



Prévenir des stéréotypes de genre dès le CP : les enjeux de l'éducation physique et sportive

Marion Turc

► To cite this version:

Marion Turc. Prévenir des stéréotypes de genre dès le CP : les enjeux de l'éducation physique et sportive. Education. 2023. dumas-04326323

HAL Id: dumas-04326323

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04326323>

Submitted on 6 Dec 2023

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

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



Année universitaire 2022-2023

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

Mention Premier degré

**Prévenir des stéréotypes de genre dès le CP : les enjeux
de l'éducation physique et sportive**

Présenté par Marion Turc

Première partie rédigée en collaboration avec Louanne Thomas

Mémoire encadré par Cathy Brinster

Sommaire

Introduction	1
1. L'enfant, un être en développement	2
1.1. Le développement de l'enfant	2
1.2. Les déterminants sociaux façonnent l'enfance	3
1.2.1. <i>Le genre à l'origine d'une classification binaire de la société</i>	3
1.2.2. <i>Des normes de genre intériorisées</i>	4
1.3. Les effets d'une construction genrée	5
1.3.1. <i>L'ubiquité des stéréotypes de genre</i>	5
1.3.2. <i>Le monde adulte, influencé par les dispositions genrées</i>	5
2. Le rôle de l'école	6
2.1. Un lieu particulier où se traduisent des inégalités de genre	6
2.1.1. <i>Une neutralité difficile à adopter</i>	6
2.1.2. <i>L'inégalité filles-garçons au regard de la culture scolaire</i>	7
2.2. Des enjeux éducatifs pour l'éducation nationale	8
2.2.1. <i>Une égalité des droits dans les textes officiels</i>	8
2.2.2. <i>Des inégalités dans les faits</i>	8
2.3. La particularité de l'éducation physique et sportive (EPS)	9
2.3.1. <i>Mettre en jeu le corps pour former des citoyens</i>	9
2.3.2. <i>La performance au cœur des apprentissages.</i>	10
3. Les pratiques et représentations des élèves en EPS	11
3.1. Une perception erronée d'eux-mêmes	11
3.1.1. <i>Du côté des filles : un "schéma de soi" faussé.</i>	11
3.1.2. <i>Du côté des garçons : une pratique légitime de l'EPS.</i>	12
3.2. Des pratiques genrées	13

3.3 Des performances relatives au genre	14
Problématique	15
Méthodologie	16
1. Participants	16
2. Matériel	16
3. Procédure	19
Résultats	21
1. Regard sur soi et les autres : l'influence de la construction genrée	21
1.1. Les identités de genre déterminantes dans la pratique du sport	21
1.2. Une ambivalence des représentations de soi	22
1.3. Des représentations des autres erronées	24
2. La performance en EPS : l'impact des représentations des élèves	25
2.1. L'investissement au coeur de la performance	25
2.2. L'intériorisation des normes de genre, vers des performances différenciées	26
2.3. Les représentations, un obstacle difficile à franchir	28
3. Dépasser les stéréotypes de genre	28
3.1. L'amélioration des performances au regard des capacités de chacun	29
3.2. L'apprentissage de soi : un enjeu fondamental de l'EPS	30
3.3. Rompre avec les stéréotypes, un processus long mais nécessaire	31
Discussion	32
Bibliographie	36

Introduction

Notre stage au sein d'une école classée en réseau d'éducation prioritaire (REP), nous a permis de prendre conscience de l'ancrage précoce des stéréotypes de genre chez les élèves. Lorsque Kevin¹ s'est aperçu qu'il faisait équipe avec des filles en éducation physique et sportive (EPS), il a contesté : "Oh non, je ne veux pas être avec des filles dans mon équipe, les filles sont nulles" (Kevin, 6 ans). Nous avons alors réalisé la nécessité de nous questionner sur la déconstruction des représentations chez les élèves, qui contribuent à la création de normes spécifiques à chacun des sexes, par une vision genrée de la société. L'école est considérée comme une instance de socialisation primaire qui éduque les enfants tout en les instruisant et permet ainsi de former des futurs citoyens. Pour cela, l'enseignant devrait mettre à distance les stéréotypes et les préjugés qui prévalent dans la société, afin d'accéder au savoir, et de le transmettre à ses élèves. Même si les normes de genre sont intériorisées en chacun d'entre nous et qu'il paraît difficile de s'en détacher, cette rupture est nécessaire pour prévenir des inégalités entre les filles et les garçons dans nos pratiques enseignantes.

L'éducation physique et sportive (EPS) fait partie intégrante du développement psychique et physiologique de l'élève. Cette discipline participe à l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture (SCCCC) avec pour spécificité, la mise en jeu du corps, qui permet à l'enfant de se construire et d'apprendre à se connaître. Le ministère de l'Éducation nationale, à travers les programmes et les bulletins officiels, pousse les enseignants à s'interroger sur leurs pratiques en EPS, pour garantir l'égalité des chances. Cependant, cette discipline s'est construite autour du sport, culture masculine qui exclut les filles et les femmes, il est nécessaire de la questionner. En effet, le sport met en avant des prédispositions encouragées et développées chez les garçons dès le plus jeune âge.

L'EPS en tant que tel est nécessaire au bon développement des enfants, mais cette discipline est dénaturée par une construction binaire de la société. Elle tend ainsi à légitimer les dispositions acquises par les garçons lors de la socialisation primaire, et contester celles des filles. Nous nous demanderons alors de quelle manière le genre influence les représentations et performances des élèves de cours préparatoire (CP) en éducation physique et sportive.

¹ Afin de préserver l'anonymat des enquêtés tous les noms de personnes, de structures et de lieux ont été modifiés

La revue de littérature suivante présente les différents travaux (références institutionnelles, empiriques, scientifiques) qui nous ont permis d'alimenter notre réflexion sur les enjeux des stéréotypes de genre en EPS et de déterminer notre problématique.

1. L'enfant, un être en développement

L'enfance est un âge de la vie borné par des paramètres sociaux relatifs. Elle est perçue comme un moment spécifique de l'existence, à laquelle sont attribués des comportements, des qualités et des besoins propres. Ainsi, les temps modernes instaurent une séparation de cette catégorie d'âge, notamment avec la scolarisation (Court, 2017). Pour comprendre les enjeux de l'école dans cette période de l'enfance, il est nécessaire d'analyser la construction de l'enfant pour mieux appréhender le développement de cet être en devenir.

1.1. Le développement de l'enfant

L'enfant est un être en développement tant au niveau de son organisme qu'au niveau de ses fonctions langagières, cognitives, sociales, affectives, sensorielles ou encore motrices (Florin, 2003). Au cours du temps, les enfants vont apprendre à marcher puis courir, identifier les parties de leur corps, acquérir les concepts d'espaces et de temps, etc. Toutes ces connaissances sur le monde s'acquièrent dans les différents lieux qu'ils fréquentent et créent des dispositions ancrées. Ces dernières sont caractérisées par des structures cognitives qui poussent les individus à agir d'une manière précise dans des circonstances données.

Le développement social et affectif de l'enfant contribue à stabiliser son sentiment d'appartenance à un genre particulier entre quatre et cinq ans (Florin, 2003). À partir de cet âge-là, un enfant de sexe féminin se reconnaîtra comme fille, et à l'inverse, un enfant de sexe masculin comme garçon. Cette différence sexuelle entre les garçons et les filles s'inscrit donc au sens biologique du terme. Le sexe biologique renvoie à l'anatomie, aux organes sexuels primaires et au système reproducteur. Il n'y a donc pas de différences biologiques entre les cerveaux des filles et des garçons (Vidal, 2018). Chez l'être humain, ce qui caractérise la différenciation sexuelle entre l'homme et la femme est le gène SRY, qui permet le développement de l'appareil reproducteur masculin. Ainsi, il est uniquement présent chez l'homme. Concernant la femme, ce sont les gènes DAX1 et Wnt4 qui sont responsables du développement des organes génitaux.

Ce sentiment d'appartenance à un genre spécifique va s'intensifier, jusqu'à se conformer aux références culturelles au début de la puberté (Florin, 2003). Entre sept et onze ans, les différences biologiques dites secondaires (puberté, poitrine) font leur apparition et conduisent les enfants à s'identifier à un genre. Cette identification est si forte qu'ils vont mettre à l'écart les individus du sexe opposé. Cette ségrégation sexuelle s'opère par les enfants eux même, qui vont se lier d'amitié avec des personnes qui leur ressemble socialement (Bidart, 2008) et physiquement, mais aussi par le biais du contrôle social qu'ils exercent les uns sur les autres. Cette homophilie résulte notamment du fait des différences de goût entre les sexes qui peuvent être rapportées aux expériences socialisatrices vécues par les uns et les autres.

Le développement de l'enfant s'inscrit donc dans des logiques culturelles et sociales qu'il est nécessaire de prendre en compte. Pour cette raison, les sociologues parlent "des enfances" (Court, 2017) au sein desquelles l'expérience de l'enfant n'est pas homogène. Il est donc nécessaire de s'intéresser aux déterminants sociaux (lieu de naissance, origine sociale, sexe) qui façonnent cet âge de la vie, pour comprendre le rapport de l'enfant à son propre genre, et à celui d'autrui.

1.2. Les déterminants sociaux façonnent l'enfance

1.2.1. Le genre à l'origine d'une classification binaire de la société. Au long du vingtième siècle, la notion de genre se construit à travers plusieurs figures emblématiques. Simone de Beauvoir (1972) est la première à exprimer l'idée selon laquelle les qualités distinctes entre les hommes et les femmes sont construites socialement. La même année, Ann Oakley (1972) propose le terme "gender" qui permet de distinguer le sexe et le genre. Dès lors, le concept de genre a largement été discuté et ne fait pas consensus chez les sociologues. Malgré cela, la vision du genre comme "sexe social" est la plus répandue. Le genre serait alors la traduction culturelle du sexe biologique. À partir des différences biologiques naturelles entre les filles et les garçons, les sociétés auraient produit des différences sociales arbitraires, renforcées par la socialisation primaire.

Cette répartition binaire entre le genre masculin et le genre féminin, met en lumière un processus de catégorisation des individus selon deux classes dissymétriques et exclusives. L'intériorisation précoce des dispositions genrées contribue à les rendre invisibles aux yeux de tous, même si elles s'inscrivent dans le développement de l'enfant. Ainsi, les travaux

d'Erikson au vingtième siècle montrent que si l'on permet à des enfants de jouer librement avec des cubes, les garçons construisent des bâtiments alors que les filles reconstituent des scènes d'intérieur (Erikson, 1968). D'un point de vue cognitif, cette différence genrée peut sembler minime, mais elle ne l'est pas. En effet, cette activité met en lumière deux processus de socialisation antérieurs et différents (Gianini Belotti, 1994).

1.2.2. Des normes de genre intériorisées. En attribuant un genre à l'enfant dès son plus jeune âge, on le plonge dans un système qui lui donne une certaine position sociale et régule en même temps l'action des autres à son égard. Ces comportements extérieurs poussent les enfants à intérioriser leur place au sein de ce système dichotomique, ce qui le renforce. Ces deux pôles s'excluent mutuellement et soutiennent la structuration d'inégalités multiples où le masculin l'emporte sur le féminin. Ce principe de hiérarchisation s'accompagne d'une "masculinité hégémonique" (Connell, 1987) qui caractérise les hommes comme des êtres « forts, durs, indépendants », et les femmes comme sensibles et modestes (Havelock, 1904). En intériorisant les normes associés à leur sexe, les enfants vont adopter des positions hiérarchisées (Bourdieu, 1998) qui modifieront leurs attentes envers autrui, et leurs représentations d'autrui en fonction de leur sexe.

Le mouvement de diffusion et d'imposition des normes de genre s'illustre à la fois par une transmission familiale de savoir-faire, et par les institutions. Une institution est une structure stable qui va permettre de fonder ce qui sera nécessaire à la vie future. Les classes moyennes et supérieures ont davantage tendance à se conformer aux normes institutionnelles, ce qui conduit à une diffusion de celles-ci du haut vers le bas. Ainsi, plus on descend dans les classes populaires, plus ces populations mettront du temps à intérioriser ces normes (Court, 2017). Cet aspect montre la puissance de l'ancrage du clivage entre les sexes dans notre société. En effet, la norme de genre s'impose davantage au sein des familles populaires, alors qu'elles sont les dernières dans la chaîne de transmission. Au sein de celle-ci, c'est la famille qui participe, dès l'enfance, à la différenciation des pratiques et des manières d'être des filles et des garçons par le biais d'incitations parentales diverses (Renard, 2019). Par exemple, dans les familles immigrées, les filles aident leur mère à faire le ménage ou à encadrer leurs frères et sœurs (Beaud, 2018).

Les différentes instances de socialisation contribuent, chacune à leur manière, à la diffusion de normes de genre. Celles-ci font partie intégrante de notre société et participent à

l'intériorisation des dispositions genrées auxquelles chacun doit se conformer, sous peine d'être considéré comme déviant (Becker, 1985).

1.3. Les effets d'une construction genrée

1.3.1. L'ubiquité des stéréotypes de genre. Les différentes instances de socialisation primaire contribuent à la création de dispositions genrées, potentiellement porteuses d'inégalités. Dans cette transmission, la famille met en jeu un lien affectif entre l'enfant et son parent. Ce lien va conduire l'enfant à accepter la représentation du monde transmise par sa famille. Au sein de cette dernière, et davantage au sein des foyers qualifiés de populaires, on socialise différemment les enfants en fonction de leur sexe (habits, activités, comportements). Par exemple, les adultes apprendront aux petits garçons à ne pas pleurer et aux filles à être discrètes, prendre soin d'elles et des autres (Court, 2017). Ces normes de genre sont également transmises par les médias (publicités), l'école (manuels pédagogiques) ou encore par les pairs. L'omniprésence de ces propositions stéréotypées pendant l'enfance va contribuer à la construction d'identités sexuées (Daréoux, 2007). Un stéréotype est une image que la société fait circuler dans les esprits et dans les textes. Ses contenus ne sont pas clairement déterminés car ils se font et se défont continuellement en fonction du contexte (Amossy, 1991). Plus particulièrement, les stéréotypes de genre séparent de manière binaire et inégalitaire les humains, en fonction de leur appartenance à un genre.

En orientant les enfants vers certains comportements ou certaines activités, les stéréotypes en interdisent d'autres, sans que cela soit dit de façon explicite. Ce phénomène d'auto-censure (Babillot, 2008) montre une nouvelle fois tout l'effet de l'intériorisation du stéréotype de genre chez les enfants dès le plus jeune âge. Même si une représentation binaire est nécessaire pour permettre aux plus petits de comprendre le monde, il faut faire évoluer ce schéma vers une représentation plus complexe. En effet, les stéréotypes agissent en faveur du masculin, et contribuent à maintenir les deux sexes dans deux cultures différentes et hiérarchisées (Daréoux, 2007).

