

Année universitaire 2019-2020

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

Mention Second degré

Parcours : EPS

EPS ET REPRESENTATIONS

Les stéréotypes sexués et la motivation des élèves dans l'activité ski de fond

Présenté par GONDRE Romane

**Mémoire de M2 encadré par Madame JAMAIN-
SAMSON Sandrine**

Remerciements

Je souhaite tout d'abord remercier Madame JAMAIN-SAMSON, mon encadrante de recherche, responsable de mémoire pour son aide, ses conseils, son accompagnement, son expérience qu'elle a mis au service de mon travail et la confiance qu'elle m'a accordé tout au long de l'année.

J'adresse mes remerciements à Monsieur FORAX, mon tuteur de stage en établissement sur cette année de master 2, pour tout ce qu'il m'a appris, son soutien et son aide sur le terrain lors de mes expérimentations.

J'adresse ensuite mes remerciements aux élèves de la classe de 4^{ème} C du Collège Les Frontailles à Saint Pierre d'Albigny pour leur implication dans les différentes expérimentations, le temps accordé aux différents questionnaires et leur engagement dans les situations d'apprentissages.

Je remercie également les 162 personnes qui ont répondu à mon sondage et ont apporté une aide précieuse à cette étude.

Enfin, je tiens à remercier toutes les personnes ayant eu un rôle de près ou de loin dans la réalisation de ces recherches de fin d'études, m'ayant aidé et soutenu dans ce travail tout au long de l'année et ayant permis l'élaboration de ce mémoire.

Sommaire

Introduction	p. 5
I- Etat de l'art	p. 6
A) Les différences filles/garçons en EPS	p. 6
B) La motivation : définitions et apports scientifiques	p. 7
1) Définition de la motivation	
2) Théorie de l'autodétermination	
3) Théorie des buts d'accomplissements	
C) Les stéréotypes : définitions et apports théoriques	p. 15
1) Les représentations des APSA, liens avec les stéréotypes	
2) Le rôle de l'enseignant dans l'influence des stéréotypes sexués	
D) Pourquoi réfléchir la motivation en lien avec les stéréotypes ? et menace du stéréotype	p. 19
E) Synthèse de cette mise en relation des lectures	p. 20
F) Questionnement qui découle de ces lectures	p. 21
II- Problématique	p. 23
III- Méthodologie	p. 25
A) Public concerné par l'expérimentation et protocole du choix de ce public	p. 25
B) Les outils	p. 26
C) Protocole	p. 28
IV- Présentation des résultats	p. 31
A) Réponses au premier questionnaire pour la constitution d'un groupe test	p. 31
B) Représentations des élèves et de la population adulte sur l'activité ski de fond avant la pratique	p. 32

1) Sondage sur les connotations associées à l'APSA et son influence sur la motivation	
2) Sondage effectué sur la population adulte	
3) Représentations et ressentis des élèves sur l'activité ski de fond	
C) Sentiment de compétence	p. 34
1) En milieu de séquence	
2) En fin de séquence	
D) Besoin d'appartenance sociale	p. 36
E) Les effets de la séquence d'apprentissage	p. 37
1) Au niveau des stéréotypes	
2) Au niveau de la motivation	
F) Rôle des situations d'apprentissage dans la motivation	p. 39
1) Rôle de l'enseignant	
2) Niveau d'autodétermination des élèves	
V- Discussion	p. 42
A) L'influence des stéréotypes	p. 43
B) L'influence de la motivation et du rôle de l'enseignant dans l'activité	p. 44
C) Comment expliquer ces différences d'évolution de la motivation puisque le stéréotype sexué n'est pas, ici, un facteur explicatif ?	p. 48
1) Les représentations et les ressentis	
2) Le sentiment de compétence	
Conclusion	p. 50
Bibliographie	p. 51
Annexes	
Résumé	

Introduction

« Les sportives ont intériorisé les stéréotypes, elles s'autocensurent », par cette phrase publiée dans Le Monde du 14 octobre 2016, B.Barbusse ancienne handballeuse de haut niveau, membre du conseil d'administration de la fédération française de handball chargée du plan de féminisation, sociologue à l'université Paris-Est Créteil et auteure du livre « Du sexisme dans le sport » met en lumière les difficultés des femmes dans le sport de haut niveau, notamment en tant qu'entraîneur. Une enquête Médiaprism – Laboratoire de l'égalité (2011) révèle que « 37% des femmes et 33% des hommes affirment qu'ils ou elles seraient chagriné(e)s que leur fille demande à être inscrite dans un club de foot ».

Cela nous amène à réfléchir sur les problèmes liés aux stéréotypes dans le sport et les activités physiques et sportives. De plus, nous pouvons mettre cela en lien avec les différences de pratiques dans la société. Tout d'abord, plusieurs chiffres publiés par le Ministère des Sports, de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative (2013) nous interpellent sur les différences en termes de licenciés filles ou garçons selon les sports. Ces chiffres illustrent cela. Dans les licencié(e)s de moins de 18 ans, le rugby compte 97% de garçons et 3% de filles, la gymnastique 22% de garçons et 78% de filles, le football 96% de garçons et 4% de filles, la danse 7% de garçons et 93% de filles, le judo 75% de garçons et 25% de filles. Ajoutons à cela qu'entre 12 et 17 ans il y a plus de filles que de garçons qui n'ont jamais pratiqué de sport en dehors des cours obligatoires d'éducation physique et sportive (Eurobaromètre, 2010). Nous savons également qu'entre 14 et 20 ans, environ 45% des filles abandonnent la pratique contre 35% des garçons (Ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports, 2014) et qu'après 20 ans, 26% des filles contre 15% des garçons ne reprendront jamais d'activité sportive (Conseil de l'Europe, « égalité femmes-hommes », 2011).

La problématique des inégalités filles/garçons en EPS, les stéréotypes présents dans notre société qui sont un des obstacles à l'égalité de réussite en EPS et le fait d'avoir été confrontée au cours de stages de mise en situation professionnelle à des élèves totalement démotivés et désintéressés par l'EPS ont amené le sujet de ce mémoire.

A travers ce mémoire nous présenterons d'abord les recherches scientifiques existants sur ce sujet puis nous chercherons à montrer l'influence des stéréotypes sur la motivation des élèves, notamment des élèves non ou peu motivés dans l'activité ski de fond au sein d'une classe de 4^{ème}, ainsi que le rôle de l'enseignant dans cette relation pour viser la réussite de tous les élèves. Nous présenterons notre expérimentation à travers la méthodologie, les résultats obtenus et leur interprétation/discussion afin de valider ou invalider nos hypothèses.

I. Etat de l'art

« Le rôle du pédagogue n'est pas d'attendre que le désir émerge, mais bien de créer les conditions pour que tous les élèves se mobilisent » (P. Meirieu, 2015).

A) Les différences filles/garçons en EPS

«Il existe une diminution forte dans l'estime de soi des filles en fonction de l'âge et à l'inverse une stabilité plus grande chez les garçons », « Pour les hommes, l'intelligence, la compétence au travail, l'habileté sportive, la richesse et le pouvoir sont d'autres voies pour une évaluation positive aux yeux des autres aussi bien qu'à leurs propres yeux », J.P Famose, dans *Les causes d'une basse estime de soi chez les collégiens et les lycéens*, in Actes du forum AEEPS 2005, « L'EPS, c'est bon pour la santé ». Ces affirmations montrent qu'il y a une évolution des différences entre les filles et les garçons au cours de leur scolarité. Cela s'explique notamment par les différences physiques et physiologiques que l'on ne peut nier dans l'étude des APSA et également par un ensemble de normes sociales intériorisées dès la naissance qui déterminent des différences de comportements et d'intérêt entre les filles et les garçons comme le montre notamment V. Lentillon (2009) dans sa réflexion.

Ces différences existantes entraînent des inégalités en EPS, en effet les inégalités de réussite entre filles et garçons en éducation physique et sportive (EPS) existent incontestablement, l'indicateur le plus marquant de ces inégalités est le baccalauréat, en effet le réseau Canopé dans son travail « outils pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'école : féminin-masculin en éducation physique et sportive » (2013) publie les résultats d'une enquête de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) sur la différences de résultats. Cette enquête montre que dans les trois catégories de baccalauréat (général, technologique et professionnel), les filles obtiennent en EPS des moyennes inférieures d'environ un point par rapport à celles des garçons. Néanmoins, cet article fait remarquer que si l'on compare les moyennes en EPS aux moyennes des autres disciplines, les élèves réussissent en EPS avec des moyennes très correctes.

Toujours selon le réseau Canopé « outils pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'école : féminin-masculin en éducation physique et sportive » (2013) qui s'intéresse également aux différences d'intérêt pour l'EPS entre les filles et les garçons, cela est également illustré par le résultat d'une enquête DEPP (2006) qui montre le pourcentage de filles et de garçons qui ne viendraient pas en EPS si les cours n'étaient pas obligatoires. Cette enquête fait ressortir un désintérêt plus important chez les filles envers le cours d'EPS et une croissance de ce taux de

désintérêt avec l'âge. De plus, les statistiques de la commission nationale d'évaluation au baccalauréat pour l'année 2013 confirment ces inégalités d'intérêt, une inaptitude au cours d'EPS plus élevée chez les filles, et ces inégalités de résultats tout en soulevant le double problème des différences de sexes et des différences sociales qui influent sur ces paramètres. Nous pouvons mettre ces différences en lien avec la motivation en EPS, en effet cet article explique que les différences d'intérêt pour l'EPS et le désintérêt que montre les filles sont notamment reliées aux APSA proposées dans le cadre de l'EPS, c'est-à-dire à la programmation, et au mode de pratique que les enseignants proposent pour chacune de ces activités. En effet, selon cet article (basé sur plusieurs études), les filles montrent plus d'attraction et d'intérêt pour les activités de productions et de reproductions de formes, pour les activités d'entretien et les activités d'opposition individuelle sans contact avec l'adversaire alors que les garçons montrent plus d'attraction pour les activités de gestion d'un rapport de force individuel ou collectif et pour les activités à dominante énergétique. La nature de l'activité joue donc un rôle dans la motivation de l'élève.

B) La motivation : définitions et apports scientifiques

« Favoriser la motivation en EPS peut s'opérer tout d'abord par le choix des APSA ou par l'atteinte de certains buts » Delignières, Garsault (1999)

1) Définition de la motivation

Pour mieux appréhender cette synthèse de lecture, il est nécessaire de mettre au clair la notion de motivation. Selon Deci en 1992, la motivation se définit comme « l'ensemble des forces (internes et externes) qui dynamisent et dirigent le comportement vers un but ». Cette définition s'inscrit tout à fait dans le sens de notre réflexion et nous amène à nous questionner, en lien avec ces forces internes et externes, sur les différentes formes de motivation qui peuvent influencer sur la mise en activité des élèves.

En nous référant à F. Curry et P. Sarrazin, 2001, cette motivation est liée à l'effort, en effet, la motivation permet d'engendrer le déclenchement et l'entretien de l'activité, c'est-à-dire la mobilisation volontaire des ressources nécessaire à cette activité, soit la production de l'effort. L'effort est donc pour F. Curry et P. Sarrazin « un indicateur comportemental de la motivation. Il traduit l'intensité avec laquelle les ressources énergétiques et psychologiques sont mises à contribution ». La motivation découle du besoin d'atteindre différents buts liés à l'affect, à l'estime de soi, à la reconnaissance sociale, à la réussite scolaire, etc... L'activité et

l'effort sont donc la manifestation comportementale et quantitative de la motivation de l'élève.

Pierre Vianin (2009), dans ses travaux en sciences de l'éducation, porte une réflexion sur la motivation des élèves, sur la question permanente qui existe en éducation c'est-à-dire « comment motiver les élèves ? ». Il soulève essentiellement le cas de la motivation des élèves en difficultés, en effet les élèves en difficultés sont souvent les plus démotivés, les plus difficiles à motiver, ces élèves posent des problèmes aux enseignants car par manque de motivation et par leurs difficultés ils ne sont pas mis en avant dans le cours et ne s'investissent pas. Le rôle de l'enseignant est alors primordial pour tenter de les faire raccrocher et de limiter leurs difficultés. Dans cette réflexion, P. Vianin (2009) s'intéresse à cette question dans le domaine de la lecture. Son travail se décline en plusieurs étapes : réfléchir au rôle de la motivation dans la réussite scolaire ; approfondir le concept même de motivation — dont l'ambiguïté empoisonne, comme nous l'avons vu plus haut, toute tentative d'intervention ; analyser les théories des principaux courants psychologiques et leurs apports respectifs dans le domaine de la motivation ; voir de quelle manière les difficultés motivationnelles s'exprime chez l'enfant ; mieux cerner les modalités d'évaluation de la motivation ; colliger enfin les propositions rencontrées et les différentes pistes de remédiation.

Ce travail s'appuie **sur le vécu** en tant qu'enseignant, du **rôle de ce dernier** dans la motivation des élèves en difficultés, il analyse la **mise en place de stratégies** visant à motiver les élèves. Le protocole mis en place par ce projet se constitue d'un bilan de l'enfant étudié (un seul enfant a été étudié pour cette recherche présentée par P. Vianin, 2009) fait sur son niveau en lecture et sur sa motivation pour l'apprentissage de cette compétence. Ce bilan engendre la formulation d'objectifs et la planification des interventions des enseignants dans le cadre de ce projet. Ce bilan est effectué notamment grâce à des évaluations formatives, l'hypothèse émise est que le développement des compétences permet d'accroître la motivation. Cela permet de faire un lien avec le sentiment de compétence présenter par Chalabaev et Sarrazin en 2009, dans Relation entre les stéréotypes sexués associés aux pratiques sportives et la motivation autodéterminée des élèves en éducation physique et sportive. Les travaux de Chalabaev et Sarrazin nous expliquent que **la motivation est dépendante de trois besoins psychologiques** qui sont l'autonomie, le sentiment de compétence et le besoin d'appartenance sociale.

Ensuite, les interventions sont faites et décrites et des entretiens sont réalisés avec la mère de l'enfant et les enseignants. Pour finir, le travail effectué par les enseignants acteurs de ce

projet avec l'élève étudié est évalué pour faire un bilan de ce dernier. Les mêmes évaluations sont réalisées au début et à la fin pour observer les progrès.

De Beni et Pazzaglia (2001), expliquent que « la faible motivation des élèves est vécue (par les enseignants), non seulement comme frustrante, mais comme le principal obstacle au succès du processus d'enseignement-apprentissage ». Cette réflexion place la motivation au cœur des préoccupations en tant qu'enseignant dans une perspective de démarche professionnelle.

Dans cette approche, différentes définitions de la motivation sont présentées, notamment l'aspect dynamique de la motivation qui fait référence à « l'énergie, la force et l'élan ». En effet, nous pouvons voir que la motivation n'est pas un processus statique, elle évolue chez les élèves en fonction de plusieurs facteurs. Elle peut se déplacer sur le continuum de la motivation autodéterminée en variant entre les différents degrés de motivation intrinsèque, extrinsèque ou même vers l'amotivation.

2) Théorie de l'autodétermination

La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985, 2000, 2002, 2007) a été étudiée par plusieurs chercheurs. G. Escriva-Boulley, D. Tessier et P. Sarrazin (La motivation autodéterminée, dans l'engagement de l'élève en EPS, 2018) nous éclairent sur le fait que cette théorie aide à montrer l'engagement des élèves et à expliquer l'impact des pratiques de l'enseignant sur la motivation, sur les comportements et sur le bien être des élèves. L'engagement est la manifestation visible de la motivation des élèves et se définit selon Christenson, Reschly et Wylie (2012) comme l' « investissement actif d'un élève dans une situation d'apprentissage ».

Dupont J-P. ; Carlier G. ; Delens C. et Gérard P. (2010), dans leurs travaux en sciences de l'éducation, nous présentent les **différentes formes de motivation** qui se différencient par leur degré d'autodétermination. Un environnement qui favorise la réponse au besoin d'autonomie, au besoin de compétence et au besoin d'appartenance sociale influe vers une motivation plutôt autodéterminée (Decy et Ryan, 2000) des élèves. Cette tendance à la motivation autodéterminée est positive pour les élèves notamment pour viser à leur santé physique, sociale et psychologique.

Ces auteurs nous amènent à réfléchir sur nos pratiques enseignantes, nous pouvons voir l'importance de l'utilisation des différents leviers de la motivation et le fait de combiner les motivations intrinsèques et extrinsèques (Vallerand, 1997) chez les élèves jouent un rôle

positif pour augmenter le niveau de motivation des élèves. Les élèves ont chacun leurs sources de motivations différentes, ils viennent au cours d'EPS avec des attentes variées et pour atteindre des buts propres à chacun par leurs intentions personnelles. Qu'ils soient médiés par une motivation intrinsèque ou par une motivation extrinsèque, les élèves s'engagent et l'enseignant doit donc établir un climat qui leur permet de s'épanouir pour rester motivés et dans l'idéal renforcer leur degré d'autodétermination. « Appréhender les motivations par cet abord multidimensionnel et dynamique permet en effet de sortir du fatalisme que l'on peut encore entendre dans la bouche de certains enseignants parlant de l'amotivation de leurs élèves : « ils ne sont pas motivés ! », « rien ne les intéresse ! ». Les enseignants doivent prendre conscience qu'il est possible d'actionner une série de leviers pour favoriser les formes de motivations positives et lutter contre les phénomènes de régulation externe et d'amotivation », Dupont J-P ; Carlier G ; Delens C ; Gérard P (2010).

