

**MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT,
DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION**

Mention 1^{er} degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

Parcours

Professeur.e des écoles

Titre du mémoire

*Les stéréotypes de genre en EPS à
l'école primaire*

Présenté par

**BALTENNECK-TIXADOR
Chloé**

Mémoire encadré par

Directeur-trice de mémoire

Co-directeur-trice de mémoire

Nom, prénom : LARRE Françoise

Nom, prénom :

Statut : Maîtresse de conférences

Statut :

Membres du jury de soutenance

Nom et prénom

Statut

Nom et prénom	Statut

Soutenu le

09 / 03 / 2023

PROFESSEUR.E DES ÉCOLES



Remerciements

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce au concours de plusieurs personnes auxquelles je voudrais témoigner toute ma gratitude.

Je voudrais tout d'abord adresser toute ma reconnaissance à la directrice de ce mémoire, Madame Françoise LARRÉ, maîtresse de conférences, pour l'aide qu'elle a fournie et les connaissances qu'elle a su me transmettre. Je la remercie également pour sa disponibilité et ses précieux conseils.

Je tiens également à remercier le corps professoral et administratif de l'INSPE de Toulouse - site Croix de Pierre, pour la richesse et la qualité de son enseignement, et qui déploient de grands efforts pour assurer à leurs étudiant·e·s en master MEEF 1er degré une formation actualisée.

Je remercie aussi Madame Mathilde LAPUYADE, qui m'a permis de mener à bien ce mémoire de recherche.

Je souhaite également remercier les élèves qui ont contribué à ce mémoire pour leur investissement et leur sérieux.

Enfin, je voudrais exprimer ma reconnaissance envers mes proches, qui m'ont apporté leur soutien moral tout au long de ma démarche, et pour leur précieuse aide à la relecture et à la correction de mon mémoire.

Attestation de non-plagiat

Je soussigné.e, BALTENNECK-TIXADOR Chloé

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé :

Les stéréotypes de genre en EPS à l'école primaire.....

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne. Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient.e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (*art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle*).

En signant ce document, je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent.

Pour plus d'informations : suivez le lien "Prévention du plagiat" via l'ENT - Site Web UT2J <http://www.univ-tlse2.fr/accueil/vie-des-campus/services-numeriques/prevention-plagiat/c-est-moi-qui-ecris--182780.kjsp?RH=1341578964371>

Fait à Toulouse, le 01/02/2023,

Signature de l'étudiant.e



Sommaire

Introduction	5
Chapitre 1 : La bi-catégorisation sexuée et la dichotomie des rôles	10
Section.1 La construction des stéréotypes de genre.....	11
.1.1 Différencier le sexe et le genre.....	11
.1.2 La socialisation primaire	13
.1.3 La socialisation secondaire.....	15
Section.2 L'influence de l'école en matière de construction et déconstruction des stéréotypes de genre	18
.2.1 Les objectifs de l'école en matière de déconstruction des stéréotypes vs Les pratiques des enseignants et des enseignantes.....	18
.2.2 La sphère sportive : un lieu où s'expriment particulièrement les stéréotypes de genre	20
.2.3 L'EPS : une ressource pour déconstruire les stéréotypes de genre et réduire les inégalités filles-garçons (réseau Canopé, 2020).....	22
Conclusion au chapitre 1	24
Chapitre 2 : Identifier puis déconstruire les représentations stéréotypées.....	26
Section.1 Question de recherche et hypothèses	26
Section.2 Protocole de recherche	28
Section.3 Résultats et discussion	33
Conclusion	53
Annexes	56
Bibliographie	78

Introduction

Au niveau sociétal, les inégalités hommes-femmes sont encore très présentes dans tous les domaines. Chaque année, le Ministère chargé de l'Égalité entre les femmes et les hommes, de la Diversité et de l'Égalité des chances publie des chiffres-clés qui permettent de poser de réels constats. Le rapport de 2021 montre notamment que des inégalités persistent.

Au niveau professionnel et de l'autonomie économique, il y a un écart de rémunération nette de 12,4 % à l'avantage des hommes en 2017, et un écart des pensions de retraite de droit direct avec une pension moyenne mensuel de 1 110€ net pour les femmes et 1 784€ pour les hommes en 2018. Du côté de l'orientation professionnelle, les femmes correspondent seulement à 28,1 % des ingénieurs en 2017¹. Dans le domaine domestique, des inégalités sont également notables, avec par exemple la charge mentale de travail domestique qui est majoritairement supportée par les femmes : elles consacrent 3h26 aux tâches domestiques, contre 2h du côté des hommes, soit 1,7 fois plus selon les données de l'INSEE en 2010². Durant la période de confinement associée à la crise COVID-19, 83% des femmes ont indiqué passer quotidiennement plus de 4h à s'occuper de leurs enfants (école à domicile), contre 57% pour les hommes².

Le sport n'échappe pas à ces inégalités sur plusieurs points. Au niveau de la couverture médiatique, 4 % concerne les femmes dans le sport alors qu'elles représentent 40 % des sportifs et des sportives². Sur 87 fédérations en France, seules 10 d'entre elles recensent une majorité de femmes². En ce qui concerne l'arbitrage, les femmes représentent un quart des arbitres tout sports confondus². Seulement 17,4 % des présidents et des présidentes de fédérations sont des femmes, et seulement 11,3 % sont des entraîneuses nationales².

Ces inégalités sont en réalité intimement liées à des stéréotypes. Gaborit (2009) définit les stéréotypes comme un concept « ayant pour objet d'associer les 'autres' à une catégorie particulière en exagérant (en général) négativement les traits ». Il s'agit ici de

¹ Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'enseignement supérieur*, édition 2020. [Consulté 14 avril 2022]. Disponible sur <https://www.education.gouv.fr/filles-et-garcons-sur-le-chemin-de-l-egalite-de-l-ecole-l-enseignement-superieur-edition-2020-289508>

² Ministère chargé de l'égalité entre les femmes et les hommes, de la Diversité et de l'Égalité des chances. *Chiffres-clés 2021 : Vers l'égalité réelle entre les femmes et les hommes*, édition 2021. Disponible sur <https://www.egalite-femmes-hommes.gouv.fr/sites/efh/files/migration/2021/12/Chiffres-cles-Egalite-femmes-hommes-2021.pdf>

stéréotypes liés au genre. Le HCDH (Haut-Commissariat des Droits de l'Homme) définit un stéréotype lié au genre comme « une opinion généralisée ou un préjugé quant aux attributs ou caractéristiques que les femmes et les hommes possèdent ou doivent posséder et aux rôles qu'ils jouent ou doivent jouer » (2021). Les Nations Unies des Droits de l'Homme disent que les stéréotypes, qu'ils soient ouvertement hostiles (par exemple, « les femmes sont hystériques ») ou apparemment inoffensifs (« les femmes sont maternelles »), perpétuent les inégalités. Par exemple, la vision traditionnelle selon laquelle les femmes sont chargées de s'occuper des tâches familiales et ménagères signifie que les responsabilités de garde des enfants concernent souvent exclusivement les femmes, ce qui est en adéquation avec les chiffres du ministère chargé de l'égalité entre les femmes et les hommes, de la Diversité et de l'Égalité des chances mentionnés précédemment.

Ces attentes stéréotypées mènent à des différences de comportements entre les filles et les garçons très tôt à l'école. L'étude de Pelgrims Ducrey & Doudin (2000) fait ce constat dans un collège. D'une part, les garçons expriment davantage, plus ouvertement et plus agressivement leur frustration liée à de faibles résultats scolaires. D'autre part, les filles se comportent de façon moins dérangeante afin de maintenir le bon fonctionnement du groupe et des activités de la classe (Pelgrims Ducrey & Doudin, 2000). Aussi, lorsqu'elles sont en difficulté, elles demeurent plus calmes que les garçons de même niveau de performances scolaires, sont plus passives et attirent moins l'attention des enseignants et des enseignantes (Pelgrims Ducrey & Doudin, 2000). En EPS, Mennesson et Neyrand (2010) relèvent des différences d'engagement des filles et des garçons dans les sports qui sont proposés tout au long du cursus scolaire. Les garçons auront tendance à plus s'investir dans les activités dites « masculines » et les filles se mettront un peu plus en retrait et seront marginalisées par les garçons. Le phénomène inverse est observé dans les activités sportives dites « féminines ». Les motivations de pratique dans une même APSA (Activités Physiques, Sportives et Artistiques) sont également différentes : les filles seront plus centrées sur un geste esthétique et technique, alors que les garçons seront plus focalisés sur la performance (Canopé, 2020). De ce fait, les garçons sont plus actifs et plus engagés, alors que les filles sont moins impliquées et moins dynamiques (Louveau, 2007). Ces différences notables dans différentes disciplines scolaires mènent à des inégalités de réussite.

Les sociologues n'ont pas proposé de définition explicite et unique du terme d'inégalité, mais leurs réflexions s'appuient généralement sur l'idée selon laquelle la société est structurée par des hiérarchies sociales (Galland et Lemel, 2018). Dans le cadre de ce mémoire, les inégalités abordées sont celles entre les filles et les garçons, et seront détaillées plus particulièrement celles présentes dans le cadre scolaire. En EPS par exemple, les inégalités sont fortement marquées et transparaissent notamment par le biais des écarts de note. Cet écart, à l'avantage des garçons, est présent dans toutes les académies, et s'est amplifié dans les années 80 et 90 : +0.5 point en 1984-1985 (Davisse, 1986), +0.8 point en 1985-1986 (Combaz, 1992), +1.1 point en 1995-1997 (Cleuziou, 2000), +1.31 point en 1997-1998 (Groupe de travail académique de Lyon, 1998) (Lentillon-Kaestner et Cogérino, 2005). Depuis les années 2000, cet écart s'est resserré mais il reste tout de même de, en moyenne, un point (Chalabaev et Sarrazin, 2009). Cependant, malgré ces inégalités de réussite en EPS, des données du Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports datant de 2018 montrent que les filles réussissent globalement mieux à l'école. Ainsi, l'évaluation internationale PISA de 2018 témoigne que les filles de 15 ans sont plus nombreuses en proportion à maîtriser l'écrit ; elles sont également plus nombreuses à accéder au baccalauréat, et s'orientent plus vers l'enseignement général et technologique que les garçons. Cette orientation différenciée est également visible au sein des lycées professionnels par exemple, où la distribution des filles et des garçons entre les différentes sections est très inégale. Dans les domaines de la production, seulement 15 % des élèves ou apprentis sont des filles, alors que dans les domaines des services, les filles sont majoritaires à 65 %. Cependant, si les filles réussissent globalement mieux scolairement, cela ne se traduit pas par une meilleure insertion professionnelle. Pour les filières de l'enseignement supérieur, à la sortie de l'université, les filles s'insèrent aussi bien sur le marché du travail que leurs homologues masculins, mais n'ont ni le même niveau de qualification, ni le même salaire (données du Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports datant de 2018). Pour ce qui est de l'insertion dans le monde du travail à la suite d'un baccalauréat professionnel, certains métiers de la production, qui sont des métiers qui requièrent généralement plus de capacités physiques, sont difficiles d'accès pour les filles. Cela fait un parallèle avec les inégalités de réussite en EPS, puisqu'il s'agit d'un enseignement dans lequel les

capacités physiques sont sollicitées également, où les filles réussissent généralement moins bien que leurs homologues masculins.

Selon les sociologues (Bourdieu, Durkheim, Dubet), les inégalités filles-garçons proviennent des différences faites entre ces derniers lors de leur socialisation. Cette dernière peut être définie dans son sens le plus général comme un processus :

« Processus par lequel la personne humaine apprend et intériorise tout au cours de sa vie les éléments socio-culturels de son milieu, les intègre à la structure de sa personnalité sous l'influence d'expériences et d'agents sociaux significatifs et par là s'adapte à l'environnement social où elle doit vivre ». Guy Rocher (2020)

Il est important de noter qu'il existe plusieurs types de socialisations, notamment les socialisations primaire et secondaire ; mais également qu'il existe plusieurs instances de socialisation différentes, comme la famille, les groupes de pairs, les médias, et en grande partie l'école. Effectivement, à partir de 3 ans généralement, les enfants vont passer la plupart de leur temps à l'école. Les élèves bénéficient de 24h d'enseignement par semaine en moyenne, pendant un minimum de 36 semaines par an³. L'école constitue donc une instance de socialisation importante, car elle intervient tôt dans la vie des enfants et occupe une grande partie de leur temps journalier. Plusieurs travaux de recherche, qui seront détaillés dans ce mémoire, mettent en évidence le lien entre les stéréotypes et la socialisation des enfants. Un lien pouvant également être fait entre l'école et la socialisation, cette dernière peut constituer un levier pour influencer sur la construction ou la déconstruction des stéréotypes de genre des enfants.

L'EPS représente 108h d'enseignement par an, ce qui fait d'elle la troisième discipline la plus enseignée chaque année, après le français et les mathématiques⁴. Ainsi, il est possible d'envisager une exploitation de cette discipline pour essayer de lutter contre les stéréotypes de genre et amorcer une prise de conscience de la part des élèves sur l'existence de ces stéréotypes.

Les questionnements concernent donc les facteurs qui mènent à ces inégalités : la socialisation des enfants est-elle similaire entre les garçons et les filles ? Quel rôle joue l'école dans la construction ou la déconstruction des stéréotypes ? Est-il possible de faire

³ Eduscol. *Organisation du temps scolaire dans le premier degré* (2022). Disponible sur <https://eduscol.education.fr/2263/organisation-du-temps-scolaire-dans-le-premier-degre>

⁴ Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. *Le sport à l'école élémentaire* (2021). Disponible sur <https://www.education.gouv.fr/le-sport-l-ecole-elementaire-9509>

prendre conscience aux élèves des inégalités filles-garçons grâce à l'EPS ? Les adultes ont-ils des comportements qui favorisent ou défavorisent la construction de stéréotypes ? La thématique retenue pour ce mémoire concerne donc le rôle que peut jouer l'école, et plus particulièrement l'EPS, en termes de socialisation et le rôle qu'elle peut jouer en termes de déconstruction des stéréotypes.

Ce mémoire est organisé en deux parties. Un premier chapitre concernera les apports scientifiques nécessaires au traitement du sujet et permettra de comprendre la démarche de recherche envisagée. Il abordera les éléments clés qui constituent le sujet, ce qui permettra de comprendre la construction des stéréotypes de genre. Ceux-ci étant distinct entre les filles et les garçons, ils seront détaillés et spécifiés pour chaque groupe. Le rôle de l'école et de l'EPS y sera également abordé, puisque celui-ci constitue le sujet central de ce mémoire. Les pratiques enseignantes seront explicitées pour comprendre le rôle que peuvent avoir les adultes dans la socialisation des enfants. Enfin, l'EPS étant une discipline scolaire particulière, il s'agira de voir le levier qu'elle peut constituer pour amorcer une prise de conscience de la part des élèves des stéréotypes de genre.

Un deuxième chapitre proposera un questionnement sur la pratique du rugby comme moyen de faire évoluer les représentations stéréotypées des élèves. Il explicitera la démarche de recherche mise en œuvre sur le terrain afin de répondre à ce questionnement.

Chapitre 1 : La bi-catégorisation sexuée et la dichotomie des rôles

Ce premier chapitre a pour objectif de faire un état des connaissances sur la socialisation des filles et des garçons depuis leur naissance. Il s'agit de comprendre ce qui influence leurs comportements, leurs attitudes, leurs centres d'intérêts ou encore leur investissement dans différents domaines. Il s'agit également de comprendre ce qui en ressort et l'image qui est attribuée aux individus en fonction de leur genre, mais aussi, l'image que les individus ont d'eux-mêmes et s'il est possible de la changer ou de la modifier. Cette partie a pour but de comprendre pourquoi les enfants sont ce qu'ils sont lors de leur entrée à l'école en tant qu'élèves, et constitue donc un point de départ. Ce point de départ est essentiel pour ensuite questionner le rôle que peut avoir l'école en termes de transmissions des savoirs, mais surtout en termes de construction de l'identité des enfants.

Dans ce chapitre, une première section portera sur la construction des stéréotypes de genre. Pour cela, il s'agira de commencer par expliquer la différence entre le sexe et le genre qui est un élément clé pour le traitement de ce sujet. Par la suite, la socialisation primaire et la socialisation secondaire seront développées, et leur rôle dans la vie d'un individu sera expliqué. Cela permettra de comprendre la construction de l'identité des enfants avant leur entrée à l'école. Ainsi, il sera possible de savoir ce que les enfants ont déjà intériorisé au moment de leur arrivée à l'école.

Dans une deuxième section, il s'agira de voir l'influence que peut avoir l'école et ce qu'elle apporte vis-à-vis des stéréotypes de genre, les écarts entre les programmes et ce qu'il s'y passe réellement. Par ailleurs, parler de la sphère sportive et des images qu'elle renvoie par le biais des médias est important pour comprendre une partie de l'origine des représentations stéréotypées des enfants. Cela permettra de voir quels stéréotypes y demeurent et si, malgré leur omniprésence et leur forte influence, l'EPS peut constituer une ressource pour déconstruire les stéréotypes de genre.

Section.1 La construction des stéréotypes de genre

L'objectif de cette section est d'identifier les facteurs qui influencent le développement des enfants pendant leurs premières années de vie et, de façon plus spécifique, qui influencent la construction de leur identité propre et de leur identité sociale, à travers la socialisation primaire (1.3) et secondaire (1.2). Mais avant, il est nécessaire de distinguer le sexe du genre (1.1).

.1.1 Différencier le sexe et le genre

Il est primordial de distinguer sexe et genre. Un rapport de l'IFE paru en mars 2022 retrace l'historique des recherches sur le genre. Celles-ci débutent dans les années 1960 avec Robert Stoller, psychiatre et psychanalyste, qui ouvre aux États-Unis la « Gender Identity Research Clinic », un laboratoire de recherche sur la sexualité humaine. Pour la première fois, la notion de genre est conceptualisée pour désigner le ressenti de l'identité sexuelle, c'est-à-dire l'identité propre d'un individu. Cela s'oppose au sexe qui, lui, définit l'organisation anatomique et biologique de la différence entre les sexes mâle et femelle. C'est à partir de ce moment-là que naîtront les études contemporaines sur le genre (Gaussel, 2022). Le sexe est donc déterminé à la naissance avec un sexe masculin ou un sexe féminin. Or, cette classification n'explique aucunement les rapports de domination et la hiérarchie qui existe entre les sexes. C'est alors que la notion de genre prend tout son sens : le genre est défini comme « l'ensemble des mécanismes, des représentations, des injonctions, des assignations qui font d'individus des hommes et des femmes, avec leur lot de rôles, de places et d'attitudes » (Détrez, 2015). Utiliser le prisme du genre permet d'étudier les rapports sociaux entre femmes et hommes, de comprendre l'organisation binaire et hiérarchisée de la société, mais également, de saisir les mécanismes et les notions de féminité et de masculinité qui s'y rattachent (Lépinard et Lieber, 2020). Le laboratoire de recherche « Genre : épistémologie & recherches (GenERe) » conceptualise le genre comme une construction sociale : contrairement aux conceptions qui attribuent des caractéristiques fixes aux hommes et aux femmes en fonction de leurs caractéristiques biologiques, les études de genre disent qu'il n'existe pas de « féminité » ni de « masculinité » naturelle, mais que « le genre est un apprentissage

tout au long de la vie des comportements socialement attendus d'une femme ou d'un homme ». Les caractéristiques d'un homme ou d'une femme ne sont pas construites ni apprises indépendamment, mais dans une relation d'opposition entre masculin et féminin (Gaussel, 2016). Il ne s'agit cependant pas d'une relation équilibrée, il y a un rapport de pouvoir. Le genre distingue le masculin et le féminin, et les hiérarchise à l'avantage du masculin, ce qui engendre des inégalités de traitement au niveau de la société et de la famille (Gaussel, 2016). Selon Gaussel (2022),

« La différenciation hiérarchisée du féminin et du masculin place le genre comme un indice de pouvoir, déterminant dans les relations femme-homme. Ces relations asymétriques instituent un tandem dominée-dominant à l'origine de la dévalorisation du groupe femmes et de sa discrimination par le biais de stéréotypes ».

Avant même l'éducation par la parole, les enfants sont socialisés par les postures, les vêtements, les jouets ou encore les couleurs. À partir de deux ans, les enfants ont intégré un rôle sexué et vont chercher à reproduire les comportements assimilés à leur groupe. Vers l'âge de trois ans, ils ont adopté la plupart des attributs et des activités liées à leur genre comme les habits ou les jouets. Pour les enfants d'environ trois-quatre ans, ce sont les attributs tels que la tenue vestimentaire ou la coiffure qui déterminent la reconnaissance des hommes ou des femmes (Gresy & George, 2012). Cependant, même si ces stéréotypes sont d'une grande aide pour les enfants lors de leur développement, puisqu'ils permettent de structurer la pensée, ils peuvent toutefois conduire à des erreurs de jugement et enfermer les individus dans un cercle restreint de possible, notamment en ce qui concerne les ambitions scolaires et professionnelles (Duru-Bellat, 2016). De nombreux chercheurs et chercheuses travaillent sur les processus de construction des catégories de genre qui mènent à des relations de dominée-dominant, afin de trouver une façon de les contrer. C'est ainsi que le genre peut constituer un levier pour déconstruire ces processus de hiérarchisation qui pré-déterminent la place et le rôle de chacun et de chacune dans notre société (Gaussel, 2022). En effet, il s'agit d'un concept qui permet de « rompre avec la pensée naturaliste qui assigne les femmes et les hommes à des rôles sociaux spécifiques en raison de leurs prétendues caractéristiques biologiques et reproductives » (Lépinard et Lieber, 2020). Gaussel (2022) soutient que le principe d'égalité doit être inculqué dès le plus jeune âge : « les garçons doivent apprendre le plus tôt possible à agir en faveur de l'égalité des genres et ne pas perpétuer des systèmes

familiaux ou sociaux susceptibles de leur procurer des avantages, même discrets, vis-à-vis de leurs sœurs ou des autres filles » (Gaussel, 2022).

.1.2 La socialisation primaire

Selon Riutort (2013), « la socialisation primaire des enfants est celle qui a le plus d'influence, puisqu'elle fournit à l'enfant ses premiers repères sociaux qui le marqueront durant toute son existence ». Par son caractère précoce, la socialisation primaire est déterminante pour la suite de l'apprentissage de la vie en société et la construction de la personnalité. Pour le sociologue Emile Durkheim (1858-1917), « l'éducation est une socialisation méthodique de la jeune génération par les générations précédentes » qui permet l'acquisition de normes et de valeurs qui constituent les fondements de notre société. Il s'agit d'un processus en grande partie inconscient qui repose surtout sur les interactions avec l'entourage proche, c'est-à-dire la famille en premier lieu, puis la crèche, les amis, mais aussi l'école.