1.3.2. Le monde adulte, influencé par les dispositions genrées. Les modèles d'identification proposés par ces stéréotypes ralentissent l'évolution du statut des femmes dans la société et découragent les hommes et les femmes à se diriger vers des métiers dits du sexe opposé. Par exemple, on trouvera rarement un garçon au sein d'un institut de beauté et

inversement, une fille en ingénierie automobile. Même si on assiste à l'adhésion d'une majorité de la population au projet d'égalité entre les hommes et les femmes, en réalité les discriminations sont devenues beaucoup plus implicites. En effet, selon l'INSEE (Institut national de la statistique et des études économiques), depuis les années 1970, nous assistons à une croissance de l'activité féminine sur le marché du travail. Désormais, seule une femme sur dix n'a jamais exercé d'activité professionnelle, contre près d'une femme sur quatre dans les années 1920. Cependant, cette extension du salariat féminin va de pair avec une division sexuelle du travail, dans laquelle hommes et femmes n'ont pas accès aux mêmes postes et responsabilités (Blöss & Frickey, 2001).

Pour chercher à déconstruire ces stéréotypes, il faut agir le plus tôt possible et amener l'enfant à adopter une vision moins binaire sur le monde qui l'entoure. L'enjeu pour l'école, en tant qu'instance majeure de socialisation primaire (Darmon, 2016), est donc considérable. En effet, cette institution contribue à la formation de futurs citoyens en diffusant des valeurs et normes communes, nécessaires à la cohésion de notre société.

2. Le rôle de l'école

2.1. Un lieu particulier où se traduisent des inégalités de genre

2.1.1. Une neutralité difficile à adopter. L'institution scolaire a pour objectif d'instruire et d'éduquer ses élèves par la transmission d'un savoir et d'une culture. Elle va inculquer aux enfants les dispositions nécessaires à la vie sociale (Durkheim, 1938) et va contribuer à développer le sentiment de l'enfance tel qu'on le définit aujourd'hui. Pour accomplir sa tâche, l'école suppose une coupure avec la société.

Avec la convention interministérielle de 2017 pour l'égalité entre les hommes et les femmes dans le système éducatif, le ministère de l'Éducation nationale place l'égalité entre les filles et les garçons au centre de nos valeurs républicaines. Cette notion de lutte contre les inégalités se retrouve ainsi au cœur des apprentissages de l'école élémentaire. L'institution scolaire qui contribue à la formation des droits de la personne et du citoyen, prône une neutralité entre les filles et les garçons. Cependant, elle se traduit à l'école par une socialisation différentielle des sexes (Mosconi, 1999). En effet, comme toute instance de socialisation primaire, l'école participe à "la fabrication des filles et des garçons" (Buscatto, 2014) et contribue donc à créer

toutes sortes de différences entre eux. Ces dernières évolueront avec le temps en différences entre les hommes et les femmes.

2.1.2. *L'inégalité filles-garçons au regard de la culture scolaire.* En moyenne, les filles à l'école primaire et au collège sont de meilleures élèves que les garçons. En effet, elles sont préparées, au cours de leur socialisation, à se plier aux attentes des autres, et donc celles des enseignants. On leur apprend davantage à être calmes, sages et attentives, contrairement aux garçons. De plus, à cette étape du cursus scolaire, les enseignants accordent une grande importance à la présentation (rangement du bureau, tenu des cahiers). Les filles ont donc acquis des dispositions légitimes aux yeux de la culture scolaire qui leur permettent de moins redoubler que les garçons en primaire (Baudelot et Estabiet, 2006). Cet avantage scolaire des filles est encore plus marqué chez les élèves de milieu populaire, où les garçons doivent montrer leur virilité, alors que les filles sont très tôt encouragées dans les tâches de "pratiques d'écriture du quotidien" (Lahire, 2008).

Les filles vont se retrouver désavantagées au lycée, au moment où la compétition scolaire devient plus intense. Les garçons qui n'ont pas été éliminés précédemment, vont acquérir une confiance en eux supérieure à celles des filles, car on a encouragé chez eux l'esprit de compétition. Les filles seront alors moins ambitieuses et demanderont des filières moins sélectives. Alors que 66 % des filles obtiennent un baccalauréat général, elles sont seulement 36 % dans les filières scientifiques. Cette différence se maintient dans les études postbac où en 2014, les filles représentent moins de 30 % des élèves de classe préparatoire aux grandes écoles (Baudelot et Estabiet, 2006). Ainsi, les dispositions genrées produites par la socialisation vont avoir des répercussions sur les résultats scolaires, l'orientation, et par conséquent, sur le milieu professionnel choisi.

L'école dispose donc d'une autonomie particulière par rapport à la société dans laquelle elle est insérée. Cependant, elle n'est pas totalement imperméable aux phénomènes sociaux qui lui sont extérieurs, et contribue à reproduire plus ou moins explicitement, les stéréotypes de genre présents dans la société (Combaz & Hoibian, 2011). Ainsi, l'école fonctionne comme une "caisse de résonance d'inégalités prévalant la société" (Duru-Bellat, 2008).

2.2. Des enjeux éducatifs pour l'éducation nationale

2.2.1. Une égalité des droits dans les textes officiels. Le principal enjeu de l'Éducation nationale est de contribuer à la cohésion de la nation en faisant l'apprentissage de la vie en société et en garantissant une égalité des chances. De six à seize ans, la formation des enfants est guidée par le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (SCCCC) qui permet aux enseignants du primaire et du secondaire de constituer une culture scolaire commune. Ainsi, les élèves vont pouvoir acquérir les bases en matière d'apprentissage et de vivre ensemble. Cette aspiration vers une culture commune, permet aux enfants de s'épanouir, de réussir et de développer leur sociabilité.

Le troisième domaine du SCCC (Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015), intitulé "la formation de la personne et du citoyen" donne à l'école une responsabilité notable dans la formation de l'élève en tant qu'individu et citoyen en devenir (Rousseau, 1762). Ce domaine, qui nécessite une démarche de coéducation avec les familles, aspire à un apprentissage des valeurs fondatrices de notre pays qui permettent la participation à la vie démocratique et collective, garantissent la liberté de tous et l'égalité entre les sexes. Dans le rapport du Sénat de 2003, Gisèle Gautier montre l'importance de la question de l'égalité dans la propagation des valeurs de la république :

« L'État permet la consolidation des valeurs communes qui fondent le lien social dans notre pays. Parmi ces valeurs, l'égalité entre l'homme et la femme, pour être une conquête récente, n'en a pas moins pris une place importante dans notre droit. Elle est un élément du pacte républicain d'aujourd'hui. L'État ne saurait rester passif face à toute atteinte à ce principe. »

2.2.2. Des inégalités dans les faits. Les textes officiels prônent une égalité des droits entre les sexes, cependant cela n'implique pas automatiquement une égalité dans les faits. Ainsi, "l'égalité de résultat" se distingue de "l'égalité de traitement" (Duru-Bellat, 2002). En effet, en termes de réussite, les statistiques montrent que dans le système éducatif, les filles dominent par leurs résultats. En revanche, des inégalités de traitement apparaissent dans l'enseignement de certaines disciplines, comme l'EPS, qui ont tendance à avantager les garçons (Combaz & Hoibian, 2011). Depuis la loi de refondation de l'école de 2003, la question de l'égalité entre les filles et les garçons voit le jour dans les programmes et bulletins officiels. En effet, elle doit faire l'objet d'un travail avec les élèves, notamment en éducation morale et civique (E.M.C). Pour cela, l'enseignant doit adapter sa posture et acquérir des

compétences professionnelles particulières. La sixième compétence du bulletin officiel n°29 du 22 juillet 2010, exige que les enseignants soient capables de « prendre en compte la diversité des élèves ». Cela demande au professeur de « mettre en œuvre les valeurs de la mixité, qu'il s'agisse du respect mutuel ou de l'égalité entre tous les élèves ».

La question de l'égalité entre tous, et plus particulièrement entre filles et garçons, apparaît comme un aspect central de l'école. Les enseignants, en accord avec les programmes, doivent transmettre des valeurs prônant l'égalité sous tous ses aspects. De ce point de vue, l'EPS nécessite une attention particulière, car elle met en jeu le corps des élèves.

2.3. La particularité de l'éducation physique et sportive (EPS)

2.3.1. Mettre en jeu le corps pour former des citoyens. Le sport s'est construit "par et pour les hommes", dans le but de former de "vrais hommes" virils et puissants (Bohuon et Quin, 2012). L'image des femmes, intériorisée dans la société et construite culturellement et socialement, tend à les considérer comme naturellement inférieures dans les domaines sportifs. Cette image du sport contribue à l'élaboration d'une définition dualiste selon laquelle le physique masculin est fort, et le physique féminin faible. Dans les pratiques, les individus ne font pas les mêmes sports en fonction de leur sexe. Les femmes pratiquent des activités physiques artistiques plus douces et requièrent de l'élégance tandis que les garçons pratiquent des disciplines mettant en jeu la force. Ainsi, l'EPS joue un rôle primordial dans la construction des différences de genre, car "l'apprentissage par corps" (Faure, 2000) contribue fortement à la création de dispositions genrées.

L'EPS s'articule autour de quatre champs d'apprentissage² et répond aux enjeux de formation du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, en permettant aux enfants d'acquérir les compétences nécessaires à l'élaboration d'une culture commune (programmes éducol 2021-2022, page 35). Ainsi, elle souhaite lutter contre les inégalités à l'école, et plus particulièrement contre les inégalités des sexes en permettant aux élèves de vivre des expériences motrices variées et de se construire dans ce qu'ils souhaitent "être". En s'appuyant sur le sport, l'EPS a donc pour objectif de former l'enfant de manière globale en

² Produire une performance optimale, mesurable à une échéance donnée ; adapter ses déplacements à des environnements variés ; s'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique ; conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel.

adoptant un questionnement plus large au niveau éducatif. Les élèves vont développer leur capacité à prendre conscience de leur corps tout en prenant du plaisir, et découvrir une sensation de bien-être qui contribuera à l'acceptation d'eux-mêmes et des autres. Ainsi, "tout au long de la scolarité, l'éducation physique et sportive a pour finalité de former un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci du vivre-ensemble." (Programmes éducol 2021-2022, page 35)

2.3.2. La performance au cœur des apprentissages. À l'école élémentaire, les quatre champs d'apprentissage de l'EPS, en lien avec la sensibilité et la sensorialité du corps, auront un impact sur le bien-être de chaque enfant. En effet, ils permettent aux élèves de vivre des expériences motrices variées de performance pour le champ d'apprentissage 1, de confrontation au milieu dans le champ d'apprentissage 2, de créativité au sein du champ d'apprentissage 3, et enfin d'opposition et de coopération à travers le champ d'apprentissage 4. A première vue, les différents champs d'apprentissages font découvrir aux élèves diverses situations équilibrées. Cependant, une analyse approfondie de ces derniers tend à montrer leur connotation masculine (Messner, 2022), et ainsi un déséquilibre entre eux. Le champ d'apprentissage 1, en s'inscrivant dans la recherche de dépassement de soi, se rapproche de la compétition, et donc de dispositions masculines (Baudelot et Estabiet, 2006). En effet, en encourageant les jeunes garçons à pratiquer des disciplines compétitives, les agents socialisateurs contribuent à la construction de dispositions genrées (Clément et Louveau, 2013). Ensuite, le champ d'apprentissage 2 est considéré comme plutôt neutre, car un enfant, peu importe son sexe, doit apprendre à s'adapter à un environnement jusqu'alors inconnu. Continuons avec le champ d'apprentissage 3 qui à première vue est à connotation féminine, mais la notion d'acrobatie (acrosport et gymnastique), renvoie directement au physique, et donc à la performance masculine. Pour finir, le quatrième champ d'apprentissage est à connotation masculine, car il fait appel à des compétences techniques et physiques pour se mesurer aux autres et éprouver des sensations fortes (Bohuon et Quin, 2012). En proposant des situations qui mettent en jeu la performance, sauf en cirque et en danse dans le champ d'apprentissage 3, la nature des contenus enseignés par l'éducation nationale contribue à la fabrication de dispositions sexuées (Combaz & Hoibian, 2011).

En mettant en jeu des inégalités de traitement entre les sexes, l'EPS a tendance à avantager les garçons dans leur pratique (Combaz & Hoibian, 2011). De plus, la coprésence des filles et des garçons va contribuer à renforcer les normes de comportement associées aux deux sexes. Les

garçons vont se présenter comme “virils”, en présence de filles, alors que ces dernières, face au sexe opposé, doivent être féminines, donc mauvaises en sport (Duru-Bellat, 2008). Ces tendances contribuent au renforcement des inégalités entre les filles et les garçons du point de vue de leurs performances et réussites.

Les inégalités de genre au sein de l'école sont très présentes et nécessitent une attention particulière. L'enjeu actuel de l'éducation nationale est donc de les réduire. De par sa singularité, l'EPS nécessite une attention particulière. En effet, cette discipline s'appuie sur le sport, qui a tendance à avantager les garçons, pour mettre en jeu le corps et permettre aux élèves d'apprendre à se connaître en les questionnant sur leurs pratiques.

3. Les pratiques et représentations des élèves en EPS

3.1. Une perception erronée d'eux-mêmes

3.1.1. Du côté des filles : un “schéma de soi” faussé. L'éducation physique et sportive joue un rôle primordial dans l'apprentissage de soi. À travers cette discipline, les enfants apprennent à prendre conscience de leur corps et à construire leur schéma corporel (Escaffre, 2018). Cependant, le sport traduit à l'école les différences sexuées intériorisées par notre société, en proposant des activités à connotation masculine. Ce schéma va conduire les enfants dans des schèmes de perception différents selon leur sexe. Ainsi, la psychologie sociale caractérise l'estime de soi, la confiance en soi et le schéma de soi comme des variables qui entrent en jeu dans la reproduction des inégalités de sexe. Le début de l'adolescence marque alors un tournant pour les élèves, qui vont voir diminuer leur estime d'eux-mêmes (Cumming et al., 2011). De ce fait, la perception de leurs compétences sportives, qui fait référence à la confiance en soi, va être impactée (Lemoyne et Girard, 2018). Ce sont les filles qui vont être les plus touchées par ce phénomène (Caglar, 2009). En effet, les dispositions acquises depuis leur plus jeune âge font varier leur implication en EPS (Davis, 2010).

Ce manque de confiance des filles en EPS va perdurer et les pousser vers un manque d'assurance et de confiance en leurs capacités à réussir un exploit physique. Petit à petit, elles vont s'inscrire dans un cercle vicieux. En se détournant des activités physiques, elles vont contribuer à dégrader leurs performances dans ces dernières. Cette baisse des performances viendra alors aggraver leur confiance en leurs propres capacités. Ce “schéma de soi” (Fontayne, Sarrazin, Famose, 2002) va alors influencer les comportements des filles en EPS

qui seront alors moins persistantes et engagées dans les activités à connotation masculine, perçues comme plus difficiles. Par conséquent, ce schéma conduit indirectement les enfants à pratiquer des activités stéréotypées pour chacun des sexes (Escaffre, 2018).