Pour éclaircir cette théorie de l'autodétermination, nous allons nous baser sur les travaux de Dupont J-P ; Carlier G ; Delens C ; Gérard P (2010) publiés dans la revue STAPS n°88, page 7 à 23 de 2010, La motivation auto-déterminée des élèves en éducation physique : état de la question, qui nous expliquent exactement le modèle de l'auto-détermination de Deci et Ryan (1985, 2002) ainsi que les différents niveaux de cette autodétermination chez les individus dans une activité qui ont une influence certaine sur leur niveau d'engagement et sur leur réussite. Nous pouvons expliquer **l'autodétermination** comme **le fait de s'engager dans une activité avec un fort sentiment de libre choix et de cohérence interne**. Les facteurs qui expliquent l'engagement d'un individu dans une activité sont multiples.

Nous nous intéressons dans ce paragraphe plus particulièrement au besoin de compétence, un des trois besoins qui nourrissent essentiellement la motivation autodéterminée. Ryan et Deci (2002, 2007) définissent le besoin de compétence comme un besoin inné « d'interagir efficacement avec son environnement social et d'atteindre les performances souhaitées », cela est relié au sentiment perçu de compétence par l'élève, que nous définissons à présent. **Le sentiment de compétence** est défini par Bandura (1986) comme « les jugements que les gens portent sur leurs capacités à organiser et à exécuter les actions requises pour atteindre un type de performance donné ». D'après la théorie de Bandura sur le sentiment de compétence, il est plus facile de prévoir la conduite des individus dans une activité en se basant sur les croyances qu'ils ont de leurs compétences que sur les compétences qu'ils possèdent réellement car les croyances déterminent ce qu'un individu (un élève dans le cas de notre recherche) fera de ce qu'il détient comme savoir, savoir-faire et savoir être.

Le sentiment de compétence à un rôle essentiel dans l'engagement des filles et des garçons dans les activités physiques. De plus les filles se sentent en général moins compétentes dans les activités physiques, ce qui explique en partie qu'elles en pratiquent moins. **Le besoin d'autonomie** se définit comme le fait de se sentir être l'origine ou la source de ses propres comportements (DeCharms, 1968 ; Deci & Ryan, 1985; Ryan & Connell, 1989). **Le besoin d'appartenance sociale** (ou affiliation) correspond au fait de se sentir connecté aux autres, avoir un sentiment d'appartenance avec d'autres individus (Baumeister & Leary, 1995 ; Bowlby, 1979 ; Ryan,1995). **La motivation intrinsèque** (Deci, 1975, Deci & Ryan, 1985, Ryan & Deci, 2000) correspond à un fort degré de motivation autodéterminée et engendre un comportement spontané, autonome et émane d'une force intérieure, cela correspond à la motivation intrinsèque, c'est-à-dire que l'individu s'engage librement, de sa propre initiative pour le plaisir procuré par l'activité, les défis et les opportunités d'apprentissage mais pas pour une récompense extérieure. **La motivation extrinsèque** correspond, elle, à un faible degré de la motivation autodéterminée, c'est-à-dire que l'individu s'engage dans une activité pour les conséquences externes qu'engendrent cette activité (récompense, éviter une punition, éviter un sentiment de culpabilité, atteindre quelque chose d'utile, valeurs et buts de l'individu). Cette forme de motivation fait référence à l'engagement de l'élève dans un but non inhérent à l'activité (Deci et Ryan, 1985). **L'amotivation** correspond au plus faible niveau de la motivation autodéterminée, c'est lorsque l'individu ne trouve aucune raison de s'engager dans l'activité.

Vallerand et Grouzet en 2001 ont notamment montré que lorsque le niveau d'autodétermination, chez un élève, est élevé cela joue bénéfiquement sur son attention, son plaisir de pratiquer, son engagement, sa persévérance et entraîne de meilleures performances dans l'activité (Boiché et al. 2006).

A. Chalabaev et P. Sarrazin (2009) s'appuient sur les travaux de Fontayne, Sarrazin et Famose (2001) qui ont montré que les activités physiques et sportives véhiculent des stéréotypes sexués, en effet selon ces travaux il existe des activités qui sont considérées comme correspondant plus aux filles (activités d'expressions comme la danse par exemple), des activités qui sont considérées comme correspondant plus aux garçons (activités d'opposition, de contact comme par exemple le rugby) et des activités qui peuvent être considérées comme correspondant aux deux sexes (par exemple la natation). De plus, les travaux de Fontayne et al (2001) ont montré que les individus tendent à préférer les activités qui correspondent aux rôles sociaux auxquels ils adhèrent, c'est-à-dire que les filles vont plus facilement préférer les

activités qui véhiculent un stéréotype féminin et les garçons vont plus facilement préférer les activités qui véhiculent un stéréotype masculin.

Le degré d'adhésion de l'élève au stéréotype influe également sur son niveau d'autodétermination, en effet plus l'élève adhère au stéréotype plus sa motivation est autodéterminée dans l'activité qui véhicule un stéréotype correspondant au sexe de l'élève. Nous détaillerons cela dans la partie consacrée aux stéréotypes, et notamment en mettant cela en lien avec l'article de V. Lentillon (2009).

En plus de la recherche de satisfaction des besoins de compétence, d'autonomie et d'appartenance sociale, **le climat motivationnel** de la classe est un facteur influant sur le niveau de motivation et d'autodétermination des élèves. En effet, en nous référant aux travaux de Cury et Sarrazin (2001), en psychologie appliqué aux activités physiques et sportives, un climat motivationnel, qui se définit comme « un environnement psychologique orientant les buts et les motivations d'un individu » (Ames, 1992 ; cité par Sarrazin, Tessier & Trouilloud, 2006), focalisé sur l'amélioration de la compétence **influe positivement sur la motivation des élèves**.

Sarrazin, Tessier, Pelletier, Trouilloud & Chanal, 2006 ; Trouilloud et al., (2006) expliquent que les enseignants instaurent un climat différent selon le niveau de compétence et le niveau de motivation jugés des élèves, un climat avec plus d'autonomie et plus d'encouragement pour les élèves jugés compétents et motivés. A l'inverse un climat plus restrictif, moins d'encouragements, plus de remarques négatives pour les élèves jugés moins compétents et moins motivés. La nature des régulations et des feedbacks donnés aux élèves sont également des facteurs influençant la motivation des élèves. En effet, les processus d'autorégulation et les régulations à court terme permettent aux élèves de savoir comment développer leurs compétences et cela maintien ou augmente leur niveau de motivation. Pour mieux comprendre, nous pouvons nous référer à L. Cosnefroy (L'apprentissage autorégulé : entre cognition et motivation). En effet il nous explique que « Le mécanisme central au cœur de l'autorégulation est la boucle de rétroaction négative. C'est elle qui permet le contrôle du système ». Lorsque l'enseignant met en place des situations et des aménagements qui permettent l'apprentissage auto régulé, il place l'élève acteur dans son processus d'apprentissage ce qui renforce le sentiment d'autonomie et également par le fait que l'élève prenne conscience de ses acquis et ses non acquis, renforce le sentiment de compétence. Cela joue donc un rôle positif dans la motivation de l'élève et augmente le degré de sa motivation autodéterminée. L'apprentissage autorégulé se définit comme le fait que les élèves trouvent en

eux-mêmes des ressources pour entrer dans la progression, dans l'augmentation de ses compétences, dans son envie de persister et de s'adapter pour répondre aux contraintes d'une situation. Selon Boekaerts & Corno, 2005 ; Hadwin & Winne (2001), dans l'apprentissage auto régulé, les individus sont acteurs et créateurs de l'effort fourni pour acquérir des connaissances et construire des compétences, ils s'adaptent pour agir et contrôler leurs apprentissages.

Les régulations à court terme se font pendant ou immédiatement après la réalisation de l'action ou de la situation d'apprentissage, cela permet à l'élève de s'adapter, de se modifier, et de viser la réussite sur le prochain essai. Pour que ces régulations à court termes permettent l'apprentissage il est nécessaire que les feedbacks soient adaptés à l'élève, soient verbalisés de façon que l'élève y soit réceptif et ils peuvent être appuyés par une vidéo de la réalisation de l'élève.

Nous pouvons mettre cela en lien avec la réflexion de S. Couchot-Schiex qui montre l'impact des interactions enseignants-élèves en fonction des sexes et l'influence des stéréotypes sur l'enseignement en EPS. En effet, la quantité, la forme, la durée, la fréquence des interactions, des feedbacks et des régulations faits aux élèves influent fortement sur leur motivation et inconsciemment les enseignants interagissent souvent différemment en fonction de leur propre sexe et du sexe de l'élève. Tout cela influe sur le sentiment de compétence qui est un des éléments essentiels de la motivation autodéterminée. En effet, nous pouvons lire dans l'article les travaux de Dupont J-P ; Carlier G ; Delens C ; Gérard P (2010), « La perception de compétence est notamment influencée par les réactions de l'enseignant aux prestations des élèves, en d'autres termes, par les feedbacks et, plus précisément, par la nature des feedbacks reçus par l'élève. Ainsi, Hein et Koka (2007) montrent que plus l'élève perçoit des feedbacks verbaux positifs de la part de son enseignant, plus sa perception de compétence sera élevée.

P. Sarrazin, Trouilloud, Tessier, Chanal & Bois (2005) nous éclairent sur le lien entre ces feedbacks que les élèves reçoivent et le sentiment de compétence, en effet, ils font ressortir une inégalité concernant la fréquence et la nature des feedbacks donnés par les enseignants en EPS. Comme vu précédemment, en fonction des attentes qu'ont les enseignants de certains élèves ils vont leur donner des feedbacks soit positifs soit négatifs qui vont influencer sur la réussite des élèves. Comme nous l'expliquent Trouilloud et Sarrazin (2002), l'enseignant s'attend en fonction des comportements, des motivations et de l'engagement dans les activités à ce que certains élèves réussissent mieux que d'autres dans certaines tâches. Ces attentes de la part de l'enseignant émergent de plusieurs facteurs, d'observations objectives des compétences et des performances réelles des élèves mais aussi d'éléments subjectifs, les

stéréotypes sexué, physique, ethnique ou socio-économique. Toujours selon Trouilloud et Sarrazin (2010), ces attentes différenciées de la part de l'enseignant entraînent des différences dans ses interactions avec les élèves (quantité et qualité des interactions verbales et des feedbacks notamment), ces différences ont des répercussions positives ou négatives sur les élèves et altèrent ou augmentent leur sentiment de compétence, et en même temps leur motivation auto déterminée en EPS. Trouilloud, Sarrazin, Bressoux & Bois, (2006), mettent en lumière le fait que les enseignants ont tendance, souvent inconsciemment à donner des feedbacks plutôt positifs et centrés sur la performance aux élèves qu'ils ont jugés comme compétents et motivés alors qu'ils ont tendance à donner, inconsciemment également, des feedbacks plutôt négatifs aux élèves pour lesquels ils ont des attentes faibles. Cela altère donc le sentiment de compétence des élèves soit dans le premier cas en positif soit négativement dans le deuxième cas, qui va augmenter ou diminuer leur motivation autodéterminée pour l'EPS.

Cette réflexion amène à se projeter en tant qu'enseignante vers la mise en place d'un climat motivationnel basé sur la compétence, c'est-à-dire un enseignement qui se sert de l'augmentation et du but d'augmentation des compétences pour l'élève et par l'élève afin de créer et de maintenir la motivation des élèves.

3) Théorie des buts d'accomplissement

Nous nous basons sur la réflexion de GLYN C. ROBERTS ET BRENT W. WALKER (La théorie des buts d'accomplissement dans le domaine du sport et des activités physiques, dans Théorie de la motivation et pratiques sportives, état de recherches, Sous la direction de François CURY et Philippe Sarrazin, 2001). En effet, selon cet article, la théorie des buts d'accomplissement est utilisée pour comprendre et expliquer la motivation notamment dans le sport. Une approche socio cognitive issues des recherches sur la motivation (Roberts, Treasure et Kavussanu, 1997), s'appuie sur le fait que l'individu agit de manière rationnelle pour répondre à une intention, à un but. C'est pour cela que pour comprendre la motivation des élèves il faut pouvoir comprendre ce qui dirige son engagement, quels sont les buts qui le poussent à réaliser l'action. Il existe différents buts qui peuvent expliquer la motivation de l'individu. En effet, les buts d'accomplissement, les buts autoréférés et les buts socialement référés ont des influences différentes sur la motivation des élèves car ils déterminent ce pourquoi l'élève s'engage ou non et en grande partie son degré d'autodétermination.

Pour mieux comprendre, définissons ces termes clés. Nous parlons de buts socialement référés lorsque l'élève s'engage ou réalise une tâche pour répondre à un besoin de

reconnaissance et d'appartenance sociale, par exemple pour se comporter de manière responsable, être coopératif, répondre à un but de responsabilité sociale, d'intégration sociale, pour obtenir l'approbation et l'affection des autres, promouvoir et développer les relations avec ses pairs, ou encore aider les pairs et faciliter leur bien-être et/ou contrôler les autres et les dominer. Nous parlons de buts auto-référés lorsque l'élève agit et s'engage pour répondre à un besoin de sentiment de compétence, pour faire évoluer ses propres capacités en ayant conscience, pour soi-même. Cela rejoint de près les buts de maîtrise. Et nous parlons de buts d'accomplissement lorsque l'élève s'engage pour être le meilleur, pour progresser, pour répondre à un besoin de supériorité sociale. Lorsque nous parlons de buts de maîtrise, il est nécessaire de mettre cela en lien avec les buts de performance. C.Daron, C.Buchs et F.Butera (2006) ont défini ces deux buts de la manière suivante, « les buts de maîtrise (aussi appelés buts d'apprentissage, ou buts d'implication dans la tâche) correspondent à la volonté d'apprendre, d'augmenter son niveau de connaissance. Les buts de performance (aussi appelés buts de compétence relative ou buts d'implication dans l'ego) correspondent, en revanche, au désir de faire preuve de compétences, soit en essayant d'être meilleur que les autres (buts de performance-approche) soit en essayant d'éviter d'être moins bon que les autres (buts de performance-évitement) ».

D'après Cury et Sarrazin, 2001, la théorie des buts d'accomplissement permet d'analyser les comportements des individus qui sont basés sur une démonstration de la compétence, en effet cette théorie permet selon les buts d'accomplissement qui correspondent à l'élève de comprendre son comportement et ses émotions face à une situation à résoudre. Cela est un facteur sur lequel l'enseignant peut jouer pour favoriser la motivation des élèves en individualisant en fonction des différents buts d'accomplissement, en lien avec les différents buts motivationnels. Le besoin d'accomplissement a un rôle important sur l'engagement de l'élève. Nous pouvons parler de quatre types de buts d'accomplissement : les buts de performance approche : être meilleurs que les autres, l'élève joue sa vie sur un match, s'intéresse d'abord à sa place à l'arrivée d'une course. Les buts de maîtrise approche : faire des progrès, autoréférence. L'élève s'intéresse d'abord à son temps avant la place dans la course. Les buts de performance évitement : stratégies d'évitement pour ne pas se montrer en difficulté. Ces élèves ne se confrontent jamais au problème et n'apprennent pas souvent. Les buts de maîtrise évitement : choisir des niveaux de difficulté que les élèves sont sûrs de réussir. Donc pas d'obstacle ni difficulté et par conséquent pas d'apprentissage.

C) Les stéréotypes : définitions et apports théoriques

1) Les représentations des APSA, liens avec les stéréotypes

Les travaux de G. Cogérino, (Propos d'enseignants d'éducation physique face à la mixité, 2007), (champs scientifiques de l'éducation) ont montré que la connotation masculine de la discipline EPS et la connotation masculine ou neutre de la majorité des activités proposées dans le curriculum des élèves sont des éléments qui engendrent une EPS moins adaptée aux ressources des filles. Les ressources morphologiques et physiologiques sont différenciées selon le sexe de l'élève notamment accentuées et à prendre en compte à l'adolescence. Selon ces travaux, **les enseignants ont des sensibilités différentes** face à l'engagement des élèves dans les activités si ce sont des filles ou des garçons et semblent être plus compréhensifs de la difficulté d'engagement des garçons dans une activité à connotation féminine que de la difficulté d'engagement des filles dans une activité à connotation masculine. **Les différences de réussite** et notamment des écarts de notes au baccalauréat entre les filles et les garçons entraînent une baisse de l'estime de soi chez les filles et l'on constate au fil de la scolarité un **désengagement des filles en EPS**. Les enseignants voient et vivent la mixité différemment selon leur profil et leurs caractéristiques, selon leur sexe et leur ancienneté (leur formation initiale), cela influe leur enseignement et l'engagement des élèves.