La socialisation peut se faire selon différents modèles. Trois modes de sociabilisation sont possibles : l'injonction, l'imitation et l'interaction. Ces derniers sont en étroite relation et se complètent pour construire et former l'identité d'un individu (Philippe, 2016). Le premier mode de sociabilisation abordé est l'injonction. Elle correspond à une éducation contrôlée par inculcation. En d'autres termes, la norme à apprendre est explicite et imposée, et l'enfant doit s'y soumettre (Philippe, 2016). Bien qu'Emile Durkheim insiste sur le fait que la socialisation se fait par contrainte de la famille et de l'école, et donc par injonction, Jean Piaget insiste plutôt sur le côté actif de l'individu qui se socialise. Il soutient donc plus la théorie selon laquelle l'éducation se fait en grande partie par imitation et interaction (Philippe, 2016). Selon lui, l'imitation est le premier mode de socialisation actif utilisé par l'enfant, puisqu'il commence dès la naissance (Guillan, 2022). Il s'agit d'une mise en correspondance entre un individu et un autre, d'un processus d'appariement à une cible. Par conséquent, elle constitue un premier mode d'échange social utilisé par l'enfant, et donc un premier instrument de sociabilisation (Guillan, 2022). De la naissance à trois mois, ces imitations se font de manière simultanée, puis, à partir de trois mois, elles laissent place à des « imitations de mémoire ». Ces

dernières permettent une alternance entre les émissions de l'enfant et de l'adulte, où, dans un premier temps, les nouveau-nés ont autant de réponses imitatives pendant les présentations du modèle que pendant les temps d'arrêt. Mais, dans un second temps, les enfants imitent plus fréquemment pendant les temps d'arrêt que pendant les temps de présentations du modèle (Guillan, 2022). L'imitation mène donc à l'interaction, ce qui constitue le dernier mode de socialisation. Ces deux modes de socialisation sont étroitement liés, mais différent légèrement (Riutort, 2013). Lors de l'interaction, l'individu se socialise au travers d'une prise de rôle, c'est-à-dire qu'il commence à forger son identité sociale en imitant les attitudes des autres qu'il considère comme un « autrui significatif ». Progressivement, les règles du jeu social sont intégrées et l'enfant est capable de construire sa propre identité sans se référer à autrui. Les traits propres à sa personnalité sont intégrés petit à petit suite à des échanges (Riutort, 2013).

L'inculcation des règles sociales ne se réalise donc jamais « naturellement » - bien qu'elle soit en grande partie inconsciente - mais nécessite l'intervention de diverses instances de socialisation qui concourent à la « réussite » du processus (Riutort, 2013). La famille est, dans la majorité des cas, le premier agent de socialisation : l'enfant se forge progressivement sa propre identité avec comme référence son modèle familial, particulièrement vis-à-vis de son père et sa mère (Riutort, 2013). C'est dans ce cercle que s'acquièrent les premiers savoir-faire élémentaires, c'est-à-dire les rapports entre les objets, les êtres proches mais également l'intégration des coutumes et des interdits (Isambert-Jamati, 2022). Il est tout de même important de noter que cette socialisation primaire est largement variable d'un enfant à l'autre puisqu'elle dépend de son cercle familial. Bien que la famille constitue la première instance de socialisation, elle n'en détient pas le monopole. Cependant, elle garde un certain contrôle sur les autres cadres socialisateurs (Lahire, 2022). En effet, elle peut filtrer ce qui concerne les fréquentations, les sorties, les programmes télévisés et plus généralement, elle opère un travail permanent d'interprétation et de jugement de la vie sociale (Lahire, 2022). Les savoir-faire plus complexes et les modes de relation plus élaborés seront acquis plus tard et dépendront de nombreux facteurs. Il n'y a pas d'institution particulière qui détient ce rôle, mais il est partagé entre tous les adultes qui font partie du cercle proche de l'enfant (Isambert-Jamati, 2022). Riutort (2013) insiste sur le fait que les acquisitions des codes sociaux dépendent de la position qui est donnée à un individu. Effectivement, cette position correspond à un

statut qui induit des rôles sociaux différenciés. Il y a donc une relation directe entre le rôle et le statut, ce qui signifie que le statut qu'occupe un enfant déterminera l'ensemble de ses rôles : il sera amené à agir en fonction des attentes. Dans cette étude, il s'agira de se concentrer sur les attentes attribuées aux rôles de fille et de garçon.

La socialisation primaire correspond, en partie, à la construction de l'identité sexuelle de l'enfant, c'est-à-dire son identité propre, en étroite corrélation avec les progrès moteurs, sociaux, cognitifs et affectifs (Rouyer et Mieyaa, 2013). C'est grâce aux premières interactions entre l'enfant et ses parents que se construit le sentiment d'appartenance à un groupe de sexe, sentiment qui va se consolider au fur et à mesure entre les 18 et 24 mois de l'enfant. Simultanément, comme mentionné précédemment, les progrès cognitifs se font et l'enfant devient donc capable de catégoriser les personnes qui l'entourent en se fondant sur les repères socioculturels de féminité et de masculinité : les activités, les caractéristiques physiques, les accessoires, la coiffure, et plus tard les traits de personnalité. Par ailleurs, l'enfant pourra également se catégoriser lui-même dans ces mêmes groupes de sexe (Rouyer et Mieyaa, 2013). Cependant, l'enfant ignore que ces catégories sont fixes et définitives dans le temps. Entre 3 et 7 ans, l'enfant croit qu'il est possible de changer de groupe de sexe en fonction notamment des attributs socioculturels (Rouyer et Mieyaa, 2013). Pour fixer son identité propre, il va donc chercher à connaître avec plus de précision les rôles des filles et des garçons, puis des femmes et des hommes, et va s'associer à ces catégories en manifestant des comportements très stéréotypés. Il se peut même que l'enfant valorise les attributs de son propre groupe et dévalorise ceux du groupe opposé, en refusant parfois de jouer avec des pairs de l'autre sexe. Ces mécanismes multidimensionnels, reposant sur les stéréotypes, relèvent de « processus psychosociaux de construction de l'identité genrée » (Rouyer et al., 2014). Le groupe de pair constitue également un élément essentiel dans la construction de l'identité propre. C'est avec les pairs qu'un enfant confirme, réélabore, et affirme l'identité qu'il a construite dans son environnement familial (Riutort, 2013).

.1.3 La socialisation secondaire

Dans la société moderne, l'éducation n'est plus monopolisée par la sphère familiale, mais partagée avec l'école. Elle occupe aujourd'hui une place déterminante

dans la socialisation des enfants puisqu'ils sont scolarisés de plus en plus tôt (entrée en maternelle vers l'âge de trois ans et passage éventuel par la crèche avant cela) (Riutort, 2013). Des observations réalisées par Gresy et Georges en 2012 sur les pratiques professionnelles dans la petite enfance, dans le cadre d'une mission confiée à l'Inspection Générale des Affaires Sociales (IGAS), ont permis d'identifier des différenciations dans divers domaines. Au niveau des vêtements, l'esthétique est valorisée du côté des filles et les habits sont peu propices à l'apprentissage de la marche et peu voués à être salis ou abîmés ; alors que du côté des garçons, les vêtements facilitent l'autonomie et l'agilité. Au niveau des jeux symboliques, une différence est faite également : les jouets des garçons sont plus diversifiés et souvent associés à l'extérieur, axés sur l'exploration, les mathématiques, les compétences scientifiques ; alors que ceux des filles sont limités en nombre et souvent réduits au champ des activités domestiques et maternelles. Les travaux de Mosconi (2001) montrent que malgré une participation des filles plus importante que celle des garçons en classe, ces derniers seront plus sollicités lorsqu'il s'agira d'aborder de nouveaux savoirs ; les filles auront plutôt comme rôle de rappeler ce qui a déjà été fait ou les savoirs déjà acquis, ou écrire des réponses au tableau.

En regardant plus précisément au sein de l'école, une étude de Gausssel (2016) sur la littérature de jeunesse montre qu'il s'agit d'un domaine où les différences sont marquées : un personnage masculin est présenté sur 78 % des couvertures et il y a deux fois plus de héros humains masculins dans les histoires, et dix fois plus de héros animaux mâles. Pour les activités et les jeux, il y a un déséquilibre important dans la participation des filles à certaines activités telles que la construction, les cubes, le sable ou l'escalade. Enfin, la gestion des émotions est également déséquilibrée : les interactions verbales sont plus nombreuses avec les garçons et la parole est souvent coupée aux filles ; parler de ses émotions est souvent demandé aux filles alors que l'une des seules émotions tolérées chez les garçons est la colère (Gausssel, 2016). Gausssel (2016) montre également qu'au niveau des cours de motricité en maternelle, les filles sont moins stimulées, moins encouragées dans les activités collectives et leur apparence est souvent mise en avant. Plus tard dans la scolarité, les garçons sont félicités pour leurs compétences techniques, leur esprit de compétition et leur implication dans des sports collectifs qui occupent beaucoup d'espace ; alors que les filles seront plutôt admirées par leur élégance et leur grâce qui

s'exprime majoritairement dans des sports individuels avec peu ou pas d'esprit de compétition (Gaussel, 2016).

L'INSEP, à partir d'une enquête réalisée en 2010, propose de classer les sports dans les catégories « féminins », « masculins » ou « mixtes » en fonction du pourcentage de pratiquants de chaque genre. Il y a d'abord les sports considérés comme « féminins », où plus des deux tiers des pratiquants sont des femmes, qui sont la danse (avec 77 % de femmes), la gymnastique (avec 77 % de femmes) et l'équitation (avec 74 % de femmes). Ensuite, il y a les sports considérés comme « masculins », où plus des deux tiers des pratiquants sont des hommes, qui sont le rugby (avec 91% d'hommes), le football (avec 91 % d'hommes) et les échecs (avec 80 % d'hommes). Pour finir, les sports considérés comme « mixtes », c'est-à-dire ceux où il y a au moins 33 % de femmes et 33 % d'hommes pratiquants, sont la marche (avec 57 % de femmes), la natation (avec 54 % de femmes) et le skate/roller (avec 51 % de femmes). Tous les sports cités ci-dessus véhiculent donc, par le biais des médias, des stéréotypes de la « féminité » ou de la « masculinité ». Les médias constituent une autre instance de socialisation secondaire qui a beaucoup d'influence dans la vie des enfants (Frau-Meigs, 2011). Ces derniers auront donc des représentations des différents sports influencées par les médias, et leurs choix de pratiques se feront en fonction de ces représentations, ce qui explique les chiffres issus de l'enquête INSEP de 2010 (Frau-Meigs, 2011).

Selon Verscheure et al. (2014) les élèves ne font pas la différence entre les sports pratiqués dans le monde fédéral, et les activités physiques et sportives pratiquées à l'école. Ils ont donc les mêmes représentations pour les deux milieux. Pour chaque sport, ils attribuent une valence masculine ou féminine (Verscheure, et al., 2014). En ce sens, les représentations sexuées qu'ont les élèves des APSA (Activités Physiques Sportives et Artistiques) viennent de leurs socialisations primaire et secondaire, et donc de leur entourage. De ces représentations découlent des différences d'engagement des filles et des garçons dans les sports qui sont proposés en EPS à l'école. Les garçons auront tendance à plus s'investir dans les activités dites « masculines » et les filles se mettront un peu plus en retrait et seront marginalisées par les garçons. Le phénomène inverse est retrouvé dans les activités dites « féminines » (Menesson & Neyrand, 2010). En prenant l'exemple du judo, qui est un sport « masculin » puisque 73 % des pratiquants sont des garçons (enquête INSEP, 2010), ces derniers, en supériorité numérique, vont se regrouper

entre eux et exclure les filles. De plus, les garçons auront du mal à accepter de combattre avec une fille, car d'une part, ils y voient moins d'intérêt, et d'autre part, la défaite leur paraît particulièrement dévalorisante dans ce cas (Menesson & Neyrand, 2010). Cela participe activement à la hiérarchisation du masculin et à la consolidation de stéréotypes menant à des inégalités de réussite entre les filles et les garçons. De manière générale, en EPS, « les filles sont davantage soucieuses de maîtriser un geste, une habileté tandis que les garçons sont plus orientés vers des logiques de performance » (Canopé, 2020). Ainsi, les garçons sont plus actifs et plus engagés, alors que les filles sont moins impliquées et moins dynamiques (Louveau, 2007). De plus, en milieu scolaire, lorsque les filles sont en présence de garçons, elles ont tendance à se sous-estimer. Ce phénomène est accentué lorsqu'il s'agit de milieux connotés masculins, comme l'EPS, alors que les garçons, à l'inverse, ont plutôt tendance à se surestimer (Mosconi, 2004).

Section.2 L'influence de l'école en matière de construction et déconstruction des stéréotypes de genre

L'objectif de cette section est d'explicitier la position qu'occupe l'école vis-à-vis des stéréotypes de genre, le rôle qu'elle peut tenir, mais aussi l'écart qu'il peut y avoir entre les objectifs de l'école et les pratiques enseignantes (2.1). Il sera également expliqué que, malgré le fait que la sphère sportive soit un milieu où les stéréotypes de genre sont très présents (2.2), le cadre scolaire peut utiliser l'EPS pour déconstruire ces stéréotypes de genre (2.3).

.2.1 Les objectifs de l'école en matière de déconstruction des stéréotypes vs Les pratiques des enseignants et des enseignantes

Parmi les différentes instances de socialisation des enfants, seule l'école a un « projet explicite [...] d'égalité entre tous et toutes » (Collet, 2012). Celle-ci, qui était originellement réservée aux garçons, a progressivement ouvert ses portes aux filles au cours du XXe siècle. La mixité apparaît cependant bien plus tard dans les années 1970, et sera finalement imposée par la loi Haby de 1975 sur le collège unique. Dans les années

2000, l'égalité filles-garçons apparaît parmi les cinq priorités des systèmes éducatifs européens. En France, le domaine 3 du SCCC (Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, BOEN de 2015) concernant la formation de la personne et du citoyen stipule que l'égalité filles-garçons est une des priorités des apprentissages scolaires. Pourtant, Versheure, et al. (2014) constatent que l'institution scolaire n'entrave pas la reproduction de ces inégalités de genre. Cela s'explique par l'effet du « curriculum caché », qualifié ainsi par Perrenoud en 1993, mais expliqué auparavant par Forquin en 1985 comme « ces choses qui s'acquièrent à l'école (savoirs, compétences, représentations, rôles, valeurs) sans jamais figurer dans les programmes officiels ou explicites ». En effet, l'école ne se limite pas aux apprentissages figurant dans les programmes, il s'agit également d'une instance de socialisation conséquente pour les enfants, notamment en ce qui concerne la socialisation par les groupes de pair (Felouzis et Perroton, 2009). Ces derniers ont un poids considérable dans la construction des valeurs, des pratiques et des façons d'être des enfants (Felouzis et Perroton, 2009). Par ailleurs, un même savoir ne sera pas compris de la même façon selon le genre de l'enfant à cause de sa socialisation. Cependant, il ne sera également pas transmis de la même façon selon le genre de la personne qui transmet ce savoir et le genre de la personne à qui elle s'adresse (Versheure, et al., 2014).

D'autre part, des différenciations sont faites de la part des enseignants et des enseignantes également, souvent de manière inconsciente. Des observations menées avec des enregistrements vidéo montrent que, dans les classes mixtes, l'enseignant ou l'enseignante a plus d'interaction avec les garçons qu'avec les filles (Mosconi, 2004). Dans les années 1970-1980, les Anglo-saxons ont formulé cette différence comme « la loi des deux tiers-un tiers » : environ deux tiers d'interactions avec les garçons, et un tiers d'interactions avec les filles. Cependant, ces chiffres ont évolué et dans les années 2000, la moyenne est plutôt de 56 % d'interactions avec les garçons et 44 % d'interactions avec les filles (Mosconi, 2004). Les garçons sont interrogés plus souvent et plus longtemps, leurs interventions spontanées sont plus souvent prises en compte, les consignes qui leur sont données sont plus complexes, et ils sont souvent plus gratifiés que les filles (Mosconi, 2001). Outre ces comportements, les enseignants et les enseignantes ont des représentations et des attentes différentes en fonction du genre de leurs élèves, qui s'organisent autour des stéréotypes de genre (Mosconi, 2004). Mosconi (2004) relève

l'existence d'un « double standard » qui évalue les comportements des filles et des garçons selon un système binaire qui tolère plus l'indiscipline chez les garçons et stigmatise celle du côté des filles, et associe les performances des filles à leur travail et celles des garçons à leurs capacités intellectuelles (Trouilloud, Sarrazin, 2011). Ces pratiques professionnelles des enseignants et des enseignantes ne sont pas sans conséquence en termes d'orientation des filles et des garçons. De manière générale, un paradoxe est observé dans le système scolaire : les filles ont une meilleure réussite scolaire que les garçons, mais elles ont des orientations professionnelles moins « rentables » (Mosconi, 2004). Elles ont, en effet, moins de difficultés dans l'apprentissage de la lecture, moins de redoublements et de retard scolaire, un meilleur niveau de français et peu de différence de niveau en mathématiques ; mais cela ne suffit pas à mener les filles vers des métiers qui équivalent ceux vers lesquels se dirigent les garçons. La mixité scolaire, qui fait en sorte que les savoirs enseignés à l'école soient accessibles aux deux sexes, n'assure pas une égalité d'orientations, car là aussi, les stéréotypes de genre opèrent une division sexuée des disciplines qui mène à des choix différenciés (Mosconi, 2004).

.2.2 La sphère sportive : un lieu où s'expriment particulièrement les stéréotypes de genre

Grâce à l'instance de socialisation secondaire que constituent les médias, le corps est devenu l'objet de toutes les attentions lors des dernières décennies. La diététique, la chirurgie, le sport, l'entretien... Tout cela dans le but d'atteindre un bien-être « absolu », un sentiment de satisfaction à l'égard de l'image que renvoie son corps (Saouter, 2010). Le sport est devenu un milieu dans lequel le corps est exemplaire et idéal : effectivement, le corps sportif est considéré comme « sain » et « bien entretenu », et « sert de référence pour les manières d'être et de paraître au quotidien » (Saouter, 2010). Cependant, il y a un traitement différencié des corps en fonction du sexe (Saouter, 2010). L'effort physique effectué par les femmes n'a jamais été socialement valorisé en tant que tel, ni même prévu dans les parcours d'apprentissage. Au contraire, la restriction du mouvement du corps des femmes a toujours été mentionnée, car le sport mettrait en péril ce dernier. La constitution de leur corps a toujours été évoquée pour justifier leurs limites, notamment en ce qui

concerne l'incompatibilité entre le sport et la maternité (Saouter, 2010). Durant l'antiquité, il était déconseillé aux femmes danseuses de trop de se dépenser physiquement, sinon « le sang des règles s'écoulait anormalement sous forme de sueur ». Plus tard, au milieu du XIXe siècle, les cours de gymnastique étaient préconisés pour les jeunes filles, uniquement dans le but de leur assurer une bonne santé et les préparer à leur future maternité (Saouter, 2010). Les femmes ont donc dû dépasser des limites et des règles pour se faire une place dans le monde du sport qui était originellement dédié aux hommes. Le sport féminin s'étant développé au fur et à mesure du temps, les femmes ont réussi à avoir accès aux compétitions et ont donc montré que l'aspect biologique et génétique n'était pas un frein à la performance. Cependant, pour maintenir la supériorité du corps masculin, les médias ont marginalisé et invisibilisé le corps féminin qui sortait de la norme (Saouter, 2010). La prouesse physique et la technicité au service de la performance sont souvent évoquées dans le sport masculin. En revanche, pour les femmes, il s'agit d'évoquer un joli visage, un geste esthétique, ou alors une manifestation de faiblesse : effondrement à la fin d'une course, larmes, recherche de réconfort dans les bras de l'entraîneur (Louveau, 2007). Des progrès ont été faits en matière d'accès aux compétitions : les premiers JO de l'ère moderne en 1896 ne comptaient aucune femme, tandis que les JO de Rio de Janeiro en 2016 en comptaient 45 %. Malgré cela, selon un rapport publié par l'UNESCO en 2019⁵, les sportives souffrent de discriminations quantitatives avec une très faible diffusion de sport féminin, créant une médiatisation partielle, voire parfois inexistante, du sport au féminin (Boniface et Gomez, 2019). Pour autant, la diffusion du sport féminin est un enjeu majeur pour les plus jeunes, car il s'agit d'un moyen de prendre conscience des capacités des femmes à pratiquer un sport, et ainsi de pouvoir s'en inspirer et les imiter (Boniface et Gomez, 2019). Les médias ont donc également un rôle dans le processus de socialisation et qui tend à augmenter avec, notamment, la place de la télévision dans le foyer (Riutort, 2013).

La constitution des fédérations apporte également des données intéressantes sur la place des femmes dans le monde sportif. Les hommes occupent la majorité des postes de pouvoir que l'on trouve dans les fédérations. Selon la loi du 4 août 2014 pour l'égalité

⁵ Boniface, Pascal, Gomez, Carole. *Quand le football s'accorde au féminin*. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (2019). Disponible sur https://mediatheque.agencemicroprojets.org/wp-content/uploads/UNESCO_Rapport_Quand-le-football-saccorde-au-f%C3%A9minin.pdf

réelle entre les femmes et les hommes, dans les fédérations où les femmes représentent un quart des licences ou plus, au moins 40 % des sièges dans les instances dirigeantes – comité directeur ou conseil d’administration – doivent leur revenir. Cependant, actuellement, 14 des 36 fédérations olympiques ne respectent pas les règles de représentativité⁶.

Les enfants ont donc ces représentations dès leur plus jeune âge et sont imprégnés des stéréotypes qui leur sont montrés, que ce soit des stéréotypes sexués en rapport avec l’image corporelle par les médias, ou des représentations déséquilibrées des postes de pouvoir, occupés par une majorité d’hommes.