3.1.2. Du côté des garçons : une pratique légitime de l'EPS. Les filles et les garçons se perçoivent différemment au sein de l'EPS qui transmet un "curriculum caché masculiniste" (Terret, Cogérino, Rogowski, 2006). En effet, le choix des activités sportives à l'école est conforme aux ressources et aux goûts des garçons, ce qui favorise leur prise d'initiative, leur réussite, et leur confiance en eux. Les filles doivent alors s'intégrer dans cet univers masculin, sous peine d'être mises à l'écart. Cependant, elles sont en réalité mises à distance des pratiques sportives par leurs pairs qui n'hésitent pas à les considérer comme trop viriles, trop musclées si leur physique ou leurs performances se rapprochent de celles des garçons (Bohuon et Quin, 2012). Le rapport à l'activité est donc caractérisé par un principe de "domination masculine". Autrement dit, dans notre société dichotomique, les hommes ont imposé leur vision du sport, comme ayant une connotation masculine et ont divulgué une vision précise du corps de la femme. En intériorisant ces perceptions masculines, les femmes vont devenir les principales actrices de ce principe de domination en s'excluant elle-même des activités dites masculines (Fournier, 2008).

Les pratiques enseignantes vont également contribuer à modeler le regard que les enfants portent sur eux-mêmes. En effet, ils vont adopter inconsciemment des attitudes différentes selon s'ils interagissent avec des garçons ou avec des filles (Duru-Bellat, 1994). La majorité des professeurs des écoles n'échappent pas aux représentations stéréotypées selon lesquelles, les filles, dans le contexte masculin de l'EPS, manqueraient de motivation, de qualités physiques et de compétences. Ainsi, selon l'effet Pygmalion (Rosenthal et Jacobson, 1968), les croyances des enseignants auraient la capacité de transformer les performances des filles en EPS, de manière à ce qu'elles se conforment à leurs attentes stéréotypées (Chalabaev, 2006). En ne croyant donc pas à la réussite des filles en éducation physique et sportive, les enseignants vont contribuer à une diminution de leurs performances.

Les différents agents socialisateurs permettent aux garçons d'avoir confiance en eux en EPS, ce qui va légitimer leur pratique. À l'inverse, les dispositions attribuées aux filles ne les poussent pas à pratiquer une activité sportive équivalente à celle de leurs homologues

masculins. Ainsi, les stéréotypes de genre orientent les enfants dans certaines pratiques, et leur en interdisent d'autres plus ou moins implicitement.

3.2. Des pratiques genrées

En France, les élèves ont l'occasion de pratiquer des activités physiques dans le cadre des enseignements scolaires obligatoires d'EPS, en club ou lors d'activités libres en dehors de l'école. Dans ces dernières, les différences de pratiques selon le sexe sont moins marquées qu'au sein de pratiques institutionnalisées. Le sport en club implique en général la participation à des entraînements réguliers et l'apprentissage de gestes techniques très codifiés au sein desquels les garçons sont davantage investis. Les filles en âge d'être à l'école élémentaire, pratiquent moins fréquemment le sport en club que les garçons (surtout dans les milieux populaires). Par ailleurs, même si elles y sont inscrites, elles seront moins attirées par les pratiques compétitives et ne se dirigeront pas vers les mêmes activités que les garçons (Combaz & Hoibian, 2011). À la fin du lycée, moins d'une fille sur trois pratique une activité sportive en dehors du cadre scolaire, contre 60% des garçons. Ces aspects de la pratique d'activité physique des filles sont le résultat de l'auto-censure qu'elles ont envers elles-mêmes. Autrement dit, elles s'interdisent plus ou moins consciemment certaines pratiques, du fait des stéréotypes de genre. Si elles ne mettent pas à distance la pratique du sport en lui-même, par peur de voir leur corps féminin changer, elles s'interdisent la pratique de la compétition, et même de certains sports à connotation masculine.

La "sexuation des pratiques sportives" (Louveau, 2004), contribue à l'élaboration de modèles féminins et masculins. En effet, les activités prédominantes en EPS relèvent d'une culture masculine où le handball ou l'athlétisme sont davantage pratiqués que des activités physiques d'expression ou encore des activités de pleine nature (Combaz & Hoibian, 2011). Nous retrouvons alors un principe de hiérarchie des genres où les valeurs masculines l'emportent sur les valeurs féminines en EPS. Nous assistons alors un décalage entre les activités pratiquées dans le cadre scolaire et les souhaits faits par les filles de pratiquer des activités physiques d'expression, ou des activités d'entretien.

En conduisant les enfants vers des pratiques différenciées en fonction de leur genre, les agents socialisateurs créent un écart de performances. En fonction des activités physiques proposées

par l'enseignant, les performances des filles et des garçons vont donc se distinguer du fait de leurs dispositions respectives, de leurs pratiques et de leur vision d'eux-mêmes.

3.3 Des performances relatives au genre

Dans le milieu scolaire, les filles réussissent globalement mieux que les garçons mais ce n'est pas le cas en EPS. Par exemple, au baccalauréat d'éducation physique et sportive, les garçons cumulent des notes supérieures de 1,1 point à celles des filles. Au-delà d'une différence de capacités motrices, la réponse à cette tendance s'exprime par le fait qu'une majorité des disciplines proposées sont à forte connotation masculine. Ceci rend l'entrée dans l'activité plus difficile pour les filles (Moniotte et Poggi, 2014), qui sont moins actives que les garçons sur le plan moteur (Choquet et Ledoux, 1994). Ces dernières se montrent également moins ambitieuses et plus soucieuses de leur apparence physique que les garçons. Pour cette raison, elles ont tendance à moins s'impliquer dans l'activité sportive, et ainsi produire des performances plus basses. Face à ces inégalités de résultats, certains réflexes des enseignants pour combattre les stéréotypes consistent à accorder aux filles des points supplémentaires ou encore donner des handicaps aux garçons lorsqu'ils affrontent les filles. Cependant, en agissant de cette manière, un enseignant ne fera que renforcer les stéréotypes.

En EPS, les garçons ont davantage confiance en eux du fait de leur proximité avec les pratiques demandées et compétences attendues. Avec le temps, ces derniers acquièrent une bonne conscience de leur corps et de leurs capacités nécessaires à la pratique de l'EPS. Ainsi, ils vont s'auto-évaluer plus facilement et mettre en lien ce qu'ils perçoivent d'eux-mêmes avec l'image corporelle qu'ils projettent. Ces éléments permettent aux garçons de réaliser des performances optimales et maximales. En effet, d'un côté, ils connaissent leur corps pour se dépasser, aller au-delà de leurs limites et ainsi produire une performance maximale. D'un autre côté, ils vont être capables d'exploiter au mieux leur potentiel physique, physiologique et psychologique pour produire et stabiliser une performance mesurée. Les filles, quant à elles, auront des difficultés à s'investir dans la tâche et à prendre confiance en elles, et donc à accéder aux connaissances corporelles nécessaires à la gestion de leur effort.

Problématique

Les recherches scientifiques sur la question du genre sont nombreuses et nous permettent de comprendre les différents enjeux qui lui sont associés. L'enfant dès son plus jeune âge subit les effets d'une construction genrée qui le conduit à une vision binaire du monde. Par l'intermédiaire de leur socialisation, les filles et aux garçons vont acquérir des dispositions particulières et différenciées, qui leur permettront de réussir dans des domaines différents à l'école, puis dans leur vie adulte. L'enjeu du ministère de l'Éducation nationale est donc de réduire ces inégalités à l'école et ainsi contribuer à l'égalité des hommes et des femmes de manière plus générale.

L'éducation physique et sportive s'inscrit dans un continuum autour de quatre champs d'apprentissages qui mettent en jeu la performance, disposition majoritairement masculine. Ainsi, les filles et les garçons vont évoluer au sein de pratiques genrées, qui contribuent à l'adoption d'une vision spécifique d'eux-même. Cette dernière les conduira à réaliser des performances différentes en EPS en fonction de leur sexe, et ce, dès l'adolescence. À partir de cela, comment prévenir les stéréotypes de genre qui influencent les représentations et performances des élèves de CP en éducation physique et sportive ?

À première vue, les effets de la construction genrée, insufflés par la famille, ne sont pas visibles en CP, mais apparaissent comme évidents au cycle 3. Nous faisons alors l'hypothèse qu'ils se révèlent à travers la pratique de l'éducation physique et sportive dans les représentations que les enfants ont d'eux même et des autres.

Ensuite, nous faisons l'hypothèse que ces représentations différentes, au sein d'une même activité influencent leurs performances sportives. En effet, en fonction des activités proposées, les élèves ne vont pas s'investir de la même manière dans la tâche, ce qui contribuera à des performances différentes.

En amenant les élèves à se questionner sur le regard qu'ils portent sur eux-mêmes et les autres, et en leur donnant la possibilité de développer leurs compétences par l'intermédiaire d'une séquence en EPS, nous faisons l'hypothèse qu'une évolution est possible, tant du point de vue des performances, que du regard qu'ils portent sur eux-mêmes et sur les autres.

Méthodologie

1. Participants

Notre recueil de données a été réalisé dans une école primaire inscrite en réseau d'éducation prioritaire (REP) au sein d'une classe dédoublée de CP. Le public de cette école est plutôt défavorisé (environ 90% d'élèves ayant au moins un parent ouvrier pour moins de 5% ayant un parent cadre). Ce type d'établissement est donc particulièrement intéressant pour questionner le genre. En effet, les différences de réussite en éducation physique et sportive augmentent dans les milieux les plus défavorisés (Lahire, 2008), où les garçons doivent faire preuve de leur force et de leur virilité.

La moyenne d'âge des quatorze élèves de CP, six garçons et huit filles, qui ont participé à notre expérience s'élève à 6,2 ans (Annexe 1). Giovanni et Mathias reçoivent un suivi personnalisé par des adultes qui interviennent en plus de l'enseignant. Giovanni est suivi par un accompagnant d'élève en situation de handicap (AESH) toutes les matinées de chaque semaine. Mathias, quant à lui, est aidé par une auxiliaire de vie scolaire (AVS) le vendredi après-midi. Les deux femmes étaient donc présentes au cours de certaines leçons que nous avons mené en éducation physique et sportive. Au sein de cette école, un éducateur territorial des activités physiques (ETAPS) intervient normalement pour réaliser les leçons d'EPS. Cependant, lors de nos trois premières semaines de stage, les leçons de natation ont été annulées à cause de la covid-19, sans être remplacées. Les sept semaines restantes, l'intervenante était en arrêt maladie, et n'était donc pas présente lors de la réalisation de nos leçons. Ainsi, notre expérimentation s'inscrit dans un contexte où les enfants n'ont pas fait d'EPS depuis deux mois et sont très peu sensibilisés à cette discipline, au profit de l'apprentissage des mathématiques et du français.

2. Matériel

Nous avons décidé de mener notre expérimentation autour d'une séquence d'athlétisme (Annexe 2) qui s'est déroulée dans la cour de l'école. Nous avons choisi cette discipline à connotation masculine, car elle nécessite le dépassement de soi et la performance. Au regard des recherches que nous avons menées au préalable, l'athlétisme s'inscrit donc totalement dans notre questionnement. Ainsi, en ciblant pendant cinq leçons, les pratiques du lancer loin,

lancer précis et de la course de vitesse, notre séquence nous a donné à voir les différents enjeux d'une leçon d'EPS, nous a permis d'observer les performances et représentations que les élèves ont d'eux-mêmes et des autres, mais aussi leurs évolutions. Au cours de cette séquence, les élèves pourront alors "lancer à des intensités et durées variables dans des contextes adaptés" et "accepter de viser une performance mesurée et de se confronter aux autres" grâce au lancer loin et au lancer précis. De plus, l'introduction à la course de vitesse leur permet de transformer leur motricité spontanée pour maîtriser une action motrice. Nous avons recueilli les représentations des élèves en lancer loin et lancer précis directement lors des ateliers menés simultanément. Cette organisation nous permettait d'augmenter le temps de pratique des élèves, de mieux gérer le groupe, et de contrôler la retranscription de leurs résultats dans le tableau. Chacun des groupes devait réaliser autant de lancers que possible jusqu'au signal sonore indiquant la fin du temps imparti de dix minutes. Cette durée nous a permis d'assister à 159 tirs pour le lancer loin, et 206 tirs pour le lancer précis.

En lancer loin, les élèves devaient anticiper la zone dans laquelle ils allaient lancer. Après avoir formulé oralement la performance visée, ces derniers devaient l'écrire dans un tableau à double entrée. Ce tableau, réalisé par nos soins en amont de la séance, permettait aux enfants de noter à chaque lancer la performance estimée ainsi que la performance réalisée. Pour le lancer précis, les élèves devaient se placer dans l'une des trois zones matérialisées par des cerceaux, à plus ou moins grande distance de la cible. Après avoir tiré, ils devaient inscrire leurs résultats dans un second tableau à double entrée. En cas de réussite, les enfants devaient faire une croix de la couleur du cerceau depuis lequel ils avaient lancé à l'intersection de la colonne "lancer n°..." et de leur prénom. En cas d'échec, ils devaient compléter la case avec un rond de la couleur du cerceau depuis lequel ils avaient lancé.

Nos leçons d'EPS étaient également composées d'une activité de course de vitesse qui nous a permis d'évaluer les performances et représentations des élèves, en les faisant courir seul au début puis à la fin de la séquence. Pour cela, nous avons imaginé différents départs qui permettent aux enfants, en fonction de leurs adversaires, de prendre de l'avance ou du retard sur celui-ci. A travers 34 courses, nous avons choisi des binômes afin que chacune des filles puisse rencontrer chacun des garçons. Afin de gérer le groupe et de collecter nos données, l'une de nous se plaçait au départ de la course pour donner le départ et noter les zones de départ choisies par les élèves. L'autre se rendait à l'arrivée, quatre-vingt mètres plus loin, afin de récolter les performances des élèves.

En parallèle de notre séquence, nous avons réalisé deux entretiens directifs très cadrés pour récolter les représentations des enfants sur la course de vitesse. Les quatorze élèves ont alors répondu individuellement à deux séries de huit questions. Ces dernières auraient également pu être posées par le biais d'un questionnaire, cependant cette méthode était plus coûteuse pour des CP et ne nous permettait pas de reformuler les questions en cas d'incompréhension de la part des enfants. En demandant aux élèves de ne répondre qu'à seulement huit questions, nous avons décidé de privilégier la qualité des réponses plutôt que la quantité. La durée de nos entretiens était d'environ cinq minutes par élève, ce qui permettait d'avoir face à nous des enfants concentrés et impliqués dans la tâche. Les entretiens se sont déroulés dans un ordre aléatoire au fond de la classe, ce qui permettait à l'enfant d'être isolé et ainsi, de se sentir davantage en confiance. En nous appuyant sur un tableau excel, répertoriant les prénoms des enfants et les différentes questions à leur poser, nous nous sommes assurées de proposer aux enfants de réfléchir à nos questions dans le même ordre. Pour chaque entretien, nous étions deux. La première posait les questions, et la seconde avait pour objectif de prendre en note les paroles des élèves. En parallèle, les autres enfants travaillaient en autonomie sur des fiches d'activités de français ou de mathématiques. Ils étaient alors surveillés par l'enseignant et ne pouvaient donc pas communiquer nos questions ou leurs ressentis entre eux.