Définissons la notion de stéréotype pour mieux comprendre les différences entre filles et garçons en EPS que nous avons présenté en première partie. **Les stéréotypes** sont des croyances intériorisées et faites intériorisées par le processus de socialisation, envers une personne, sa personnalité ou envers une activité ou une action. Cela modifie et oriente de manière erronée la façon de penser des individus et leur jugement des personnes et de leurs personnalités. Durant la socialisation, chacun intègre des croyances et des comportements qui correspondent aux représentations stéréotypées du groupe auquel l'individu appartient. Nous nous intéressons plus particulièrement aux stéréotypes de sexes. En effet, dès le plus jeune âge les enfants intègrent des comportements propres au fait d'appartenir au groupe fille ou au groupe garçon, ainsi que des représentations stéréotypées des compétences attribuées aux filles ou aux garçons. Cela est en lien direct avec le sentiment de compétence et le besoin de compétence présenté les travaux de Dupont J-P ; Carlier G ; Delens C ; Gérard P (2010), besoin qui nourrit la motivation autodéterminée et donc peut avoir une influence positive ou négative sur cette dernière. De plus, dans le cadre scolaire, Chalabaev et Sarrazin (2009) ont fait ressortir le fait que les élèves étaient moins motivés dans une situation ou dans une activité s'ils avaient intériorisé un stéréotype négatif envers eux-mêmes dans cette situation ou dans cette tâche. Cela nous amène donc à réfléchir sur la menace du stéréotype par la suite.

Intéressons-nous à nouveau aux travaux de A. Chalabaev (champ scientifique de l'éducation et des activités physiques, sportives et artistiques) et P. Sarrazin (approche socio-cognitive appliquée au champ du sport et de l'EPS) en 2009. Ces travaux nous présentent une étude faisant ressortir les liens existants entre les stéréotypes sexués véhiculés par les APSA et la motivation autodéterminée des élèves en EPS. Les résultats de cette analyse font ressortir le fait que les élèves ont une motivation plus autodéterminée dans une activité qui véhicule un stéréotype conforme à leur sexe. Cela est lié à la compétence perçue. En effet dans une activité véhiculant un stéréotype féminin, les filles vont avoir un sentiment de compétence supérieur alors que celui des garçons sera supérieur dans une APSA véhiculant un stéréotype masculin. Cependant le degré d'adhésion de l'élève au stéréotype ne semble pas moduler la relation entre le stéréotype véhiculé et la motivation autodéterminée de l'élève. Le médiateur a pour but de permettre à l'élève d'avoir un meilleur accès au savoir, comprendre ce qui lui est demandé, donner du sens à ce qu'il doit faire, assurer une sécurité émotionnelle, s'auto-évaluer (prendre conscience de ce qu'il a fait et de ce qu'il doit faire pour réussir, clarifier sa pensée, se représenter la tâche motrice à réaliser, mettre en relation ses actions et ses résultats). La compétence perçue est une composante de la motivation intrinsèque avec l'autodétermination (dans la théorie de Deci et Ryan). Plus la compétence perçue est grande plus elle favorise la motivation intrinsèque. A l'inverse, un sentiment très bas de compétence associée à la contrainte produit la résignation apprise. Cette compétence perçue est liée au besoin de compétence, élément influençant la motivation autodéterminée chez les individus. Un modulateur, qui est en lien direct avec le climat motivationnel, représente les facteurs susceptibles d'augmenter ou de limiter la motivation chez les élèves ou bien susceptibles de renforcer ou de limiter les stéréotypes sexués dans les APSA

Les stéréotypes de sexe concentrent l'ensemble des croyances, socialement partagées, à propos des femmes et des hommes. En EPS, « Le sport est pluriel et ce terme recouvre une grande diversité d'activités physiques et sportives : ces dernières peuvent être classées, en fonction de leurs caractéristiques intrinsèques, en activités masculines, féminines et convenant aux deux sexes » (Fontayne, Sarrazin, Famose, 2001). Le stéréotype de genre renvoie selon la Direction de l'Égalité des Chances du Ministère de la Communauté française aux « représentations (langage, attitude ou représentation) péjoratives ou partiales de l'un ou l'autre sexe, tendant à associer des rôles, comportements, caractéristiques, attributs ou produits réducteurs et particuliers à des personnes en fonction de leur sexe, sans égard à leur individualité ». Le degré d'adhésion au stéréotype correspond à la façon dont les élèves perçoivent qu'une activité correspond plutôt aux filles, plutôt aux garçons ou tout aussi bien

aux deux sexes. Ce degré d'adhésion au stéréotype est un élément non figé qui peut évoluer en fonction du contexte et de l'élève.

2) Le rôle de l'enseignant dans l'influence des stéréotypes sexués

Les travaux de Sigolène Couchot-Schiex (étude exploratoire des effets du genre de l'enseignant en EPS, 2011), dans le champ scientifique des sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS) et des sciences de l'éducation, nous apportent une réflexion sur **l'impact du sexe et du genre de l'enseignant dans l'enseignement de l'EPS**. Cette étude s'appuie sur 85 vidéos tournées avec l'accord de 16 enseignants d'éducation physique et sportive de collège. Ces 8 femmes et 8 hommes sont répartis selon quatre groupes de genre (masculin, androgyne, indifférencié, féminin). L'étude cherche à décrire les effets du genre de l'enseignant d'EPS à travers les indicateurs variés importants aussi bien sur les contenus d'enseignement, les évaluations proposées aux élèves, les interactions entre l'enseignant et les élèves différenciés selon leur sexe. Une étude quantitative quant au nombre et à la durée des interactions fait partie de ces éléments descriptifs. Nous pouvons extraire de sa réflexion la question de la différence entre le sexe et le genre et comprendre que sexe et genre engendrent des différences d'enseignement en EPS. Le genre est ici une construction psychosociale du sexe. Les interactions enseignants-élèves ont été étudiées en fonction de leur sexe. En effet **l'enseignant interagit différemment avec les filles et avec les garçons, en fonction de l'activité** dans laquelle ils agissent et **en fonction de ce qu'il attend des élèves** (des filles ou des garçons). Cette recherche de S. Couchot-Schiex s'intéresse également à l'expression du sexe et du genre dans le climat de classe, par exemple, au niveau de l'installation du matériel, des différences sont marquées entre les sexes tout comme au niveau de l'autonomie et de la responsabilité qui sont plus en relation avec des stéréotypes masculins. Il semblerait que les enseignantes usent moins de leur autorité face aux élèves que les enseignants hommes. La connotation masculine de l'EPS est renforcée par les interactions inégales des enseignant(e)s envers les filles et les garçons, même si cela est souvent inconscient. S. Couchot-Schiex met en avant des inégalités liées au sexe et au genre qui proviennent des pratiques didactiques des enseignant(e)s qui ont dans leur éducation et dans leur socialisation, appris « à se comporter comme des femmes ou des hommes, à penser le monde et ses relations aux savoirs, aux objets et aux autres à partir de repère sexués ». Les stéréotypes filles/garçons issus de la société sont reproduits en EPS par les enseignants notamment dans leurs interactions et le vocabulaire utilisé pour qualifier les élèves. Souvent,

les garçons sont qualifiés de « battants, dynamiques, joyeux », alors que les filles sont plutôt qualifiées comme « plus appliquées, elles s'écourent trop, elles sont molles ».

Il a été montré que les filles et les garçons ont des aptitudes en EPS différentes qui sont aussi dues à des expériences vécues non identiques, c'est-à-dire des différences dans leur socialisation et par l'intériorisation de normes sociales et de comportements propres aux filles ou aux garçons. L'idée que les comportements des filles sont de qualités inférieures tend à être véhiculées en EPS. S. Couchot Schiex défend l'idée que les enseignant(e)s doivent tout faire pour mettre en place des situations qui s'adaptent aux particularités de chacun des élèves et qui permettent aux filles et aux garçons d'atteindre les mêmes apprentissages.

D) Pourquoi réfléchir la motivation en lien avec les stéréotypes sexués ? et menace du stéréotype

Les travaux de Vanessa Lentillon (2009), au croisement du champs psychologique et des sciences de l'éducation), montrent qu'il existe une corrélation entre les stéréotypes sexués associés à une APSA et la motivation des élèves, en effet les élèves ont souvent un niveau de motivation plus faible dans une APSA qui véhicule un stéréotype sexué différent du stéréotype correspondant à leur propre sexe. Les différences physiques entre filles et garçons sont un facteur qui influencent les connotations féminines ou masculines des APSA, c'est-à-dire que des différences physiques et physiologiques que l'on ne peut pas nier existent entre les filles et les garçons et que ces différences jouent un rôle dans la connotation attribuée à certaines activités car les aptitudes physiques des filles ou des garçons correspondent mieux à certaines activités. Il existe des activités qui favorisent les filles, des activités qui favorisent les garçons et des activités qui ne favorisent aucun des deux sexes. Cela influe sur la motivation des élèves même si ce sont souvent des normes sociales inculquées très tôt qui déterminent ce qui correspond le mieux, ce qu'il est permis de faire pour les filles et pour les garçons. Par exemple, les activités nécessitant un physique plutôt en force (rugby, le saut de cheval en gymnastique, le sprint en athlétisme) vont plus facilement favoriser la réussite des garçons **si l'enseignant ne veille pas à adapter son enseignement pour viser la réussite égale des deux sexes**. A l'inverse, des activités nécessitant la souplesse, l'agilité vont plus facilement favoriser la réussite des filles (danse, gymnastique au sol par exemple). D'autres activités telles que l'escalade ou l'ultimate sont plus appropriées aux deux sexes et aux deux profils physiologiques. Le **phénomène de menace du stéréotype (Steele et Aronson, 1997)** est mis en avant par ces travaux, ainsi que le fait que les valeurs masculines dominent dans notre société. Dans leur écrit « Femme au volant... : effet de la menace du stéréotype et de la

colère sur les performances des femmes à une tâche liée à la conduite automobile », Cindy Chateignier, Peggy Chekroun, Armelle Nugier et Marion Dutrévis nous expliquent que « La menace du stéréotype apparaît lorsque des individus prennent conscience du risque qu'ils ont d'être jugés sur la base de stéréotypes négatifs visant leur groupe d'appartenance » (Steele, 1997). C'est ce qu'a mis en évidence l'étude de Steele et Aronson (1995) qui portait sur le groupe des Noirs Américains, cible d'un stéréotype intellectuel négatif aux États-Unis. En effet, dans une situation rendant saillant ce stéréotype d'infériorité intellectuelle, les résultats ont montré que ce groupe connaissait une chute significative de sa performance à une tâche intellectuelle (House & Johnson, 2002) tandis qu'une situation non pertinente pour l'application du stéréotype favorisait une performance similaire à celle des Blancs. Cette chute de performance, due à la consigne de présentation de la tâche, n'apparaissait que chez les Noirs Américains en condition de saillance du stéréotype, alors que les Blancs n'étaient nullement affectés dans leur performance quelle que soit la façon dont la tâche était présentée ».

En tant qu'enseignante, nous pouvons alors nous placer dans une démarche de perspective professionnelle. En effet, nous véhiculons différents buts pour les garçons et les filles à travers l'EPS, c'est-à-dire que consciemment ou inconsciemment, l'enseignant(e) transmet souvent des attentes différentes aux élèves selon si ce sont des filles ou des garçons. Les buts de l'EPS sont souvent considérés différemment pour les filles et pour les garçons. Cela se véhicule par exemple par un niveau d'exigence différent envers les filles et les garçons selon l'APSA, par une différence de notes injustifiée entre les filles et les garçons notamment au baccalauréat en EPS, par des interactions différentes entre enseignant(e)s et élèves filles ou garçons qui donneront plus ou moins confiance et qui donneront une signification parfois différente à l'EPS ou à une APSA en particulier selon si l'enseignant s'adresse à une fille ou à un garçon. Cela peut parfois renforcer la menace du stéréotype. Les activités considérées comme plus propres aux garçons sont, par exemple, le football, le rugby, les sports de combat, l'athlétisme, le basket-ball, le handball, la musculation, **le ski**, l'aviron, etc, selon les travaux de V. Lentillon (2009). Ces travaux parlent du ski mais ne font pas de distinction entre les activités de ski. Nous nous intéressons alors plus particulièrement aux APPN (activités de physique de pleine nature) qui englobent le ski de fond, activité concernée par notre expérimentation. Les travaux de G. Combaz et O. Hoibian (2010) en sociologie ont montré que les élèves souhaitent pratiquer des APPN, les filles et les garçons présentent tous deux une volonté importante de pratiquer ces activités. Ces travaux ont fait ressortir, grâce à une étude faite sur 1 à 3 professeurs et élèves issus de chacun des 360 collèges, 192 lycées

généraux et 177 lycées professionnels sélectionnés, que 18,2 % des garçons contre 11,5% des filles souhaiteraient pratiquer le ski de fond. La différence est de 6,7 points de pourcentage ce qui est une différence notable pour la suite de notre étude. Sur les 40 APPN évoquées dans ces travaux, le ski de fond apparaît en 28^{ème} position dans l'ordre des activités les plus souhaitées par les élèves. Ces travaux ont également amené à envisager les APPN comme un moyen de susciter un plus fort engouement des filles pour l'EPS et viser une diminution des inégalités de sexe dans cette discipline. Cela est à prendre en compte dans une démarche de perspective professionnelle en sachant que les APPN sont souvent peu représentées dans les programmations d'EPS dans les établissements.

Nous pouvons ici faire un lien avec les travaux de A. Chalabaev et P. Sarrazin (2009). Cette étude porte sur cent-soixante-dix-huit collégiens qui ont rempli un questionnaire lors d'un cycle de football ou de danse. Les analyses montrent que les élèves sont plus autodéterminés quand ils pratiquent une activité qui véhicule un stéréotype conforme à leur sexe que quand ça n'est pas le cas. Cette relation est médiée par la compétence perçue, mais pas modulée par l'adhésion de l'élève au stéréotype. Les résultats sont discutés à la lumière de la théorie de l'autodétermination. Ils font ressortir le fait que les élèves ont une motivation plus autodéterminée dans une activité qui véhicule un stéréotype conforme à leur sexe. Cela est lié à la compétence perçue, en effet dans une activité véhiculant un stéréotype féminin les filles vont avoir un sentiment de compétence supérieur alors que celui des garçons sera supérieur dans une APSA véhiculant un stéréotype masculin. Cependant le degré d'adhésion de l'élève au stéréotype ne semble pas moduler la relation entre le stéréotype véhiculé et la motivation autodéterminée de l'élève.

E) Synthèse de cette mise en relation des lectures amenant la suite de notre recherche

Les stéréotypes sexués attribués aux activités physiques et à l'EPS créent un marquage sexué qui peut être la source d'inégalités d'engagement et de réussite entre les filles et les garçons en EPS. A travers ces lectures, nous avons pu voir que la motivation a un rôle primordial dans la réussite des élèves (Vianin,2009). Nous avons également pu voir qu'une motivation plus autodéterminée permet d'améliorer le niveau d'engagement des élèves et donc d'engendrer plus de réussite. Cela passe par un enseignement qui permet aux élèves de répondre à un besoin de compétence, à un besoin d'autonomie et à un besoin d'appartenance sociale ainsi que par la mise en place d'un climat motivationnel favorisant ces éléments et notamment basé sur l'amélioration de la compétence (théorie de l'autodétermination, Ryan et Deci, 1985,

2000, 2002, 2007). Un niveau élevé d'autodétermination, manifesté par une motivation intrinsèque permet d'améliorer l'engagement et les performances de l'élève en augmentant son plaisir de pratiquer, son attention et sa persévérance (Vallerand et Crouzet, 2001). Nous avons également vu que la théorie de l'autodétermination permet de montrer l'engagement des élèves et aide à expliquer l'impact des pratiques de l'enseignant sur la motivation, sur les comportements et sur le bien être des élèves en EPS (Escriva-Boulley, D. Tessier et P. Sarrazin, 2018). Il a été montré que les élèves présentent une motivation plus importante et sont plus autodéterminés dans une activité qui véhicule un stéréotype conforme à leur sexe que lorsque l'activité véhicule un stéréotype qui ne leur correspond pas (Chalabaev et Sarrazin, 2009 et Lentillon, 2009). En effet, il existe des activités plus appropriées aux ressources des filles, d'autres aux ressources des garçons et d'autres appropriées également aux deux sexes (Lentillon, 2009).

Ces lectures ont eu et vont avoir un impact sur notre enseignement. En effet, dans la suite de cette recherche nous allons chercher à mettre en place un climat motivationnel visant à permettre aux élèves d'augmenter leur niveau d'autodétermination dans l'activité. Nous cherchons à observer s'il existe des différences mais également à mettre en place les conditions optimales pour que tous les élèves, filles et garçons, motivés et moins motivés, augmentent leur niveau de motivation et d'engagement au fil des séances.

F) Questionnement qui découle de ces lectures :

L'ensemble de ces lectures nous amène à réfléchir sur le lien entre motivation des élèves et stéréotypes véhiculés en EPS. Nous ajoutons à cette réflexion le rôle de l'enseignant dans ce lien entre motivation et stéréotype notamment à travers le climat motivationnel et les buts d'accomplissements sur lesquels l'enseignant(e) peut jouer pour faire évoluer de façon positive la motivation.

Nous sommes amenés à réfléchir sur les différences et les évolutions de la motivation des élèves en fonction de leur sexe dans une activité. Pour notre recherche nous nous basons sur l'activité ski de fond, nous allons donc chercher à savoir quel stéréotype véhicule cette APSA et quelle sensibilité à ce stéréotype ont les élèves avant, pendant et après les séances. Nous réfléchirons à comment faire pour mettre en place les conditions nécessaires à l'accomplissement des besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale en fonction du sexe des élèves dans cette activité.

Ces lectures nous amènent également à réfléchir sur le rôle de l'enseignant(e) dans l'influence des stéréotypes sexués sur la motivation des élèves. Comment faire réussir à égalité des chances les filles et les garçons en EPS en fonction de l'APSA ?

II. Problématique

Les apports théoriques précédemment étudiés nous amènent à établir une problématique opérationnelle et contextualisée, des hypothèses qui seront validées ou invalidées par notre expérimentation.