.2.3 L’EPS : une ressource pour déconstruire les stéréotypes de genre et réduire les inégalités filles-garçons (réseau Canopé, 2020)

L’éducation physique et sportive est obligatoire à l’école depuis 1880, mais originellement, il n’y avait que la gymnastique qui était pratiquée. En effet, les finalités étaient hygiénistes (finalités de santé et d’hygiène de vie), donc la gymnastique, d’héritage militaire, était le sport le plus simple et le plus approprié pour entretenir le corps de par les ressources qu’il mobilise. Au fur et à mesure des années, l’EPS a évolué et changé au gré des orientations politiques en vigueur, et des évolutions économiques et sociales de la société. Il s’agit donc d’une discipline qui a subi des changements majeurs : elle servait au début de moyen d’entretenir le corps et était sous contrôle médical, puis elle a servi à préparer les hommes à servir la France lors des guerres de 1914-1918 et 1939-1945, mais également à reconstruire les corps après ces mêmes guerres ; puis il y a eu une sportivisation de l’EPS qui a permis d’acquérir de nouveaux gestes techniques, et ce n’est que depuis la fin du XXe siècle que des finalités civiques et morales sont entrées dans les programmes scolaires de l’EPS. De nos jours, il figure dans le BO de 2020⁷, en EPS pour le cycle 3 :

⁶ Dagné, Mathilde, A., Maad. *Représentation des femmes dans le sport : Ces fédérations olympiques qui ne respectent pas la loi*. Le Monde.fr (2020). Disponible sur https://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2020/02/17/representation-des-femmes-dans-le-sport-20-des-federations-olympiques-ne-respectent-pas-la-loi_6029877_4355770.html

⁷ Bulletin officiel n°31 du 30 juillet 2020

« En articulation avec l'enseignement moral et civique, les activités de cet enseignement créent les conditions d'apprentissage de comportements citoyens pour respecter les autres, refuser les discriminations, regarder avec bienveillance la prestation de camarades, développer de l'empathie, exprimer et reconnaître les émotions, reconnaître et accepter les différences et participer à l'organisation de rencontres sportives. »

Les instructions officielles en vigueur⁸ (BO de 2020) préconisent, pour la maternelle, l'apprentissage d'actions motrices simples (courir, sauter, lancer) et l'adaptation des déplacements de l'élève en fonction du milieu ou de sa place dans un collectif. Du côté des cycles 2 et 3 (du CP au CE2 et du CM1 à la 6^{ème} respectivement), il y a 5 principales finalités qui viennent du SCCCC : « développer sa motricité et construire un langage du corps », « s'approprier seul ou à plusieurs par la pratique, les méthodes et outils pour apprendre », « partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités », « apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière » et « s'approprier une culture physique sportive et artistique ». Dans ces finalités se trouvent des sous-objectifs concernant le fait de devoir s'engager quelle que soit l'activité proposée, mais également respecter des règles qui sont propres à chaque APSA (Activités Physiques, Sportives et Artistiques).

Cette discipline scolaire diffère légèrement des autres de par son utilisation du corps. En effet, il s'agit de la seule où, outre les compétences intellectuelles, des compétences physiques et motrices sont également mises en jeu. Ce qui fait son originalité est donc le fait que l'apprentissage des règles se fait par le biais d'un engagement moteur. L'EPS étant la discipline préférée des enfants à l'école à 26,64 % (enquête de Claire Szymczak, 2009), elle aurait un avantage par rapport aux autres matières sur la motivation et l'engagement des élèves. Par conséquent, transmettre des compétences morales et civiques par le biais de l'EPS, pourrait être pertinent au vu de son contenu (avec les engagements moteurs) et de son succès auprès des élèves, qui favorise leur engagement. Cependant, il est important de noter une nuance concernant le type d'APSA. Effectivement, de multiples enquêtes montrent que les filles sont majoritairement plus attirées et engagées dans les activités de productions et de reproductions de formes, qui

⁸ Bulletin officiel n°31 du 30 juillet 2020

se rapprochent donc de la danse, alors que les garçons privilégient les activités de gestion d'un rapport de force individuel ou collectif et les activités à dominante énergétique, comme par exemple le rugby (réseau Canopé, 2020). Par ailleurs, à l'école, la pratique des APSA n'est pas neutre et véhicule au contraire les attentes sociales en termes de modèles corporels et de rapport à l'activité en fonction du genre. L'éducation physique, en fonction des pratiques de l'enseignant ou de l'enseignante et des élèves, contribue à renforcer et à légitimer les inégalités de genre (Verscheure, et al., 2004). Le fait que des activités genrées comme la danse ou le rugby sont proposées à l'école oblige les élèves à expérimenter chaque activité. Cela veut également dire que les élèves vont se confronter directement aux stéréotypes liés à chaque activité de manière égale. En ce sens, cette discipline, qui met en évidence de nombreux clichés, serait potentiellement une ressource pour, justement, déconstruire les stéréotypes de genre et réduire les inégalités filles-garçons (réseau Canopé, 2020). L'EPS est une discipline où le corps est à la fois l'outil et l'objet des apprentissages. Sachant cela, l'enseignant ou l'enseignante doit s'adresser aux élèves en prenant en compte la dimension sexuée, car le corps de ces derniers est constamment sous le regard des autres (Bonniot-Paquien, Cogérino et Champely, 2009). L'EPS et la personne encadrant ces cours peuvent donc avoir un rôle fondamental quant à la perpétuation, ou non, des stéréotypes de genre (Bonniot-Paquien, Cogérino et Champely, 2009).

Conclusion au chapitre 1

Tout au long de ce chapitre, il a été expliqué comment se construisaient les stéréotypes de genre et comment se formaient les inégalités fille-garçon. Par ailleurs, le poids que peuvent avoir les socialisations primaire et secondaire a été abordé, mais également, le fait que l'adulte peut avoir une posture plus ou moins influente en termes de déconstruction des stéréotypes de genre. Malgré les instructions officielles qui insistent sur l'égalité fille-garçon, l'école parvient difficilement à lutter contre ces stéréotypes, d'une part car ils sont fortement ancrés par la socialisation primaire, et d'autre part, car les enseignants eux-mêmes n'ont pas toujours conscience de les renforcer. Plusieurs instances de socialisation, dont certaines que les enseignants et les enseignantes ne

maîtrisent pas, influencent ces mécanismes de construction. Effectivement, ils ne peuvent pas avoir de pouvoir sur les médias, la famille ou encore les groupes de pair. Cependant, en tant qu'enseignant ou enseignante, il est possible d'adapter ses pratiques pour faire en sorte de limiter la construction des stéréotypes de genre. De plus, ils et elles ont à disposition une ressource intéressante que sont les séances d'EPS, qu'il est possible d'exploiter comme vecteur de déconstruction des stéréotypes.

Chapitre 2 : Identifier puis déconstruire les représentations stéréotypées

Comme mentionné précédemment, l'EPS est une discipline scolaire où les stéréotypes de genre sont plus apparents que dans les autres disciplines enseignées (comme le français ou les mathématiques). En EPS, les stéréotypes de genre sont bien souvent exacerbés et visibles par tous les élèves ; c'est le cas par exemple, lorsque le cours concerne l'apprentissage du rugby ou de la danse. Cette particularité de l'EPS laisse penser qu'elle peut constituer un outil singulier de déconstruction des stéréotypes de genre ou, du moins et plus modestement, qu'elle peut participer à une prise de conscience, de la part des élèves, des inégalités filles-garçons.

D'où le questionnement au cœur de ce chapitre : des séances d'EPS (à l'école primaire) prenant en compte l'objectif de déconstruction des stéréotypes permettent-elles de faire évoluer les représentations stéréotypées des élèves ?

Une première section présentera la question de recherche retenue ainsi que les hypothèses qui y sont associées. Dans une deuxième section, l'ensemble du protocole de recherche sera détaillé. Il s'agira de présenter la population sur laquelle l'étude sera menée, le protocole de recueil de données ainsi que la méthode d'analyse choisie. Dans une dernière section, une analyse des données recueillies sera faite afin de valider/invalides les hypothèses et de répondre à la question de recherche.

Section.1 Question de recherche et hypothèses

Pour pouvoir apprécier les représentations stéréotypées des élèves, je fais le choix de m'appuyer sur une APSA (Activités Physiques, Sportives et Artistiques) : le rugby. Selon l'enquête de l'INSEP de 2010, le rugby est considéré comme un sport « masculin » car il compte 91 % de pratiquants hommes. Cela fait d'elle l'APSA la plus genrée, puisqu'elle compte le plus de pratiquants hommes en comparaison avec toutes les autres APSA. Il s'agit donc d'un sport qui véhicule des stéréotypes de la masculinité, comme

expliqué dans le chapitre précédent, et étant donné que ceux-ci sont très exacerbés, il est peut-être plus facile de les mettre en évidence ou de les repérer.

Ce contexte amène donc plusieurs questionnements : les représentations associées au rugby sont-elles aussi stéréotypées que ce que l'on peut voir dans les médias ? Sont-elles les mêmes pour les filles et les garçons ? Ces représentations ont-elles un rapport avec le genre de l'élève ? Du fait qu'il s'agisse d'un sport masculin, y a-t-il des réticences de la part des élèves (notamment des élèves filles), à l'idée de le pratiquer ? Si des stéréotypes de genre sont associés à ce sport, sa pratique dans le cadre des cours d'EPS à l'école, permet-elle d'aller à l'encontre de ces stéréotypes ?

La question de recherche retenue est donc la suivante :

La pratique, en cycle 3, du rugby (APSA genrée) permet-elle de faire évoluer les représentations stéréotypées des élèves ?

Cette question de recherche sera déclinée sous la forme de deux hypothèses, l'une concernant les représentations stéréotypées des élèves, et l'autre concernant les effets de la pratique du rugby.

H1 : Les élèves ont des représentations stéréotypées du rugby et des pratiquants et pratiquantes de ce sport avant de l'avoir pratiqué.

Variables étudiées : la mixité dans la composition que propose l'élève d'une équipe de rugby, l'intérêt que chaque élève porte à l'APSA, la perception de leurs propres capacités à pratiquer le rugby, leur perception des capacités des filles et des garçons à pratiquer ce sport, l'avis des élèves quant à la pratique de ce sport par les filles et les garçons.

H2 : La pratique du rugby fait évoluer les représentations stéréotypées des élèves.

Variables étudiées : les variables étudiées seront les mêmes que celles étudiées pour l'hypothèse 1, à savoir la mixité dans la composition que propose l'élève d'une équipe de rugby, l'intérêt que chaque élève porte à l'APSA, la perception de leurs propres capacités à pratiquer le rugby, leur perception des capacités des filles et des garçons à pratiquer ce sport, l'avis des élèves quant à la pratique de ce sport par les filles et les garçons.

Section.2 Protocole de recherche

L'objectif de la section 2 est d'expliquer la démarche de recherche adoptée. Seront donc présentés les différents éléments qui permettent de mener cette dernière, c'est-à-dire la population étudiée, les étapes successives du protocole de recherche, la méthodologie de recueil de données et, enfin, la méthodologie de traitement des données recueillies.

2-1- La population étudiée

Pour des raisons d'accessibilité, l'échantillon choisi est un échantillon de convenance. Par conséquent, les résultats obtenus lors de cette étude ne pourront pas être généralisés. Je fais le choix de me centrer sur une classe de cycle 3 car il s'agit du cycle où les stéréotypes devraient être les plus ancrés au regard de l'âge des élèves, qui est le plus avancé de l'école primaire, et qui est, en moyenne, de 10 ans. L'étude est donc réalisée dans une classe de CM1 composée de 19 élèves, dont 8 filles et 11 garçons, âgés de 9 à 10 ans. Cette classe est dans une école élémentaire située dans une grande ville de Midi-Pyrénées, et il s'agit d'une école de type REP (Réseau d'Education Prioritaire). Les 19 élèves constituent la population initialement identifiée, mais la population étudiée est composée uniquement des élèves qui étaient présents du début à la fin du protocole de recherche. Cette dernière est donc composée de 17 élèves, car il y avait 2 absents, dont 10 garçons et 7 filles.

2-2 - Les étapes du protocole de recherche

Le protocole de recherche se déroulera en trois étapes :

Etape 1 : Avant les séances de rugby, deux recueils de données successifs seront effectués. Le premier consiste à demander aux élèves de composer une équipe de 3 joueurs de leur choix s'ils devaient jouer un match de rugby. Le second consiste à demander aux élèves de répondre à un questionnaire composé de différents énoncés portant sur les stéréotypes liés au rugby. Les équipes composées par les élèves avant la passation du questionnaire mené à l'oral ne seront pas modifiables à l'issue de celui-ci.

L'objectif de cette première étape est de recueillir ce qui traduira l'idée initiale de chaque élève. Le questionnaire permettra de voir si on retrouve dans les réponses des élèves, avant d'avoir pratiqué ce sport, des représentations stéréotypées du rugby, comme par exemple le fait que ce n'est pas un sport pour les filles.

Étape 2 : Une séquence de rugby qui prend en compte un objectif de déconstruction des stéréotypes sera réalisée. Cette séquence s'appuie sur différents domaines du SCCC (Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture) de 2015, dont le domaine 3 : « la formation de la personne et du citoyen ». Les textes de l'Education Nationale concernant l'EPS au Cycle 3 indiquent que « tout au long de la scolarité, l'EPS a pour finalité de former un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans un souci du vivre-ensemble ». Pour cela, les notions primordiales qui feront office de fil conducteur, et qui seront abordées à chaque séance, sont le fair-play et la coopération. Le fair-play permet d'apprendre et d'appliquer la notion de respect de ses coéquipiers et coéquipières, de ses adversaires, de l'arbitre, des règles et du matériel. La coopération, quant à elle, se définit par le devoir d'une équipe de faire participer chacun de ses joueurs, c'est-à-dire autant les garçons que les filles, dans l'intérêt collectif. Ces notions sont directement en lien avec les textes de l'Education Morale et Civique et ses trois finalités (Respect d'autrui, acquérir et partager les valeurs de la République et construire une culture civique) qui sont intimement liées entre elles. Le déroulement des séances de cette séquence de rugby prenant en compte toutes les compétences travaillées lors du cycle est résumé dans le tableau ci-dessous :

	Objectifs éducatifs et comportementaux	Apprentissages liés au rugby
Présentation en classe	<i>Objectifs : Poser le cadre auprès des élèves : respect, attendus.</i> Adhésion à la pratique. Casser les préjugés. Dédramatiser l'activité rugby.	
Séance 1	<i>Objectifs : règles fondamentales de la marque et des droits et devoirs du joueur.</i> Prise en main de la classe. Découverte de l'activité. Apprentissage de la marque.	<u>Moyens</u> : Exercice de poursuite Rivière au crocodile Opposition
Séances 2 à 3	<i>Objectifs : règles fondamentales du tenu et des droits et devoirs du joueur.</i>	<u>Moyens</u> : Apprentissage du placage 1 contre 1

	Dé dramatiser le contact avec le sol et l'adversaire. Réaliser un placage en toute sécurité.	Les coyotes et les kangourous 1 contre 1 avec incertitude Opposition
Séance 4	<i>Objectifs : règles fondamentales du hors-jeu et des droits et devoirs du joueur.</i> Réaliser une poussée collective pour conserver le ballon et continuer à avancer.	<u>Moyens</u> : La tortue sans opposition La tortue avec opposition Opposition
Séance 5	<i>Objectifs : règles fondamentales du hors-jeu et des droits et devoirs du joueur.</i> Apprendre à transmettre la balle, de manière utile, dans un intérêt collectif. Apprendre à réaliser une passe des deux côtés dans l'avancée.	<u>Moyens</u> : Le relais L'horloge Opposition
Séance 6	<i>Objectifs : toutes les règles fondamentales.</i> Mettre en application toutes les règles fondamentales et notions vues au cours du cycle.	<u>Moyens</u> : Tournoi

Le détail de chaque séance et de chaque situation est disponible en annexe 3.

Étape 3 : A l'issue de la séquence de rugby, qui sera répartie sur 6 semaines à raison d'une séance par semaine, les éléments collectés en étape 1 seront à nouveau relevés. Il sera donc à nouveau demandé aux élèves de composer une équipe de 3 joueurs de leur choix s'ils devaient jouer un match de rugby. Ensuite, il sera à nouveau demandé aux élèves de répondre au questionnaire auquel ils ont répondu lors de l'étape 1 du protocole. Les conditions de passation du questionnaire seront identiques en étape 1 et en étape 3. En reproduisant les mêmes modalités de recueil de données (avant et après la séquence de rugby, c'est-à-dire à un mois et demi d'écart), l'objectif est de comparer les réponses.

2-3 - La méthodologie de recueil des données

Le questionnaire sera mené à l'oral et les élèves disposeront d'une fiche (annexe 1) comportant un espace pour composer leur équipe, et une grille vierge dans laquelle ils devront faire des croix vertes lorsqu'ils sont d'accord avec la proposition, et rouges lorsqu'ils ne sont pas d'accord. En cas de doute ou d'hésitation, ils auront la possibilité de faire une croix orange. Effectivement, une hésitation de la part des élèves peut être liée

à un dilemme entre ce qu'ils pensent, et ce qu'ils savent qu'ils doivent répondre. L'option de la croix orange leur permet de ne pas vouloir partager leur avis sans pour autant se conformer à ce qu'ils pensent qui est attendu. Par ailleurs, elle permet aussi à l'élève de ne pas se positionner car il ne sait tout simplement pas. Le fait de mener le questionnaire à l'oral permet de s'assurer de la bonne compréhension des énoncés grâce à la reformulation que peut faire l'enquêteur s'il apparaît que les élèves n'ont pas bien compris la proposition. Ainsi, les réponses données par les élèves seront plus fiables, car l'énoncé aura été clair pour eux. D'autre part, cela permet aussi de présenter les propositions une par une, et donc de porter la totalité de l'attention des élèves sur une proposition à la fois.

Comme indiqué ci-dessus, la première étape du recueil de données consiste à demander à chaque élève de composer l'équipe de 3 de son choix s'il devait jouer un match de rugby. La seconde étape consiste à demander aux élèves de se positionner relativement aux propositions suivantes :

- J'aimerais bien faire du rugby : d'accord (croix verte) / pas d'accord (croix rouge) / je ne sais pas (croix orange)
- Je me sens capable de faire du rugby : d'accord (croix verte) / pas d'accord (croix rouge) / je ne sais pas (croix orange)
- Un garçon qui fait du rugby c'est normal : d'accord (croix verte) / pas d'accord (croix rouge) / je ne sais pas (croix orange)
- Les garçons ne peuvent pas faire de rugby, c'est trop brutal pour eux : d'accord (croix verte) / pas d'accord (croix rouge) / je ne sais pas (croix orange)
- Les garçons sont assez forts pour faire du rugby : d'accord (croix verte) / pas d'accord (croix rouge) / je ne sais pas (croix orange)
- Si j'avais un copain qui faisait du rugby, je trouverais ça bizarre : d'accord (croix verte) / pas d'accord (croix rouge) / je ne sais pas (croix orange)
- Une fille qui fait du rugby c'est normal : d'accord (croix verte) / pas d'accord (croix rouge) / je ne sais pas (croix orange)
- Les filles ne peuvent pas faire de rugby, c'est trop brutal pour elles : d'accord (croix verte) / pas d'accord (croix rouge) / je ne sais pas (croix orange)
- Les filles sont assez fortes pour faire du rugby : d'accord (croix verte) / pas d'accord (croix rouge) / je ne sais pas (croix orange)

- Si j'avais une copine qui faisait du rugby, je trouverais ça bizarre : d'accord (croix verte) / pas d'accord (croix rouge) / je ne sais pas (croix orange)

L'ordre des propositions a été choisi selon différents facteurs. Les deux premières propositions sont propres à chaque élève. Étant donné que les mots « garçons » ou « filles » n'auront pas encore été introduits, les élèves pourront répondre sans se poser la question de ce qu'ils devraient répondre en fonction de leur genre. Ensuite, les quatre propositions liées à la pratique du rugby par les garçons sont celles où il devrait y avoir le moins d'hésitations, étant donné que le rugby est un sport considéré comme « masculin » ; elles sont donc toutes regroupées en début de questionnaire. Une fois toutes ces propositions passées, les mêmes quatre énoncés seront proposés mais en remplaçant « les garçons » par « les filles ». Les élèves n'ayant pas les énoncés sous les yeux, ils ne pourront pas se rappeler de ce qu'ils ont répondu pour le même énoncé concernant les garçons. Ils devront donc à nouveau répondre selon ce qu'ils pensent et non en comparant avec leurs réponses aux énoncés précédents.

2-4 - La méthodologie de traitement des données

Les données recueillies sont issues de deux passations d'un même questionnaire, passations entre lesquelles aura été réalisée une séquence de rugby prenant en compte un objectif de déconstruction des stéréotypes. Suite à ces recueils de données, les réponses du premier questionnaire seront mises en relation avec celles du deuxième, et une potentielle évolution des représentations stéréotypées liées au rugby sera mise en évidence. Pour pouvoir exploiter les réponses des élèves, des diagrammes de secteur peuvent être réalisés. Un diagramme de secteur est un cercle divisé en sections ou en tranches, qui représentent un dénombrement ou un pourcentage. Il s'agira de matérialiser les réponses générales aux propositions, puis de préciser les réponses des filles et des garçons pour chaque énoncé. La tendance générale des réponses aux propositions sera mise en évidence grâce aux diagrammes incluant les réponses des filles et celles des garçons. Les diagrammes détaillant les réponses des filles et des garçons permettront de comparer les avis généraux des deux parties afin d'en ressortir les potentielles différences.

Section.3 Résultats et discussion

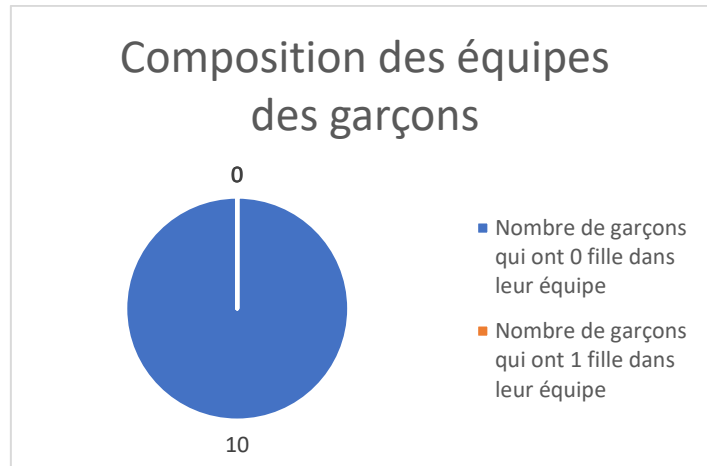
L'objectif de cette dernière section est de présenter et d'analyser les données recueillies, en comparant les données collectées avant et après la séquence de rugby. Les premières données collectées correspondant aux représentations initiales des élèves, il est important de les analyser avant (3-1) celles recueillies lors de l'étape 3 (3-2), qui correspondent à leurs représentations suite à la séquence de rugby. Le but est de faire ressortir l'évolution de ces dernières, et ainsi de pouvoir traiter les deux hypothèses.