L'objectif du premier entretien était donc de récolter les représentations que les élèves avaient d'eux-mêmes et des autres dans une discipline qu'ils n'ont jamais pratiqué : la course de vitesse. De plus, nous voulions comprendre la vision que chacun d'eux avait de l'activité physique en elle-même. Pour cela, nous leur avons posé les questions suivantes :

1. A l'aide de quatorze étiquettes sur lesquelles étaient inscrits les prénoms des élèves de la classe, les enfants devaient produire un classement des cinq premiers.
2. Pourquoi as-tu fait ce classement dans cet ordre ?
3. Pourquoi t'es-tu mis dans le classement (ou non) ?
4. Qu'est-ce qui te motive à courir vite ?
5. Comment tu te sens quand tu gagnes ? quand tu perds ?
6. A quel moment penses-tu que tu as réussi ?
7. Pourquoi c'est important pour toi de gagner ?
8. Est-ce que c'est important pour toi que le maître soit fier de toi ?

L'objectif du second entretien était de comprendre les pratiques sportives de chacun des élèves en dehors de l'école, mais aussi ses socialisations diverses avec l'activité sportive. Nous avons alors demandé aux enfants leur vision des différents sports et de la compétition en leur posant les questions suivantes :

1. Est-ce que tu fais du sport à la maison ? Si oui, avec qui ?
2. Est-ce que tu es inscrit dans un club de sport ?
3. Quand tu fais du sport, qu'est-ce qui est important pour toi ?
4. Est-ce que tu aimes bien faire du sport avec des filles/ avec des garçons ?
5. A ton avis en sport, qui a le plus de chances de gagner entre une équipe de filles et une équipe de garçons ? Pourquoi ?
6. Quel est ton sport préféré ?
7. Aimerais-tu faire de la danse ? Pourquoi ?
8. Qu'est-ce qui te plaît dans le sport ?

Ces entretiens nous ont conduit à mener un débat avec la classe à la fin de la séquence, afin de relever l'évolution de leurs représentations. Pour cela, nous nous sommes appuyés sur cinq affirmations, en lien avec les entretiens menés précédemment. Les élèves devaient alors se positionner d'un côté ou de l'autre de la rivière pour exprimer leur accord ou désaccord. Pendant que l'une animait le débat, l'autre prenait en note les placements des élèves avant la discussion puis après, afin d'analyser leurs mouvements.

1. Les filles lancent plus précisément que les garçons.
2. Il n'y a que les filles qui font de la danse.
3. Les garçons courent plus vite que les filles.
4. Les garçons sont plus forts que les filles dans tous les sports.
5. La course est un sport de garçon.

3. Procédure

Lors de nos premières semaines de stage, nous avons des doutes sur l'incidence du genre sur les pratiques des élèves en EPS. En amont de notre séquence, nous avons donc beaucoup échangé avec notre tuteur de stage, notre tutrice de mémoire, l'équipe pédagogique et les élèves afin de nous orienter vers une problématique concrète et accessible. En parallèle, nous

avons observé les élèves dans la cour de récréation et en classe afin d'analyser leurs comportements et leurs manières d'échanger avec leurs camarades. Ainsi, nous avons pris en notes les éléments qui pouvaient potentiellement nous servir par la suite.

Notre étude qualitative a été menée en contexte naturel, deux jours par semaine pendant dix semaines. Nous avons choisi de commencer notre séquence par un questionnaire afin d'analyser les réactions des élèves lorsque nous leur demandions de parler de sport. L'analyse de ces entretiens nous a permis d'entamer la création de nos leçons en alliant une progression sportive et notre recherche expérimentale.

Les deux premières leçons ont permis aux élèves de découvrir le lancer loin, le lancer précis et la course de vitesse. Pour eux, l'objectif était alors de découvrir les activités proposées, mais aussi de s'approprier le matériel et l'espace. Cette étape, nécessaire pour des enfants très peu socialisés à l'EPS, a permis à chacun de s'épanouir dans sa pratique et se familiariser avec nos attentes. A partir de la troisième leçon, nous avons proposé aux élèves des retours, entre chaque lancer ou course afin d'institutionnaliser les gestes et postures à adopter, et ainsi les aider à améliorer leurs performances. En plus de lancer le javelot ou viser dans la caisse, les élèves devaient aussi estimer leurs résultats en exprimant la distance dans laquelle ils allaient tirer, ou en se positionnant plus ou moins loin de la caisse. Cet exercice permettait aux élèves d'apprendre à estimer leurs performances, et s'auto-évaluer. Ainsi, entre chaque lancer nous leur demandions de comparer les performances estimées et les performances réelles, pour leur permettre d'ajuster leurs ressentis et ainsi progresser selon leur niveau.

A la fin de notre séquence, nous avons proposé aux élèves un entretien final qui nous a permis de conclure sur une séance d'enseignement moral et civique (EMC). L'objectif était d'amener les enfants à réfléchir sur les stéréotypes de genre, par le biais d'un débat rivière que nous avons animé dans la classe. Après avoir choisi de se placer du côté "d'accord" ou "pas d'accord" en fonction de l'affirmation énoncée, les élèves devaient exprimer les raisons qui les avaient conduit d'un côté ou l'autre de la rivière. Ce débat nous permettait de conclure, en s'appuyant cette fois-ci non plus sur leurs représentations, mais sur leurs performances. Notre séance s'est terminée par une lecture offerte du livre documentaire "Les footballeuses" de Stéphanie Ledu et Mathilde George de la collection "Mes petits docs". Ce livre montre l'évolution du football féminin sans faire de stéréotypes, contrairement à beaucoup d'autres albums de jeunesse.

Résultats

La séquence d'athlétisme menée dans une classe de CP, permet de mettre en évidence un certain nombre de résultats pertinents, au regard de nos hypothèses.

1. Regard sur soi et les autres : l'influence de la construction genrée

Les effets de la construction genrée, insufflés par les institutions, n'apparaissent pas de manière évidente en CP. Pour cette raison, au regard de notre première hypothèse, nous analyserons si l'acquisition de dispositions genrées se révèle en EPS dans les représentations que les élèves ont d'eux-mêmes ou dans celles qu'ils ont des autres.

1.1. Les identités de genre déterminantes dans la pratique du sport

Les réponses formulées par les élèves durant les entretiens mettent en lumière, chez les filles et les garçons, des rapports au sport différents et des attentes particulières vis-à-vis de l'activité sportive.

Tout d'abord, les élèves se distinguent au niveau de leur pratique. Les quatre filles qui réalisent du sport chez elles le font "toute seule" (Cassandra, 7 ans) dans leur "chambre" (Andréa, 6 ans). Alors que les trois garçons le font "avec [leur] frère et [leur] papa aussi" (Esteban, 6 ans) à l'extérieur "au parc" (Mathias, 6 ans) ou "dans le jardin" (Esteban, 6 ans). La transmission familiale du sport chez les garçons conduit le père, le plus souvent, à emmener ses enfants dans des lieux spacieux propices au dé foulement. Contrairement à eux, les filles pratiquent leurs activités seules, dans des espaces clos, qui les conduisent à s'adonner à des activités qui prennent peu d'espace comme des "squat" (Cassandra, 7 ans) ou des "roulades" (Lola, 6 ans). Ici, les incitations parentales participent à la différenciation des pratiques des filles et des garçons (Renard, 2019).

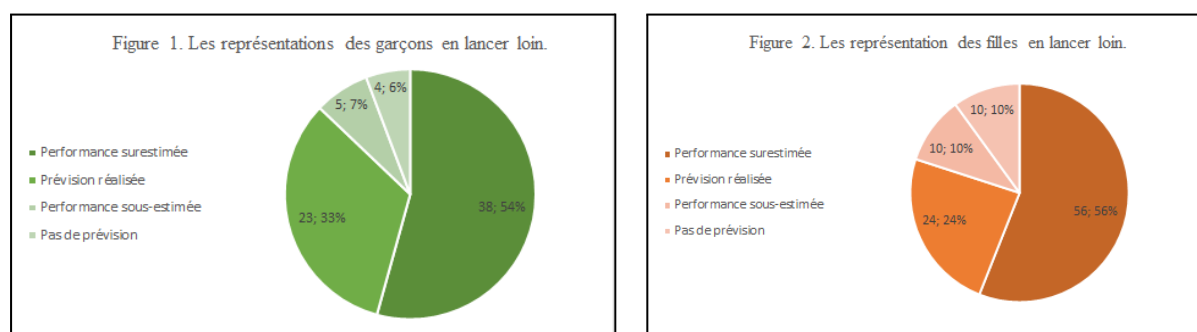
Lorsqu'ils choisissent de faire du sport à leur domicile, les enfants ont des attentes différentes. Les filles pratiquent une activité physique parce qu'elles "aiment bien" (Cindy, 6 ans). Pour elles, faire du sport est synonyme de plaisir, peu importe la performance réalisée. L'importance qu'elles accordent à la victoire ou la défaite est minime voire inexistante. Peu importe le résultat, elles se sentent "normales, c'est juste un jeu" (Hanaé, 6 ans), alors que les garçons font du sport "pour gagner" (Giovanni, 7 ans). Ils aiment se confronter aux autres et produire des performances qui les conduisent à la victoire, cela les rend "contents" (Lucas, 6

ans). La défaite par contre, les met en “colère” (Kevin, 6 ans) et les conduit parfois à se désinvestir de la tâche demandée. L’esprit selon lequel les garçons font du sport pour être fort et réaliser des performances est transmis par leur famille dès le plus jeune âge (Daréoux, 2007). Au contraire les filles, qui suivent une socialisation familiale qui les pousse à être présentable en toutes circonstances (Court, 2017), vont jusqu’à se sentir “pas très bien” en cas de victoire, car elles “transpire[nt]” (Julie, 7 ans). Cette grande importance du regard de l’autre les poussent à réussir en sport “pour qu’on soit fier d’[elles]” (Elisa, 6 ans) ou “pour pas qu’on [les]embêtes” (Andréa, 6 ans). Ce dernier point met en jeu la théorie de la domination masculine (Bourdieu, 1998), selon laquelle les filles sont sensibilisées dès le plus jeune âge, aux violences physiques et symboliques dont elles peuvent être victimes.

La socialisation différentielle des sexes (Court, 2017) crée des dispositions différentes chez les enfants de sexe masculin et féminin, qui auront un impact sur leur rapport au sport. De cette manière, les normes qui prévalent dans notre société conduisent les élèves à adopter une vision genrée d’eux-mêmes.

1.2. Une ambivalence des représentations de soi

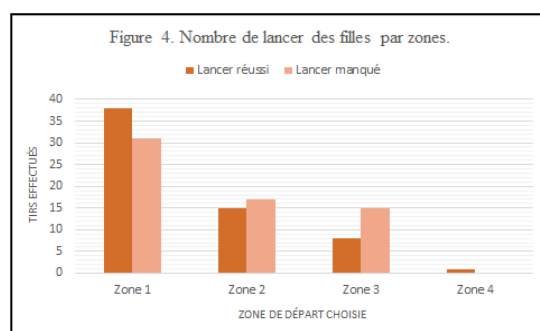
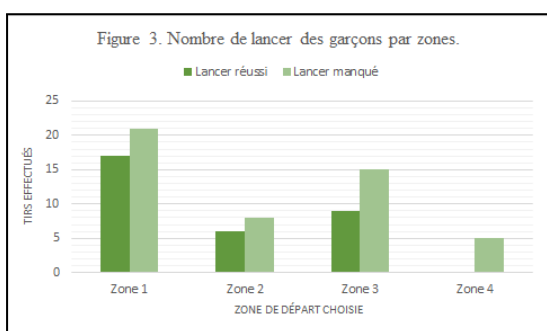
Les activités de lancer loin, lancer précis et course de vitesse permettent de questionner les représentations que les enfants, filles et garçons, ont d’eux-mêmes. En effet, les enquêtés ont été soumis à des situations qui permettent d’effectuer une comparaison entre les performances estimées et celles réalisées. Dans un premier temps en lancer loin, les élèves devaient estimer la zone dans laquelle ils pensaient lancer.



La Figure 2 montre les difficultés des filles à estimer leurs performances, contrairement à leurs homologues masculins en Figure 2. En effet, seulement 24% de leurs lancers sont en adéquation avec leurs prévisions, ce qui représente 9% de moins que les garçons. De plus, pour dix de leurs lancers, contre seulement trois pour les garçons, elles répondent “je ne sais

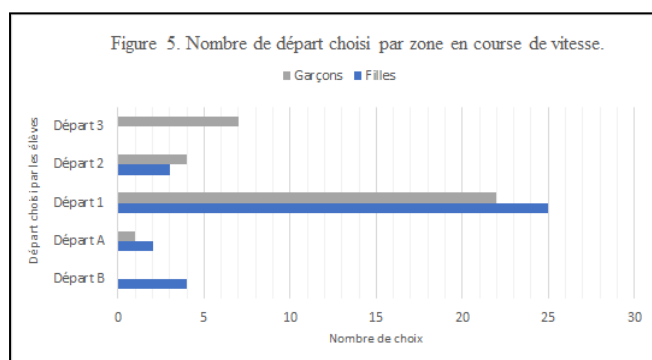
pas” lorsque nous leur demandons de prédire la zone qu’elles pensent atteindre. Les difficultés des filles à estimer leurs performances, contrairement aux garçons, sont révélatrices des dispositions encouragées dans les propositions stéréotypées pendant l’enfance (Baudelot et Establet, 2006). En effet, l’activité du lancer loin s’inscrit dans le champ d’apprentissage 1 qui met en avant par le dépassement de soi, des dispositions masculines.

L’analyse des stratégies des élèves dans le choix de la zone de départ en lancer précis permet également de questionner les représentations des élèves. Au total, les garçons réussissent trente-deux lancers et en manquent quarante-neuf. De leur côté, les filles réussissent soixante-deux lancers et échouent soixante-trois fois. La différence significative entre le nombre de lancers réussis et ceux manqués par les garçons s’explique par l’attraction qu’ils ont pour les cerceaux les plus éloignés. En reculant, sans stabiliser leur technique en amont, ils augmentent leurs chances d’échec. La Figure 3 montre que les garçons réussissent davantage les lancers en troisième zone, contrairement à la deuxième, pourtant plus proche. A première vue, il serait possible de penser que ces résultats sont le reflet de leurs capacités. Cependant, pour atteindre ce résultat, ils ont multiplié par deux le nombre de tentatives dans cette zone, et avec elles le nombre d’échecs, alors que seulement six ballons sur les quatorze lancés à partir de la deuxième zone ont atterri dans la caisse. A l’inverse, la Figure 4 montre que le nombre de tentatives des filles décroît lorsque la distance augmente. En effet, elles passent au niveau supérieur seulement lorsqu’elles ont stabilisé leur réussite dans la zone précédente.