Nous avons vu que les filles obtiennent en moyenne de moins bons résultats et montrent un intérêt plus faible pour la discipline EPS, réseau Canopé, article « outils pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'école : féminin-masculin en éducation physique et sportive ». En se référant à plusieurs recherches, nous avons vu qu'il y a un lien entre ces différences de réussites et les stéréotypes sexués qui peuvent être véhiculés par les activités. Les connotations sexuées attribuées aux APSA sont influencées à la fois par le facteur des différences physiques et physiologiques entre filles et garçons et à la fois par des normes sociales inculquées à travers le processus de socialisation des enfants, V. Lentillon (2009).

Nous sommes alors amenés à nous questionner : qu'en est-il des activités qui sont considérées comme neutres et n'étant pas plus appropriées à un sexe qu'à l'autre ? Les élèves y apportent-ils autant d'intérêt qu'ils soient de sexe féminin ou masculin ? La connotation masculine de l'EPS présentée par Cogérino (2007) a-t-elle une influence sur le niveau d'intérêt manifesté par les filles et par les garçons pour les activités considérées sans connotation sexuée ?

Dans le cadre de notre recherche, nous entendons particulièrement à travers « tous les élèves » les filles et les garçons. P. Vianin (2009) a mis en lumière le rôle de la motivation dans la réussite scolaire, un des éléments qui permet d'accroître la motivation chez un élève est le développement des compétences, c'est-à-dire de construire et de développer un « ensemble structuré et cohérent de ressources qui permet d'être efficace dans un domaine social d'action », D. Delignières (1993).

Nous sommes amenés à nous questionner à nouveau, les conditions d'enseignement et d'apprentissage que nous mettons en place favorisent-elles la motivation autodéterminée chez les élèves ?

Nous avons vu dans les travaux de Dupont J-P ; Carlier G ; Delens C ; Gérard P (2010) que le climat motivationnel est également une composante essentielle de la motivation autodéterminée.

Le sentiment de compétence joue un rôle primordial dans l'engagement des filles et des garçons dans les séances d'EPS (Bandura 1986) et c'est le fait que les filles se sentent en général moins compétentes dans les activités physiques qui expliquent qu'elles s'engagent en moyenne moins que les garçons. D'après A. Chalabaev et P. Sarrazin (2009), les élèves montrent un plus fort degré de motivation autodéterminée dans les activités véhiculant un stéréotype qui correspond à leur sexe. Il y a alors un lien avec la compétence perçue. En effet les filles se sentent plus compétentes dans les activités véhiculant un stéréotype féminin et inversement pour les garçons qui se sentent plus compétents dans les activités véhiculant un stéréotype masculin.

Nous pouvons à nouveau nous questionner, quel rôle l'enseignant peut-il jouer dans la mise en place de son enseignement pour renforcer le sentiment de compétence des élèves et notamment celui des filles pour que filles et garçons s'engagent de la même manière et puissent atteindre une égalité de réussite ? Comment est perçu le sentiment de compétence par les filles et par les garçons dans une activité qui ne semble pas véhiculer de connotation féminine ou masculine ?

Rappelons que d'après la théorie de Bandura sur le sentiment de compétence, il est plus facile de se baser sur les croyances qu'ont les individus de leurs compétences que sur les compétences qu'ils possèdent réellement pour expliquer et prévoir leurs comportements. C'est pour cela que nous nous baserons en grande partie sur les ressentis et sur le sentiment préalable des élèves dans cette recherche et dans notre hypothèse.

Selon les travaux de Lentillon (2009), le ski est une activité plus appropriée aux garçons. Nous ne savons pas si ses travaux parlent des activités de ski en général ou du ski alpin. En complétant ces travaux avec les travaux de G. Combaz et O. Hoibian (2010), nous avons pu voir que les élèves sont attirés par les APPN et que les garçons souhaitent plus que les filles pratiquer le ski de fond. Les recherches et les travaux en sociologie concernant le ski de fond sont peu nombreux. Nous cherchons alors à apporter un complément aux travaux de V. Lentillon (2009) en proposant une étude sur le ski de fond afin de vérifier si toutes les activités se référant au ski véhiculent ce stéréotype masculin et si cela influe sur la motivation des élèves.

Problématique : Au regard de ces réflexions nous allons chercher à répondre à la problématique suivante : quelle est l'influence des stéréotypes sexués véhiculés par une activité, associés au degré d'adhésion des élèves à ce stéréotype sexué et à leur ressentis dans cette activité, sur la motivation d'élèves en classe de 4^{ème} ? Et quel est le rôle de l'action de l'enseignante dans l'évolution de cette motivation au cours d'une séquence d'apprentissage ?

Hypothèse 1 : Nous émettons l'hypothèse que dans l'activité ski de fond, les garçons montreront une motivation plus importante que les filles car cette activité semble véhiculer un stéréotype masculin. Nous vérifierons l'adhésion à ce stéréotype.

Hypothèse 2 : Nous émettons l'hypothèse que le rôle de l'enseignante sur l'évolution de la motivation des élèves sera plus important et plus positif si la motivation de cet élève n'est pas influencée par le stéréotype de sexe que véhicule l'activité, c'est-à-dire si les élèves s'engagent de la même manière quel que soit le stéréotype véhiculé et si leur motivation est plutôt fortement autodéterminée.

III. Méthodologie

A) **Public concerné par l'expérimentation et protocole du choix de ce public**

Présentation générale :

Dans le but de répondre à notre problématique, nous avons mis en place un protocole expérimental sur une classe de collège, de 4^{ème}, composée de 24 élèves (10 filles et 14 garçons), participant au plan ski jeune dans le cadre des séances de ski de fond. Le plan ski jeune est un projet mené par le collège les Frontailles à Saint Pierre d'Albigny par une partie des enseignants d'EPS pour permettre aux élèves de participer à des séances de ski de fond dans le cadre de l'EPS tout au long de l'hiver et à des sorties de ski alpin dans le cadre de l'association sportive notamment. Cette classe est caractérisée par de bons éléments au niveau scolaire, un niveau d'engagement élevé en EPS qui est en grande partie dû à un fort investissement de la part de l'enseignant d'EPS envers chacun des élèves. Ils ont envers lui une reconnaissance qui les poussent à s'investir. En EPS, les niveaux de compétences de cette classe sont hétérogènes, nous retrouvons des élèves très compétents et des élèves plus en difficultés mais la majorité a un profil assez dynamique. Nous nous trouvons dans un petit collège de campagne, dans un environnement propice à la pratique d'activités physiques notamment de pleine nature.

Nous avons fait le choix de nous intéresser uniquement à un échantillon d'élève représentatif issu de cette classe. Pour faire ressortir l'échantillon le plus adapté à nos recherches, nous

avons établi un questionnaire que nous avons fait compléter à tous les élèves de cette classe de 4^{ème} avant de commencer le cycle de ski de fond.

Choix d'un échantillon :

Les réponses recueillies sur cette classe de 4^{ème} (24 élèves ont répondu au questionnaire) après ce **premier questionnaire** nous permettent de dégager les élèves qui seront nos sujets d'études sur lesquels nous allons travailler durant la séquence d'apprentissage de ski de fond. Pour parvenir à établir un lien entre les stéréotypes de sexes, les représentations de l'activité, les rapports aux activités physiques, aux APPN et plus particulièrement au ski de fond avant de commencer la séquence d'apprentissage et la motivation des élèves au cours de cette séquence d'apprentissage, nous avons fait le choix de sélectionner des élèves dont les réponses reflètent une motivation faible ou négative, qui s'engagent par obligation dans cette activité.

Pour respecter l'anonymat, nous nommerons les élèves uniquement par des initiales. Un « d » signifie que l'élève est dispensé pendant cette séquence de ski de fond. Nous indiquons à chaque fois si ce sont des filles ou des garçons dans notre expérimentation.

Nous avons donc retenu un échantillon et deux profils atypiques que nous prendrons en compte pour participer à nos expérimentations.

Echantillon test : notre échantillon test est composé d'élèves qui pratiquent, qui connaissent l'activité, apprécient les APPN mais participent par obligation et sans plaisir aux séances de ski de fond avec le collègue : Garçons : RB, EB, FC, Filles : OM, LD

Echantillon test cas particuliers : nous avons également retenu deux élèves qui ont un profil motivationnel intéressant pour l'étude, ce sont tous les deux des garçons : AF et NN. AF qui a des aprioris négatifs, qui n'a jamais pratiqué le ski de fond mais qui dit participer à cette séquence d'apprentissage avec plaisir car « n'en a jamais fait » et NN qui a des ressentis négatifs sur l'activité mais qui y participe avec plaisir pour passer des bons moments dans la nature et s'amuser

Ensuite nous avons construit **un échantillon de personnes adultes** pour effectuer des comparaisons et enrichir les résultats obtenus sur les élèves. Pour connaître le ressenti de la population nous avons interrogé un échantillon de 162 personnes qui a accepté, sur la base du volontariat, de répondre à notre questionnaire. Nous avons sélectionné un échantillon le plus représentatif possible de la population adulte jusqu'à 55 ans de manière à s'adresser à une population active assez diversifiée au niveau de l'âge, du sexe, de la catégorie sociale et de l'intérêt pour le sport, c'est-à-dire un assez grand nombre d'hommes et de femmes issus de

différents corps de métiers ou étudiants ou sans emploi, qui pratiquent ou non le sport, qui pratiquent ou non des activités de pleine nature et qui pratique ou non le ski de fond.

B) Les outils

Ce protocole expérimental est basé sur cinq questionnaires, trois à l'écrit et deux à l'oral appuyés par les sources scientifiques que nous avons étudié au préalable (notamment les travaux de A. Chalabaev et P. Sarrazin) et sur les situations d'apprentissages et les aménagements que nous avons mis en place en tant qu'enseignante ainsi que sur des observations critériées des comportements et des réalisations des élèves de notre part. Tout cela pour mesurer les évolutions, l'influence des stéréotypes sexués et du rôle de l'enseignante sur la motivation des élèves non ou peu motivés et de nos deux élèves « atypiques » dans cette expérience.

En plus de ces cinq questionnaires destinés aux élèves, nous avons construit et utilisé un questionnaire destiné à notre échantillon de population adulte (voir Annexe 6).

Recueil des données sur les représentations avant les expérimentations sur le terrain :

Questionnaire n°1 (Annexe 1)

Avant de commencer la pratique de l'activité ski de fond, nous avons cherché à catégoriser les élèves selon les représentations qu'ils avaient de l'activité, des APPN, du sport en général, leur pratique antérieure, selon leur sexe et selon leur niveau de motivation. Dans ce questionnaire les élèves ont également été questionné sur leurs a priori à propos du ski de fond en sélectionnant ce qui leur correspondait le mieux parmi les propositions suivantes : « Pour moi le ski de fond c'est : sportif – fatigant – amusant – du plaisir – des bons moments – difficile – agréable – désagréable car il fait froid – le plaisir d'être dans la nature – la glisse ». A propos du niveau de motivation, nous avons pu évaluer le niveau d'autodétermination des élèves en se basant tout d'abord sur la question « je participe au cycle de ski de fond pour mon plaisir ou car je suis obligé(e) ». En effet nous pouvons considérer que la réponse « pour mon plaisir » est significative d'une motivation plutôt autodéterminée (intrinsèque) et la réponse « car je suis obligé(e) » signifie soit une motivation très faiblement autodéterminée (extrinsèque) soit une absence de motivation (amotivation).

Questionnaire n°2 (Annexe 2)

Pour déterminer dans ce dernier cas s'il s'agit chez l'élève d'une absence de motivation ou d'un faible niveau d'autodétermination, nous leur avons proposé à l'oral un deuxième questionnaire et nous nous sommes appuyés sur leur réponse « très motivé », « moyennement

motivé », « pas du tout motivé », ainsi les élèves ayant répondu la troisième proposition sont caractérisés par l'amotivation.

Grâce à ce deuxième questionnaire, nous avons demandé aux élèves ce qu'ils pensaient de la connotation sexuée attribuée au ski de fond, ils pouvaient répondre « féminine », « masculine » ou « neutre ». Ils ont répondu à une question pour savoir si, selon eux, la connotation qu'ils ressentaient avait un effet sur leur degré de motivation, « influence positive », « influence négative », « aucune influence ». Nous avons étudié les réponses en prenant en compte le fait que l'élève soit une fille ou un garçon pour faire ressortir les différences. Grâce aux réponses à ces deux questionnaires, nous pouvons voir l'évolution des ressentis des filles et des garçons avant et après avoir participé à nos mises en place.

C) Protocole

Premières mises en place : des situations d'apprentissages visant à favoriser la motivation sur les trois premières leçons

Nous mettons en place des séances de ski de fond correspondantes aux attendus des programmes du collège et des choix fait par l'équipe pédagogique. Les situations d'apprentissages et l'ensemble des dispositifs ne sont pas établis spécialement pour l'expérimentation, nous mettons en place notre enseignement normal et habituel pour en explorer son effet.

Pour rappel : le premier questionnaire nous a permis de créer nos échantillons tests, c'est sur ces élèves que nous cherchons à savoir si notre action d'enseignement a la même influence sur les filles et sur les garçons au niveau de la motivation en ski de fond. Nous avons donc été vigilants sur le fait que ces élèves participent bien aux situations, les comprennent pour que leurs retours soient utilisables dans notre étude.

Nos élèves tests étant de niveaux différents en ski de fond, ils sont répartis dans des groupes différents pour permettre un enseignement différencié et un meilleur apprentissage. En fonction de cela, nous nous sommes organisés pour que **tous nos élèves tests réalisent plusieurs situations identiques au cours des séances avec si besoin une adaptation à leur niveau** mais **l'aspect motivationnel** restant le même. **Les filles et les garçons participent aux mêmes exercices**, aux mêmes situations et nous nous attachons à ne pas créer de différences entre les deux.

Lors des **trois premières séances**, nous avons proposé à nos élèves des situations qui leur permettent d'abord de se familiariser avec l'activité, puis de découvrir ou de se remémorer les

fondamentaux du ski de fond. Nous avons fait vivre aux élèves débutants et de niveau intermédiaire (filles : OM, LD, garçons : AF, NN) des situations pour dédramatiser la chute, savoir se relever (aller au sol, se relever tout seul, relever un défi de rapidité pour chuter et se relever et un défi de variété des positions de chutes, c'est-à-dire différentes positions originales au sol pour se relever à partir de positions variées et être en contact avec le sol avec différentes parties de son corps, rendre la chute ludique), sentir la glisse, trouver leur équilibre (sur deux pieds puis sur un pied). Et nous avons fait vivre aux élèves de niveau plus experts (garçons : FC, RB, EB) des situations visant à leur permettre de vivre la chute de manière à la gérer dans le but de vivre des situations amenant au déséquilibre et à la vitesse (mêmes situations que pour les élèves précédents peu expérimentés mais nous rajoutons de l'élan, c'est-à-dire que l'élève doit aller au sol pendant qu'il glisse sur ses skis, en mouvement), nous leur avons également fait vivre des situations les amenant à améliorer leur glisse, leur équilibre et leur propulsion (notamment une situation en duo où les deux élèves côte à côte tiennent le même bâton et balancent d'un côté et de l'autre pour passer d'un ski à l'autre en cherchant à glisser tout en étant en équilibre) et utiliser correctement le pas en deux temps et commencer à utiliser le pas en un temps.

Pour cela, nous avons mis les élèves dans des situations **alternant** entre **situations dites plus de « maîtrise »** où l'élève répète en ayant conscience ce qu'il fait et de ce qu'il doit faire pour réussir son geste, il est concentré sur la réalisation motrice et des **situations dites plus de « performance »** dans lesquelles les élèves sont en compétitions avec d'autres ou avec eux-mêmes et sont davantage focalisé sur le résultat de leur action que sur la réalisation. Cela permet de **s'adresser aux différentes formes de motivation et de buts présents chez les élèves** comme nous avons pu le voir notamment dans les recherches de Cury et Sarrazin (2001) sur les buts d'accomplissements.

Nous sommes vigilent au fait que tous les élèves tests réalisent entièrement les situations que nous mettons en place pour l'expérimentation.

Questionnaire n°3 (Annexe 3)

Après leur réalisation, nous questionnons oralement ces élèves pour savoir ce qui les a poussés à s'engager et proposons des réponses types : « pour progresser », « car c'est un plaisir », « car je suis obligé », « c'est inutile », « je refuse de le faire car c'est inutile ». Les élèves répondent plusieurs fois à ce même questionnaire, c'est-à-dire que nous procédons à ce questionnement six fois pendant la séquence d'apprentissage, répartis sur l'ensemble des séances après la réalisation de situations ciblées.

Nous prenons note de cela et nous pouvons alors voir si le degré d'autodétermination chez les élèves tests évolue et comment il évolue. Nous mettons alors cela en relation avec le fait qu'ils soient des filles ou des garçons et avec le type de stéréotype auquel ils adhèrent pour le ski de fond. Pour ces réponses orales, nous nous basons sur une échelle de motivation adaptée pour l'éducation physique et sportive de Chalabaev et Sarrazin (2009) qui a été adaptée à partir de l'échelle de motivation envers l'éducation de Vallerand, Blais, Brière et Pelletier (1989). A partir de cette échelle, les réponses correspondent à une certaine forme de motivation : « car c'est un plaisir ou pour progresser » correspondent à la motivation intrinsèque, « car je suis obligée » correspond à la motivation extrinsèque et « c'est inutile ou je refuse de le faire car c'est inutile » correspondent à l'amotivation.