3-1 - Résultats et discussions issus de l'étape 1

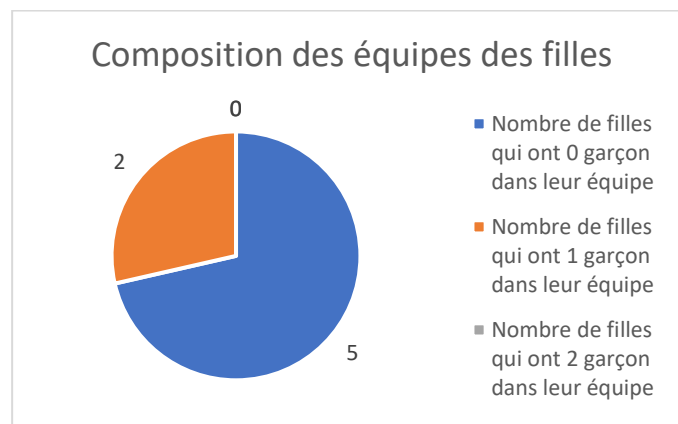
L'analyse des données recueillies en étape 1 grâce à la composition d'équipe et au questionnaire (annexe 2) permet de faire ressortir différents éléments qui permettent de traiter l'hypothèse 1. Ces données correspondent aux représentations initiales des élèves. L'analyse sera présentée ci-après sous forme de paragraphes, chaque paragraphe correspondant à une variable étudiée.

Variable 1 : Mixité des équipes

La première variable concerne la mixité dans la composition que propose l'élève d'une équipe de rugby. Les compositions d'équipes réalisées par les élèves permettent de mettre en évidence le fait que les garçons préfèrent rester entre eux pour pratiquer le rugby. Effectivement, 100 % des garçons n'incluent aucune fille dans leur équipe.



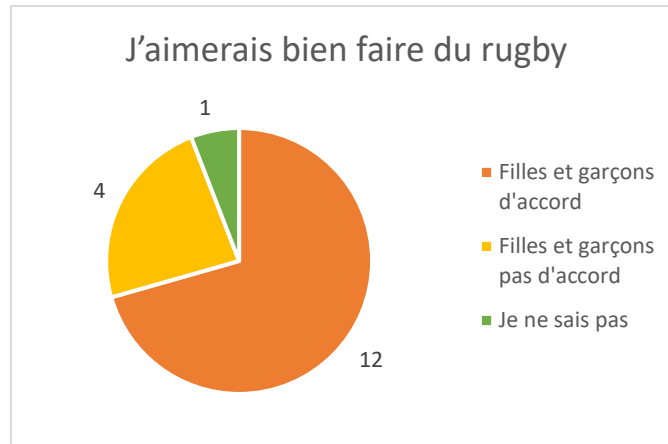
On retrouve ici le constat de Mennesson et Neyrand (2010) selon lequel les garçons ont tendance à marginaliser les filles dans les sports masculins. Mais il est également important de noter que la majeure partie des filles préfèrent rester entre elles pour pratiquer le rugby.



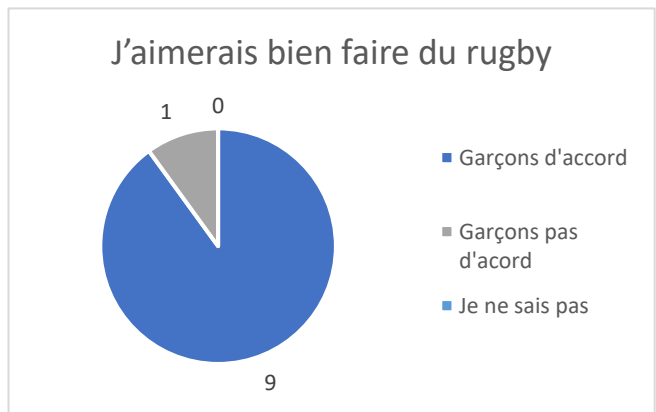
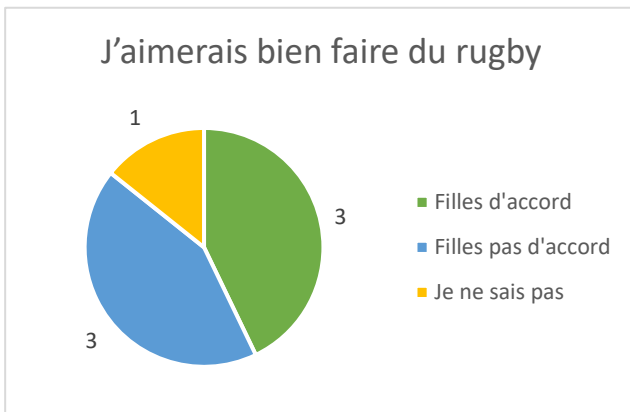
Les 2 seules filles qui incluent des garçons dans leur équipe n'en incluent qu'un seul, ce qui va également dans le sens des propos de Mennesson et Neyrand (2010) selon lesquels les filles se mettraient plus en retrait dans les activités masculines et donc resteraient plutôt entre elles.

Variable 2 : Intérêt pour le rugby

La deuxième variable concerne l'intérêt que portent les élèves à la pratique du rugby. Elle est mise en évidence grâce aux réponses à la proposition 1.



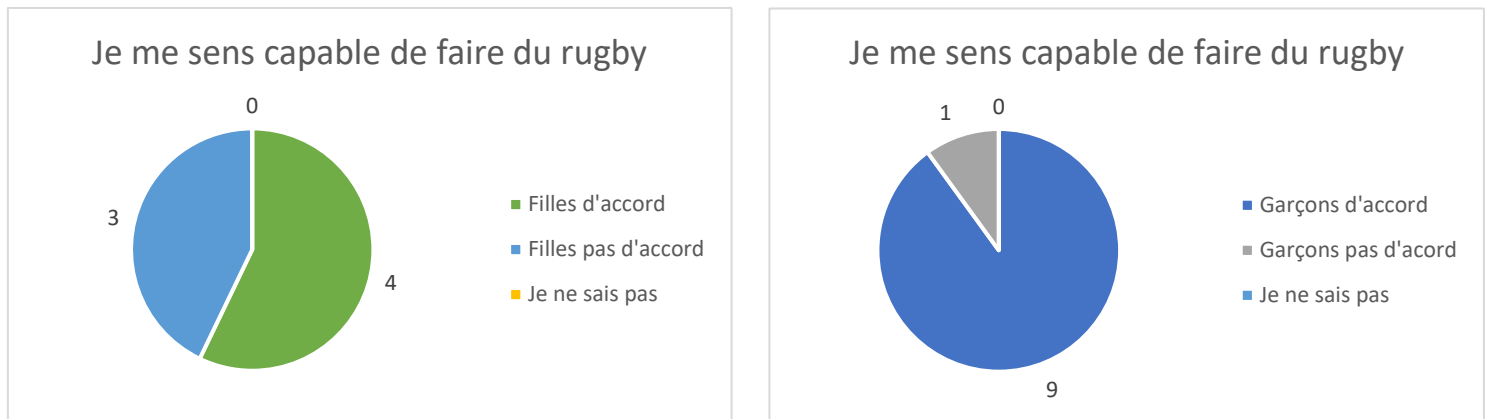
La majeure partie des élèves semblent intéressés par ce sport, mais en regardant le détail des réponses des filles et des garçons, une différence est notable.



Effectivement, un seul garçon n'est pas intéressé par la pratique du rugby, alors que chez les filles, un peu moins de la moitié semblent motivées par la pratique de ce sport. Cela fait écho une nouvelle fois aux travaux de Mennesson et Neyrand (2010), car ces chiffres renvoient à l'idée selon laquelle les garçons portent plus d'intérêt aux sports dits « masculins », comme c'est le cas de tous les garçons sauf un dans cette classe pour le rugby, et les filles aux sports dits « féminins », d'où le désintérêt plus élevé visible chez les filles de cette classe.

Variable 3 : perceptions qu'ont les élèves de leurs propres capacités à pratiquer le rugby

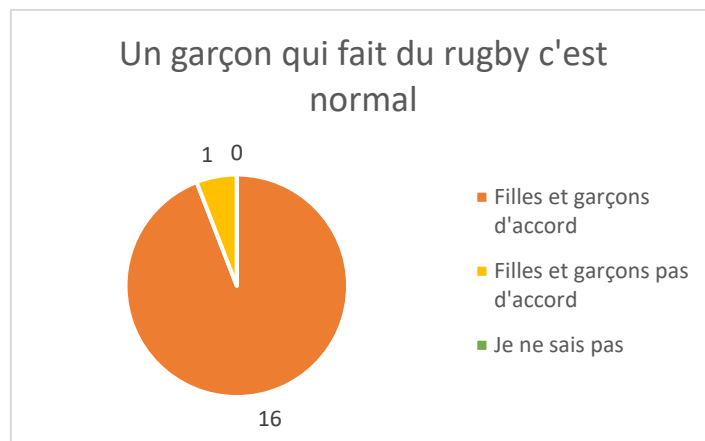
Les diagrammes de la réponse à la proposition 2 (annexe 2) mettent en évidence la perception qu'ont les élèves de leurs propres capacités à pratiquer le rugby, ce qui constitue la troisième variable.



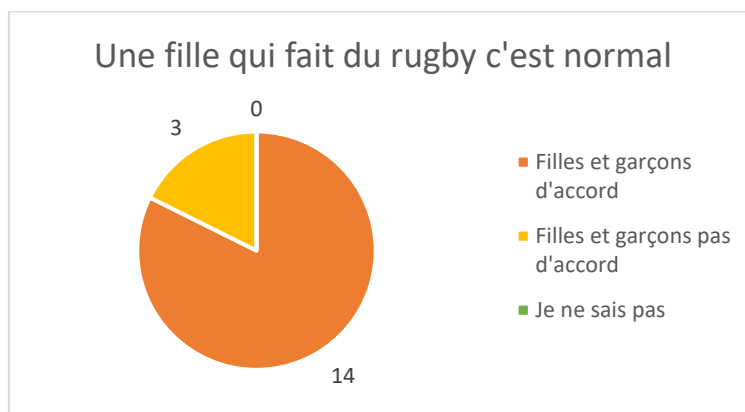
Encore une fois, une différence est notable entre les filles et les garçons. Un seul garçon sur 10 ne se sent pas en capacité de pratiquer le rugby, contre 3 filles sur les 7. Cet écart de perception peut trouver une explication dans les travaux de Mosconi (2004) qui explique que les filles ont tendance à se sous-estimer lorsqu'elles sont en présence de garçons, ce phénomène étant accentué s'il s'agit de milieux connotés masculins, comme le rugby dans le cas présent.

Variable 4 : Perceptions qu'ont les élèves des capacités des filles et des garçons à pratiquer le rugby

En s'intéressant maintenant à la perception des élèves des capacités qu'ont les filles et les garçons pour pratiquer le rugby, il est possible de noter différents éléments. Tout d'abord, presque tous les élèves s'accordent à dire que la pratique du rugby par un garçon est normale (diagrammes de la proposition 3, annexe 2).



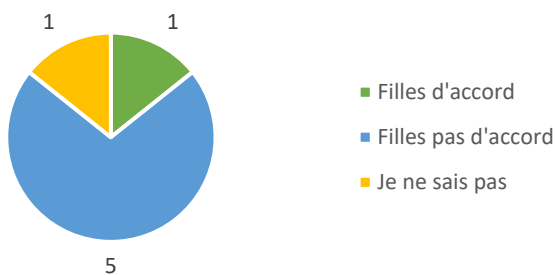
La seule élève en désaccord avec cette affirmation est une fille. En mettant cette réponse en relation avec les diagrammes de la proposition 7 de l'annexe 2, il est notable qu'un peu plus d'élèves considèrent que la pratique du rugby par les filles n'est pas normale.



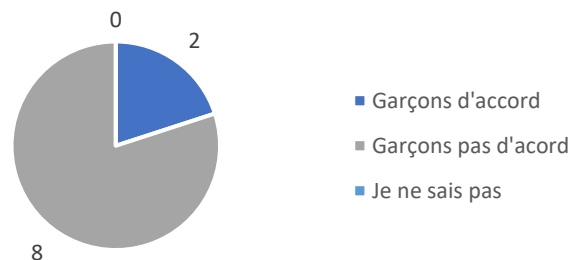
En effet, 2 garçons et une fille, considèrent qu'une fille pratiquant le rugby n'est pas normal, contre une seule fille pour l'affirmation précédente. Il est possible de mettre cela en relation avec le rapport publié par l'UNESCO en 2019, expliqué dans le chapitre 1, selon lequel le sport féminin est largement invisibilisé. Les femmes étant largement invisibilisées dans les sports masculins comme le rugby (Boniface et Gomez, 2019), certains élèves ont du mal à considérer comme normal le fait qu'une fille puisse faire du rugby.

Pour ce qui est des capacités physiques, les réponses des élèves quant à celles des garçons sont mises en évidence par les diagrammes des réponses aux propositions 4 et 5 (annexe 2), et celles des filles grâce aux diagrammes des réponses aux propositions 8 et 9 (annexe 2).

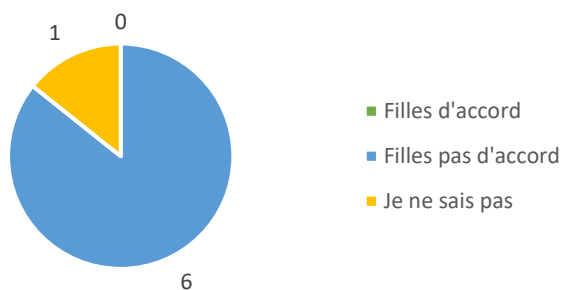
Les garçons ne peuvent pas faire de rugby, c'est trop brutal pour eux



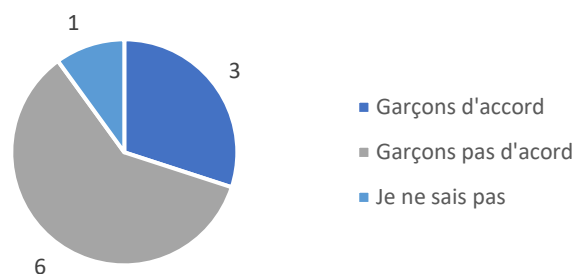
Les garçons ne peuvent pas faire de rugby, c'est trop brutal pour eux



Les filles ne peuvent pas faire de rugby, c'est trop brutal pour elles

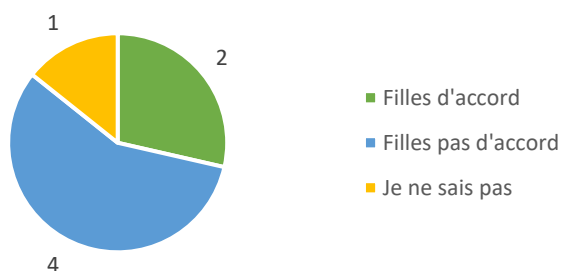


Les filles ne peuvent pas faire de rugby, c'est trop brutal pour elles

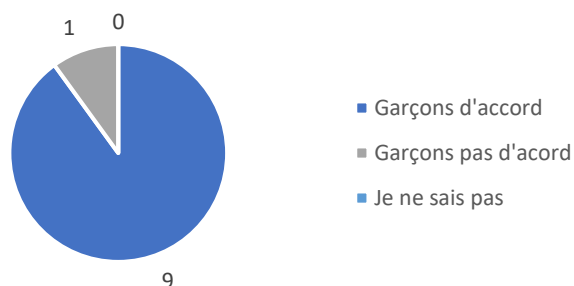


Seulement 3 élèves, dont 2 garçons et une fille, considèrent que le rugby est un sport trop brutal pour les garçons (diagrammes de la proposition 4, annexe 2), un élève ne se prononce pas, et le reste considère cette affirmation fautive. Du côté des filles, une nuance est faite, 3 élèves considèrent également que le rugby est un sport trop brutal pour les filles, mais 2 élèves ne se prononcent pas (diagrammes de la proposition 8, annexe 2). Les élèves qui s'accordent à dire que le rugby n'est pas trop brutal pour les filles sont donc 12 sur 17. Il est cependant intéressant de noter que les 3 élèves qui considèrent que le rugby est trop brutal pour les filles sont des garçons. Cette information peut être mise en lien avec les travaux de Verscheure et al. (2014) qui expliquent que les élèves ne font pas la différence entre le sport pratiqué dans le monde fédéral et à l'école. Ainsi, le rugby étant représenté comme un sport « masculin » et brutal, certains élèves restent sur cette représentation et considèrent que les filles ne sont pas capables de pratiquer ce sport.

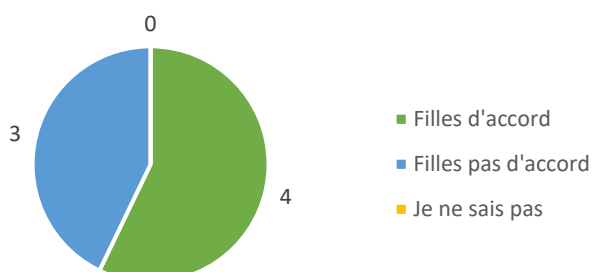
Les garçons sont assez forts pour faire du rugby



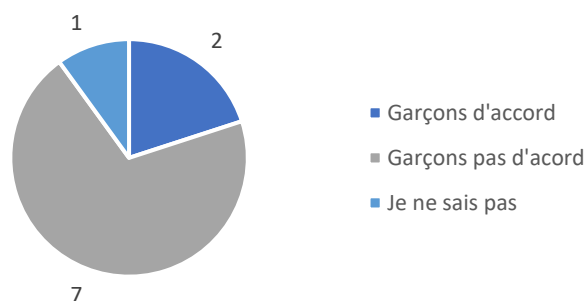
Les garçons sont assez forts pour faire du rugby



Les filles sont assez fortes pour faire du rugby



Les filles sont assez fortes pour faire du rugby

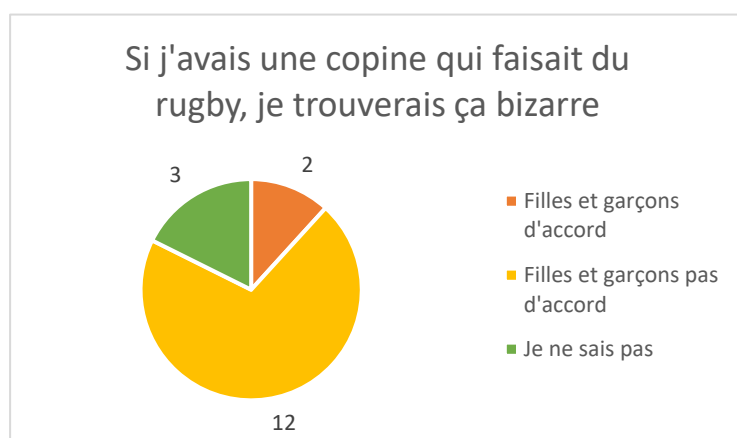
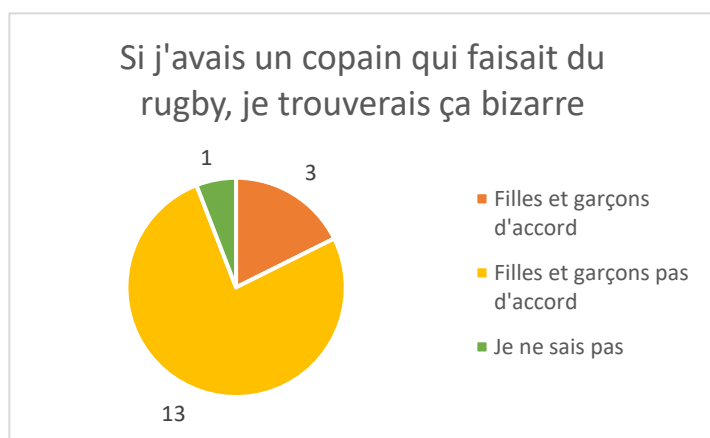


Les propositions 5 et 9 sont également révélatrices de quelques éléments. La majeure partie des élèves considèrent que les garçons sont assez forts pour faire du rugby (diagrammes de la proposition 5, annexe 2). Cependant, la plus grande partie d'élèves qui considèrent que cette affirmation est fausse sont des filles. Sur les 5 élèves qui considèrent que les garçons ne sont pas assez forts pour faire du rugby, 4 sont des filles (diagrammes de la proposition 5, annexe 2). Cela ne bouscule cependant pas la tendance générale qui montre que plus de la moitié des élèves considèrent cette affirmation vraie. En passant du côté des filles, cette fois, la majeure partie de la classe considère qu'une fille n'est pas assez forte pour faire du rugby (diagrammes de la proposition 9, annexe 2). A l'inverse de la proposition 5, ce sont, cette fois-ci, les garçons qui constituent la grande majorité des élèves qui considèrent que les filles ne sont pas assez fortes pour pratiquer le rugby. Ils représentent 7 des 10 élèves qui considèrent cette affirmation fausse, c'est-à-dire que dans le groupe des garçons, la plupart pensent que les filles ne sont pas assez fortes pour pratiquer le rugby. Dans le groupe des filles, même si la majeure partie considère que les filles sont assez fortes pour faire du rugby, elles sont 3 sur 7 à penser l'inverse

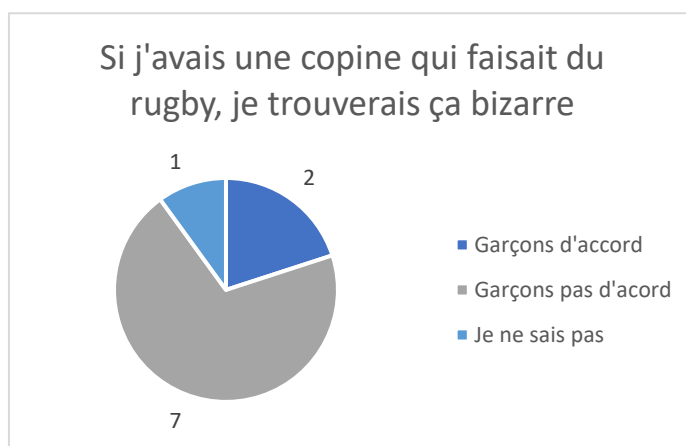
(diagrammes de la proposition 9, annexe 2). Ces chiffres peuvent être mis en lien avec le fait que la représentation féminine du rugby est très faible et que les élèves n'ont donc pas l'habitude de voir des pratiquantes féminines (Boniface et Gomez, 2019). Le rugby étant un sport masculin, la valorisation de ce dernier dans les médias se fait par le biais de la technicité et de la performance physique des hommes (Louveau, 2007). Gausse (2016) explique également que les garçons sont félicités pour leurs compétences techniques, leur esprit de compétition et leur implication dans des sports collectifs. Tous ces éléments ne correspondent pas à l'association du rugby au féminin, et les élèves pensent donc que les filles n'ont pas les capacités physiques pour pratiquer ce sport.