Pour illustrer ce phénomène, nous prenons l’exemple de Kevin qui surestime ses capacités en refusant de lancer la balle de la zone la plus proche, même s’il n’arrive pas à atteindre la caisse à partir des autres zones. En séance quatre, lorsque Cindy tire de la zone la plus éloignée, et met du premier coup le ballon dans la caisse, Kevin s’agace “ça fait déjà trois fois que je loupe”. Cependant, contrairement à lui, Cindy a stabilisé sa technique en tirant d’abord de la zone la plus proche, et en s’éloignant progressivement. Cette stratégie, adoptée par une majorité de filles, justifie la proximité entre le nombre de lancers réussis et ceux manqués.

Pour questionner les représentations initiales des élèves en course de vitesse, nous leur avons demandé de remettre dans l'ordre les cinq élèves qui arriveront selon eux les premiers. Les garçons se montrent confiant en leur capacité en s'incluant tous dans le classement, contrairement aux filles qui sont seulement trois à se positionner parmi les cinq premiers. Afin de questionner les ressentis des élèves dans leur pratique de la course de vitesse, nous leur avons proposé de choisir le départ le plus adapté en fonction de leur adversaire.



La figure 5 met en évidence les départs privilégiés par les élèves. Le troisième, le plus éloigné de la ligne d'arrivée, est investi seulement par les garçons, contrairement au départ B, utilisé seulement par les filles. De manière générale, les garçons sélectionnent les

départs qui leur permettent de prendre du retard par rapport à leur adversaire, alors que les filles prennent de l'avance. Ces choix s'expliquent par la vision genrée des enfants. Ainsi, Etienne préférera se mettre derrière Lola parce que "moi je cours vite", cette dernière sera d'accord avec cette position car "moi je me mets après parce que je cours pas très vite".

L'athlétisme, discipline à part entière du champ d'apprentissage 1, permet aux garçons d'évoluer au sein d'activités en lien avec leurs dispositions. Cette aisance les conduit parfois à surestimer leurs performances, contrairement aux filles qui auront plus de mal à se projeter dans cette discipline nouvelle. Ces effets, influencés par le regard que les élèves ont sur eux-mêmes, sont également le reflet de la représentation qu'ils ont du sexe opposé.

1.3. Des représentations des autres erronées

La représentation que les élèves ont des autres nous a frappé dès notre première séance. En voyant qu'il faisait équipe avec des filles, Kevin se désespère "oh non pas les filles, elles sont nulles, elles savent pas courir". Ce sentiment est partagé par l'ensemble des garçons qui préfèrent faire équipe entre eux plutôt qu'avec des filles qui "ne savent même pas jouer au foot" (Etienne, 7 ans). De leur côté, les filles "préfère[nt] le sport avec les filles" parce que ce sont "des filles" (Hanaé, 6 ans) et qu'"elles sont plus matures" (Cindy, 6 ans). En s'enfermant avec leurs camarades de même sexe et en mettant à l'écart les autres, les enfants opèrent une ségrégation sexuelle (Bidart, 2008) qui résulte des différentes expériences socialisatrices.

La construction genrée des élèves, selon laquelle le féminin et le masculin s'excluent mutuellement, soutient la structuration d'inégalités multiples et pousse les filles à considérer les garçons comme "plus fort" (Julie, 7 ans) et courant "plus vite" (Elisa, 6 ans) qu'elles. Ces dispositions permettent aux garçons de gagner face aux filles selon le principe d'une "masculinité hégémonique" (Connell, 1987) qui les pousse à se considérer eux-mêmes comme "plus forts" (Mathias, 6 ans) que les filles. Pour Etienne, elles ont "trop peur de tomber pour courir vite" mais "pour le lancer on peut pas se faire mal donc peut être que les filles sont plus fortes, ou peut être que non". C'est en intériorisant les normes associés à leur sexe, que les enfants vont adopter des positions hiérarchisées (Bourdieu, 1998) qui modifieront leurs attentes envers autrui et leurs représentations. Pour cette raison, les filles prennent de l'avance sur les garçons en course de vitesse, sans même réfléchir à leurs capacités et à celles de leur adversaire. Les garçons reproduisent le même schéma à l'inverse.

Les représentations que les filles ont des garçons, et inversement, contribuent à la production d'une vision binaire de la société, au sein de laquelle les dispositions acquises par les enfants ne leur permettent pas, selon eux et selon les autres, de réaliser des performances similaires. L'intériorisation de ce système dichotomique, inculqué par les différentes instances de socialisation, les pousse à agir en EPS selon leur propre représentation du monde. De ce fait, les effets de la construction genrée apparaissent dès CP dans la représentation que les élèves ont d'eux-mêmes et des autres, ce qui valide notre première hypothèse.

2. La performance en EPS : l'impact des représentations des élèves

En intériorisant une vision dichotomique du monde, les enfants s'imprègnent des normes qui lui sont associées. Ces dernières influencent leur représentation du monde et les poussent à agir en fonction d'elles. Au regard de notre seconde hypothèse, nous analyserons si ces représentations, différentes en fonction du sexe, influencent leurs performances en EPS.

2.1. L'investissement au coeur de la performance

L'investissement personnel des enfants dans l'activité est un enjeu majeur en EPS. En effet, dans leur pratique, les élèves contrôlent la durée et la qualité de leur investissement en décidant d'utiliser ou non, les différentes ressources dont ils disposent (Famose, 2003). Ces dernières sont nécessaires à la bonne réalisation de l'activité et déterminent la performance finale de l'enfant. Parmi elles, l'intensité mise dans la tâche est centrale et dépend du genre.

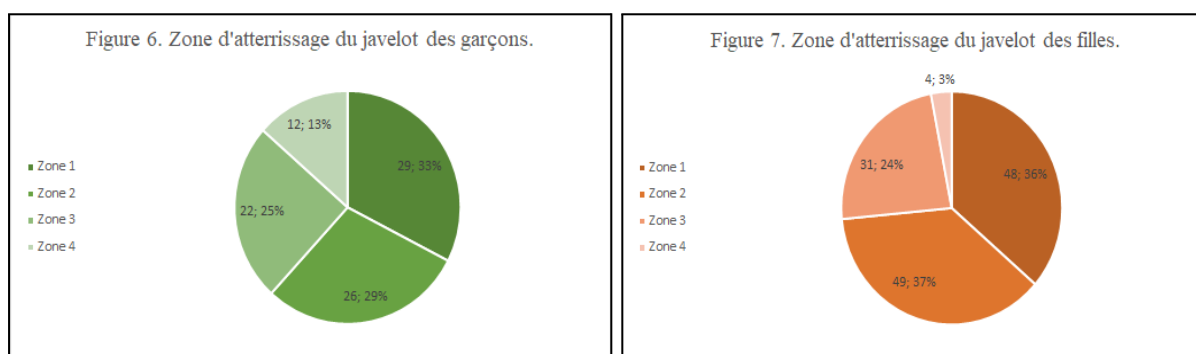
Par exemple, si nous considérons comme situation initiale en course de vitesse, la durée mise par les filles pour parcourir quatre-vingt mètres, et comme situation finale, le temps mis pour parcourir la même distance face au garçon le plus rapide de la classe. Nous remarquons qu'en moyenne le temps final des filles augmente de 0,5 seconde entre les deux courses. Les filles se désinvestissent de la tâche en considérant qu'elles n'ont aucune chance face à leur homologue masculin, qui préfèrent s'éloigner de la ligne d'arrivée et laisser de l'avance à leur adversaire.

Ensuite, les garçons accordent une grande importance à la victoire, ce qui les pousse à s'impliquer davantage dans l'activité. En cas de défaite, ils vivent des émotions très fortes (tristesse, colère) qui les poussent à vouloir recommencer, autant de fois que nécessaire, jusqu'à la victoire. Les filles, de par leurs dispositions, sont moins persistantes et engagées dans la tâche que les garçons (Davis, 2010). Ainsi, en portant peu d'importance au résultat de la course, elles ne demanderont pas à essayer de nouveau en cas d'échec. Ce schéma de soi (Fontayne, Sarrazin, Famose, 2002), vient impacter les performances des filles et leur confiance en elles au sein de l'activité, car la répétition de la tâche contribue fortement à la progression des élèves.

L'investissement des filles et des garçons au sein d'une activité dépend de l'intensité qu'ils veulent y accorder et de leur motivation à la réussir. Ces différents aspects sont en lien avec les normes de genre qui déterminent leur investissement et donc leurs performances.

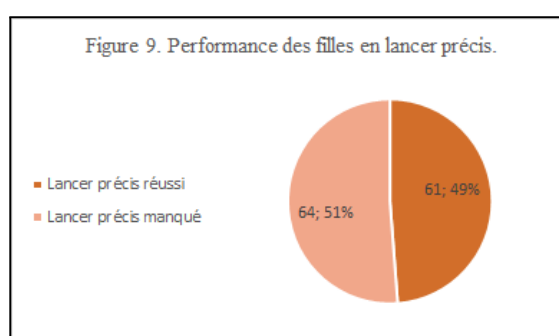
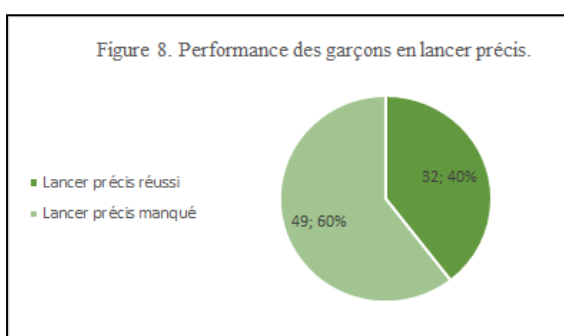
2.2. L'intériorisation des normes de genre, vers des performances différenciées

Les résultats récoltés au sein de la séquence montrent des performances différentes en fonction du genre des élèves. Dans un premier temps, pour lancer le javelot jusqu'à la zone la plus éloignée, les enfants devaient allier force et maîtrise du geste. Nous regardons alors les performances des filles et des garçons en lancer loin.

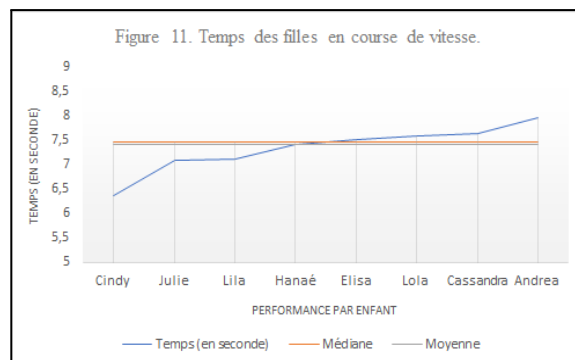
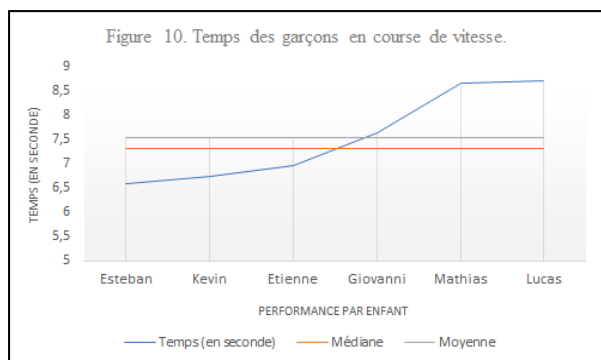


A partir des Figures 6 et 7, nous pouvons observer que les garçons lancent plus loin que les filles. En effet, 73% des lancers des filles atterrissent dans l'une des deux premières zones. C'est 11% de plus que les garçons, qui tirent davantage dans la zone la plus éloignée. Sur un total de quatre-vingt-neuf lancers, les garçons tirent douze fois dans la zone quatre, alors que les filles l'atteignent trois fois, sur cent-trente-deux lancers. Les garçons, en alliant maîtrise du geste et force, réussissent à être plus performants que les filles dans l'activité du lancer loin.

Pour réussir un lancer précis, les élèves doivent faire preuve de concentration et bien positionner leur corps pour viser dans la caisse. Les Figures 8 et 9, montrent que les tentatives des garçons sont soldées par un échec dans 60,5%, contre 51% pour les filles.



Enfin, les meilleurs temps réalisés par chaque élève en course de vitesse, mettent en lumière les performances relatives aux filles et aux garçons.



En moyenne, les enquêtés mettent 6,44 secondes à parcourir les quatre-vingt mètres. La moyenne des filles (7,34 secondes) est au-dessus de la moyenne globale, et celle des garçons (5,54 secondes) en dessous. Ce calcul montre que les garçons courent plus vite que les filles, mais la médiane met en avant l'hétérogénéité de leurs performances. Ainsi, la Figure 10, montre l'éloignement de la moyenne et de la médiane (7,3 secondes) des garçons, qui produisent alors des performances hétérogènes. Au contraire, la Figure 11 montre la proximité des temps des filles du fait du faible écart entre la médiane (7,47 secondes) et leur moyenne.

Les performances des filles et des garçons diffèrent en fonction du type d'activité proposé. En effet, elles sont le reflet des dispositions et représentations des élèves, qui les conduisent à produire des performances éloignées de leurs réelles capacités.

2.3. Les représentations, un obstacle difficile à franchir

La socialisation familiale met en jeu un lien affectif qui conduit les enfants à accepter la représentation du monde binaire transmise par leurs parents (Court, 2017). Une fois intériorisée, cette construction genrée du monde détermine les performances des filles et des garçons en EPS.

Le lancer loin est une activité qui demande de lancer fort et de maîtriser son geste pour permettre au javelot de partir loin. Cet aspect, qui met en jeu la performance et la force, est davantage le reflet de dispositions masculines (Havelock, 1904), ce qui avantage les garçons. D'un autre côté, le lancer précis conduit les élèves à la maîtrise de leur geste pour anticiper une trajectoire. Cette activité est davantage réussie par les filles, car les garçons, en voulant lancer de la zone la plus éloignée pour montrer leur force, manquent davantage de tirs que les filles. Enfin, en course de vitesse, les filles se situent dans la moyenne alors que les garçons trouvent leur place dans les extrémités. Un principe d'auto-censure (babillot, 2008) détermine les performances des filles qui ne s'autorisant pas à aller au bout de leurs limites, pour rester présentables et discrètes (Court, 2017). Les garçons les moins performants adoptent, eux, une stratégie d'auto-handicap (Sedikides et Gregg, 2003) qui consiste à ne pas faire d'efforts face à des objectifs trop élevés pour protéger leur évaluation d'eux-mêmes face à un échec.