Questionnaire n°4 (Annexe 4)

Après la troisième séance de la séquence d'apprentissage de ski de fond, les élèves remplissent un autre questionnaire, nous recherchons à travers ce questionnaire à voir les choses suivantes : L'évolution des ressentis par rapport aux aprioris qu'avaient les élèves avant la pratique, leurs ressentis sur le fait qu'ils aient appris et progresser ou non, l'évolution selon eux de leur motivation (en baisse, égale, en hausse), ce qui a influé sur l'évolution de cette motivation (en positif, en négatif ou ayant fait stagner le niveau de motivation), le degré avec lequel les exercices et le mode d'enseignement a été motivant, les exercices que l'élève trouve les plus motivants et ce qu'il souhaiterait faire pour la suite des séances.

Le questionnaire est rempli directement à la fin de la troisième séance, les élèves le remplissent individuellement mais nous les laissons échanger avec un ou deux camarades pendant qu'ils le remplissent, cela est un choix dans cette expérimentation pour éviter l'angoisse de l'élève seul devant sa feuille blanche même si nous savons que cela peut être un biais notamment à cause de l'influence entre eux et de réponses identiques ne reflétant pas forcément la pensée personnelle de l'élève. Nous avons fait ce choix de manière réfléchie car le public d'élève concerné est studieux, appliqué et impliqué dans cette étude de manière exceptionnelle. Nous récoltons les réponses de tous les élèves de la classe présents ce jour-là, toujours dans le but que tous se sentent concernés et conserver une bonne dynamique de classe même si nous traiterons que les réponses de l'échantillon test.

Pour les situations mises en place lors de la dernière période du protocole (les trois dernières séances), nous tenons compte des éléments apportés par les élèves lors de ce précédent questionnaire afin de leur proposer des situations qu'ils aimeraient réaliser, tout en les adaptant dans le but de l'apprentissage. Nous avons pu observer que les élèves sont

demandeurs de plus de descente et de ski en poudreuse, cela signifie qu'ils **veulent glisser plus et changer de terrain**. Nous avons donc gardé nos objectifs de leçon pour permettre aux élèves d'atteindre les apprentissages prévus mais nous avons **adapté les formes de séances pour les rendre plus attractives et plus correspondante aux attentes des élèves**. Les filles et les garçons participent toujours aux mêmes situations pour pouvoir observer les différences de motivation entre les deux et en fonction du stéréotype auquel chacun adhère dans cette activité. Les élèves participent aux trois dernières séances de ski de fond.

L'avant dernière séance étant l'évaluation, elle influe d'une manière différente dans notre expérimentation car l'évaluation n'est pas vécue par les élèves de la même façon que les autres séances. L'aspect motivationnel de l'évaluation n'est pas ressenti de la même manière pour tous les élèves et leur engagement en dépend. L'enjeu de cette évaluation a un impact sur le niveau de motivation du jour J chez les élèves et leurs buts à travers cette évaluation sont multiples comme le montrent les travaux sur les buts motivationnels de Cury et Sarrazin (2001). La situation d'évaluation est un parcours chronométré avec des zones matérialisées où les élèves ont observés et évalués sur différents éléments : le pas de deux, le pas d'un, le temps et la qualité de la glisse. **La dernière séance a un rôle primordial sur notre expérimentation** car elle crée les derniers ressentis en ski de fond chez les élèves. De plus lors de cette dernière séance, l'aspect ludique de l'activité est majoritaire, les élèves doivent s'amuser, glisser, prendre de la vitesse, sauter des bosses, skier dans la poudreuse, tomber, prendre du plaisir, nous leur laissons plus de liberté que sur les séances précédentes et moins de contraintes motrices.

Questionnaire n°5 (Annexe 5)

Pour finir cette expérimentation, les élèves remplissent un cinquième et dernier questionnaire. Pour ce qui est du contexte de ce questionnaire, les élèves le remplissent la semaine suivant la dernière séance, cela permet qu'ils aient pris un peu de recul sur l'ensemble de la séquence d'apprentissage de ski de fond et que ce ne soit pas des réactions à chaud mais plutôt leur sentiment d'ensemble. Cela répond également à un côté pratique qui permet de faire remplir ce questionnaire dans le gymnase, au calme, cela est plus pratique que la fin de séance de ski de fond dans la neige.

A travers ce questionnaire, nous cherchons à faire ressortir les mêmes éléments que sur le questionnaire n°4 pour effectuer des comparaisons.

IV. Présentation des résultats

A. Réponses au premier questionnaire pour la constitution d'un groupe test

Le traitement des données recueillies par nos expérimentations a commencé par la récolte et l'analyse des réponses au premier questionnaire qui ont permis d'élaborer l'échantillon d'élèves le plus approprié à notre recherche, ce **groupe test** sera constitué d'un échantillon d'élèves au profil motivationnel semblable et de deux élèves au profil motivationnel particulier.

Le résultat de ce questionnaire est présenté dans la méthodo.

Pour rappel, les élèves que nous avons retenus dans ces échantillons ont un niveau de compétences différent. Ils ont donc évolué sur la séquence d'apprentissage de ski de fond dans des groupes de niveaux différents, et sont répartis de la manière suivante : OM, LD (filles), AF, NN (garçons) évoluent dans un groupe de niveau débutants à intermédiaire et FC, RB, EB (garçons) dans un groupe de niveau d'exigences plus élevé.

B. Représentations des élèves et de la population adulte sur l'activité ski de fond avant la pratique (réponses aux deuxièmes questionnaires élève et sondage sur la population)

Nous avons mis en relation le ressenti des élèves de notre échantillon sur la connotation sexuée attribuée au ski de fond avec le ressenti de la population sur ce même sujet. Pour connaître le ressenti de la population nous avons interrogé un échantillon de 162 personnes qui a accepté sur la base du volontariat de répondre à notre questionnaire. Nous avons sélectionné un échantillon le plus représentatif possible de la population adulte jusqu'à 55 ans de manière à s'adresser à une population active assez diversifiée au niveau de l'âge, du sexe, de la catégorie sociale et de l'intérêt pour le sport, c'est-à-dire un assez grand nombre d'hommes et de femmes issus de différents corps de métiers ou étudiants ou sans emploi, qui pratiquent ou non le sport, qui pratiquent ou non des activités de pleine nature et qui pratiquent ou non le ski de fond. Cette comparaison permet de voir si l'opinion de la population influence l'opinion des élèves sachant qu'ils évoluent dans la même société et de pouvoir faire un lien plus large avec les éléments des recherches scientifiques.

1) Sondage sur les connotations associées à l'APSA et son influence sur la motivation

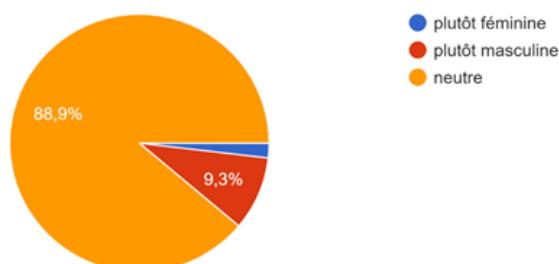
Connotation	
M (masculine)	
F (féminine)	
N (neutre, pas de connotation sexuée)	Filles : OM CA CB AF MR LC MP LD EF CB(d) Garçons : MD AL IG NN RB EB LT TL MC FC AB AF (AS)
Influence sur la motivation	
I+ (influence positive)	Filles : LC LD Garçons : TL FC AB EB
I- (influence négative)	
NI (pas d'influence)	Filles : OM CA CB AF MR EF MP CB(d) Garçons : MD IG NN RB MC LT AL AF (AS)

Note : tous les élèves de la classe ont été interrogés pour avoir le ressenti de tous les élèves sur la connotation sexuée attribuée au ski de fond par ces élèves mais nous nous intéressons toujours à nos échantillons tests, ces élèves sont en gras dans le tableau.

Tous les élèves interrogés (100 %) pensent que l'activité ski de fond a une connotation sexuée neutre (ni féminine, ni masculine). Une fille (LD) et deux garçons (FC et EB) pensent que cette connotation neutre a une influence positive sur leur motivation. Les autres élèves de l'échantillon (fille : OM et garçons : RB, AF, NN) pensent que le fait que selon eux l'activité ski de fond n'a pas de connotation féminine ou masculine n'a aucune influence sur leur degré de motivation. Aucun élève n'adhère à un stéréotype sexué pour cette activité.

2) Sondage effectué sur la population adulte

Selon vous, l'activité ski de fond a-t-elle une connotation



Titre : graphique représentant le pourcentage de personnes considérant que le ski de fond a une connotation masculine, féminine ou neutre

Chez la population adulte interrogée 162 personnes âgées entre 18 et 55 ans, une population très hétérogène au niveau du sport, de sa pratique, de son intérêt et de son rapport au sport et au ski de fond à laquelle nous avons posé la même question ; **88,9 % pensent que l'activité**

ski de fond a une connotation neutre ; 9,3% pensent qu'elle a une connotation plutôt masculine et 1,9% pensent qu'elle a une connotation plutôt féminine (voir graphique ci-dessus).

Conclusion sur la connotation attribuée au ski de fond : nous avons alors montré que chez nos élèves de 4^{ème} du collège les Frontailles à Saint Pierre d'Albigny et dans l'ensemble de la population grâce à un échantillon représentatif, l'activité ski de fond ne se voit dans la majorité pas attribuer de connotation sexuée. Cette activité est considérée comme neutre.

3) Représentations et ressentis des élèves sur l'activité ski de fond

Résultats sur les représentations et les ressentis des élèves sur l'activité ski de fond :

Filles	Représentations avant de commencer la pratique	Ressentis après trois séances	Ressentis à la fin de la séquence d'apprentissage
OM	Positifs	Positifs	Positifs
LD	Mitigés	Positifs	Positifs
Garçons			
FC	Neutres	Neutres/positifs	Positifs
EB	Mitigés	Mitigés	Mitigés
RB	Négatifs	Mitigés	Mitigés
Garçons dit « atypiques » dans notre échantillon			
AF	Positifs	Mitigés	Mitigés
NN	Mitigés	Positifs/mitigés	Mitigés

Titre : Tableau récapitulatif des représentations et des ressentis sur l'activité ski de fond avant, pendant et après la pratique.

Notes : Ces données sont issues de réponses aux questionnaires n°1, n°3 et n°5. Des ressentis mitigés correspondent à un élève qui a des ressentis positifs et négatifs mélangés, par exemple difficile, fatiguant mais amusant et divertissant. Des ressentis neutres correspondent à un élève qui a des ressentis n'allant ni dans le positif ni dans le négatif, par exemple le ski de fond c'est sportif

Nous pouvons voir que les **ressentis des filles** sont restés ou ont évolués **vers le positif** et que chez **les garçons**, celui qui avait une représentation neutre a eu des **ressentis positifs**, les deux autres partaient avec des représentations mitigés et négatives, ils ont eu des **ressentis mitigés** au cours des séances. Enfin, chez les élèves **aux profils motivationnels atypiques**, l'un est passé de représentations positives à des **ressentis mitigés** pendant et après la pratique et le deuxième partait de représentations mitigées et ses **ressentis sont restés dans un ton mitigé** voir positifs.

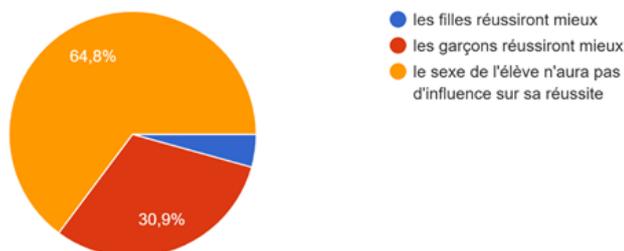
C. Sentiment de compétence

Nous avons également cherché à voir s'il existait une influence du stéréotype sexué véhiculé par l'activité et du sexe de l'élève sur le **sentiment de compétence** des élèves qui est un élément essentiel de la motivation autodéterminée. Grâce aux questionnaires auxquels les élèves ont répondu **en milieu et en fin de séquence** d'apprentissage, nous avons pu obtenir les résultats suivants :

- 1) **En milieu de séquence** de ski de fond : les filles étudiées (non ou peu motivée) disent avoir un sentiment de compétence élevé, chez les garçons cela est plus mitigé. En effet, parmi les non ou peu motivés, un garçon dit avoir un sentiment de compétence élevé et les deux autres le disent moyen. Parmi les deux élèves « atypiques » (garçons qui ont des a priori ou des ressentis négatifs sur l'activité mais qui ont un degré de motivation élevé avant de commencer l'activité), un seul dit avoir un sentiment de compétence faible et le deuxième annonce un sentiment de compétence moyen.
- 2) **En fin de séquence** d'apprentissage : nous avons requestionné ces élèves sur leur sentiment de compétence, voici les résultats et donc l'évolution que nous avons recueillie : chez les filles, le sentiment de compétence est passé d'élever à très élevé pour l'une et d'élevé à assez élevé pour l'autre. Chez les garçons non ou peu motivés nous avons observé dans leurs réponses un sentiment de compétence qui est passé d'élever à très élevé et de moyen à élever pour les deux autres. En revanche, nous pouvons relever une **différence importante avec nos élèves au profil motivationnel « atypique »** dont le sentiment de compétence est passé à un niveau très faible pour tous les deux.

Résultats du sondage effectué sur la population adulte

Selon vous, en ski de fond, dans une classe d'élèves de 4ème



Titre : graphique représentant le pourcentage de personnes estimant que dans une classe de 4^{ème} les filles réussiraient mieux, les garçons réussiraient mieux ou bien estimant qu'il n'y aura pas de différence liée au sexe.

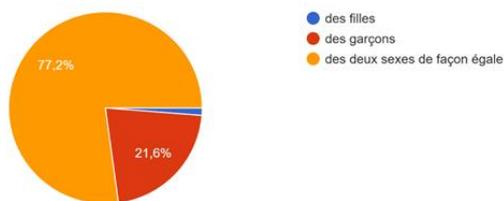
Nous pouvons ajouter à ce résultat à propos du sentiment de compétence le fait que dans les réponses recueillies sur la **population adulte, 64,8% des personnes ayant répondu pensent que sur une classe d'élèves de 4^{ème} le sexe n'aura pas d'influence sur la réussite de l'élève** alors que **30,9% pensent les garçons seront plus compétents** et **4,3% pensent que ce sont les filles qui seront plus compétentes** (voir graphique ci-dessus).

Ces derniers résultats permettent de mettre en évidence le fait dans la population adulte il y a plus de 30% des personnes qui pensent que les garçons en 4^{ème} réussiraient mieux en ski de fond alors qu'il y a moins de 5% des personnes qui estiment que les filles réussiraient mieux. Cela peut avoir un lien avec le sentiment de compétence car nous avons vu que les élèves se sentent en général plus compétents dans une activité qui correspond à leur ressources physiques et physiologiques et également dans les activités qui socialement leur sont plus destinées (influence du facteur social sur le sentiment de compétence).

En effet, nous avons pu voir que les filles ont débuté l'activité avec un sentiment de compétence assez faible mais qui a connu une forte évolution au fil des séances.

Résultats du sondage effectué sur la population adulte :

Selon vous, le ski de fond est une activité plus appropriée aux ressources physiques et physiologiques



Titre : graphique représentant le pourcentage de personnes estimant que le ski de fond est une activité plus appropriée aux ressources des filles ou des garçons ou des deux sexes.

De plus, sur cette même population adulte, **77,2% des personnes ayant répondu pensent que le ski de fond est une activité appropriée aux ressources physiques et physiologiques des deux sexes de façon égale**, 21,6% pensent que cette activité est plus appropriée aux ressources des garçons et 1,2% pensent qu'elle est plus appropriée aux ressources des filles.

D. Besoin d'appartenance sociale

Pour rappel, selon la théorie de l'autodétermination de Ryan et Deci (1992, 2002), le besoin d'appartenance sociale est un des trois besoins qui nourrissent essentiellement la motivation autodéterminée.

Sur l'échantillon d'élèves observé pour cette expérimentation, nous avons cherché à connaître les éléments importants dans leur engagement dans l'activité ski de fond propres à chacun. En nous référant à Richer et Vallerand (1998) qui se sont appuyés sur les travaux de Deci et Ryan, nous pouvons rappeler que le sentiment d'appartenance sociale peut se définir par le sentiment d'acceptation (besoin pour l'élève de se sentir accepté, respecté, intégré et en confiance) et par le besoin d'intimité (besoin pour l'élève d'avoir un lien et un attachement sûr, émotionnel et sincère avec d'autres personnes). Nous avons donc traité les informations recueillies sur cet élément en prenant en compte le fait que les élèves s'engagent dans le but de répondre à des éléments caractéristiques du besoin d'appartenance sociale et en regardant quels élèves s'engagent fortement dans ce but et quels élèves n'y accordent que peu voire pas du tout d'importance. Nous avons observé la différence entre les filles et les garçons sur cet élément.

Il en est ressorti que sur notre échantillon, **les filles affirment pratiquer pour « être avec des ami(e)s, pour l'ambiance de groupe »** alors que **les garçons n'évoquent pas d'éléments correspondant à ce besoin.**

Nous observons que **les filles montrent un fort besoin d'appartenance sociale** alors que **les garçons n'en font pas part**, ne le verbalise pas et cela ne semble pas influencer leur engagement dans l'activité. Il y a donc une différence entre les filles et les garçons au niveau du besoin d'appartenance social chez nos élèves.