Variable 5 : L'avis des élèves quant à la pratique du rugby par les filles et les garçons

En s'intéressant maintenant à la dernière variable, c'est-à-dire l'avis des élèves quant à la pratique de ce sport par les filles et les garçons, les réponses générales des élèves vont dans le même sens que ce soit par rapport aux filles ou aux garçons, c'est-à-dire qu'ils ne trouveraient pas ça étrange ni pour l'un ni pour l'autre (diagrammes des réponses aux propositions 6 et 10, annexe 2).



Cependant, une petite différence est notable au niveau des élèves qui ne savent pas et ne se sont pas prononcés, car 3 élèves ne savent pas s'ils trouveraient bizarre qu'une copine pratique le rugby (diagrammes de la proposition 10, annexe 2), contre un seul qui ne sait pas s'il trouverait bizarre qu'un copain pratique le rugby (diagrammes de la proposition 6, annexe 2). Les seuls élèves s'étant positionnés pour le fait qu'une copine faisant du rugby serait étrange sont des garçons (diagrammes de la proposition 10, annexe 2).



Ce résultat renvoie aux travaux de Saouter (2010), qui explique le manque de représentation volontaire par les médias des femmes dans des sports masculins comme le rugby, et donc la difficulté des élèves à concevoir une fille faire du rugby.

Rappelons notre première hypothèse : « Les élèves ont des représentations stéréotypées du rugby et des pratiquants et pratiquantes de ce sport avant de l'avoir pratiqué ». Pour valider ou invalider cette hypothèse, nous avons identifié différentes variables. Les données recueillies ont permis de montrer que ces variables vont toutes dans le sens d'une représentation stéréotypée de la pratique masculine/féminine du rugby. Nous pouvons donc valider l'hypothèse 1.

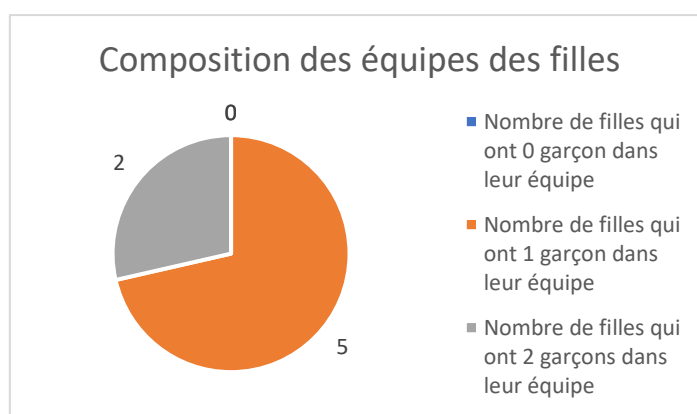
3-2 - Résultats et discussions issus de l'étape 3

Rappelons que l'étape 3 est la dernière étape du protocole de recherche. Elle consiste, après avoir réalisé une séquence de rugby incluant un objectif de déconstruction des stéréotypes, à soumettre à nouveau les élèves au questionnaire initial. Ce dernier

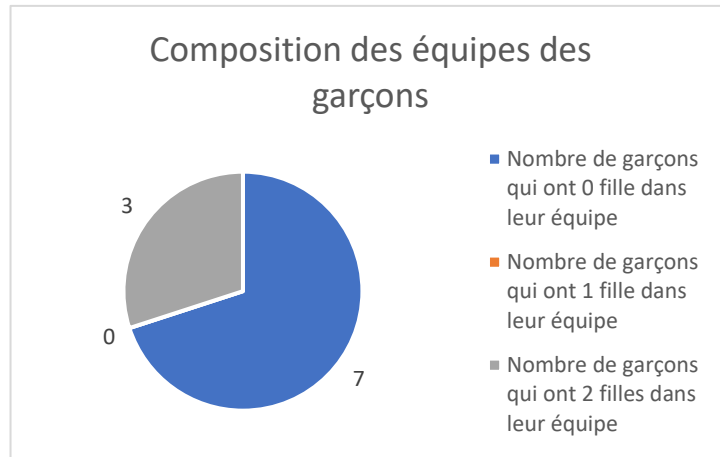
permet de recueillir les représentations des élèves au terme de la séquence de rugby réalisée. L'analyse des données recueillies lors de l'étape 3, grâce à la demande de constitution d'une d'équipe et au questionnaire (annexe 2), permet de faire ressortir différents éléments. Il est d'abord intéressant de noter que les réponses « je ne sais pas » ne sont plus présentes. La pratique du rugby a permis aux élèves de se positionner entre « je suis d'accord » et « je ne suis pas d'accord » sur chaque énoncé. La suite de l'analyse, à l'instar du traitement de l'hypothèse 1, sera présentée sous forme de paragraphes, chaque paragraphe correspondant à une variable étudiée.

Variable 1 : Mixité des équipes

La première variable concernant la mixité des équipes a évolué dans un sens positif. Lorsqu'il a été demandé aux élèves de composer leur équipe avec 3 camarades supplémentaires, toutes les filles incluent au moins 1 garçon dans leur équipe (diagrammes des choix d'équipes de 3, annexe 4).



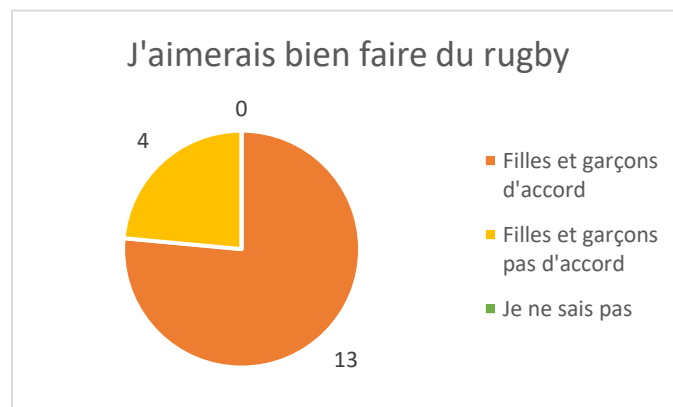
Du côté des garçons, bien que l'évolution soit moins grande, une petite différence est tout de même notable. Sur 10 garçons, 3 incluent 2 filles dans leur équipe (diagrammes des choix d'équipes de 3, annexe 4).



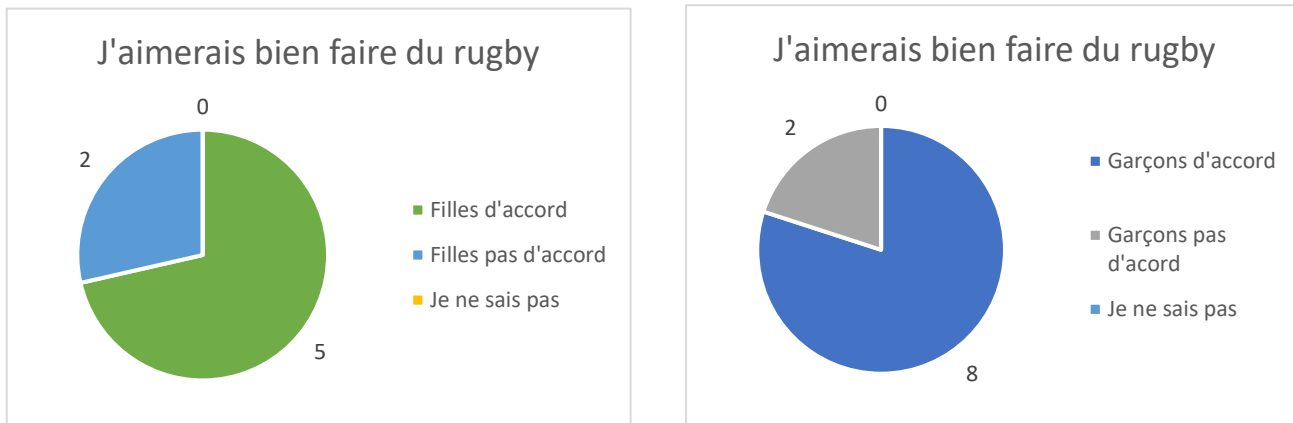
En rappelant les données recueillies lors de l'étape 1, avant la pratique du rugby, aucun garçon n'incluait de fille dans son équipe, et seulement 2 filles incluait 1 garçon dans leur équipe (diagrammes des choix d'équipes de 3, annexe 2). La séquence de rugby réalisée qui prenait en compte un objectif de déconstruction des stéréotypes a donc permis de faire évoluer les représentations de 3 garçons. Cependant, la majorité des garçons n'incluent toujours aucune fille dans leur équipe, ce qui rappelle le constat de Mennesson & Neyrand (2010) selon lequel les filles sont marginalisées par les garçons dans les sports dits « masculins ». Les stéréotypes restent forts et une seule séquence de rugby n'est pas suffisante pour tous les déconstruire.

Variable 2 : Intérêt pour le rugby

La deuxième variable concerne l'intérêt que portent les filles et les garçons à la pratique du rugby. En comparant avec l'étape 1, la tendance générale reste la même, c'est-à-dire que 4 élèves ne portent toujours pas d'intérêt à la pratique du rugby (diagrammes de la proposition 1, annexe 4).



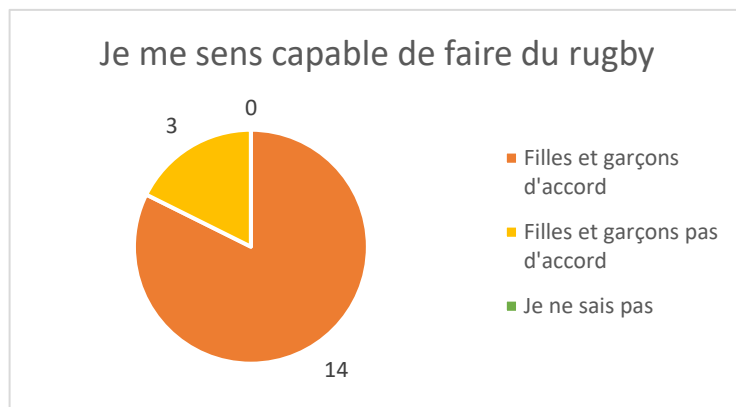
Cependant, en regardant le détail des réponses des filles et des garçons, une différence est notable.



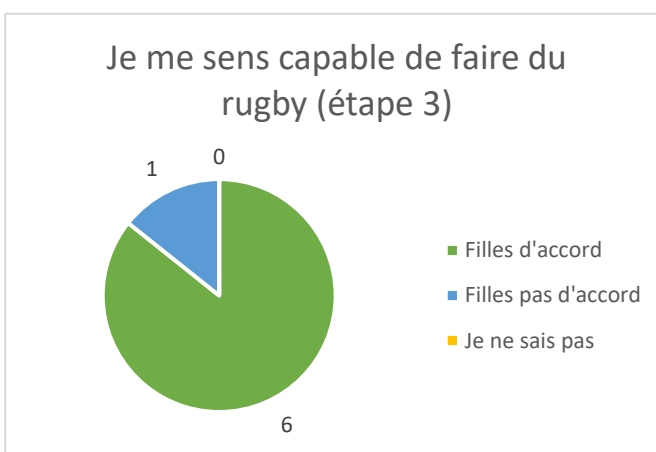
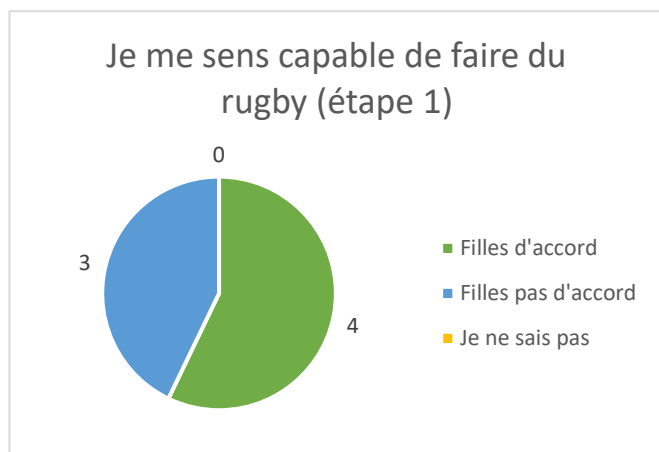
Lors de l'étape 1, seulement 3 filles étaient motivées par la pratique du rugby et une ne s'était pas positionnée. Après la séquence de rugby, toutes les filles se sont positionnées d'une part, et d'autre part, 5 filles sont maintenant intéressées par la pratique du rugby, soit plus de la moitié. Du côté des garçons, un élève a perdu son intérêt pour la pratique du rugby après avoir essayé. Il y a donc autant d'élèves non intéressés par le rugby chez les filles que chez les garçons. Il est possible de dire que le fait que le rugby ait été pratiqué a permis à tous les élèves de se rendre compte de ce qu'était réellement ce sport, et de choisir la réponse à cette proposition en fonction de leurs réelles affinités avec l'activité. Ainsi, grâce à la pratique de ce sport dit « masculin », il est possible de faire évoluer les représentations stéréotypées des filles.

Variable 3 : Perceptions qu'ont les élèves de leurs propres capacités à pratiquer le rugby

La variable suivante correspond aux perceptions qu'ont les élèves de leurs propres capacités à pratiquer le rugby. Celle-ci est mise en évidence grâce aux réponses à la proposition 2 de l'annexe 4. La tendance générale reste à nouveau la même, avec une réponse de plus pour « je me sens capable de faire du rugby ».



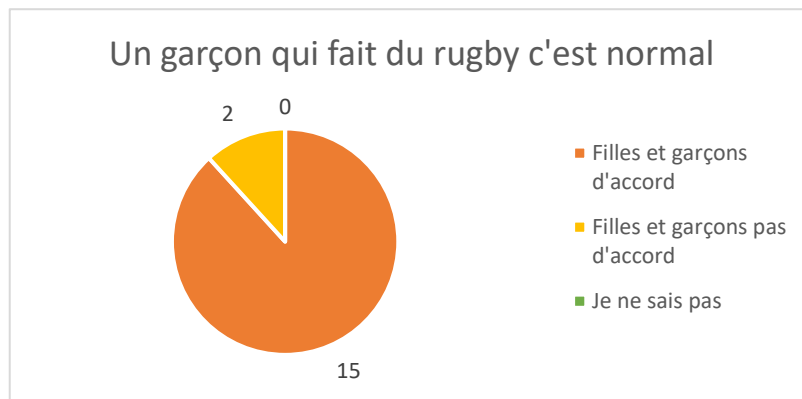
Cependant, en regardant le détail des réponses des filles lors de l'étape 1 (diagramme de gauche) et de l'étape 3 (diagramme de droite), une évolution est notable.



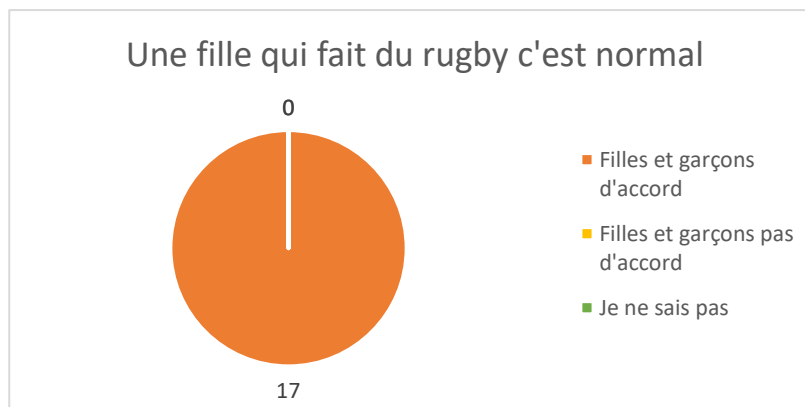
Suite à la séquence de rugby, il n'y a plus qu'une fille qui ne se sent pas en capacité de faire du rugby, contre 3 lors de l'étape 1. Cela montre que la séquence de rugby menée a permis aux filles de prendre confiance en elles et en leurs capacités à pratiquer un sport qu'elles considéraient comme « masculin ». Du côté des garçons, il n'y a pas de grande différence notable : seulement un élève a changé de réponse pour dire qu'il ne se sent pas en capacité de faire du rugby, ce qui constitue 2 garçons sur 10 qui sont de cet avis lors de l'étape 3 (diagrammes de la proposition 2, annexe 4), contre 1 garçon sur 10 lors de l'étape 1 (diagrammes de la proposition 2, annexe 2).

Variable 4 : Perceptions qu'ont les élèves des capacités des filles et des garçons à pratiquer le rugby

En s'intéressant maintenant à la perception qu'ont les élèves des capacités des filles et des garçons à pratiquer le rugby, il est possible de noter différents éléments. Tout d'abord, la plupart des élèves considèrent à nouveau qu'un garçon qui pratique le rugby est normal (diagrammes de la proposition 3, annexe 4). Les 2 élèves ayant répondu négativement à cette proposition sont des garçons.



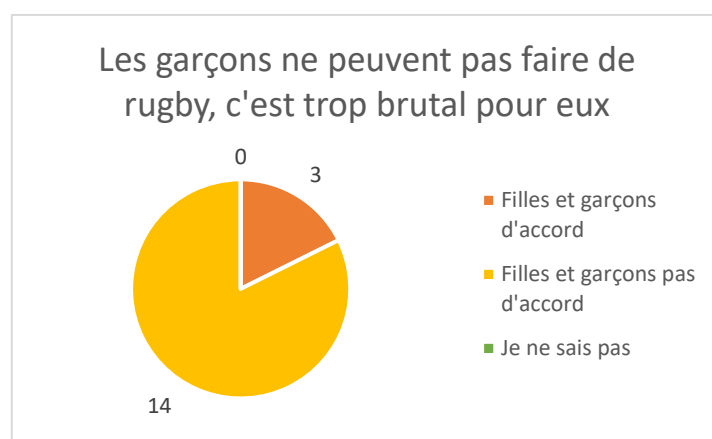
En regardant les réponses à la proposition 7 (annexe 4), il y a eu une nette évolution. En effet, il y a maintenant la totalité des élèves qui considèrent que la pratique du rugby par les filles est quelque chose de normal (diagrammes de la proposition 7, annexe 4), alors que 3 élèves pensaient l'inverse lors de l'étape 1.



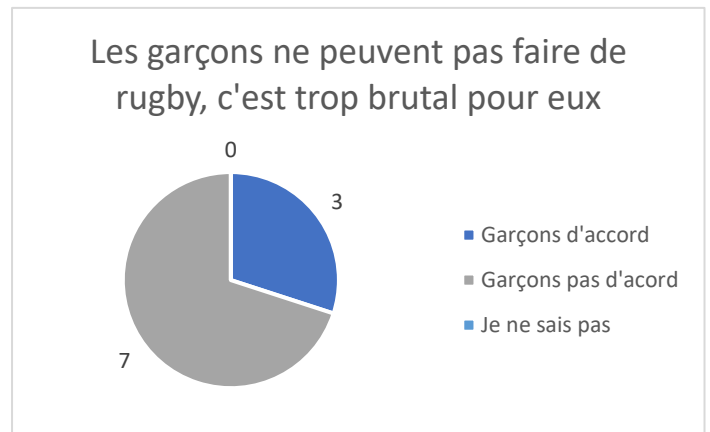
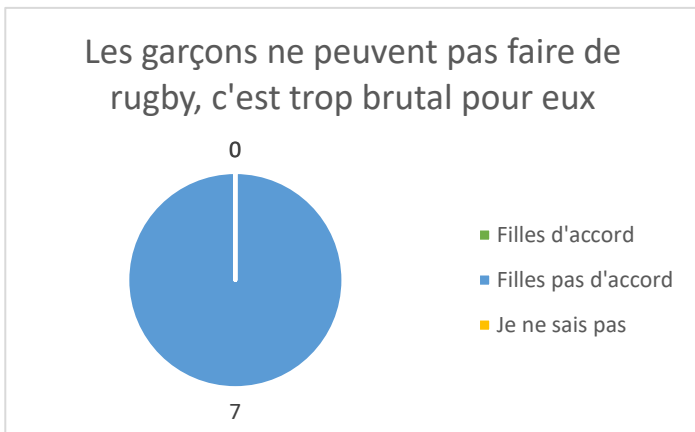
En mettant en relation ces 2 propositions et en les comparant aux données relevées lors de l'étape 1, il est possible de voir que l'évolution s'est faite dans un sens inverse. Effectivement, lors de l'étape 1, la pratique du rugby par les garçons était considérée plus normale par les élèves que la pratique du rugby par les filles, alors qu'en étape 3, il s'agit de la pratique du rugby par les filles qui est considérée plus normale par les élèves que la

pratique du rugby par les garçons. Confronter les élèves à l'activité leur a permis de se détacher des représentations véhiculées par les médias, qui ont plutôt tendance à invisibiliser les femmes lorsqu'il s'agit de sports dits « masculins » (Boniface et Gomez, 2019).

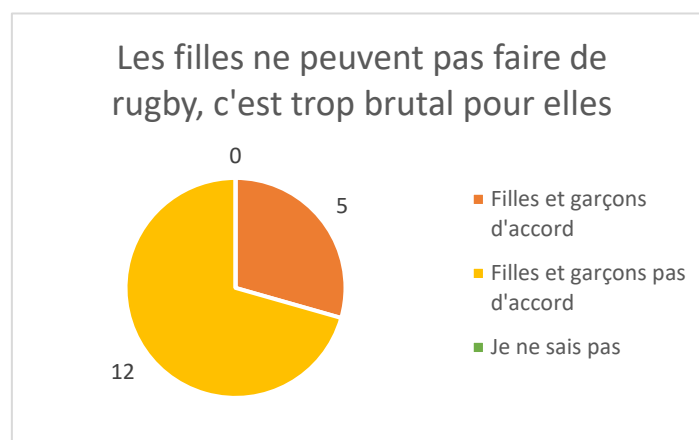
Les réponses aux propositions 4 et 8 (annexe 4) concernent l'avis des élèves quant au fait que le rugby est potentiellement trop brutal pour être pratiqué. Encore une fois, le diagramme de la proposition 4 (annexe 4) incluant les réponses de tous les élèves reste stable, c'est-à-dire que 3 élèves considèrent toujours que le rugby est trop brutal pour les garçons, comme lors de l'étape 1.



Cependant, en regardant le détail des réponses (diagrammes de la proposition 4, annexe 4), une différence est notable. Effectivement, la totalité des filles considèrent que le rugby n'est pas trop brutal pour les garçons. Les élèves ayant répondu le contraire sont des garçons. Une fois de plus, l'évolution est plus notable du côté des filles, puisque lors de l'étape 1, une ne s'était pas positionnée et une avait l'avis contraire ; alors qu'il n'y avait qu'un garçon qui avait l'avis inverse lors de la première étape.