Les filles et les garçons, subissent les effets d'une construction genrée qui les pousse à adopter des comportements différents en fonction de leur sexe. L'impact de ces derniers sur leurs représentations va influencer leurs performances, ce qui valide notre deuxième hypothèse. Il apparaît donc nécessaire de dépasser ces représentations pour permettre aux élèves de réaliser les performances à la hauteur de leurs capacités.

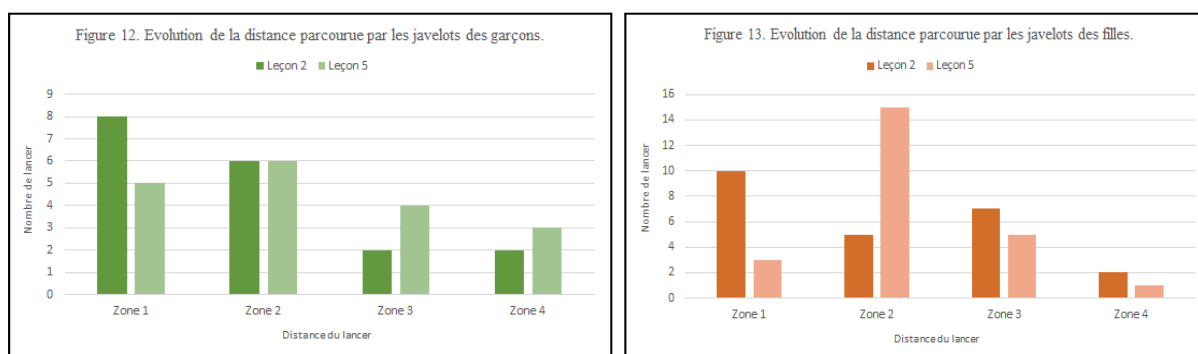
3. Dépasser les stéréotypes de genre

La réflexion menée jusqu'alors montre la nécessité de déconstruire les stéréotypes de genre, afin d'amener les enfants à mieux se connaître et à mieux connaître autrui. Au regard de notre

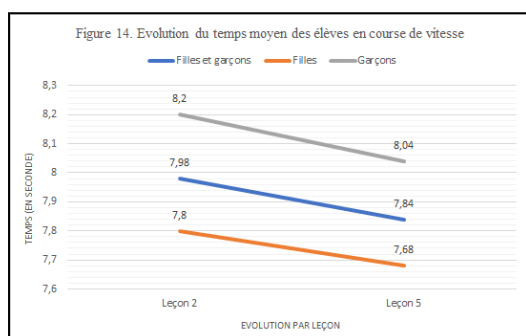
troisième hypothèse, nous analyserons si une évolution des performances, et du regard que les élèves portent sur eux et sur les autres est possible.

3.1. L'amélioration des performances au regard des capacités de chacun

Les leçons menées sur plusieurs semaines montrent l'évolution des performances. Tout d'abord, la répétition des ateliers de lancer loin ont permis aux élèves, par l'intermédiaire de l'étayage de l'enseignant, de lancer le javelot de plus en plus loin en adoptant une bonne maîtrise du geste. En effet, la Figure 12 montre l'augmentation du nombre de lancer des garçons dans les zones les plus éloignées. La Figure 13 donne à voir la diminution du nombre de lancer des filles dans la zone la plus proche, et l'augmentation du nombre de lancers effectués dans la deuxième zone.



Ensuite, les feedbacks de l'enseignant, menés a posteriori des ateliers de lancer précis, ont permis une amélioration des performances des filles, qui réussissent un tir sur deux en première leçon, et deux sur trois lors de la quatrième leçon. Cependant, ils ne sont pas suffisants pour permettre l'amélioration des performances des garçons qui, en s'éloignant du carton, voient le nombre de tirs réussis diminuer entre la leçon un et la leçon quatre.



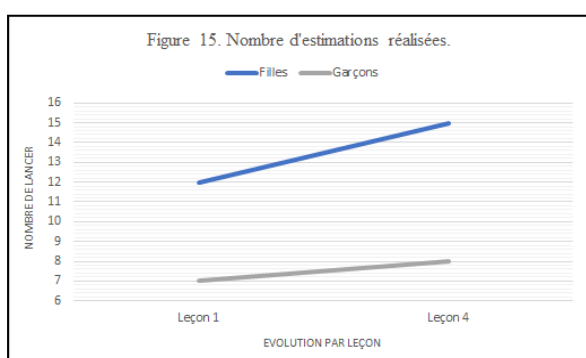
Enfin, en course de vitesse, la diminution du temps moyen des filles et des garçons, imagée par la Figure 14, justifie l'amélioration de leurs performances. Cette dernière est possible grâce aux temps d'institutionnalisation, menés par l'enseignant, qui permettent d'explicitier la bonne posture à adopter. De plus, en proposant cette

même activité tout au long de la séquence, l'enseignant permet aux élèves de s'exercer en répétant l'exercice à plusieurs reprises sur un temps donné.

La récurrence des activités accompagnée par l'étayage de l'enseignant permettent aux élèves de progresser et d'améliorer leurs résultats. A force de répétition, la connaissance des activités proposées et les performances qu'elles mettent en jeu vont permettre aux élèves de faire évoluer le regard qu'ils portent sur eux-mêmes.

3.2. L'apprentissage de soi : un enjeu fondamental de l'EPS

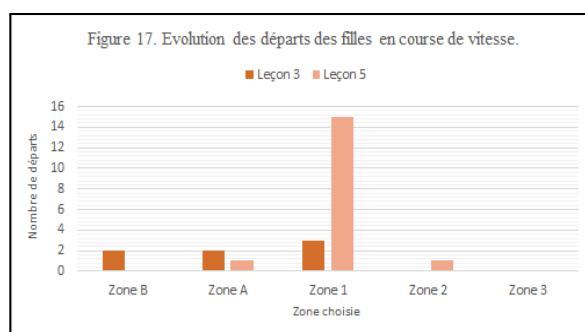
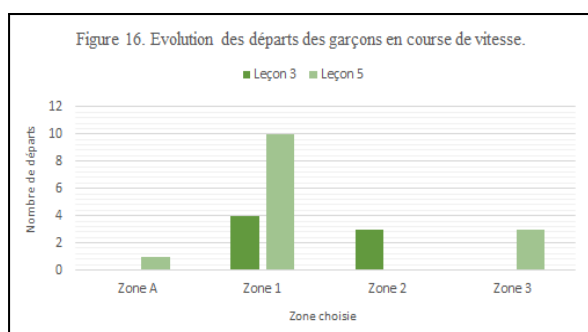
L'EPS, comme discipline qui met en jeu les "apprentissages par corps" (Faure, 2000) joue un rôle fondamental dans l'intériorisation des dispositions genrées. Il paraît donc nécessaire de déconstruire au sein de celle-ci, la vision genrée que portent les enfants sur eux-mêmes.



La répétition des ateliers de lancers permet aux élèves d'améliorer l'anticipation de leurs résultats. Cette progression, visible davantage chez les filles, est permise par l'étayage de l'enseignant, qui questionne les élèves sur leurs propres capacités en analysant leurs précédents résultats. La Figure 15 montre

ainsi l'augmentation, pour les filles et les garçons, du nombre de lancer correctement prévu.

En course de vitesse, les départs choisis par les élèves ne sont quasiment plus soumis aux stéréotypes lors de la cinquième leçon. En effet, les Figures 16 et 17 montrent que les filles et les garçons choisissent presque tous le même départ en fin de séquence (première zone).



Les prémices de l'évolution du regard que les enfants portent sur eux s'inscrivent dans la continuité de l'amélioration de leurs performances. L'étayage de l'enseignant permet aux élèves d'accéder à une meilleure connaissance d'eux-même et des activités proposées, afin de faire évoluer leurs performances et avec elles, le regard qu'ils portent sur leurs capacités.

3.3. Rompre avec les stéréotypes, un processus long mais nécessaire

Le débat, mis en place en dernière séance, met en lumière la manière dont les représentations des élèves ont été modifiées. Sur le sport en général, tous les élèves à l'exception de Giovanni pensent que les garçons sont plus forts que les filles. La discussion qui s'ensuit nous a permis de montrer aux élèves les performances réalisées par les filles et les garçons en lancer précis durant la séquence. Au sein de cette activité, ce sont les filles qui ont été les plus performantes. Les enfants font alors le constat des représentations faussées qu'ils peuvent avoir d'eux-mêmes ou des autres. Face à cette affirmation, les filles paraissent sceptiques, et les garçons acceptent le résultat de la réflexion, à l'exception de Kevin qui se désinvestit totalement de la séance et va s'asseoir sur un banc.

La dernière question posée nous permet de vérifier la bonne compréhension ou non, de la discussion ayant eu lieu au préalable. En demandant aux enfants s'ils sont d'accord ou non avec l'affirmation selon laquelle les filles lancent plus précisément que les garçons, tous les garçons de la classe et Cindy sont d'accord. Les filles ne sont pas d'accord et sous-estiment leurs performances malgré la discussion autour de la première question.

Cette résistance des filles n'empêche pas la remise en question d'une majorité des garçons qui font évoluer leurs représentations sur les performances de leur homologue féminin. Cependant, ils n'arrivent pas à remettre en cause leur propre capacité. Pour eux, ils sont plus forts que les filles en course de vitesse, alors qu'en réalité, la meilleure performance au sein de cette activité revient à Cindy.

Nous assistons alors à une déconstruction discrète des stéréotypes de genre, qui s'observe petit à petit dans les performances et dans le regard porté sur l'autre. Le changement des représentations que les enfants ont d'eux-même est encore plus difficile à faire évoluer, du fait de son intériorisation profonde. Au regard de notre hypothèse, une évolution des performances et des représentations est possible. En effet, notre séquence a permis d'en voir les prémices. Cependant, déconstruire les stéréotypes de manière significative demande du temps afin de permettre à chacun d'agir de manière totalement éclairée.

Discussion

Notre expérimentation s'appuie sur une revue de littérature scientifique, qui met en lumière l'impact des stéréotypes de genre sur les performances des élèves en éducation physique et sportive. Au sein de l'école, institution où se traduisent les inégalités de genre, l'enjeu des enseignants est de permettre à chaque enfant de développer ses capacités et aptitudes en mettant à l'écart les préjugés apportés par la société. Les enfants sont des êtres en développement qui intériorisent une vision dichotomique du monde transmise par différentes institutions, et plus particulièrement par leur famille. Ainsi, en s'identifiant à un genre dès le plus jeune âge et en intériorisant les caractéristiques qui lui sont associés, les enfants vont se lier d'amitié avec des personnes de même sexe qu'eux. Cette ségrégation sexuelle est le reflet des attentes normées de la société qui les conduisent à développer des dispositions relatives à leur genre. Ils vont alors adopter inconsciemment des positions hiérarchisées selon lesquelles les hommes sont des êtres "forts, durs, indépendants", et les femmes des êtres "sensibles et modestes" qui doivent être présentables en toutes circonstances. En adoptant ces propositions stéréotypées, les filles vont s'éloigner dès l'enfance des activités mettant en jeu le corps, et ainsi du sport, discipline construite dans le but de former de "vrais hommes" virils et puissants. L'EPS s'inscrit dans cette continuité en proposant quatre champs d'apprentissages à connotation majoritairement masculine qui mettent en jeu une socialisation différentielle des sexes au sein de l'institution scolaire. Les filles, qui développent plus lentement leur schéma corporel, seront alors moins réceptives aux activités proposées en EPS. Notre expérimentation montre l'impact de cette construction genrée, tant dans les représentations que les élèves ont d'eux-mêmes, que dans celles qu'ils ont des autres. En effet, leurs dispositions éloignées de la culture sportive rendent la projection dans l'activité difficile. Les garçons eux, possèdent des aptitudes proches de celles attendues en EPS qui leur permettent d'évoluer facilement dans ce domaine, mais les conduisent parfois à surestimer leurs capacités, ce qui se traduit par une baisse des résultats. Cette vision que les enfants ont d'eux-mêmes est liée à celle qu'ils ont du sexe opposé.

L'adoption de représentations faussées d'eux-même et des autres, va impacter les performances des enfants sans qu'ils en aient conscience. En effet, en se détournant des activités sportives, du fait de leurs dispositions, les filles vont voir leurs performances diminuer et donc perdre confiance en leurs capacités. Elles adoptent ainsi un schéma de soi selon lequel, leurs représentations influent sur leur investissement et donc leurs performances

en éducation physique et sportive. Au sein de cette discipline, l'implication de l'élève dans l'activité est pourtant déterminante, et souvent à l'origine d'une amélioration des performances. Les filles seront alors moins persistantes et engagées que leurs homologues masculins, ce qui les conduira à atteindre des performances inférieures. La connotation masculine du sport, divulgue une vision précise du corps de la femme qui, une fois intériorisée, conduit les femmes à s'exclure elle-même des activités dites masculines. Ce phénomène d'auto-censure les pousse à ne pas prendre part aux activités physiques ou à s'en désinvestir du fait de l'intériorisation des stéréotypes de genre qui les conduisent à des représentations faussées de leurs propres capacités. Les filles ne sont pas les seules à subir les effets de ces représentations. En effet, en voulant faire démonstration de leur virilité par l'intermédiaire de l'EPS, les garçons vont avoir tendance à se surévaluer et ainsi mettre en péril leur réussite dans certaines activités. Les performances produites par les filles et les garçons sont donc influencées par les représentations qu'ils ont d'eux-mêmes, en lien avec l'image qu'ils doivent montrer à autrui.

La déconstruction des stéréotypes de genre apparaît comme une nécessité à l'école afin que tous les élèves puissent produire une performance en lien avec leurs capacités. Pour cela, la progression annuelle de l'enseignant doit permettre à tous ses élèves, filles ou garçons, de vivre des expériences corporelles variées, en proposant des activités diversifiées dans chaque champ d'apprentissages. Dans la construction de ses séquences d'EPS, l'enseignant devra permettre à chaque élève de mettre en jeu son corps de manière égalitaire en identifiant par une analyse a priori, les effets potentiels des stéréotypes de genre sur l'activité proposée, et en trouvant une manière de les déconstruire. En anticipant les formes de groupement, la manière de s'adresser aux élèves, notamment par la passation de consigne, la manière de les interroger et de les responsabiliser, l'enseignant met toutes les chances de son côté pour éloigner les préjugés et prendre du recul sur sa pratique. Cette étape paraît nécessaire pour aller à l'encontre de l'effet pygmalion selon lequel les croyances stéréotypées des enseignants transforment les performances des élèves de manière à ce qu'ils se conforment à leurs attentes stéréotypées. L'enseignant, par un regard dépourvu de stéréotypes, permettra à ses élèves de faire l'apprentissage de leur propre corps en mettant à distance le regard normalisé qu'ils portent sur eux-même et sur les autres. L'éloignement des préjugés est rendu possible par l'étayage de l'enseignant, qui permet aux élèves de faire évoluer leurs représentations en leur proposant d'anticiper leurs résultats selon leurs performances précédentes. Les élèves vont

alors faire évoluer l'image qu'ils ont d'eux-mêmes et prendre conscience de leurs capacités. Cette réflexion va de pair avec une phase d'institutionnalisation, qui permet à chacun d'intérioriser les postures et techniques nécessaires à l'amélioration de leurs performances.