E. Les effets de la séquence d'apprentissage

L'idée est de savoir s'il existe une évolution de la pensée sur les stéréotypes et de la motivation sur la séquence d'apprentissage.

1) Au niveau des stéréotypes : évolution de l'adhésion aux stéréotypes en ski de fond et leur influence sur la motivation avant et après avoir pratiqué le cycle de ski de fond

Filles	Avant de commencer la pratique	Après avoir pratiqué les séances de ski de fond
OM	Neutre / pas d'influence	Neutre / pas d'influence
LD	Neutre / influence positive	Neutre / pas d'influence
Garçons		
FC	Neutre / influence	Neutre / pas d'influence
EB	Neutre / influence positive	Neutre / pas d'influence

RB	Neutre / pas d'influence	Neutre / ne sait pas s'il y a une influence ou non
Garçons dit « atypiques » dans notre échantillon		
AF	Neutre / pas d'influence	Neutre / ne sait pas s'il y a une influence ou non
NN	Neutre / pas d'influence	Neutre / pas d'influence

Tableau récapitulatif de l'évolution de l'adhésion aux stéréotypes et de leur influence sur la motivation.

Dans ce tableau, « neutre » signifie que l'élève considère que le ski de fond ne véhicule pas de stéréotype sexué. Au niveau de l'influence, « pas d'influence » signifie que l'élève considère que le stéréotype véhiculé n'a pas d'influence sur sa motivation, dans le cas de cette étude, nous avons vu que tous les élèves considèrent l'activité comme neutre, « pas d'influence » signifie donc que pour l'élève le fait que l'activité soit neutre n'influe pas sur son niveau de motivation. « Influence positive » signifie alors que le fait que l'activité soit considérée comme neutre pour l'élève permet d'augmenter sa motivation dans l'activité.

Nous pouvons alors noter qu'**aucun élève associe l'APSA ski de fond à un stéréotype fille ou garçon**, ils considèrent tous cette activité comme neutre comme nous l'avons vu au début de la présentation de nos résultats. Nous pouvons également noter que d'après ces élèves, **le stéréotype sexué véhiculé par l'APSA n'a pas d'influence négative sur leur motivation**, c'est-à-dire que pour eux, **ce n'est pas un facteur explicatif du faible taux de motivation dans l'activité.**

2) Au niveau de la motivation : Résultats sur l'évolution de la motivation des élèves

Tableau récapitulatif des évolutions de la **motivation** des élèves observés **avant** de commencer les séances, **après trois séances** de pratique et **à la fin des six séances** de la séquence d'apprentissage

Filles	Motivation avant de commencer la pratique	Evolution après trois séances	Evolution à la fin de la séquence d'apprentissage
OM	Absence de motivation	Augmentation	Augmentation
LD	Moyennement motivée	Augmentation	Augmentation
Garçons			
FC	Motivé	Pas d'évolution	Augmentation
EB	Absence de motivation	Pas d'évolution	Pas d'évolution
RB	Absence de motivation	Augmentation	Diminution
Garçons dit « atypiques » dans notre échantillon			
AF	Bien motivé	Pas d'évolution	Diminution

NN	Motivé	Pas d'évolution	Diminution
----	--------	-----------------	------------

Nous pouvons alors présenter comme résultats que la **motivation** des **filles**, qui était faible pour l'une et nulle pour l'autre avant de commencer les séances, a été en **constante augmentation** durant la séquence d'apprentissage.

Chez les **garçons**, **FC qui été motivé est resté motivé** et a senti une hausse de sa motivation à la fin de la séquence d'apprentissage. Il est important de noter que **FC apparaît désormais comme un profil motivationnel à distinguer car, il avait annoncé lors du questionnaire n°1, participer par obligation au ski de fond, alors qu'il dit être motivé lors du deuxième questionnaire**. Les deux garçons **dont la motivation était nulle** disent, pour l'un n'avoir **pas vu évoluer sa motivation** et pour l'autre **augmenter puis diminuer** sur les dernières séances. Enfin, pour les élèves au **profil motivationnel atypique** de notre étude, ils étaient tous les deux motivés avant de commencer et leur motivation a d'abord **stagné puis diminué**.

F. Rôle des situations d'apprentissage dans la motivation

- 1) L'idée est de montrer le rôle de l'enseignante à travers le choix et la mise en place de ces situations d'apprentissage dans la motivation selon le ressenti des élèves.

Tableau récapitulatif des réponses concernant le niveau d'influence des situations d'apprentissage dans leur motivation et les raisons de cette influence

Filles	Niveau de motivation des situations d'apprentissage ressentis par l'élève sur l'ensemble des séances	Raison selon l'élève de cette influence
OM	Rôle motivant de temps en temps	Séances amusantes
LD	Rôle motivant	Séances positives, rôle positif de l'enseignant
Garçons		
FC	Rôle motivant	Séances positives, moniteur motivant
EB	Pas d'influence des séances ni de l'enseignant sur la motivation	Séances non motivantes
RB	Rôle non motivant	Séances démotivantes
Garçons dit « atypiques » dans notre échantillon		
AF	Rôle motivant de temps en temps	Séances faiblement/ moyennement motivantes
NN	Rôle non motivant	Séances démotivantes

Nous pouvons alors noter en lien avec le tableau de résultats précédents que chez notre échantillon d'élèves, les filles partaient avec une motivation faible ou nulle et ont vu leur

motivation augmenter au fil des séances, elles mettent en avant le rôle motivant des séances, l'une grâce au côté ludique, des séances amusantes et la deuxième grâce à l'aspect positif et motivant des séances et de l'enseignant.

Chez les garçons, parmi les deux élèves qui partaient avec une amotivation, celui qui n'a vu aucune évolution de sa motivation au fil des séances n'a vu aucune influence des séances ni de l'enseignant sur la motivation et donne comme raison que les séances n'étaient pas motivantes, celui qui a vu une augmentation de sa motivation en milieu de séquence puis une baisse sur la fin a ressenti des séances démotivantes.

Ensuite parmi ceux qui partaient avec une motivation plutôt élevée, le premier qui a ressenti une hausse de sa motivation en fin de cycle a également ressenti un rôle motivant des séances grâce à des séances positives et un moniteur motivant, les deux garçons au profil motivationnel atypique qui partaient également avec un bon niveau de motivation et qui ont ressenti d'abord une stagnation de cette motivation puis une diminution sur la fin des séances ont également ressenti pour l'un rôle moyennement motivant des séances proposées qu'il a considéré comme faiblement motivante et pour le deuxième, un rôle non motivant avec des séances démotivantes.

2) Niveau d'autodétermination des élèves : questionnaire n°4

L'idée est de montrer s'il y a une influence du niveau d'autodétermination sur l'évolution de la motivation et sur l'importance du rôle de l'enseignante vécu par les élèves.

Recueil des réponses orales des élèves. Nous avons posé aux élèves la même question à chaque fois : **Par rapport à la situation que tu viens de réaliser : 1. tu t'es engagé pour progresser 2. Tu t'es engagé car c'est un plaisir 3. Tu t'es engagé car tu es obligé 4. Tu as considéré la situation inutile ?**

Réponse 1 sur la 1^{ère} séance après avoir expérimenté les situations autour de la chute

Consignes : aller au sol, se relever tout seul, relever un défi de rapidité pour chuter et se relever et un défi de variété des positions de chutes, c'est-à-dire différentes positions originales au sol pour se relever à partir de position variée et être en contact avec le sol avec différentes parties de son corps, rendre la chute ludique

Réponse 2 sur la 1^{ère} séance également après avoir expérimenté une situation de glisse

Consignes : se placer dans les rails sur une pente descendante avec un plan remontant au bout de quelques mètres, pousser un coup sur les bâtons et se laisser glisser

Variation de la pente et de la longueur de l'exercice en fonction de l'évolution et du niveau des élèves

Deuxième partie de la situation : apprendre à freiner en dérapage : une zone est délimitée sur le bas de la pente et les élèves doivent s'arrêter le plus tôt possible à partir de cette zone (situation de but de performance car nous plaçons les élèves en compétition)

Réponse 3 sur la 3^{ème} séance après une situation permettant de travailler l'équilibre

Consignes : une situation en duo où les deux élèves côte à côte tiennent le même bâton et balancent d'un côté et de l'autre pour passer d'un ski à l'autre en cherchant à glisser tout en étant en équilibre sur un ski puis sur l'autre

Réponse 4 sur la 4^{ème} séance après une situation de descente dans un terrain non damé

Consignes : ne pas freiner dans la petite descente mais être capable de s'arrêter dans la zone délimitée en bas, la pente est adaptée en fonction du niveau des élèves

Les élèves doivent gérer le changement de terrain, la neige est molle mais cela doit être un facteur motivationnel car c'est ludique et les élèves en ont demandé

Réponse 5 sur la cinquième séance après la situation d'évaluation

Consignes : La situation d'évaluation est un parcours chronométré avec des zones matérialisées où les élèves ont observés et évalués sur différents éléments : le pas de deux, le pas d'un, le temps et la qualité de la glisse

Réponse 6 sur la dernière séance après avoir vécu une partie de la séance en autonomie avec des descentes, des parcours, des bosses, un cadre de pratique ludique

Consignes : prendre plaisir à pratiquer le ski de fond dans des terrains variés, enchaîner plusieurs fois les parcours en hors-pistes avec des slaloms et des petites bosses, l'enseignante donne des régulations et filme les élèves pour qu'ils puissent améliorer leur position et leur équilibre notamment

Tableau récapitulatif des réponses données par les élèves après avoir réalisé les situations sur la raison qui les a poussés à s'engager dans cette situation d'apprentissage

Elève	Réponse 1	Réponse 2	Réponse 3	Réponse 4	Réponse 5	Réponse 6
Garçons						
RB	Car je suis obligé	Pour progresser	Car c'est un plaisir	Car c'est un plaisir	C'est inutile	Car je suis obligé
EB	C'est inutile	Car je suis obligé	Car je suis obligé	Car c'est un plaisir	Car je suis obligé	Car c'est un plaisir
FC	Car c'est un plaisir	Pour progresser	Pour progresser	Car c'est un plaisir	Pour progresser	Car c'est un plaisir
Garçons au profil motivationnel « atypique »						
AF	Pour progresser	Car c'est un plaisir	Pour progresser	C'est inutile	Car je suis obligé	Car je suis obligé

		plaisir			obligé	
NN	Car c'est un plaisir	Car c'est un plaisir	Pour progresser	Car je suis obligé	Car je suis obligé	Car je suis obligé
Filles						
OM	Pour progresser	Car c'est un plaisir	Car c'est un plaisir	Car c'est un plaisir	Car je suis obligée	Car c'est un plaisir
LD	Pour progresser	Car c'est un plaisir	Pour progresser	Car c'est un plaisir	Car je suis obligée	Car c'est un plaisir

Pour traiter ces résultats, nous nous sommes basés, comme expliqué dans la méthodologie, sur une **échelle de motivation adaptée pour l'éducation physique et sportive de Chalabaev et Sarrazin (2009)** qui a été adaptée à partir de l'échelle de motivation envers l'éducation de Vallerand, Blais, Brière et Pelletier (1989). Les réponses données par les élèves correspondent alors à **un certain degré de motivation autodéterminé**, la **motivation intrinsèque** correspond au plus fort degré d'autodétermination et la **motivation extrinsèque** correspond à un faible degré d'autodétermination, enfin, l'**amotivation** correspond à une absence totale de motivation. Les réponses sont utilisées de la manière suivante : « car c'est un plaisir ou pour progresser » correspondent à la motivation intrinsèque, « car je suis obligée » correspond à la motivation extrinsèque et « c'est inutile ou je refuse de le faire car c'est inutile » correspondent à l'amotivation.

Nous avons donc constaté, en mettant cela en lien avec l'évolution du niveau de motivation de chaque élève évoqué précédemment que dans l'échantillon d'élèves observé, **le niveau de motivation au fil des séances coïncide dans la majorité des cas avec le niveau d'autodétermination de l'élève à un moment précis de la séance.**

Nous avons vu que les filles montrent une motivation intrinsèque forte à l'exception de la séance d'évaluation pour laquelle OM et LD sont poussées à s'engager par une motivation plutôt extrinsèque, c'est-à-dire l'obligation et la contrainte de cette notion d'évaluation à laquelle elles doivent répondre pour des buts différents du plaisir et de la progression qu'elles mettent en avant sur le reste des séances et des situations.

Les garçons qui n'étaient pas motivés au départ par l'activité (EB et RB) montrent une évolution différente de leur niveau d'autodétermination, l'un montre, dès la première séance, un certain degré de motivation intrinsèque même si celui-ci reste nuancé. Sur le milieu de séquence, il dit s'engager dans les situations pour des raisons qui reflètent un niveau conséquent de motivation autodéterminée et sur la fin de séquence nous constatons plutôt une motivation extrinsèque. Le deuxième montre une motivation plutôt extrinsèque sur toutes les situations avec un engagement plutôt représentatif d'une motivation intrinsèque sur la

dernière séance. Cependant, il affirme n'être pas motivé. Les garçons (FC, et les deux élèves aux profils motivationnels dit atypiques dans notre expérimentation : AF et NN) qui montraient au départ un fort niveau de motivation montrent tous les trois un engagement poussé par une motivation intrinsèque sur les premières séances, ensuite, les deux élèves au profil motivationnel atypique donnent des réponses correspondant à une motivation plutôt extrinsèque sur la fin des séances alors que FC montre le maintien d'une motivation intrinsèque.

V. Discussion

Rappel de la problématique

Au regard de ces réflexions nous allons chercher à répondre à la problématique suivante : quelle est l'influence des stéréotypes sexués véhiculés par une activité, associés au degré d'adhésion des élèves à ce stéréotype sexué et à leur ressenti dans cette activité, sur la motivation d'élèves en classe de 4^{ème} ? Et quel est le rôle de l'action de l'enseignante dans l'évolution de cette motivation au cours d'une séquence d'apprentissage ?

A) L'influence des stéréotypes

Tout d'abord nous pouvons mettre en lumière une **contradiction** que notre étude a fait ressortir. En effet, les élèves qui ont été étudiés ne se sont pas montrés en accord avec les éléments issus des recherches scientifiques à propos de l'influence des stéréotypes sur la motivation. En effet, plusieurs recherches, notamment Chalabaev et Sarrazin (2009) et Lentillon (2009), ont montré que les élèves étaient moins motivés dans les activités qui véhiculent un stéréotype ne correspondant pas au groupe sexué auquel ils adhèrent (féminin ou masculin) et inversement. Pourtant la majorité de nos élèves ont affirmé que le stéréotype véhiculé par une activité n'avait pas d'influence négative sur leur motivation, le stéréotype véhiculé par l'activité ne peut pas expliquer selon eux une faible motivation ou une amotivation. Nous pouvons expliquer cela par les caractéristiques des élèves que nous étudions et par le rôle de leur enseignant d'EPS qui a la charge de cette classe le reste du temps. En effet, cette classe est constituée d'élèves assidus, impliqués, qui n'ont pas de problème avec la mixité sexuée, les filles et les garçons pratiquent ensemble sans problème et le contexte de l'établissement est propice à l'égalité entre les élèves. L'enseignant d'EPS de la classe sur laquelle nous intervenons attache une très forte importance à éviter et réduire les

inégalités entre les élèves, à s'adresser à tous les élèves quelle que soit l'activité, à amener les activités de façon motivante sans laisser paraître de différence entre les filles et les garçons et pour que tous entrent dans l'activité sans problèmes.

De plus nous avons vu que dans l'activité étudiée, les élèves n'ont pas adhéré à un stéréotype sexué. Nous pouvons donc apporter un complément aux travaux de V. Lentillon (2009), les élèves n'adhèrent pas à un stéréotype masculin dans l'activité ski de fond. Nous pouvons donc penser que l'adhésion aux stéréotypes sexués est différente s'il s'agit du ski alpin ou du ski de fond. L'activité dans laquelle les comportements ont été étudiés, En effet, les élèves étudiés considèrent à l'unanimité que le ski de fond est une activité sans connotation sexuée qui correspond autant aux filles qu'aux garçons.

Pour mieux comprendre le décalage entre les travaux de V. Lentillon et la non-adhésion aux stéréotypes sexués de la part des élèves étudiés dans cette activité, nous avons cherché à comparer cela avec le ressenti dans la société sur l'activité ski de fond au regard de la connotation sexuée qui peut lui être attribuée.

Lorsque nous avons comparé ces résultats avec l'opinion d'un échantillon de la société adulte il s'est avéré qu'il rejoint en majorité l'opinion des élèves sur cette activité même si un peu moins de dix pour cent de cet échantillon rejoint le fait que ce soit une activité à connotation masculine. Nous pouvons alors faire un lien entre le rapport qu'ont les élèves avec cette activité et le rapport de notre échantillon de personnes adultes avec l'activité qui du fait qu'une grande partie de cet échantillon viennent approximativement de la même zone géographique (milieu en lien avec les activités de montagne), cela peut influencer le fait que ces deux populations étudiées (élèves et adultes) n'attribuent pas ou très peu de connotation sexuée à l'activité ski de fond. Les élèves n'attribuent pas de connotation sexuée à l'activité étudiée. De plus, pour les élèves non ou peu motivés cette connotation si elle existe dans une activité n'est pas un facteur explicatif de leur manque de motivation. Cela a été une limite à notre recherche et à la validation de notre hypothèse car l'influence du stéréotype sexué n'a donc pas pu être mise en évidence sur ces élèves.