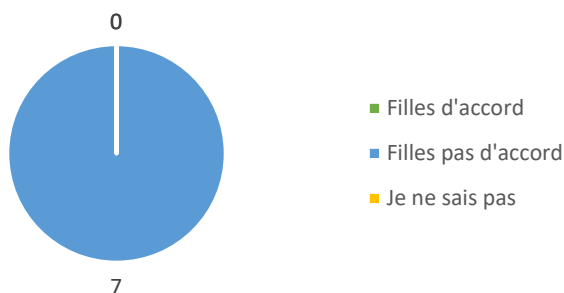


En regardant les réponses à la proposition 8 (annexe 4), qui est la même proposition, mais concernant les filles, le même phénomène est retrouvé. Cependant, un peu plus d'élèves considèrent que le rugby est trop brutal pour les filles et qu'elles ne peuvent pas le pratiquer (diagrammes de la proposition 8, annexe 4). Le nombre d'élèves qui ne sont pas d'accord avec cette affirmation reste le même que lors de l'étape 1.

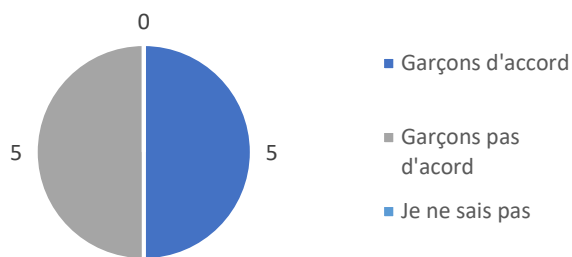


Le détail des réponses (diagrammes de la proposition 8, annexe 4) montre qu'il s'agit à nouveau de garçons qui soutiennent le fait que le rugby est trop brutal pour les filles, puisqu'ils sont 5 sur 10 à être de cet avis, et qu'elles ne peuvent donc pas le pratiquer. En comparant avec l'étape 1, plus de garçons se sont positionnés du côté de « je suis d'accord », puisqu'ils étaient 3 et 1 ne s'était pas positionné lors de l'étape 1.

Les filles ne peuvent pas faire de rugby, c'est trop brutal pour elles



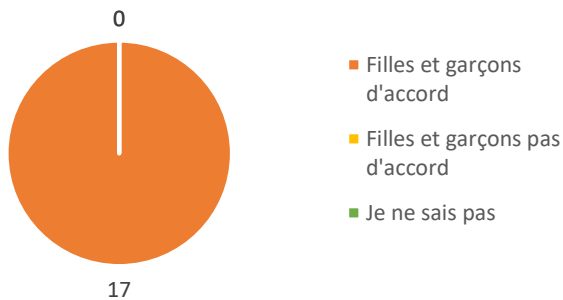
Les filles ne peuvent pas faire de rugby, c'est trop brutal pour elles



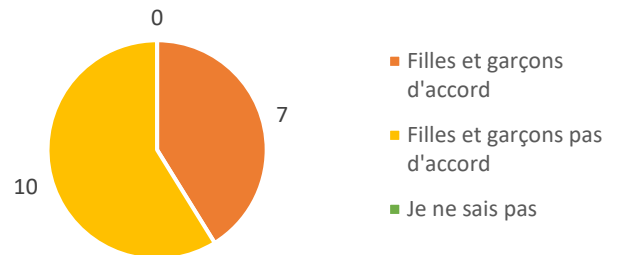
Les filles s'accordent donc toutes à dire que le rugby n'est trop brutal ni pour les filles ni pour les garçons. Cependant, les élèves qui considèrent que le rugby est un sport trop brutal sont des garçons : 3 considèrent que c'est trop brutal pour les garçons, alors que 5 sont de cet avis pour les filles, soit la moitié de la population de garçons. Il est un peu difficile d'interpréter ce résultat. La réponse précédente montrait une évolution dans les représentations des élèves, tandis que cette réponse montre plutôt un renforcement du stéréotype qui va dans le sens des travaux de Mennesson et Neyrand (2010) selon lesquels les garçons marginalisent les filles dans les sports masculins, car ces derniers considèrent qu'elles ont moins de capacités qu'eux. A ce stade de l'analyse des données, il serait possible de conclure que les garçons ont accepté qu'une fille puisse faire du rugby, mais néanmoins, ils trouvent que c'est un sport trop brutal pour elles. Le stéréotype selon lequel le rugby n'est pas un sport de fille semble donc encore bien présent chez les garçons.

Les réponses aux propositions 5 et 9 (annexe 4) concernent le fait que les garçons et les filles sont assez forts et fortes pour faire du rugby. En comparant les 2 diagrammes incluant les réponses de tous les élèves (diagrammes des propositions 5 et 9, annexe 4), il est possible de noter une nette différence entre l'avis sur les filles et sur les garçons. La totalité des élèves considèrent que les garçons sont assez forts pour faire du rugby, alors que du côté des filles, la majorité des élèves considèrent l'inverse. Le nombre d'élèves n'étant pas d'accord avec cette affirmation pour les filles reste cependant le même que lors de l'étape 1.

Les garçons sont assez forts pour faire du rugby

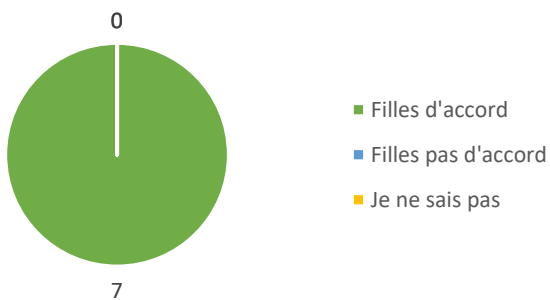


Les filles sont assez fortes pour faire du rugby

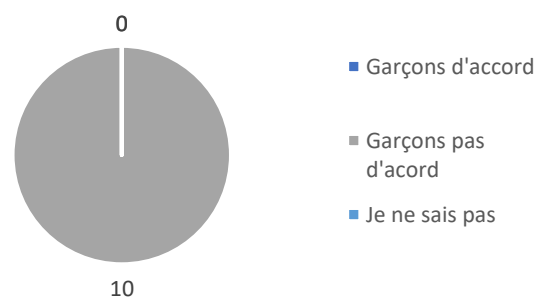


Le détail des réponses concernant les filles est intéressant (diagrammes des propositions 5 et 9, annexe 4). La totalité des filles considèrent que les filles sont assez fortes pour faire du rugby alors que la totalité des garçons considèrent que les filles ne le sont pas. Malgré la séquence de rugby, les garçons maintiennent leur avis initial qui renvoie à nouveau aux travaux de Mennesson et Neyrand (2010), qui stipulent que les garçons considèrent que les filles ont moins de capacités physiques qu'eux lorsqu'il s'agit de sports masculins.

Les filles sont assez fortes pour faire du rugby



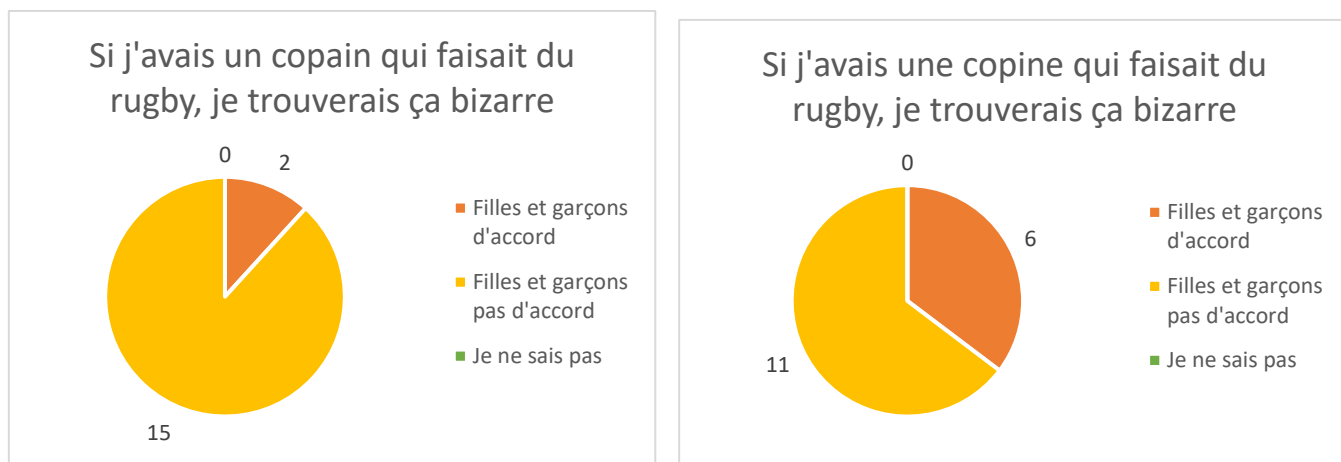
Les filles sont assez fortes pour faire du rugby



Variable 5 : L'avis des élèves quant à la pratique du rugby par les filles et les garçons

La dernière variable concerne l'avis des élèves quant à la pratique de ce sport par les filles et les garçons (diagrammes des propositions 6 et 10, annexe 4). Que ce soit par rapport aux filles ou aux garçons, plus de la moitié des élèves ne considéreraient pas bizarre qu'un copain ou une copine fasse du rugby. Cependant, une plus grande partie d'élèves

trouveraient ça bizarre concernant les filles, puisqu'ils sont 6 à être d'accord pour l'affirmation concernant les filles et seulement 2 à être d'accord pour celle concernant les garçons.



Un écart s'est creusé par rapport à l'étape 1, puisque moins d'élèves considèrent bizarre la pratique du rugby par un copain, alors que plus d'élèves considèrent bizarre la pratique du rugby par une copine, ce qui constitue un résultat inattendu. En effet, ce résultat montre plutôt un renforcement des stéréotypes, là où la séquence de rugby réalisée avait pour objectif de faire en sorte que les élèves les remettent en cause. Ce résultat montre que la remise en cause n'a pas eu lieu à ce niveau-là.

Rappelons notre deuxième hypothèse : « La pratique du rugby fait évoluer les représentations stéréotypées des élèves ». Pour valider ou invalider cette hypothèse, nous avons repris les mêmes variables que celles utilisées pour l'hypothèse 1. Les données recueillies montrent que les évolutions sont notables surtout du côté des filles. Leurs représentations stéréotypées du rugby ont été largement atténuées et nous pouvons dire, qu'en grande majorité, elles conçoivent qu'une fille ait les capacités de faire du rugby et que ce sport n'est pas réservé aux garçons. Par ailleurs, du côté des garçons, malgré une évolution positive sur la plupart des variables, ils restent sur leurs positions quant aux capacités physiques des filles à pratiquer le rugby. Ils considèrent que ce sport est trop difficile pour elles bien qu'ils trouvent normal qu'une fille puisse en faire et acceptent de pratiquer avec elles. La deuxième hypothèse n'est donc qu'en partie validée, car tous les

élèves n'ont pas eu d'évolution positive sur toutes leurs représentations stéréotypées liées au rugby.

Conclusion

Le projet de ce mémoire était de voir si la pratique du rugby (APSA genrée) en cycle 3 permettait de faire évoluer les représentations stéréotypées des élèves. Un protocole de recherche a pu être mis en place et mené dans une classe de CM1. Suite à un recueil de données qui était composé de 3 étapes, quelques résultats significatifs ont pu être mis en avant. La première étape, qui permettait de recueillir les représentations initiales des élèves sur les stéréotypes liés au rugby, a abouti à la validation de la première hypothèse qui évoquait le fait que les élèves ont des représentations stéréotypées du rugby et des pratiquants et pratiquantes de ce sport avant de l'avoir pratiqué. Une composition d'équipe au choix des élèves et un questionnaire ont confirmé que ces derniers considéraient le rugby comme un sport trop brutal pour les filles et que celles-ci ne devraient pas le pratiquer. Les garçons, en général, marginalisaient les filles dans leurs choix d'équipes, ne croyaient pas en leurs capacités à faire du rugby, considéraient qu'elles n'étaient pas assez fortes, et certains ne trouvaient pas normal qu'une fille puisse faire du rugby. Les filles, elles, préféraient rester entre elles dans leurs choix d'équipes, bien que certaines acceptaient d'y intégrer un garçon. Elles ne croyaient pas en leurs propres capacités, ne portaient pas d'intérêt au rugby, et plusieurs trouvaient étrange qu'une fille puisse pratiquer ce sport. Ces résultats étaient en corrélation avec les travaux de différentes chercheuses comme Christine Mennesson, Marie Gaussel ou encore Nicole Mosconi. Une séquence de rugby constituée de 6 séances a ensuite été montée et réfléchiée selon un objectif de déconstruction des stéréotypes de genre liés au rugby. Suite à la mise en pratique de cette séquence qui a eu une durée de 6 semaines à raison d'une séance par semaine, ce qui constituait la deuxième étape du protocole de recherche, un nouveau recueil de données a été effectué selon le même modèle que le premier. Ce dernier constituait la troisième et dernière étape du protocole de recherche et permettait de traiter une deuxième hypothèse qui mentionnait que la pratique du rugby faisait évoluer les représentations stéréotypées des élèves. Des résultats différenciés pour les filles et les garçons ont pu être mis en évidence. Malgré une évolution des représentations stéréotypées liées au rugby de la part de tous les élèves, l'évolution des représentations des filles est plus importante que celle des garçons. Effectivement, les filles ont répondu qu'elles croient maintenant en leurs capacités à faire du rugby, la plupart portent

maintenant de l'intérêt à ce sport, osent se mêler aux garçons dans leurs équipes et ont normalisé le fait que cette activité puisse être pratiquée par des filles. Cependant, bien que les garçons conçoivent maintenant que les filles puissent faire du rugby et que certains en incluent quelques-unes dans leurs équipes, ils maintiennent le fait de dire que les filles n'ont pas les capacités physiques pour pratiquer ce sport. Par ailleurs, les élèves ont toujours du mal à concevoir qu'une copine pratique le rugby. Ces dernières données sont celles qui mènent à une validation incomplète de la deuxième hypothèse. Il est néanmoins important de noter que des évolutions dans les représentations ont eu lieu suite à la séquence réalisée. Même si ces évolutions restent faibles et si l'interprétation des résultats est parfois délicate, elles montrent que l'éducation est un facteur important dans la lutte contre les stéréotypes. Si cette séquence reste insuffisante pour ébranler des stéréotypes très ancrés, elle a néanmoins le mérite de montrer que les enseignants et les enseignantes peuvent jouer un rôle important dans la déconstruction des stéréotypes genrés. Ils peuvent lutter contre la reproduction et l'intériorisation, par les élèves, de leur rôle sexué respectif, que Duru-Bellat (2010) appelle « la facette implicite du métier d'élève » (Mosconi, 2013).

Si le temps l'avait permis, il aurait été pertinent d'effectuer à nouveau le même protocole de recueil de données, mais en utilisant une APSA considérée comme « féminine » telle que la danse ou la gymnastique par exemple. Cela aurait pu montrer des résultats différents, étant donné que l'élément clé qu'est la valence féminine ou masculine du sport aurait été modifié.

Dans le cadre de ce mémoire, les évolutions des représentations ont été en majorité visibles du côté des filles, mais peut-être qu'en utilisant une APSA « féminine », les évolutions des représentations auraient été plus marquantes du côté des garçons. De plus, il aurait tout de même été intéressant de traiter une APSA dite « féminine », car les stéréotypes en jeu sont en totale opposition avec ceux du rugby, et cela aurait permis aux élèves de se confronter à d'autres problématiques. Une limite de ce projet reste la taille de l'échantillon sur lequel a été mené ce protocole de recherche. 17 élèves ne sont pas représentatifs de la pensée de la plupart des enfants et il aurait fallu avoir un échantillon plus conséquent pour pouvoir faire une réelle conclusion sur cette question de recherche. De plus, il était déséquilibré : il y avait plus de garçons que de filles, donc les réponses communes à la classe représentaient en réalité plus les réponses des garçons que des filles.

Malheureusement, il s'agissait d'un échantillon de convenance et celui-ci était composé d'un effectif réduit. Une piste pour remédier à ce problème serait de mener cette recherche dans, au moins, une classe supplémentaire. Cela permettrait d'élargir l'échantillon de départ et d'avoir des résultats légèrement plus représentatifs.

Annexes

Annexe 1 : Fiche dont disposent les élèves lors des étapes 1 et 3 du protocole.

Annexe 2 : Données recueillies lors de l'étape 1 du protocole.

Annexe 3 : Détail des situations de la séquence de rugby.

Annexe 4 : Données recueillies lors de l'étape 3 du protocole.

Annexe 1 : Fiche dont disposent les élèves lors des étapes 1 et 3 du protocole.

Question 1	
Question 2	
Question 3	
Question 4	
Question 5	
Question 6	
Question 7	
Question 8	
Question 9	
Question 10	

Mon équipe :

.....

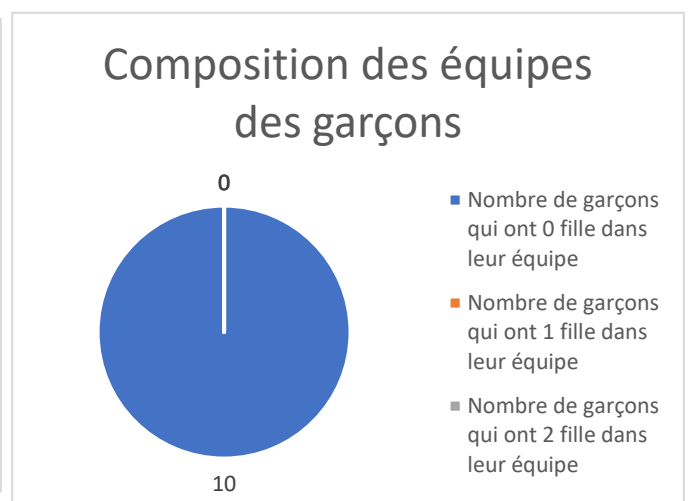
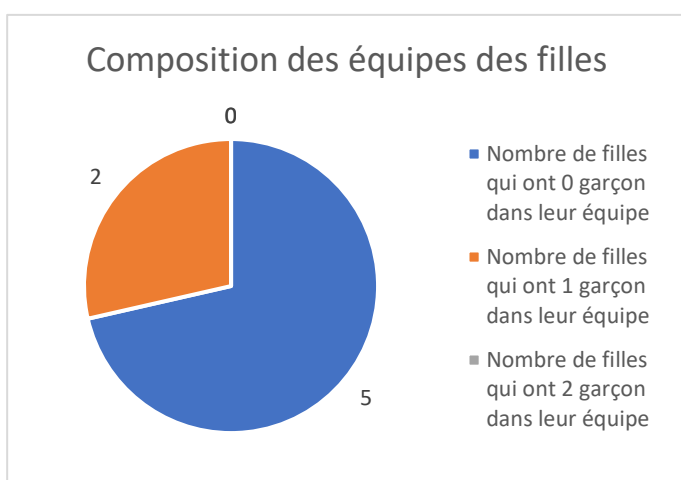
.....

.....

Annexe 2 : Données recueillies lors de l'étape 1 du protocole.

Les données recueillies concernent 17 élèves car il y avait 2 absent-e-s : une fille et un garçon. Il y avait donc 10 garçons et 7 filles.

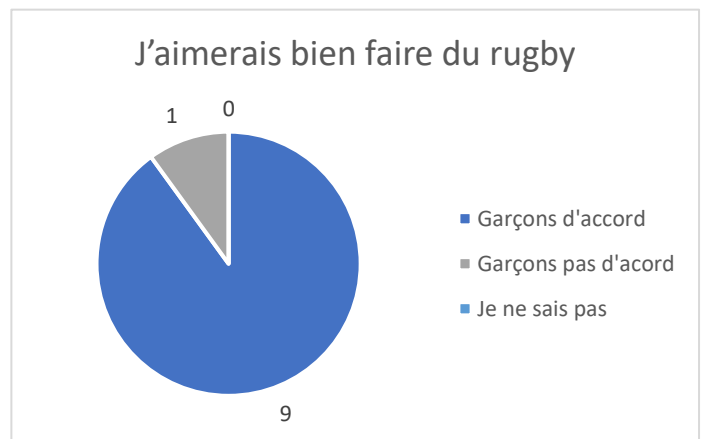
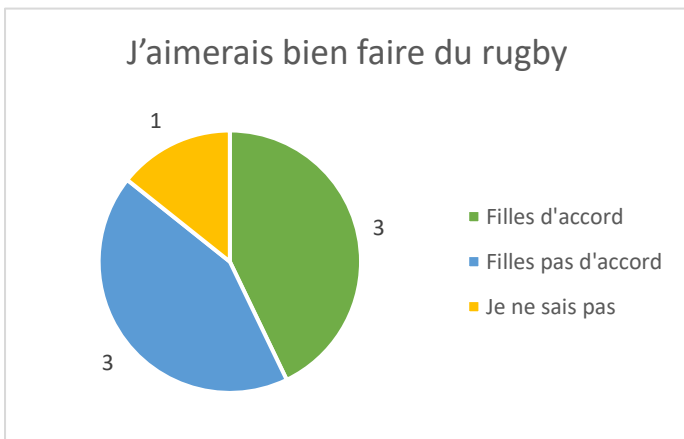
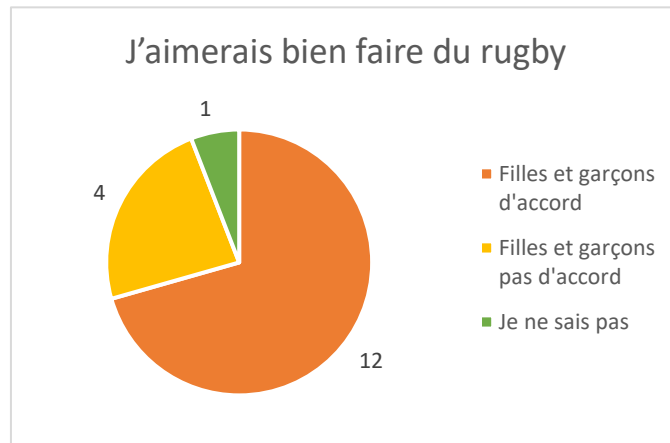
- Choix des équipes de 3 élèves :



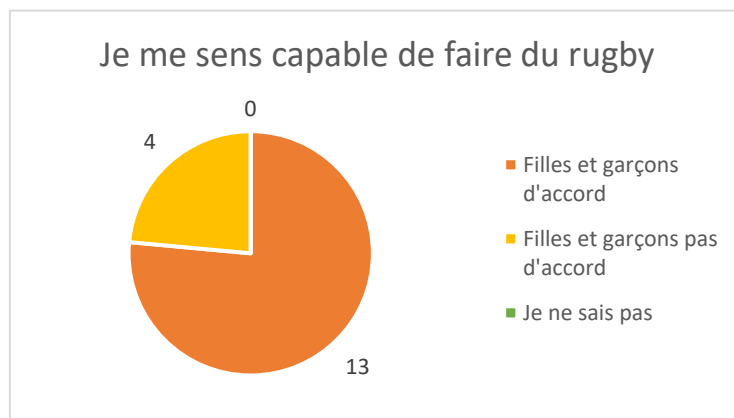
- Réponses au questionnaire :

Les graphiques sont positionnés selon une configuration triangulaire : ceux du haut concernent les réponses des filles et des garçons, ceux de gauche les réponses des filles, et ceux de droite les réponses des garçons.