La prévention des stéréotypes de genre en EPS, qui influencent les représentations et les performances des élèves en CP, est un processus long. Ce mémoire me pousse à me questionner sur ma pratique enseignante, d'abord en tant que stagiaire, puis en tant qu'enseignante à temps partiel dans une classe de maternelle. La réflexion menée permet de comprendre la nécessité de se détacher du regard normé, intériorisé jusqu'alors, pour adopter une posture professionnelle dépourvue de stéréotypes. Cette prise de recul apparaît comme indispensable tout au long de la carrière, pour prévenir des stéréotypes de genre dans toutes les formes d'interactions avec les élèves. L'enseignement explicite permet de lutter contre les inégalités de genre en donnant aux élèves des objectifs clairs, un modèle précis, des feedbacks immédiats et fréquents ainsi qu'en proposant des entraînements réguliers. Les élèves seront alors en capacité de s'auto-réguler au sein d'expériences variées qui leur permettront de voir les performances réelles qu'ils sont capables de produire les uns les autres, et de se détacher des représentations stéréotypées. Par exemple, la mise en place de projets de classe, en lien avec le parcours d'éducation artistique et culturel (PEAC), ou de rencontres sportives, permettra aux filles et aux garçons d'apprendre à se connaître et de coopérer dans un but commun. En proposant aux élèves un enseignement explicite, l'enseignant accompagne les élèves dans la connaissance qu'ils ont d'eux-mêmes et leur donne les clés nécessaires pour progresser selon leurs propres capacités. Ainsi, il est nécessaire de prendre conscience des effets de l'enseignement sur chacun des élèves, tant dans la relation avec eux, que dans les apprentissages proposés. En tant qu'enseignante, la responsabilité particulière de la formation de l'individu et du citoyen induit une remise en question continuelle de sa pratique et de ses outils.

L'analyse des stéréotypes de genre en EPS, au regard des représentations et performances des élèves, est un choix pertinent. En effet, cette discipline joue un rôle primordial dans la construction des différences de genre, car "l'apprentissage par corps" contribue fortement à la création de dispositions genrées. Elle permet également de mettre en évidence la manifestation des dispositions genrées par l'intermédiaire du corps. Cependant, pour rendre les résultats de cette étude davantage significatifs, il serait souhaitable de la réaliser sur un plus grand échantillon. Notre étude se déroule au sein d'une école primaire inscrite en REP et

composée d'un public plutôt défavorisé. Pour prétendre révéler les stéréotypes de genre sur une classe d'âge, il faudrait faire varier le lieu de naissance, l'origine sociale, le sexe ou encore la catégorie socioprofessionnelle des parents, afin de rendre notre échantillon représentatif de la population française. Autrement dit, sachant que le développement de l'enfant s'inscrit dans des logiques culturelles et sociales au sein desquelles les enfances ne sont pas homogène, il est essentiel de s'intéresser aux déterminants sociaux pour comprendre le rapport de l'enfant à son propre genre et à autrui. Enfin, l'absentéisme fréquent de nos enquêtés a rendu difficile l'analyse de nos données, car chaque élève n'a pas participé au même nombre de séances, ce qui peut fausser nos résultats. En effet, tous les élèves n'ont pas suivi le protocole de la même façon, ce qui ne permet pas d'évaluer précisément l'impact de notre séquence sur les représentations et performances des élèves.

Notre expérimentation, menée pendant dix semaines sur une classe de CP, montre une évolution minime sur les performances et représentations des élèves. En effet, un prolongement autour des quatre champs d'apprentissages de l'éducation physique et sportive paraît pertinent. En l'élargissant à d'autres pratiques, l'objectif est de mettre en lumière les évolutions possibles et les limites, des performances et représentations des élèves, au sein d'expériences motrices variées. La dernière séance montre la pertinence de mener en parallèle l'EPS et l'enseignement moral et civique. Cette discipline qui favorise la discussion et le débat, permet aux élèves et à l'enseignant de mettre des mots sur ce que sont les stéréotypes et sur la nécessité de les déconstruire pour permettre à chacun d'adopter une vision éclairée du monde qui l'entoure. En tant que fil conducteur sur l'année, cette expérimentation contribuerait à nourrir notre réflexion et permettrait une analyse sur le plus long terme. Ainsi, il serait pertinent d'analyser en cycle 3, la différence entre les performances et représentations de la classe ayant suivi notre protocole, et celles d'une classe lambda. L'âge atteint par les enfants en cycle trois apparaît comme une rupture avec l'apparition des différences biologiques secondaires qui conduisent les élèves à s'identifier davantage à un genre. Cette expérimentation permettrait également d'être révélatrice des effets d'une déconstruction en CP des stéréotypes de genre.

Bibliographie

- Amossy, R. (1991). *Les idées reçues, Sémiologie du stéréotype*, Paris, Nathan, coll. « Texte à l'œuvre ».
- Babillot, M. (2015). *50 activités pour l'égalité filles-garçons à l'école*. Canopé - CRDP de Toulouse.
- Baudelot, C. et Establet, R. (2006). *Allez les filles !*, Paris : Le seuil
- Beaud, S. (2018). *La France des Belhoumi : Portraits de famille (1977-2017)*, Paris: La découverte.
- Becker, Howard S. (1985). *Outsiders: Études de sociologie de la déviance*. Éditions Métailié.
- Bidart, C. (2008). Étudier les réseaux: Apports et perspectives pour les sciences sociales. *Informations sociales*, 147, 34-45.
- Blöss, T. & Frickey, A. (2001). Destins de femmes : entre travail et vie de famille. Dans : Thierry Blöss éd., *La femme dans la société française* (pp. 92-118). Paris : Presses Universitaires de France.
- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Editions du Seuil.
- Bohuon, A. Quin, G. (2012). Quand sport et féminité ne font pas bon ménage.... *Le Sociographe*, 38, 23-30
- Buscatto, M. (2019). *Sociologies du genre*. Paris: Armand Colin
- Caglar, E. (2009). Similarities and differences in physical self-concept of males and females during late adolescence and early adulthood. *Adolescence*, 44 (174).
- Chalabaev, A. (2006). L'influence des stéréotypes sexuels sur la performance et la motivation en sport et en éducation physique et sportive. Thèse de doctorat en sciences et techniques des activités physiques et sportives non publiée, Université Joseph Fourier, Grenoble.
- Choquet, M. et Ledoux, S. (1994). *Adolescents, enquête nationale*. Paris, édition de l'INSERM.
- Clément, X. & Louveau, C. (2013). Socialisation sportive et formation des « Grands hommes ». Le cas du handball. *Ethnologie française*, 43, 723-733
- Combaz, G. & Hoibian, O. (2009). La légitimité de la culture scolaire mise à l'épreuve. L'exemple de l'éducation physique et sportive dans le second degré en France. *Éducation et sociétés*, 23, 189-206

Combaz, G. & Hoibian, O. (2011). La pratique des activités physiques et sportives : les inégalités entre les filles et les garçons sont-elles plus réduites dans le cadre scolaire ?. *Carrefours de l'éducation*, 32, 167-185.

Connell, R. W. (1987). *Gender and Power: Society, the Person and Sexual Politics*. Sydney: Allen & Unwin, Cambridge: Polity Press, Stanford: Stanford University Press.

Court, M. (2017). *Sociologie des enfants*. Paris: La Découverte.

Cumming, S. P., Standage, M., Loney, T., Gammon, C., Neville, H., Sherar, L. B., & Malina, R. M. (2011). The mediating role of physical self-concept on relations between biological maturity status and physical activity in adolescent females. *Journal of Adolescence*, 34(3), 465-47

Daréoux, É. (2007). Des stéréotypes de genre omniprésents dans l'éducation des enfants. *Empan*, 65, 89-95.

Darmon, M. (2016). 2. Une socialisation primaire plurielle. Dans : , M. Darmon, *La socialisation* (pp. 49-70). Paris: Armand Colin.

Davisse, A. (2010). Filles et garçons en EPS : différents et ensemble?. *Revue française de pédagogie*, 171, 87-91.

De Beauvoir, S. (1949). *Le deuxième sexe*, tome I et II. Edition Gallimard.

Durkheim, E. (1990). *L'évolution pédagogique en France*. Presses universitaires de France.

Duru-Bellat, M. (1994). "Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. La fabrication scolaire des différences entre les sexes". *Revue française de pédagogie*, n°110.

Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école: Genèse et mythes*. Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.

Duru-Bellat, M. (2008). La (re)production des rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution scolaire ?. *Travail, genre et sociétés*, 19, 131-149.

Erikson, E. (1968). *Adolescence et crise. La quête d'identité*, Paris, Flammarion.

Escaffre, L; (2018). Les filles et les garçons face au sport à l'école. Education.

Famose, J. (2003). La motivation en EPS. Dans : Ghislain Carlier éd., *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique*

Faure, S. (2000). *Apprendre par corps. Socio-anthropologie des techniques de danse*. Paris : La Dispute

Florin, A. (2003). *Introduction à la psychologie du développement. Enfance et adolescence*. Paris : Dunod, Les Topos.

Fontayne, P., Sarrazin, P., Famose, J-P. (2002) Effet du genre sur le choix et le rejet des activités physiques et sportives en Éducation Physique et Sportive : une approche additive et différentielle du modèle de l'androgynie. *Science et Motricité : revue scientifique de l'ACAPS / ACAPS*, Paris : Institut national du sport et de l'éducation, pp.45-66.

Fournier, M. (2008). « La Domination masculine ». Dans : Jean-François Dortier éd., *Pierre Bourdieu: Son œuvre, son héritage* (pp. 67-69). Auxerre: Éditions Sciences Humaines.

Gianini Belotti, E. (1973). *Du côté des petites filles*. Edition des femmes.

Havelock, E. (1904). *Study of British Genius*. London, Hurst & Blackett.

Lahire, B. (2008). *La raison scolaire. Ecole et pratiques d'écritures, entre savoir et pouvoir*, Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Lemoyne, J. & Girard, S. (2018). Activité physique, estime de soi et condition physique : étude longitudinale d'une cohorte d'étudiants québécois. *Staps*, 120, 99-115.

Louveau, C. (2004). Pratiquer une activité physique ou sportive : persistance des inégalités parmi les femmes. *Recherches féministes*, 17(1), 39–76

Messner, M. (2022). Idéologie du genre, sport de jeunes et production de l'essentialisme mou. *Sciences sociales et sport*, 19, 155-185.

Moniotte, J. & Poggi, M. (2014). Curricula cachés et biais perceptifs en EPS. *Carrefours de l'éducation*, 38, 193-210.

Mosconi Nicole. Les recherches sur la socialisation différentielle des sexes à l'école. In: Filles et garçons jusqu'à l'adolescence. Socialisations différentielles/Yannick Lemel, Bernard Roudet. Paris : L'Harmattan, 1999.

Oakley, A. (1972). *Sex, Gender and Society*, London, Allen Lane.

Rayou, P. (2018). Pédagogie explicite. *Recherche & formation*, 87, 97-107.

Renard, F. (2019). « Le clivage des sexes est plus marqué dans les milieux populaires. ». Dans : Olivier Masclet éd., *La France d'en bas : Idées reçues sur les classes populaires* (pp. 93-97). Paris: Le Cavalier Bleu.

Rosenthal R. A., Jacobson L. (1968). *Pygmalion à l'école. L'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*, Paris, Casterman.

Rousseau, J-J. (1762). *Du contrat social*. Amsterdam.

SEDIKIDES C., GREGG A. P. (2003), « Portraits of the self », in M. A. Hogg, J. Cooper (Eds.), *The Sage Handbook of Social Psychology*, University of Southampton.

Terret T., Cogérino G., Rogowski, I. (2006). Pratiques et représentations de la mixité en EPS. Paris : Revue EPS.

Vidal, C. (2018). Les cerveaux des filles et des garçons : au-delà des préjugés. Dans : Dominique Ratia-Armengol éd., *Quand les temps changent, les bébés changent-ils* (pp. 201-218). Toulouse: Érès.

Sommaire des annexes

Annexe 1 : Tableau récapitulatif des enquêtés	41
Annexe 2 : Détails de la séquence d'EPS	42

Annexe 1 : Tableau récapitulatif des enquêtés

Prénoms (modifiés)	Sexes	Âges
Etienne	Masculin	7 ans
Kevin	Masculin	6 ans
Esteban	Masculin	6 ans
Mathias	Masculin	6 ans
Lucas	Masculin	6 ans
Giovanni	Masculin	7 ans
Lila	Féminin	6 ans
Hanaé	Féminin	6 ans
Lola	Féminin	6 ans
Julie	Féminin	7 ans
Cindy	Féminin	6 ans
Andrea	Féminin	6 ans
Cassandra	Féminin	7 ans
Elisa	Féminin	6 ans

Annexe 2 : Détails de la séquence d'EPS

Discipline : EPS	Thème : regard sur le corps : la question du genre par l’EPS Problématique : comment le genre influence-t-il les représentations et performances des élèves de cours préparatoire (CP) en éducation physique et sportive ? Compétences du SCCC : - Domaine principale - Domaine 1 : “les langages pour penser et communiquer” - Domaine secondaire - Domaine 3 : “la formation de la personne et du citoyen” Champs d’apprentissage 1 : “Produire une performance maximale, mesurable à une échéance donnée”
Niveau : cycle 2 - CP	
Nombre de leçon : 6	
Durée des leçons : 1 heure	
Connaissances et compétences du programme visées : - Courir, sauter, lancer à des intensités et des durées variables dans des contextes adaptés. - Utiliser sa main d’adresse et son pied d’appel et construire une adresse gestuelle et corporelle bilatérale. - Savoir différencier lancer loin et lancer précis. - Accepter de viser une performance mesurée et de se confronter aux autres. - Respecter les règles de sécurité édictées par le professeur. Compétence spécifique : réaliser une performance mesurée Compétences transversales : appliquer et construire des principes de vie collective, mesurer et apprécier les effets de l’activité, apprendre à mesurer sa performance	
Attendu de fin de cycle : course de vitesse - Courir, sauter, lancer à des intensités et des durées variables dans des contextes adaptés. - Réagir vite à un signal extérieur en course de vitesse. - Adopter une position de départ adaptée à une réaction rapide (pieds décalés, buste légèrement penché vers l’avant, fléchir les jambes comme des ressorts). - Se concentrer sur un signal pour réagir le plus rapidement possible. - Courir vite jusqu’à la ligne d’arrivée et à rester dans son couloir de course.	