Nous avons néanmoins pu montrer que le fait que les élèves considèrent l'activité comme neutre au niveau sexué a permis un engagement qui n'a pas été dicté par le fait d'être une fille ou d'être un garçon et a permis un travail en mixité au sein de groupes de niveau regroupant des filles et des garçons tout au long de la séquence d'apprentissage sans poser de problèmes.

Pour pousser notre réflexion plus loin et dans une démarche de perspective professionnelle, nous pourrions dans une prochaine étude chercher à vérifier notre hypothèse en expérimentant dans une autre activité, dans une activité à forte connotation sexuée vécue par ces élèves et

ressentie dans la société. Par exemple sur une séquence de danse ou de football mais en ayant au préalable questionné les élèves sur la connotation qu'ils attribuent à l'activité car nous avons vu que selon le profil d'élève auquel nous sommes confrontés, leur ressenti et leur opinion de sont pas toujours en cohérence avec ce que nous pouvons trouver comme résultats dans les recherches scientifiques. En effet, selon les caractéristiques des élèves et le contexte dans lequel ils évoluent, leurs opinions et leur ressentis peuvent être très variables et donc des études sur des profils d'élèves différents donneront des résultats différents. Cela même si nous restons dans un même niveau de classe.

B) Influence de la motivation autodéterminée et du rôle de l'enseignante dans l'engagement dans l'activité

Nous avons pu observer les différences entre filles et garçons au regard de la motivation et notamment du niveau d'autodétermination des élèves, ainsi que le rôle des actions enseignantes pendant les séances.

Il y a eu une différence entre filles et garçons chez les élèves peu ou non motivés avant de commencer la séquence d'apprentissage de ski de fond. En effet, chez ce profil d'élève, les filles ont eu une constante augmentation de leur motivation au fil des séances et ont considéré que le rôle de l'action de l'enseignante a été important et positif dans cette augmentation de leur motivation. De plus, elles ont montré au cours de la séquence un fort degré de motivation autodéterminée, une motivation intrinsèque. En effet, elles se sont engagées par plaisir, dans un but de progression pour répondre à un besoin de compétence et d'appartenance sociale notamment comme l'ont montré les travaux de Chalabaev et Sarrazin (2009), de Deci et Ryan (2000, 2002), et de Vallerand et Cruzet (2001).

A l'inverse, les garçons qui montraient une motivation assez faible voire nulle au début ont terminé les séances de ski de fond avec une motivation toujours nulle ou encore en baisse. Le rôle de l'enseignante et des situations mises en place n'a pas permis d'influencer positivement leur motivation, ils ont vécu les séances comme démotivantes ou non motivantes. De plus, ces élèves ont montré au cours de la séquence un degré moyen à très faible d'autodétermination, une motivation très extrinsèque voire une amotivation. Nous pouvons, dans une démarche de perspective professionnelle, nous questionner à propos de cette amotivation. Dans cette expérimentation tous les élèves ont pratiqué et se sont engagés même ceux ayant montré un niveau d'engagement minimum ont réalisé sans réticences exagérées toutes les situations proposées. Cependant ces derniers ont souvent considéré les situations comme inutiles et affirment y participer uniquement par obligation. Ce profil d'élève s'engage-t-il grâce à une

motivation extrinsèque (pour répondre aux exigences, pour l'enseignante, pour éviter la sanction...) ou bien cela est-il le reflet d'une amotivation ?

Au regard de notre expérience professionnelle dans l'établissement et des lectures scientifiques, nous pouvons répondre à cette interrogation en expliquant que les élèves se sont engagés dans toutes les situations d'apprentissage et n'ont pas montré de réticence au cours de l'activité. Même s'ils considèrent les situations inutiles et affirment y participer par obligation, aucun d'eux n'a montré de complication pour s'engager. Nous pouvons alors en déduire qu'ils ont malgré tout une raison de s'engager donc une source de motivation qui permet cela. C'est une forme de motivation qui fait référence à l'engagement de l'élève dans un but non inhérent à l'activité et qui se réfère donc à une motivation extrinsèque (Deci et Ryan, 1985).

Nous pouvons alors établir une corrélation entre la hausse de la motivation des filles, le rôle de l'enseignante et le degré élevé de leur motivation autodéterminée. Les séances en mixité, par groupe de niveau avec des feedbacks réguliers et immédiats (Trouilloud, Sarrazin, Bressoux & Bois, 2006), des situations ludiques et adaptées aux demandes des élèves ont permis aux filles plutôt autodéterminées mais qui manquaient de motivation au départ d'augmenter leur motivation au fil des séances. Cette corrélation est plus difficile à démontrer chez les garçons.

Le rôle de l'enseignante a donc eu une influence plus forte sur le comportement des filles au niveau de la motivation, en mettant cela en lien avec les recherches scientifiques existant sur ce sujet nous pouvons établir une corrélation entre le fait que l'enseignante qui propose et anime les situations de l'expérimentation soit une femme. En nous référant aux travaux de S. Couchot-Schiex (2011) sur les effets du genre et du sexe de l'enseignant en EPS, nous savons que les enseignant(e)s en EPS ont tendance, souvent inconsciemment à véhiculer l'idée que les comportements des filles sont de moindre qualité. Dans le cadre de notre expérimentation, l'enseignante qui met en place, anime les situations et apporte les feedbacks aux élèves est une femme et l'enseignant homme responsable de la classe le reste du temps s'attache fortement à avoir des interactions égalitaires avec les filles et avec les garçons et prendre en compte les particularités de chaque élève sans le placer dans une catégorie filles ou garçons. Cela peut donc expliquer le fait que l'actions de l'enseignante a eu plus d'impact sur la motivation des filles.

Nous pouvons également discuter ce constat de corrélation au regard du besoin d'appartenance sociale (Deci et Ryan, 2000, 2002 et Chalabaev et Sarrazin, 2009). En effet, les filles ont montré un besoin d'appartenance sociale élevé, ce qui explique qu'elles soient plus

impactées par le rôle de l'enseignant car elles accordent plus d'importance aux interactions et à l'intérêt que l'enseignant leur porte.

Nous avons également fait ressortir **une différence dans l'évolution de la motivation entre les garçons qui étaient motivés avant de commencer la séquence d'apprentissage en ski de fond**. En effet, une partie des garçons a vu sa motivation augmenter, alors que les autres ont vu leur motivation diminuer au cours des séances. Nous avons donc cherché à savoir ce qui avait pu être la cause de cette différence.

Nous avons vu que l'élève qui a vu sa motivation augmenter a montré un **fort degré d'autodétermination** sur toutes les séances, une motivation très intrinsèque et il s'est engagé pour répondre à un besoin de compétence, une volonté de progresser, pour le plaisir que les situations lui ont procuré. De plus, cet élève a affirmé que l'enseignant et les situations d'apprentissages ont eu un rôle important dans le maintien et l'augmentation de sa motivation grâce à **des séances motivantes, des situations et des feedbacks positifs**.

Nous avons vu que les élèves qui ont montré une baisse de motivation notamment sur la deuxième moitié des séances ont également montré un degré d'autodétermination plus faible, leur motivation est passée d'une motivation plutôt intrinsèque à une motivation très extrinsèque sur les dernières séances. En effet, **leurs raisons de s'engager sont passées du plaisir et d'une volonté de progresser, de découvrir l'activité à l'obligation de pratiquer**. De plus ils ont affirmé que le rôle de l'enseignant et des situations d'apprentissage n'avait **pas été motivant ou faiblement motivant**. Nous avons également pu voir chez ces élèves que leur motivation a stagné à un niveau assez élevé tant que cette dernière s'avérait être une motivation intrinsèque. Sur les dernières séances leur motivation a diminué et s'est avérée plus extrinsèque.

Il est alors ressorti de cette expérimentation une **corrélation entre le degré d'autodétermination des élèves et l'influence de l'enseignante et des situations proposées sur l'évolution de leur motivation**. En effet, les élèves plus autodéterminés qui se sont engagés grâce à une motivation plutôt intrinsèque ont été plus influencés par le rôle de l'enseignante, ils ont ressenti des situations motivantes. A l'inverse, les élèves qui se sont engagés grâce à une motivation extrinsèque et qui n'ont donc pas donné beaucoup de sens à leur pratique n'ont pas perçu de rôle motivant avec les mises en place de l'enseignante. Ce dernier n'a pas eu d'impact positif sur la motivation de ces élèves.

Les élèves qui ont ressentis une influence du rôle de l'enseignant sur leur motivation ont indiqué que ce rôle avait eu un impact car l'enseignante a été motivante, les séances étaient ludiques dans un contexte positif. En effet, nous avons vu dans le recueil des résultats que les

élèves affirmant que les situations d'apprentissage et l'enseignant ont eu un impact permettant de maintenir ou d'accroître leur motivation ont ressentis la caractère motivant, ludique et positif des situations. A l'inverse, les élèves qui n'ont pas ressentis d'impact de l'enseignant sur leur motivation ont perçu des situations démotivantes et non motivantes.

Une autre limite à notre étude doit être mise en lumière. En effet, l'échantillon d'élèves sur lequel nous avons travaillé est assez restreint. Le tri que nous avons fait par rapport aux critères établis et cohérents pour l'expérimentation a fait ressortir un échantillon qui s'est avéré peu diversifié chez les filles et a donc limité l'interprétation des résultats obtenus. En effet, le faible nombre de filles étudiées n'a pas permis de comparer les différences de comportements chez les élèves motivés avant l'activité entre les filles et les garçons mais uniquement les différences filles/garçons chez les élèves non ou peu motivés.

C) Comment expliquer ces différences d'évolution de la motivation puisque le stéréotype sexué n'est pas, ici, un facteur explicatif ?

1) Les représentations et les ressentis

Tout d'abord, nous nous sommes intéressés à la représentation qu'avaient les élèves avant de participer à l'activité, leurs ressentis et les a priori à propos du ski de fond et nous les avons mis en relation avec les résultats obtenus sur l'évolution des motivations.

Il est alors ressorti de cette étude que les représentations préalables des élèves sur l'activité ont une influence limitée et difficile à prouver sur leur motivation, car nous avons vu que par exemple des élèves avec des représentations positives peuvent avoir une motivation qui, pour les uns, baisse et pour les autres augmentent, ou encore, que des élèves avec chacun des représentations mitigées peuvent pour les uns avoir une motivation qui augmente et pour les autres une motivation qui baisse. En revanche, nous avons pu montrer le lien entre l'évolution des ressentis au cours des séances et l'évolution de la motivation. Les élèves qui ont des ressentis sur l'activité qui évoluent vers le positif voient leur motivation augmenter et inversement.

2) Le sentiment de compétence

Cette étude a également fait ressortir un lien entre le sentiment de compétence et la motivation chez certains élèves, mais **la corrélation n'a pas été vérifiée chez tous les sujets**. En effet, la motivation autodéterminée est nourrie en partie par le besoin de compétence (Chalabaev et Sarrazin, 2009) auquel les individus cherchent à répondre. De plus, le sentiment

de compétence est un élément à prendre en compte dans l'engagement de l'élève. En effet, un individu s'engage plus facilement dans une situation où il sait qu'il a des chances de réussir (Travaux de Bandura, 1986 sur le sentiment de compétence et travaux de Cury et Sarrazin, 2001). Les élèves s'engagent plus facilement dans une activité dans laquelle ils ont un sentiment de compétence élevée.

Nous avons montré que les filles ont, en moyenne, eu un sentiment de compétence plus élevé que les garçons dans cette séquence d'apprentissage, ce qui explique en partie leur fort degré d'autodétermination et l'augmentation de leur motivation au fil des séances. Nous avons également montré que le garçon qui a vu sa motivation augmenter et qui a montré un fort degré d'autodétermination a également montré un sentiment de compétence élevé qui s'est amélioré constamment au fil des séances. Les élèves qui partaient avec une motivation élevée, mais une représentation négative de l'activité, confirment également une corrélation entre leur sentiment de compétence qui a diminué en même temps que leur motivation.

Cependant, **ce lien explicatif ne s'est pas vérifié chez les garçons non ou peu motivés**, puisque nous avons observé une hausse de leur sentiment de compétence, mais une motivation qui est restée très faible et plutôt extrinsèque.

Nous pouvons faire ressortir **une autre limite à notre étude**. En effet, les élèves étudiés ayant été répartis dans des groupes de niveaux différents (comme expliqué dans la méthodologie et dans les résultats), ont vécu des situations identiques pour permettre les expérimentations, mais les contextes n'étaient pas à cent pour cent identiques. Nous avons pris soin, pour que cette expérimentation soit la plus fiable possible, **de proposer et animer toutes les situations utilisées pour cette expérimentation**, c'est-à-dire un enseignant femme. Cependant, les séances ont été animées et construites par l'enseignant responsable de chaque groupe donc le climat motivationnel a été différent selon les groupes, c'est-à-dire que chaque groupe a été pris en charge par un enseignant pour l'ensemble de la séquence d'apprentissage et que l'enseignante responsable de l'expérimentation est intervenue dans chaque groupe pour faire réaliser les situations propres à l'expérimentation au fil des séances. Cela serait, dans une perspective de réflexion professionnelle un facteur à étudier, effectuer une étude similaire **en créant un climat motivationnel identique** pour tous les élèves étudiés et pas seulement ce climat identique lors de la réalisation des situations utiles à l'expérimentation.

En conclusion, notre première hypothèse n'a donc pas été validée. En effet, nous n'avons pas pu faire ressortir une influence des stéréotypes sexués véhiculés par les activités sur l'activité

ski de fond. Les filles se sont montrées plus motivées que les garçons dans la majorité des cas et aucun élève n'a adhéré à un stéréotype de sexe dans l'activité ski de fond.

Cependant, en ce qui concerne notre deuxième hypothèse, nous avons montré que le rôle de l'enseignante et des situations qu'elle met en place a une influence sur la motivation des élèves si ces derniers montrent un assez fort degré d'autodétermination.

Dans une démarche de perspective professionnelle, il est donc intéressant et primordial d'accorder une importance particulière aux élèves qui montrent un faible degré d'autodétermination afin de stimuler leur motivation.

Cette étude a également permis de montrer que selon le contexte, le stéréotype de sexe n'a pas d'influence sur l'engagement et sur la motivation des élèves.

Nous avons pu voir que les ressentis pendant les séances ont une influence plus forte sur la motivation des élèves que leurs représentations et leurs a priori avant de commencer une activité. Il est donc nécessaire de faire vivre aux élèves des situations qui leur procurent des ressentis positifs et motivants.

Enfin, nous pouvons noter le fait que le ski de fond est une APPN et cette activité a permis un engagement important des filles en EPS.

Conclusion

Ce mémoire cherchait à apporter de nouveaux éléments à propos de l'influence des stéréotypes sexués véhiculés par une activité physique de pleine nature, en vérifiant l'adhésion ou non des élèves à un stéréotype sexué dans l'activité, sur la motivation d'élèves en classe de 4ème ainsi que le rôle de l'action de l'enseignante dans l'évolution de cette motivation au cours d'une séquence d'apprentissage en ski de fond.

Nous nous sommes basés en particulier sur les travaux de P. Vianin (2009) en ce qui concerne la problématique de la motivation des élèves, sur les travaux A. Chalabaev et P.Sarrazin, de Cogérino (2007) et de V. Lentillon sur les stéréotypes sexués en lien avec la motivation, sur les travaux S.Couchot-Schiex sur l'impact du sexe et du genre de l'enseignant dans l'enseignement de l'EPS, et sur les travaux de G. Combaz et O. Hoibian (2010) en sociologie à propos des APPN.

Nous avons mis en place un protocole expérimental composé de questionnaires et de situations d'apprentissages, d'intervention de l'enseignant, visant à favoriser la motivation tout en conservant le model d'enseignement habituel de manière à en mesurer son impact et à

pouvoir se projeter vers des modifications dans une démarche de perspective d'enseignement, de développement et d'analyse de la pratique professionnelle. Les résultats obtenus n'ont pas permis de valider l'hypothèse de départ, les élèves étudiés ayant à l'unanimité considéré que le ski de fond ne véhiculait pas de stéréotype sexué et ayant affirmé que le fait que l'activité véhicule ou non un stéréotype féminin ou masculin n'influçait pas leur motivation et ne pouvait pas expliquer un faible niveau de motivation, nous n'avons pas pu montrer l'influence des stéréotypes de sexes sur la motivation. Nous avons pu mettre en évidence le fait que selon les classes et les activités le stéréotype de sexe n'a pas forcément d'influence sur l'engagement et sur la motivation des élèves et que les ressentis pendant les séances ont une influence plus forte sur la motivation des élèves que les représentations qu'ils avaient avant de commencer l'activité.

Nous pouvons ouvrir cette réflexion sur le lien entre la motivation et la réussite des élèves. En effet réfléchir et travailler sur ce lien dans une activité comme le ski de fond qui ne semble pas véhiculés de stéréotype sexué selon le ressenti des élèves serait intéressant pour viser la réussite et l'engagement de tous mais également pour établir une comparaison avec ce même lien motivation et réussite dans des activités à connotation sexuée plus forte et ressentis comme un facteur influençant pour les élèves.

Bibliographie

Bandura, A., & National Inst of Mental Health. (1986). Prentice-Hall series in social learning theory. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Prentice-Hall, Inc.