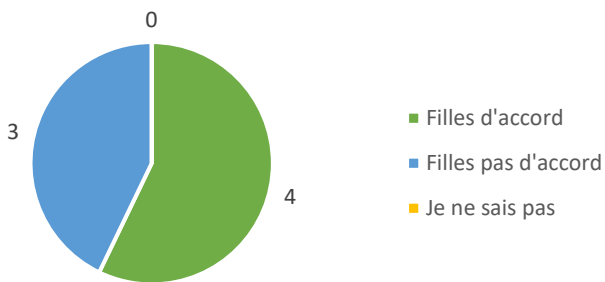
Question 1 : J'aimerais bien faire du rugby



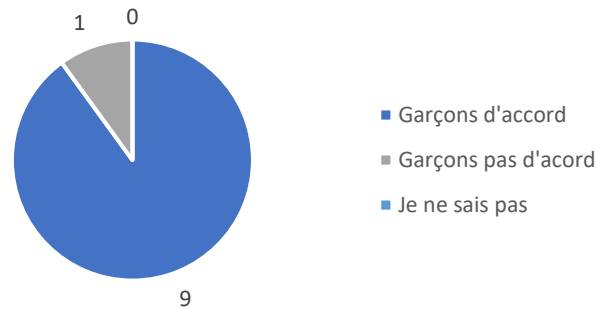
Question 2 : Je me sens capable de faire du rugby



Je me sens capable de faire du rugby

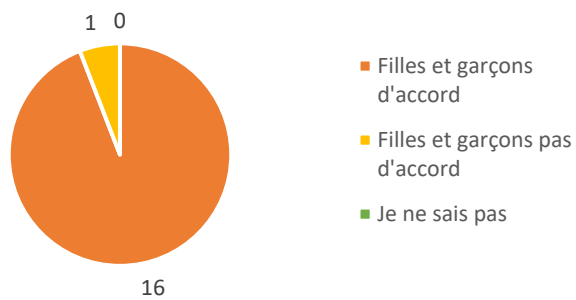


Je me sens capable de faire du rugby

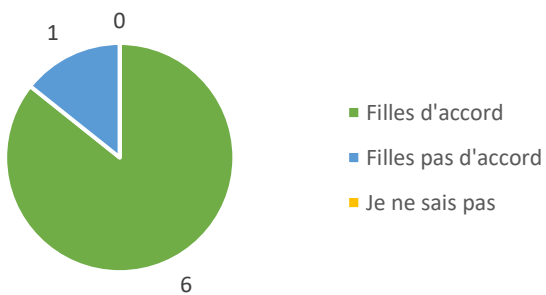


Question 3 : Un garçon qui fait du rugby c'est normal

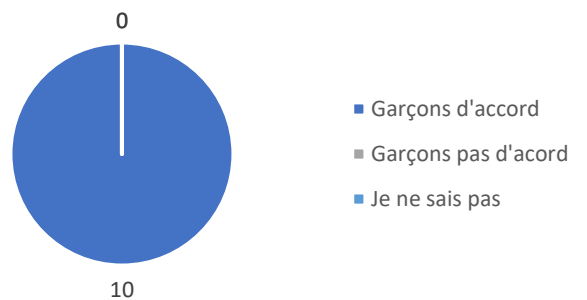
Un garçon qui fait du rugby c'est normal



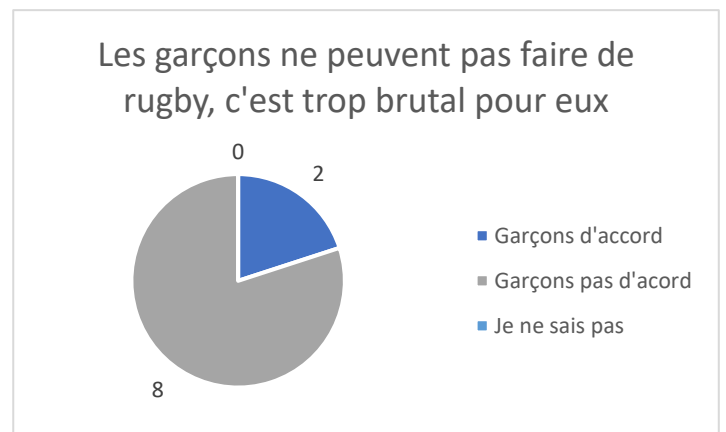
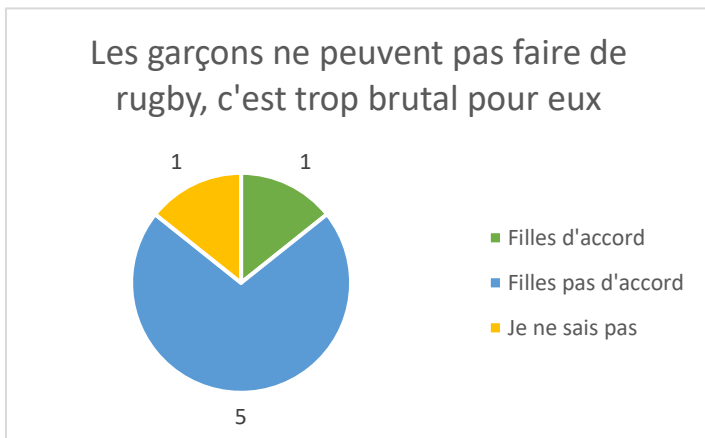
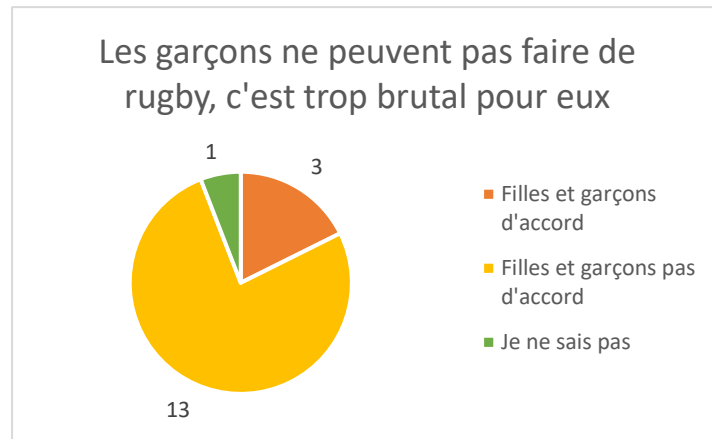
Un garçon qui fait du rugby c'est normal



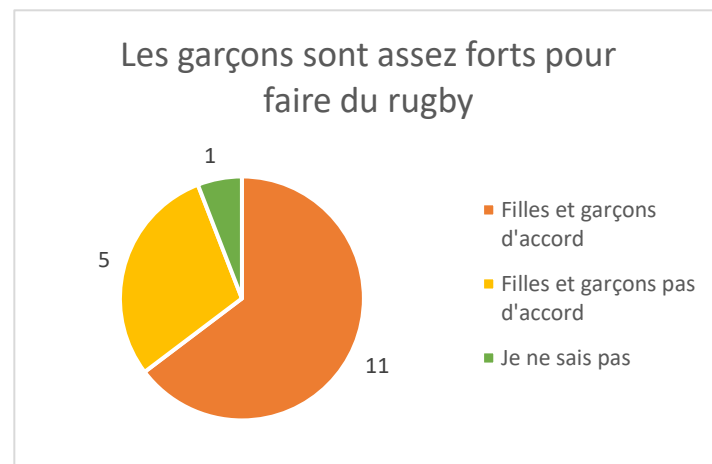
Un garçon qui fait du rugby c'est normal



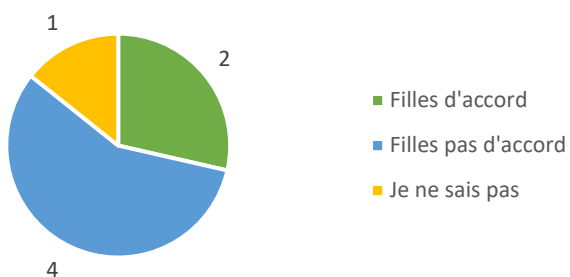
Question 4 : Les garçons ne peuvent pas faire de rugby, c'est trop brutal pour eux



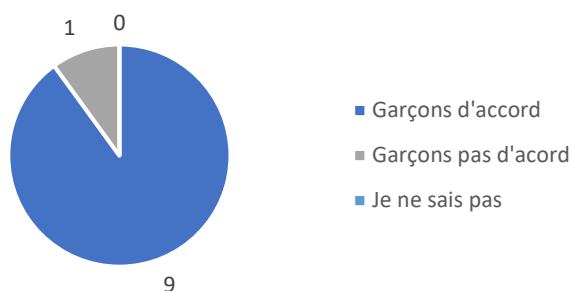
Question 5 : Les garçons sont assez forts pour faire du rugby



Les garçons sont assez forts pour faire du rugby

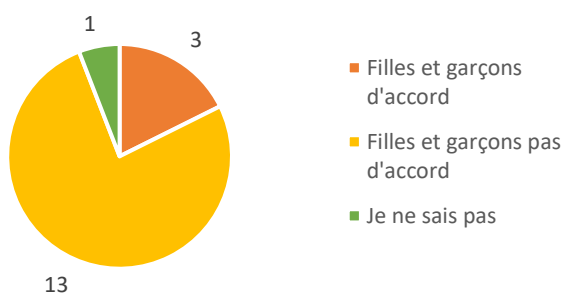


Les garçons sont assez forts pour faire du rugby

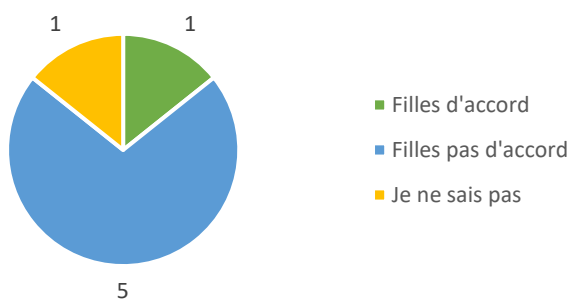


Question 6 : Si j'avais un copain qui faisait du rugby, je trouverais ça bizarre

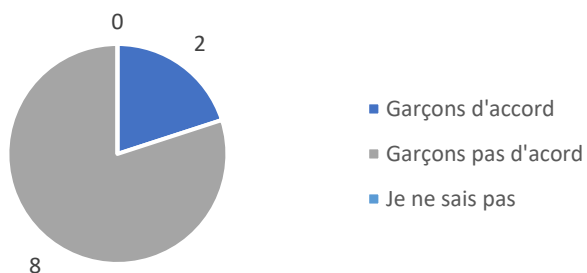
Si j'avais un copain qui faisait du rugby, je trouverais ça bizarre



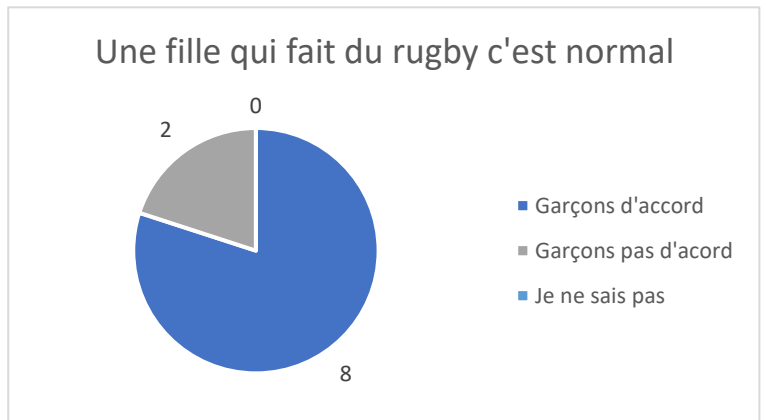
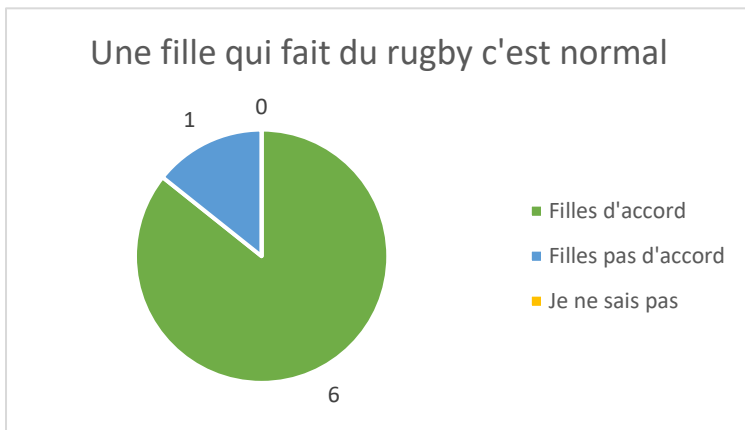
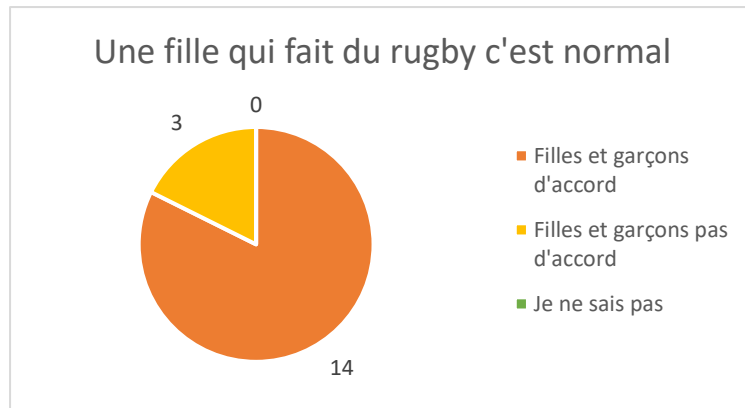
Si j'avais un copain qui faisait du rugby, je trouverais ça bizarre



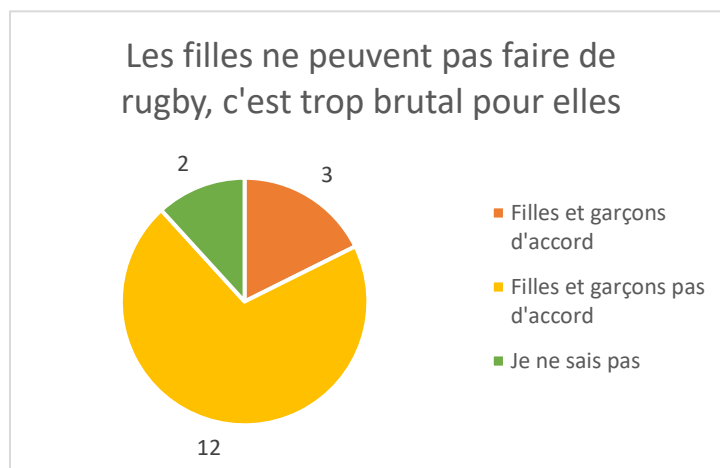
Si j'avais un copain qui faisait du rugby, je trouverais ça bizarre



Question 7 : Une fille qui fait du rugby c'est normal



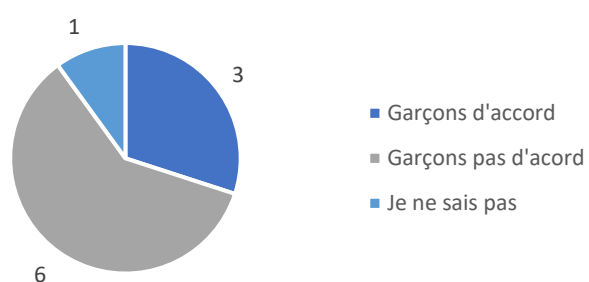
Question 8 : Les filles ne peuvent pas faire de rugby, c'est trop brutal pour elles



Les filles ne peuvent pas faire de rugby, c'est trop brutal pour elles

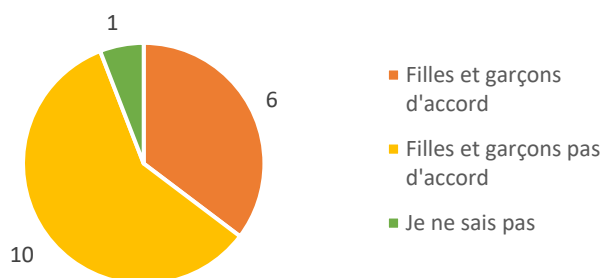


Les filles ne peuvent pas faire de rugby, c'est trop brutal pour elles

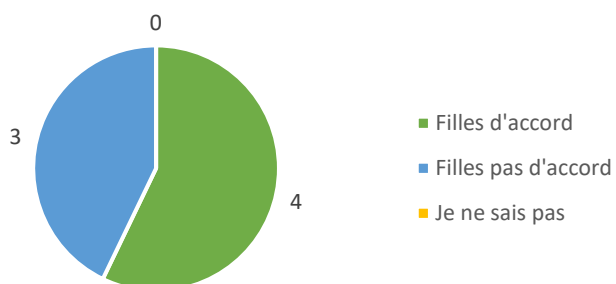


Question 9 : Les filles sont assez fortes pour faire du rugby

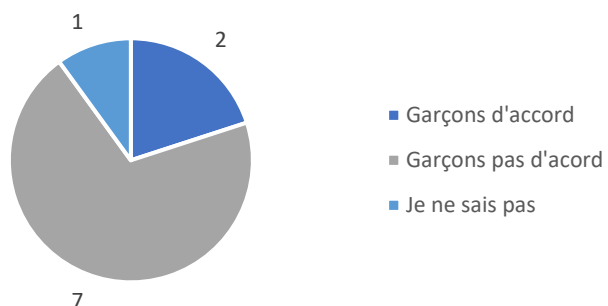
Les filles sont assez fortes pour faire du rugby



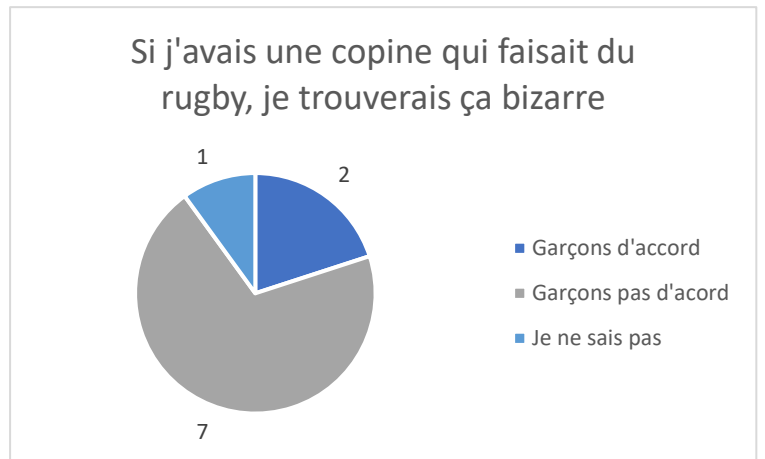
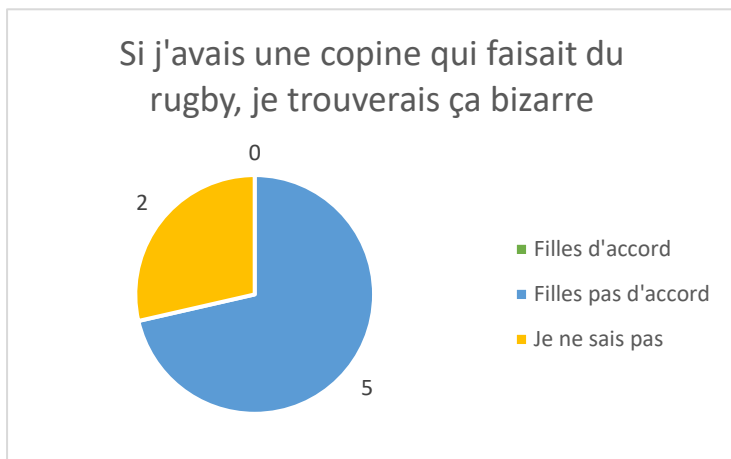
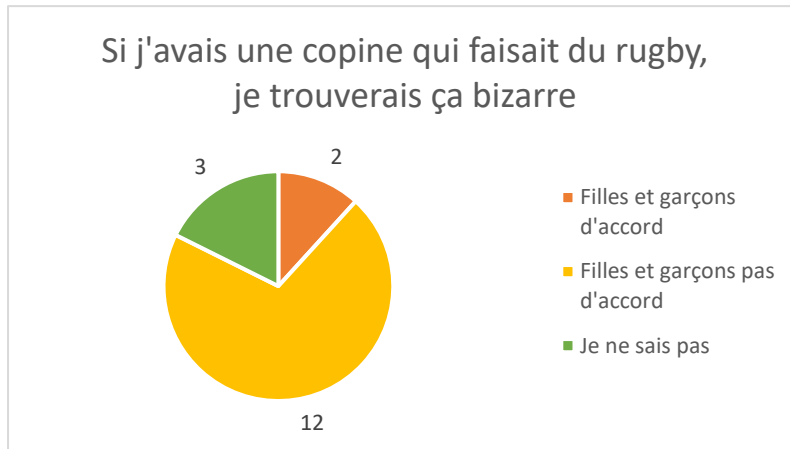
Les filles sont assez fortes pour faire du rugby



Les filles sont assez fortes pour faire du rugby



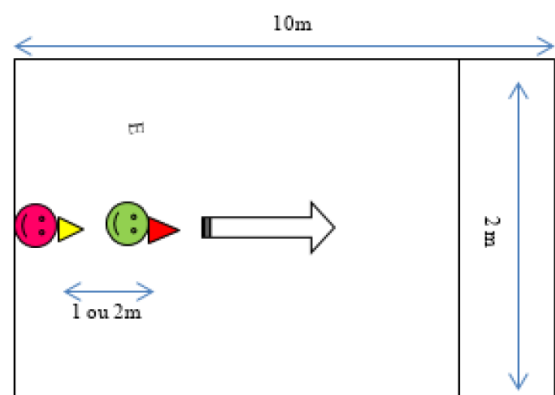
Question 10 : Si j'avais une copine qui faisait du rugby, je trouverais ça bizarre



Annexe 3 : Détail des situations de la séquence de rugby.