- Courir vite et franchir la ligne d'arrivée sans ralentir.

Attendus de fin de cycle : lancer

- Lancer à des intensités et des durées variables dans des contextes adaptés
- Savoir différencier lancer loin et lancer précis
- Accepter de viser une performance mesurée et de se confronter aux autres
- Développer sa motricité et construire un langage du corps : prendre conscience des différentes ressources à mobiliser pour agir avec son corps

Objectifs de la séquence :

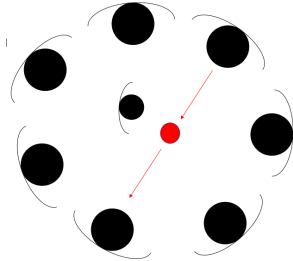
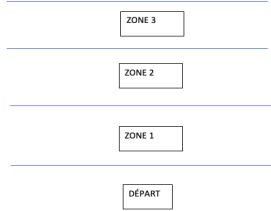
- Enrichir les habiletés motrices fondamentales dans le but de construire une intelligence motrice : le rythme, la latéralité, les appuis, la coordination, les alignements
- Construire les 2 habiletés qui renvoient à une intentionnalité de plus en plus athlétique : courir - lancer
- Confronter l'élève à des sensations et à des émotions athlétiques
- Construire l'espace et le temps athlétiques à l'aide de repères extérieurs à son corps
- Viser une performance mesurée et se confronter aux autres

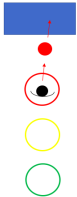
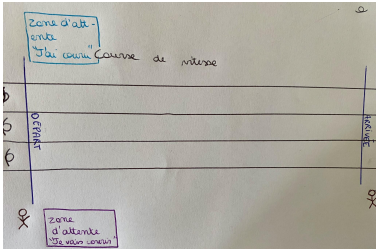
Lancer

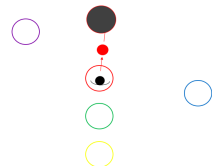
- Lancer un objet le plus loin possible avec ou sans élan en adoptant la position adéquate.
- Lancer un objet précisément dans une cible en adoptant la position adéquate.

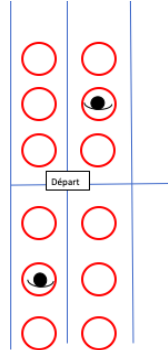
Course de vitesse

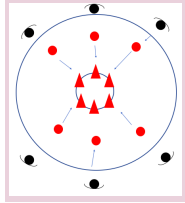
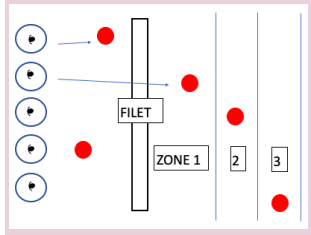
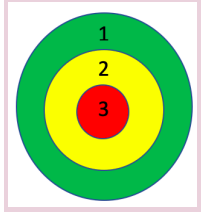
- Réagir vite à un signal extérieur, se concentrer sur un signal
- Adopter une position de départ adaptée à une réaction rapide
- Courir vite jusqu'à la ligne d'arrivée et rester dans son couloir de course

Leçon, durée intitulé	Ateliers	Aménagement du milieu	Critères de réussite	Temps
<i>Leçon 1 - 1 heure</i> <i>Situation de référence</i> <i>Situation d'échauffement</i>	Phase 1 : Présentation du tableau en classe	En classe.	J'ai réussi quand j'ai compris le tableau à double entrée.	10'
	Phase 2 - échauffement : jeu de la bombe <u>Consigne</u> : "Vous allez vous mettre en cercle. L'objectif est de se faire un maximum de passes, pendant un compte à rebours (= 10, 9, 8, 7...). L'élève qui à la balle lorsque je dis "zéro" vient se mettre au milieu du cercle. Il aura le droit d'intercepter la balle au prochain tour." <u>But</u> : lancer / rattraper balle sans la faire tomber. <u>Critère de réalisation</u> : lancer en cuillère en direction des mains du copain.		J'ai réussi quand : - J'ai attrapé la balle envoyée par un camarade. - Je fais une passe visée. - J'arrive à intercepter la balle (élève au centre).	10'
<i>Situation d'apprentissage</i>	Phase 3 : ateliers lancer loin / lancer précis Lancer loin : <u>Consigne</u> : choisissez une zone dans laquelle vous pensez lancer le javelot puis viser celle-ci en lançant le javelot. <u>But</u> : Lancer le javelot dans la zone défini au préalable <u>Critère de réalisation</u> : le pied en avant doit être opposé au bras du lancer, lancer vers le haut.	Lancer loin: - Un ligne de départ - 3 zones l - Un javelot /un disque 	Lancer loin : l'élève doit atteindre une zone définie au préalable.	30'

	Lancer précis : marquer le plus de points en fonction d'une zone de départ. <u>Consigne</u> : “<i>Vous allez choisir un cerceau à partir duquel vous allez devoir lancer dans le carton.</i>” <u>But</u> : lancer la balle dans le carton depuis une zone choisi <u>Critère de réalisation</u> : lancer en cuillère / récap position (pied en avant opposé au bras du lancer. <u>Organisation</u> : Équipes préparées en amont (7 élèves par équipe) : effectuent une rotation après 10 minutes d'activité.	Lancer précis: - 3 cerceaux de départ à des distances différentes. - un carton - une balle 	Lancer précis : l'élève réussit à lancer dans la cible en fonction d'une zone de départ. Je suis capable de noter mes résultats dans un tableau à double entrée. L'élève est capable de s'auto évaluer avant le lancer afin de choisir la zone adéquate en fonction de son niveau.	
	Phase 4 : course de vitesse <u>Consigne</u> : “<i>Vous allez devoir courir le plus vite possible en ligne droite depuis la ligne de départ jusqu'à la ligne d'arrivée. Attention à bien courir dans son couloir, et attendre le signal sonore pour partir. il ne faut pas ralentir avant la ligne d'arrivée.</i>” <u>But</u> : franchir la ligne d'arrivée en premier. <u>Critère de réalisation</u> : réagir vite au signal sonore, adopter une bonne position au départ et pendant la course, être concentré pour le signal de départ, gérer sa respiration. <u>Organisation</u> : Les élèves courent chacun leur tour, un adulte au départ et un autre à l'arrivée.	Une zone d'attente définie. Une zone différente quand les élèves ont couru. 	Les élèves doivent : - Réagir au signal sonore. - Ne pas ralentir avant la ligne d'arrivée. - Aller le plus vite possible. - Rester dans leurs couloirs.	15'

<i>Leçon 3- 1 heure</i> <i>Situation de référence</i> <i>Situation d'apprentissage</i>	Phase 1 : Retour en classe sur les gestes à adopter en lancer loin, lancer précis et course de vitesse. Introduction au lancer avec élan. On propose une analyse des gestes à effectuer à l'aide de la participation des élèves et une présentation en classe. On insiste sur la fluidité entre le lancer et la prise d'élan.	En classe.	J'ai réussi quand j'ai mimé la bonne position pour lancer loin avec élan, lancer précis et pour courir.	10'
	Phase 2 : ateliers lancer Lancer loin avec élan : on ajoute aux règles et consignes du lancer loin, une présentation du lancer avec élan, et on insiste sur l'importance de la continuité entre l'élan et le lancer. Lancer précis dans un panier de basket. Consigne : l'élève doit prédire s'il pense réussir ou non à partir de la zone choisie.	- Tableau des résultats - Cerceaux pour les zones - Javelot - Panier de basket 	On reprend les mêmes critères de réussite que la séance 1 et on ajoute le fait d'être capable de lancer loin sans s'arrêter avant d'avoir pris de l'élan.	2 x 10'
	Phase 3 : course de vitesse par deux <u>Consignes</u> : rappel des consignes et règles pour la course. <u>But</u> : franchir la ligne d'arrivée en premier.	- Piste d'athlétisme. - Groupe prédéfini au préalable	Mêmes critères de réussite que pour la leçon 1.	30'
<i>Leçon 4 - 1 heure</i> <i>Situation de référence</i>	Phase 1 : Explication On présente en classe les groupes, un groupe filles et un groupe garçons. <u>Consigne</u> : "Quelle équipe selon vous va gagner la course et pourquoi?"	En classe : les groupes sont écrits au tableau.	Tous les élèves ont donné leur avis	10'

<i>Situation d'apprentissage</i>	Phase 2 : Lancer loin avec élan + lancer précis dans un panier de basket Lancer loin : mêmes consignes, mêmes règles que la leçon précédente. Pour les consignes, on met l'accent sur la position à adopter. Lancer précis : mêmes consignes, mêmes règles que la leçon précédente. Pour les consignes, on insiste sur l'importance de la zone choisie. Si je choisis la zone 4 à chaque fois, mais que je n'y arrive pas et que mon adversaire choisit la 1 et réussit à chaque fois, alors mon adversaire aura plus de points.	Même schéma que pour la leçon précédente .	Mêmes critères de réussite que pour la leçon 1.	30'
<i>Situation d'apprentissage</i>	Phase 3 : course de vitesse avec zone <u>Consigne</u> : “ Il y a trois zones devant et derrière la ligne de départ. Vous allez choisir votre zone de départ en fonction de votre adversaire”. <u>But</u> : franchir la ligne d'arrivée en premier, peu importe la zone de départ choisie. <u>Organisation</u> : les élèves courent deux par deux en binômes choisis en amont. <u>Objectif de l'enseignant</u> : analyser le choix de la zone en fonction de l'adversaire et proposer un re-tour sur la technique pour courir, féliciter la prise de risques, pousser l'enfant à réfléchir sur sa prise de risque.		Mêmes critères de réussite que pour la leçon 1	30'

<i>Leçon 5 - 45 minutes</i> <i>Situation d'échauffement</i>	Phase 1 : échauffement <u>Consignes</u> : en restant derrière le grand cercle, vous devez lancer la balle afin de toucher le plot. <u>But</u> : toucher le plus de plot <u>Organisation</u> : deux équipes de 6 prédéfinies, chaque élève à une balle, 6 plots au milieu.	Jeu du plot : 	J'ai réussi quand j'ai touché au moins un plot. 10'
<i>Situation de référence</i>	Phase 2 : Lancer Lancer loin au-dessus d'un filet : <u>Consigne</u> : "Vous allez devoir lancer l'objet le plus loin possible au-dessus du filet. Si vous n'arrivez pas à lancer au-dessus du filet, vous n'aurez aucun point". <u>But</u> : lancer par-dessus le filet pour marquer le plus de points grâce aux différentes zones disposées derrière. Lancer précis sur une cible : lancer sur une cible. <u>Consigne</u> : "Vous devez marquer le plus de points possible. En fonction de la zone dans laquelle vous allez tirer vous marquerez de plus en plus de points."	Lancer loin :  Lancer précis : 	J'ai réussi quand mon ballon est passé par-dessus le filet. J'ai réussi quand ma "fléchette" s'est scratché sur la cible. J'ai adopté la bonne position pour lancer. 15'

	Phase 3 - course de vitesse avec zone Course par deux : chaque élève a son couloir. On propose aux élèves les mêmes consignes que lors de la séance précédente. On choisit les binômes de manière à ce que chaque fille ait couru contre chaque garçon au cours de notre séquence. Course seul : on propose aux enfants de faire leur meilleur temps chacun leur tour.	Piste d'athlétisme Groupe prédéfini au préalable	Même critère de réussite que pour la leçon 1	20'
<i>Leçon 6 - 1 heure</i> <i>Situation de référence</i>	Phase 1 : discussion et retour sur les expériences, ressentis vécus par les élèves .	En classe.	J'ai réussi à prendre la parole et à verbaliser mes ressentis.	10'
	Phase 2 : débat rivière (d'accord/pas d'accord) <u>Consignes</u> : “En fonction de la question, vous viendrez vous positionner dans la case “je suis d'accord” ou dans la case “je ne suis pas d'accord”. Puis vous devrez dire pourquoi vous vous êtes mis de tel ou tel côté. Vous aurez ainsi le droit de changer d'avis donc de côté.” <u>Rôle de l'enseignant</u> : préside le débat, gère le temps, donne la parole et prend des notes.	Débat rivière :	J'ai compris la question pour me positionner d'un côté ou d'un autre de la rivière. J'ai réussi à expliquer aux autres pourquoi j'avais choisi ce côté. J'ai réussi à me remettre en question grâce aux idées de mes camarades.	30'
	Phase 3 : “les footballeuses” Lecture offerte, rappel des règles et moral de l'histoire.		j'ai compris l'histoire et la morale qui lui est associée.	20'

Année universitaire 2022-2023

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

Mention Premier degré

Titre du mémoire : prévenir des stéréotypes de genre dès le CP : les enjeux de l'éducation physique et sportive.

Auteur : Marion Turc

Résumé : La déconstruction des stéréotypes de genre est un enjeu primordial de l'éducation nationale pour garantir l'égalité des chances entre les filles et les garçons. L'école doit permettre aux enfants de mettre à distance les dispositions qu'ils ont intériorisées, pour prévenir des inégalités de genre. L'éducation physique et sportive, comme discipline qui met en jeu le corps, apparaît comme moins proche des dispositions féminines que de celles des garçons. Ainsi, l'étude qualitative menée montre l'influence des représentations que les enfants ont d'eux-mêmes et des autres, sur leurs performances. La mise en place d'une séquence d'athlétisme et d'entretiens directifs, permet de mettre en évidence les différences entre les pratiques, les performances et les représentations des huit filles et six garçons d'une classe de CP. L'analyse des résultats collectés montre l'importance de déconstruire les stéréotypes de genre dès le plus jeune âge. Cependant, ce processus qui demande du temps est rendu possible par l'enseignant qui doit d'abord mettre à distance ses propres préjugés, pour pouvoir par la suite prévenir des inégalités de genre en étayant ses élèves et en explicitant ses attentes.

Mots clés : CP, stéréotypes de genre, EPS, performance, représentations de soi et des autres.

Abstract : The deconstruction of gender stereotypes is a key issue for national education to ensure equal opportunities for girls and boys. Schools must enable children to distance themselves from the dispositions they have internalised in order to prevent gender inequalities. Physical and sports education, as a discipline that involves the body, appears to be less close to the dispositions of women than those of boys. Thus, the qualitative study carried out shows the influence of the representations that children have of themselves and of others on their performance. The setting up of an athletics sequence and directive interviews allowed to highlight the differences between the practices, the performances and the representations of eight girls and six boys of a class of first grade. The analysis of the results shows the importance of deconstructing gender stereotypes from an early age. However, this process, which takes time, is made possible by the teacher, who must first distance himself from his own prejudices in order to be able to prevent gender inequalities by supporting his pupils and making his expectations clear.

Keywords: elementary, gender stereotype, physical education, performance, self image and representations of the other.