J. Boiché, A. Chalabaev, P. Sarrazin (2014) Development of sex stereotypes relative to sport competence and value during adolescence. *Psychology of Sport and Exercise, Elsevier, 2014, 15, pp.212-215. ff10.1016/j.psychsport.2013.11.003ff. ffhal-00947283f*

A. Chalabaev et P. Sarrazin (2009), Relation entre les stéréotypes sexués associés aux pratiques sportives et la motivation autodéterminée des élèves en éducation physique et sportive, *Dans Mouvement & Sport Sciences 2009/1 (n° 66), pages 61 à 70, <https://www.cairn.info/revue-science-et-motricite1-2009-1-page-61.htm>*

Nom de la revue

G. Cogérino, Propos d'enseignants d'éducation physique face à la mixité, *Dans Staps 2007/1 (no75), pages 25 à 42, <https://www.cairn.info/revue-staps-2007-1-page-25.htm>*

Combaz G. et Hoibian O., Contenus d'enseignement et inégalités sexuées. Le cas des activités physiques de pleine nature en éducation physique et sportive, *Dans Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle 2010/3 (Vol. 43), pages 13 à 35, <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2010-3-page-13.htm>*

Cosnefroy L. L'apprentissage autorégulé : entre cognition et motivation, *Editions L'Harmattan, Jan 1, 2011 - Education - 130 pages*

S. Couchot-Schiex, étude exploratoire des effets du genre de l'enseignant en EPS (2011), *Editions universitaires européennes EUE, 2011 - 320 pages*

F. Cury et P. Sarrazin (2001), Théories de la motivation et pratiques sportives : État des recherches, 376 pages, *Collection : Pratiques corporelles, Éditeur : Presses Universitaires de France*, <https://www.cairn.info/theories-de-la-motivation-et-pratiques-sportives--9782130504726.htm>

De Beni et Pazzaglia, in *Doudin, Martin et Albanese, 2001, p. 248*

Deci et Ryan (2007), Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie, Dans *self-determination theory*

Dupont J-P ; Carlier G ; Delens C ; Gérard P, La motivation auto-déterminée des élèves en éducation physique : *état de la question Dans Staps 2010/2 (n° 88), pages 7 à 23*, <https://www.cairn.info/revue-staps-2010-2-page-7.htm>

G. Escriva-Boulley, D. Tessier et P. Sarrazin (2018), La motivation autodéterminée, *dans l'engagement de l'élève en EPS, édition EPS n°85, 2018*

J.-P. Famose (2001), *La motivation en éducation physique et en sport, Dunod, Paris, 2001,*

J.P Famose (2005), Les causes d'une basse estime de soi chez les collégiens et les lycéens, in *Actes du forum AEEPS 2005, « L'EPS, c'est bon pour la santé »*

P. Fontayne, P. Sarrazin, J-P. Famose, Les pratiques sportives des adolescents : une différenciation selon le genre, *Dans Staps 2001/2 (no 55), pages 23 à 37*, <https://www.cairn.info/revue-staps-2001-2-page-23.htm>

V. Lentillon (2009), Les stéréotypes sexués relatifs à la pratique des activités physiques et sportives chez les adolescents français et leurs conséquences discriminatoires, *Dans Bulletin de psychologie 2009/1 (Numéro 499), pages 15 à 28* : <https://www.cairn.info/revue-bulletin-de-psychologie-2009-1-page-15.htm>

Leroy, N., Bressoux, P., Sarrazin, P., & Trouilloud, D. (2010). Les effets du style motivationnel de l'enseignant au point de vue des apprentissages des élèves : le rôle médiateur des processus motivationnels

P. Sarrazin, Trouilloud, Tessier, Chanal & Bois, (2005), Attentes de motivation et comportements différenciés de l'enseignant d'Éducation Physique et Sportive à l'égard de ses élèves : une étude en contexte naturel d'enseignement. *European Review of Applied Psychology / Revue Européenne de Psychologie Appliquée, Elsevier, 2005, pp.111-120. fhal-00388995f*

P. Sarrazin, D. Tessier, L. Pelletier, D. Trouilloud & J. Chanal, (2006), The Effects of Teachers' Expectations about Students' Motivation On Teachers Autonomy-Supportive and Controlling Behaviors, *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 4(3), 283–301

P. Sarrazin, D. Tessier et D. Trouilloud, Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches, *Dans Revue française de pédagogie 2006/4 (n° 157), page 12*, <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2006-4-page-12.htm>

Trouilloud, D., Sarrazin, P., Bressoux, P., et Bois, J. (2006). Relation entre les premières attentes des enseignants et les compétences perçues par la suite des élèves dans les cours d'éducation physique: climat favorable à l'autonomie en tant que modérateur. *Journal of Educational Psychology*, 98 (1), 75–86. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.75>

Vallerand, RJ, Blais, MR, Brière, NM et Pelletier, LG (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Journal canadien des sciences du comportement / Revue canadienne des sciences du comportement*, 21 (3), 323–349

P. Vianin (2009), L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire. Comment donner à l'élève les clés de sa réussite ?, 382 Pages, *Collection : Pratiques pédagogiques, Éditeur : De Boeck Supérieur*, <https://www.cairn.info/l-aide-strategique-aux-eleves-en-difficulte--9782804106676.htm>

Sitographie

<https://www.reseau-canope.fr/outils-egalite-filles-garcons.html> (consulté en décembre 2019)

<https://egaligone.org/2018/04/23/quelques-chiffres-pour-apprehender-les-inegalites-dans-le-sport/> (consulté en janvier 2020)

<https://www.erudit.org/fr/revues/mee/2010-v33-n2-mee01385/1024894ar.pdf> (consulté en mars 2020)

https://www.lemonde.fr/sport/article/2016/10/14/les-sportives-ont-interiorise-les-stereotypes-elles-s-autocensurent_5013935_3242.html (consulté en mars 2020)

Annexes

Sommaire des annexes

- A) Annexe 1 : Questionnaire élève n°1 (écrit)
- B) Annexe 2 : Questionnaire élève n°2 (oral)
- C) Annexe 3 : Questionnaire élève n°3 (oral)
- D) Annexe 4 : Questionnaire élève n°4 (écrit)
- E) Annexe 5 : Questionnaire élève n°5 (écrit)
- F) Annexe 6 : Sondage sur la population adulte (oral)

A) Annexe 1 : Questionnaire élève n°1

Le sport comment le vivez-vous ?

Questionnaire d'analyse de la pratique physique et des ressentis

Les réponses ne seront pas diffusées, ce questionnaire reste anonyme.

Entourez-la ou les réponse(s) qui vous correspondent lorsqu'il y a des propositions en gras, sinon répondez par une phrase simple pour les autres questions.

Nom, prénom :

Age :

- 1) Je suis : **Fille Garçon**
- 2) Profession des parents :
- 3) J'habite où ? (C'est en ville ou en milieu campagnard ? montagnard ?) depuis quand ?
- 4) J'ai des frères et sœurs ? quel âge ont-ils ?
- 5) Ma famille (parents, frères et sœurs) s'intéresse au sport (regarde du sport à la télé, pratique des activités physiques, assiste à des événements sportifs) : **Jamais – parfois – souvent – très souvent**
- 6) Qui s'intéresse au sport dans ma famille ? (Regarde du sport à la télé, pratique des activités physiques ou assiste à des événements sportifs) vous pouvez entourer une ou plusieurs réponses selon les intérêts de votre famille pour le sport
 - a. Mes parents : **regardent - pratiquent - assistent à des événements**
 - b. Mes frères - sœurs : **regardent - pratiquent - assistent à des événements**
 - c. Moi : **regarde - pratique - assiste à des événements**
- 7) La pratique sportive et moi
 - a. Je pratique une activité physique et sportive en dehors de l'école : **jamais - entre 1 et 3 fois par semaine – plus de 3 fois par semaine**
 - b. Dans quel cadre ? **dans un club – avec ma famille – avec mes ami(e)s – seul(e) – avec l'association sportive du collège**
- 8) Les activités physiques et sportives (sports) que je pratique ?
 - a. En club :
 - b. En dehors d'un club (en loisir) :

Les activités de « pleine nature » et moi (les activités de pleine nature sont les activités pratiquées dans le milieu naturel, en terrain varié, dehors comme le ski, le VTT, l'escalade, la course d'orientation...)

9) J'aime les activités de pleine nature : **pas du tout – si je suis obligé(e) - de temps en temps – j'aime bien – j'adore**

Pourquoi ? (Je justifie ma réponse) :

10) Le ski de fond et moi

a. J'ai déjà pratiqué le ski de fond : **jamais – entre 1 et 5 fois – entre 5 et 10 fois – régulièrement**

b. Dans quel cadre ? **Famille – collègue/école – ami(e)s**

11) ! Vous pouvez entourer 1 ou plusieurs réponses pour cette question !

Pour moi le ski de fond c'est : **sportif – fatigant – amusant – du plaisir – des bons moments – difficile – agréable – désagréable car il fait froid – le plaisir d'être dans la nature – la glisse**

12) Je participe au cycle de ski de fond avec le collègue : **avec plaisir – parce que je suis obligé(e)**

Pourquoi ? (Je justifie ma réponse) :

Merci d'avoir répondu !

B) Annexe 2 : Questionnaire élève n°2 à l'oral

1. L'activité ski de fond a-t-elle une connotation plutôt (correspond-elle plutôt à ...)
 - Féminine
 - Masculine
 - Neutre

2. Cette connotation influe-t-elle sur ta motivation ?

Si oui, influe-t-elle positivement ou négativement ?

3. En général, dans l'ensemble des activités en EPS, la connotation sexuée attribuée à une activité influe-t-elle sur ta motivation ?

4. A l'idée de commencer la pratique du ski de fond, es-tu :

- Très motivé ?
- Moyennement motivé ?
- Pas motivé du tout ?

C) Annexe 3 : Questionnaire élève n° 4, réalisé à l'oral

Par rapport à la situation que tu viens de réaliser : quelle réponse correspond le mieux à ton ressenti ?

- 1. tu t'es engagé pour progresser
- 2. Tu t'es engagé car c'est un plaisir
- 3. Tu t'es engagé car tu es obligé
- 4. Tu as considéré la situation inutile

D) Annexe n°4 : questionnaire élève n°4

Questionnaire milieu de cycle ski de fond : analyse des ressentis après 3 séances

Ce questionnaire sera anonyme

Entourez les réponses qui vous correspondent et répondez de façon détaillée aux questions « pourquoi »

NOM :

Prénom :

1) Quels sont tes ressentis après les premières séances ?

sportif – amusant – du plaisir – des bons moments – agréable –le plaisir d'être dans la nature – plaisir de la glisse - fatigant – difficile – désagréable car il fait froid

2) As-tu progressé ? **Oui – Non**

J'aimerais progresser plus – ça va trop vite pour moi

3) Comment a évolué ta motivation depuis le début du ski de fond (notamment sur les dernières séances) ?

Important : justifiez la réponse que vous vous choisissez (à cause de quoi vous êtes plus ou moins ou autant motivé ? ...)

Je suis plus motivé qu'avant la première séance

Pourquoi ?

Je suis resté motivé de la même façon depuis le début

Pourquoi ?

Je ne suis toujours pas motivé par le ski de fond

Pourquoi ?

Je suis moins motivé qu'au début des séances de ski de fond

Pourquoi ?

4) Les exercices proposés sont-ils motivants ?

oui beaucoup – de temps en temps – non pas du tout

5) Quels sont les exercices les plus motivants ?

6) Qu'aimeriez-vous faire plus souvent pour être plus motivés ?

Merci de vos réponses !!!!!

E) Annexe n°5 : Questionnaire élève n°5

Ce questionnaire sera anonyme

Entourez les réponses qui vous correspondent et répondez de façon détaillée aux questions « pourquoi »

NOM :

Prénom :

1) Quels sont tes ressentis après avoir terminé le ski de fond
sportif – amusant – du plaisir – des bons moments – agréable –le plaisir d'être dans la nature – plaisir de la glisse - fatiguant – difficile – désagréable car il fait froid

2) As-tu progressé ? **Oui – Non**
J'aurais aimé continuer pour progresser plus – je pense que je n'étais pas assez motivé pour progresser plus

3) Comment a évolué ta motivation depuis le début du ski de fond (notamment sur les dernières séances) ?
Important : justifiez la réponse que vous vous choisissez (à cause de quoi vous êtes plus ou moins ou autant motivé ? ...)

Je suis plus motivé pour refaire du ski de fond
Pourquoi ?

Je suis resté motivé de la même façon depuis le début
Pourquoi ?

Je ne suis toujours pas motivé par le ski de fond
Pourquoi ?

Je suis moins motivé qu'au début des séances de ski de fond
Pourquoi ?

4) Les séances ont-elles augmenté ta motivation ?
oui beaucoup – oui – un petit peu - non pas du tout
pourquoi ? (qu'est ce qui a été motivant ou démotivant pour toi ?)

5) Est-ce que les séances étaient plus motivantes pour les filles ou pour les garçons ?

- 6) Les exercices étaient-ils plus faciles pour les filles ou pour les garçons ?
- 7) Est-ce que tu t'es senti compétent en ski de fond ?

très compétent – compétent – parfois compétent – fragile – en difficulté

Est-ce que cela a été influencé par le fait que tu sois une fille ou un garçon ? **oui – non**
Justifier (pourquoi ?) :

Merci de vos réponses !!!!!

F) Annexe n°6 : Questionnaire posé à l'échantillon de population adulte

1. Vous êtes :
 - une femme
 - un homme

2. Selon vous, l'EPS (éducation physique et sportive au collège et au lycée) est-elle une discipline plus appropriée :
 - aux filles
 - aux garçons
 - de la même manière aux deux sexes

3. Selon vous, l'activité ski de fond a-t-elle une connotation
 - plutôt féminine
 - plutôt masculine
 - neutre

4. Selon vous, le ski de fond est une activité plus appropriée aux ressources physiques et physiologiques
 - des filles
 - des garçons
 - des deux sexes de façon égale

5. Selon vous, en ski de fond, dans une classe d'élèves de 4ème
 - les filles réussissent mieux
 - les garçons réussissent mieux
 - le sexe de l'élève n'aura pas d'influence sur sa réussite

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation, Mention Second degré, Parcours EPS
EPS et représentation, les stéréotypes sexués et la motivation des élèves dans l'activité ski de fond
GONDE Romane

Résumé : L'étude proposée a pour objectif de montrer s'il y a une influence du stéréotype sexué véhiculé par l'activité ski de fond sur la motivation des élèves et dans quelles conditions le rôle de l'enseignant impact positivement cette motivation. La théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 1985, 2000, 2002) et les travaux de Vallerand et Couser (2001), entre autres, ont montré qu'une motivation autodéterminée favorisait l'engagement, le plaisir et la réussite des élèves. Les travaux de Chalabaev et Sarrazin (2009) et de Lentillon (2009) notamment ont montré que les activités physiques peuvent être connotées sexuellement. D'autres travaux ont également montré qu'il existe un lien entre les stéréotypes sexués et la motivation des élèves. Notre expérimentation a été menée sur 7 élèves de 4^{ème} au cours d'une séquence d'apprentissage en ski de fond. Nous avons observé leur motivation et leur niveau d'autodétermination au fil des séances grâce à des situations d'apprentissage permettant de favoriser la motivation et de tester l'impact de l'enseignant sur la motivation des élèves. Nous avons mis ces observations en lien avec la connotation sexuée qu'attribuaient les élèves à cette activité et leurs ressentis sur cette dernière. Nous avons également sondé un échantillon de personnes adultes pour comparer les connotations sexuées qu'attribuaient à l'activité les élèves et les adultes dans la société. Les résultats n'ont pas permis de montrer de lien entre les stéréotypes sexués et la motivation des élèves en ski de fond. Les résultats ont en revanche montré que le rôle de l'enseignant a été plus positif sur la motivation des filles et sur la motivation des élèves avec un niveau élevé d'autodétermination. Nous pouvons alors penser que le fait d'avoir été une enseignante femme a influencé cela et à favoriser la motivation des filles.

Mots clés : stéréotypes sexués, motivation, EPS, APPN, représentations.

Summary : The aim of the proposed study is to show whether there is an influence of the gender stereotype conveyed by the cross-country skiing activity on student motivation and under what conditions the role of the teacher has a positive impact on this motivation. The theory of self-determination (Ryan and Deci, 1985, 2000, 2002) and the work of Vallerand and Couser (2001), among others, have shown that self-determined motivation promotes student engagement, enjoyment, and success. The work of Chalabaev and Sarrazin (2009) and Lentillon (2009) in particular has shown that physical activities can have sexual connotations. Other work has also shown that there is a link between gender stereotypes and student motivation. Our experiment was carried out on 7 students in 4th class in college during a learning sequence in cross-country skiing. We observed their motivation and their level of self-determination over the course of the sessions thanks to learning situations that fostered motivation and tested the teacher's impact on the students' motivation. We related these observations to the gendered connotations that students attributed to this activity and their feelings about it. We also surveyed a sample of adults to compare the gendered connotations of the activity for students and adults in society. The results did not show a link between gender stereotypes and student motivation in cross-country skiing. The results did, however, show that the role of the teacher was more positive on the motivation of girls and on the motivation of students with a high level of self-determination. We can think that the fact of having been a female teacher influenced this and helped to motivate the girls.

Key words: gender stereotype, motivation, PES, outdoor physical activities, representation.