't exist a co-determination between representations and behaviors, in relation to the gender's differences. But it's evident that this research dissertation will do emerged from reflections about our teaching acts.

**Key words:** Gender – sex – stereotype – behavior – volleyball – representations – girls – boys