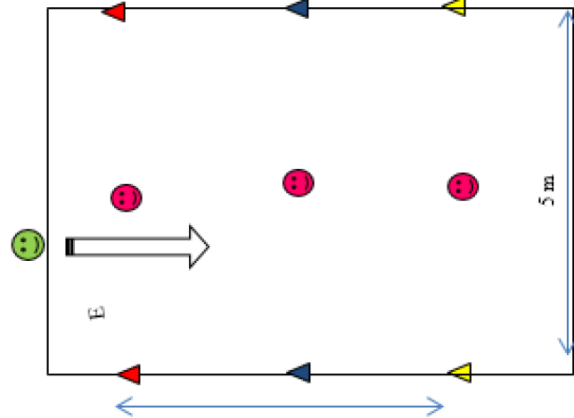
Exercice de poursuite (S1) :

Pas de placage. L'élève vert, au signal de l'enseignant-e, doit aller marquer. L'élève rose doit le rattraper et le toucher avec une main. Les deux joueurs doivent rester dans la zone sinon l'action s'achève.



Rivière aux crocodiles (S1) :

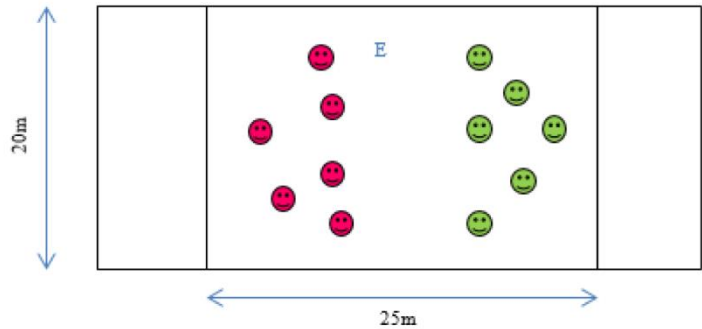
Pas de placage. Le jeu se fait au toucher. L'explorateur vert doit aller marquer dans la zone sans sortir du terrain. Les crocodiles roses ne se déplacent que dans la latéralité et toujours à genoux. Interdiction de plaquer, pousser ou tacler.



Opposition de deux équipes (S1) :

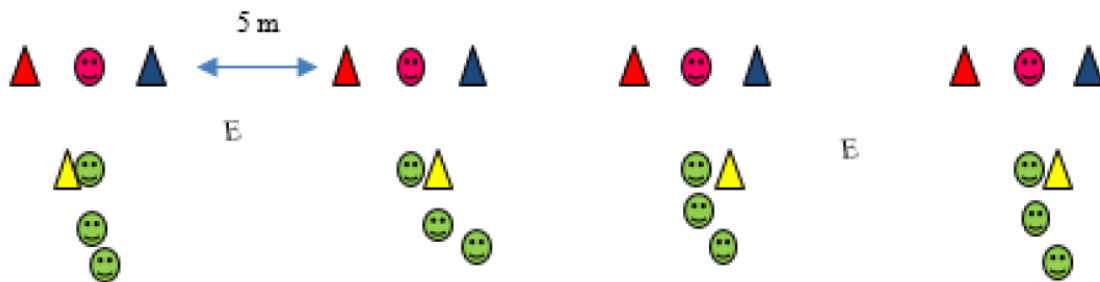
Les élèves qui défendent : ceinturent.

Les élèves qui attaquent : avancent, vont vers l'en but adverse, aplatissent le ballon.



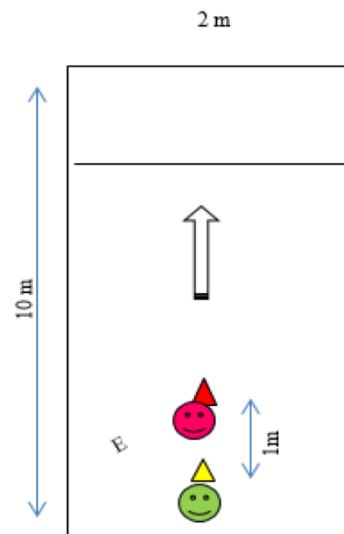
Apprentissage du placage (S2 à S3) :

L'élève en vert est en attaque, et doit avancer en direction du plot indiqué par l'enseignant-e. L'élève en rose est en défense à genou, et doit empêcher de marquer. Au signal de l'enseignant-e, qui annonce la couleur du plot, l'élève défenseur doit plaquer en suivant les consignes préalablement expliquées. Interdiction de pousser, soulever ou projeter l'élève attaquant. Vigilance à la sécurité.



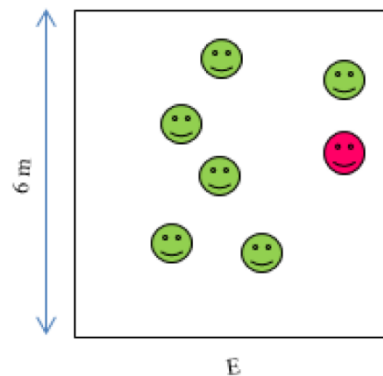
1 contre 1 (S2 à S3) :

L'élève en vert est en attaque et doit aller marquer un essai.
L'élève en rose est en défense et doit empêcher de marquer.
Au signal de l'enseignant-e, l'élève défenseur doit plaquer en suivant les consignes préalablement expliquées. Le jeu s'arrête lorsque l'attaquant est plaqué, sort en touche, marque ou lors d'un jeu dangereux. Interdiction de pousser, soulever ou projeter l'élève attaquant.



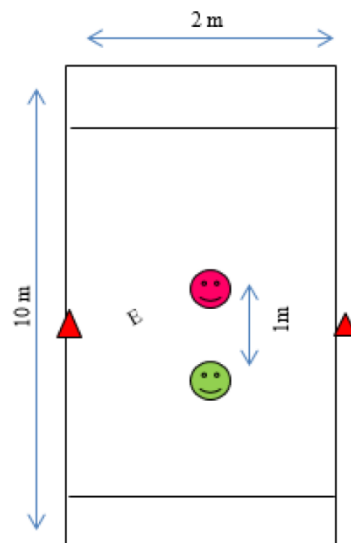
Les coyotes et les kangourous (S2 à S3) :

L'élève en vert (kangourou) est en attaque et doit se déplacer les pieds joints, sans sortir des limites. L'élève en rose (coyote) est en défense, et doit plaquer les kangourous. Une fois le kangourou plaqué, il sort du terrain. Le jeu s'arrête lorsque le coyote réussit à plaquer tous les kangourous. Interdiction de pousser, soulever ou projeter l'élève attaquant.



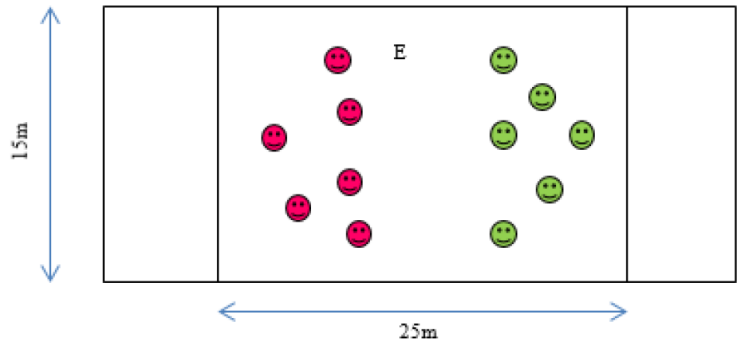
1 contre 1 avec incertitude (S2 à S3) :

L'élève en vert et l'élève en rose sont placés face à face et se font passer la balle. Au signal de l'enseignant-e, l'élève en possession de la balle attaque et doit aller marquer dans l'en but adverse. L'autre élève est défenseur, et doit plaquer, en avançant. Le jeu s'arrête lorsque l'attaquant est plaqué, sort en touche, marque ou lors d'un jeu dangereux. Interdiction de pousser, soulever ou projeter l'élève attaquant.



Opposition avec deux équipes (S2 à S3) :

Les élèves qui défendent : plaquer.
Les élèves qui attaquent : avancer,
aller vers l'en-but adverse, bien
aplatir le ballon. Passer le ballon vers
son camp. Défendre à la fois
individuellement et collectivement.



La tortue sans opposition (S4) :

Apprentissage de la poussée collective en toute sécurité. Partir du
point A et arriver au point B en respectant les consignes données par
l'enseignant-e. La poussée ne démarre que quand l'enseignant ou
l'éducateur en donne le signal.

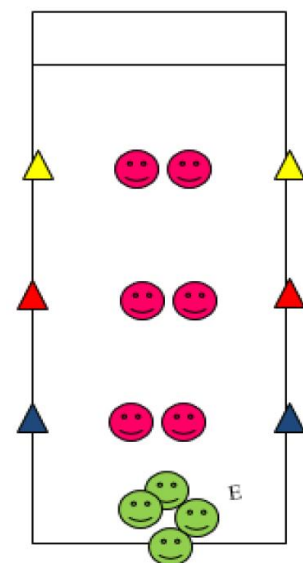
Consignes de sécurité :

- Ne pas aller trop vite.
- Ne jamais faire tomber au sol une situation de poussée collective.
- Au signal STOP de l'enseignant tous les élèves doivent immédiatement s'arrêter de pousser.



La tortue avec opposition (S4) :

Apprentissage de la poussée collective en toute sécurité. Partir
du point A et arriver au point B en respectant les consignes
données par l'enseignant-e. La poussée ne démarre que quand
l'enseignant-e en donne le signal. Les joueurs roses ne doivent
pas avancer et ont interdiction de faire tomber les joueurs
impliqués dans la poussée collective.



Consignes de sécurité :

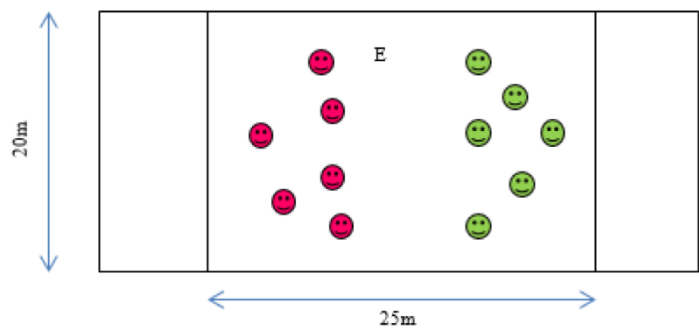
- Ne pas aller trop vite.
- Ne jamais faire tomber au sol une situation de poussée collective, ne pas plaquer pour les défenseurs.
- Au signal STOP de l'enseignant-e tous les élèves doivent immédiatement s'arrêter de pousser.

Opposition avec deux équipes (S4) :

Les élèves qui défendent : plaquer.

Les élèves qui attaquent : avancer, aller vers l'en-but adverse, bien aplatir le ballon.

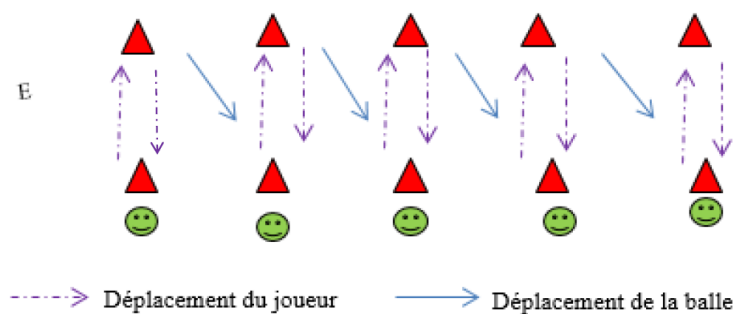
Comprendre l'intérêt de la poussée collective.



Le relais (S5) :

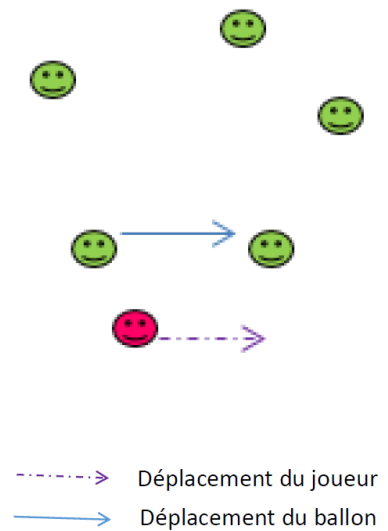
Apprentissage de la passe. Amener la balle au bout de la ligne et la faire revenir le plus rapidement possible.

Réaliser correctement les étapes de la passe en suivant les consignes de l'enseignant-e.



L'horloge (S5) :

Apprentissage de la passe. Les élèves formant le cercle doivent se faire des passes (la balle passe par tous les joueurs) et ramener le ballon le plus rapidement dans les mains du premier joueur ayant commencé les passes. Un élève (chacun son tour) doit effectuer le tour du cercle en courant, plus rapidement que le ballon. Réaliser correctement les étapes de la passe en suivant les consignes de l'enseignant-e.

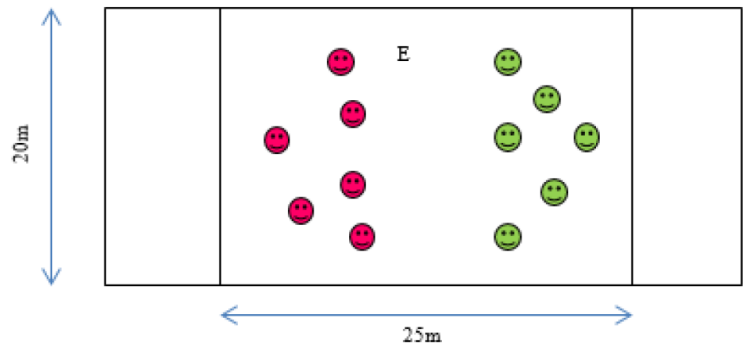


Opposition entre deux équipes (S5) :

Les élèves qui défendent : plaquer.

Les élèves qui attaquent : avancer, aller vers l'en but adverse, bien aplatir le ballon.

Maximiser le nombre de passes UTILES (qui permettent la continuité du jeu en se sortant d'une situation défavorable).

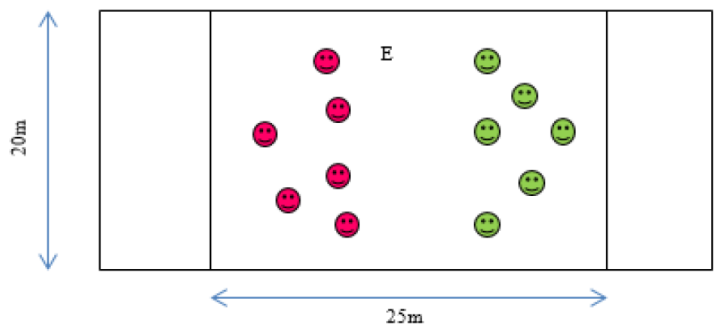


Tournoi (S6) :

Les élèves qui défendent : plaquer et récupérer le ballon.

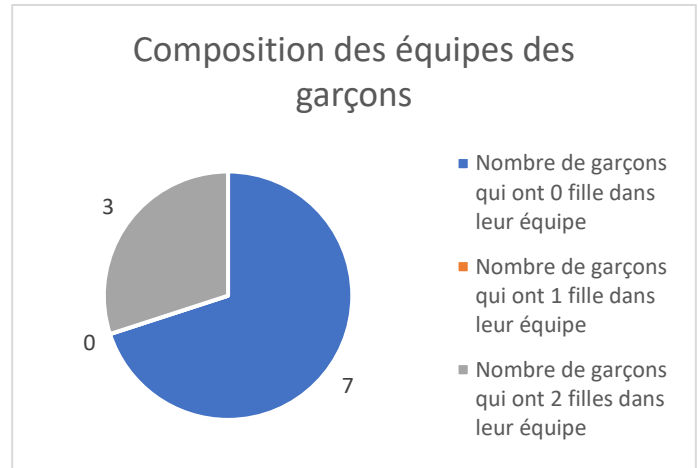
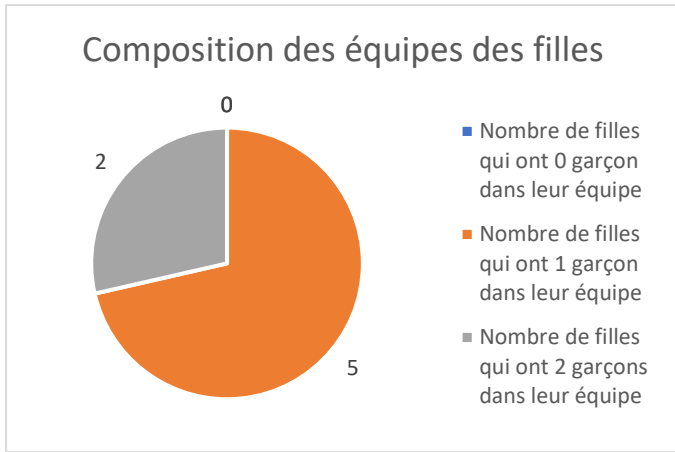
Les élèves qui attaquent : avancer, aller vers l'en-but adverse, bien aplatir le ballon.

Les équipes en attente de jouer participent à l'arbitrage.



Annexe 4 : Données recueillies lors de l'étape 3 du protocole.

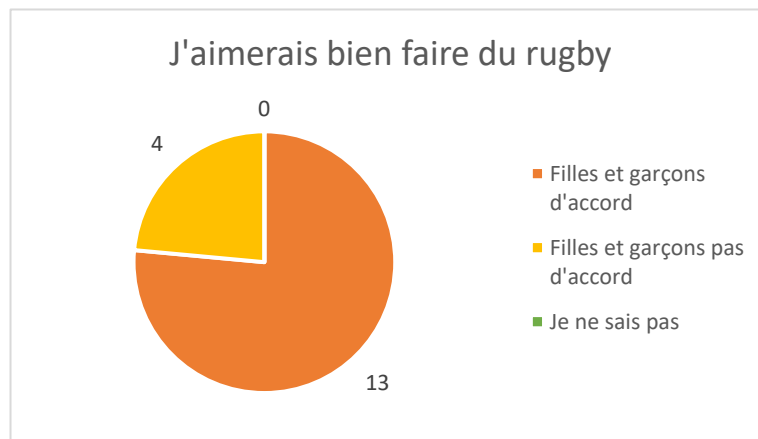
- Choix des équipes de 3 élèves :



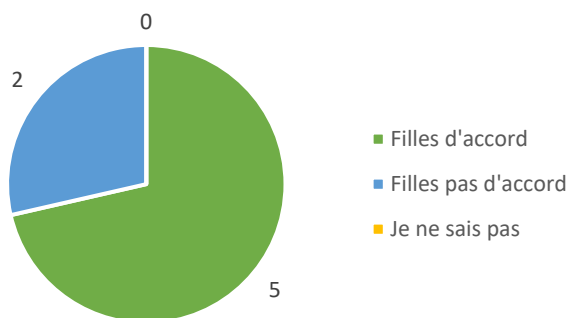
- Réponses au questionnaire :

Les graphiques sont positionnés selon une configuration triangulaire : ceux du haut concernent les réponses des filles et des garçons, ceux de gauche les réponses des filles, et ceux de droite les réponses des garçons.

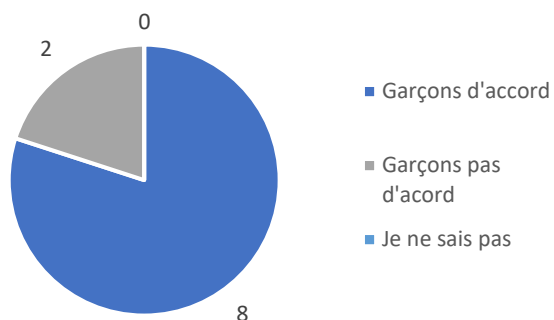
Question 1 : J'aimerais bien faire du rugby



J'aimerais bien faire du rugby

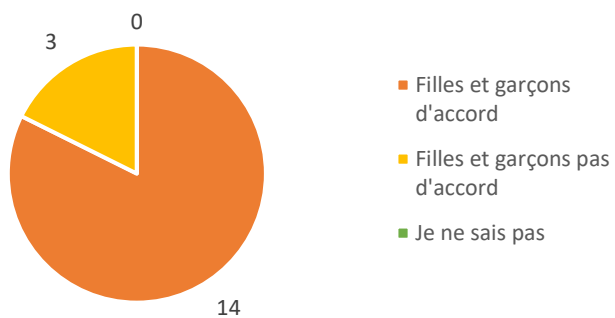


J'aimerais bien faire du rugby

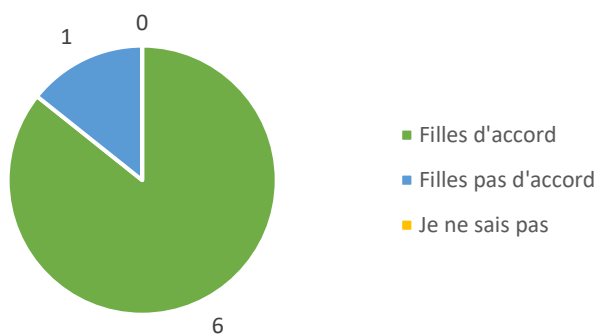


Question 2 : Je me sens capable de faire du rugby

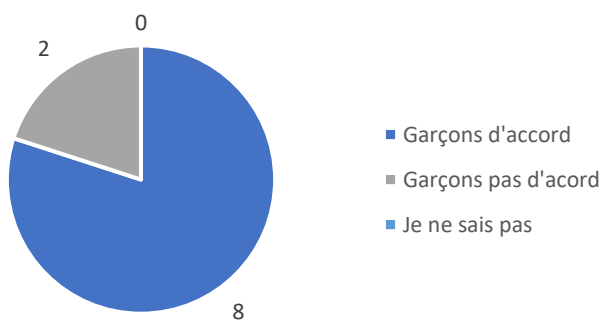
Je me sens capable de faire du rugby



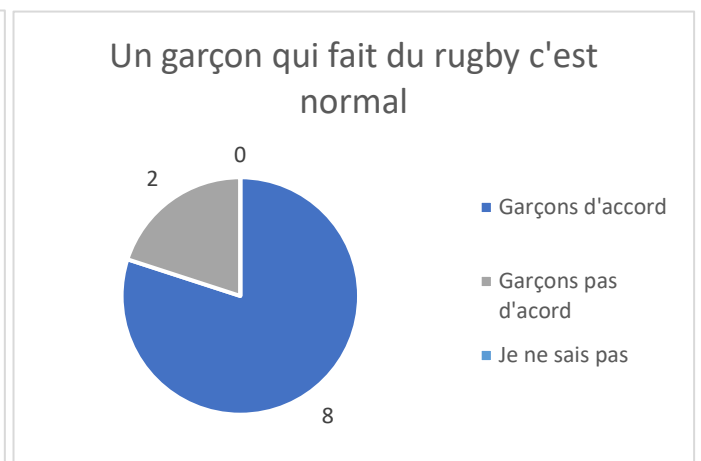
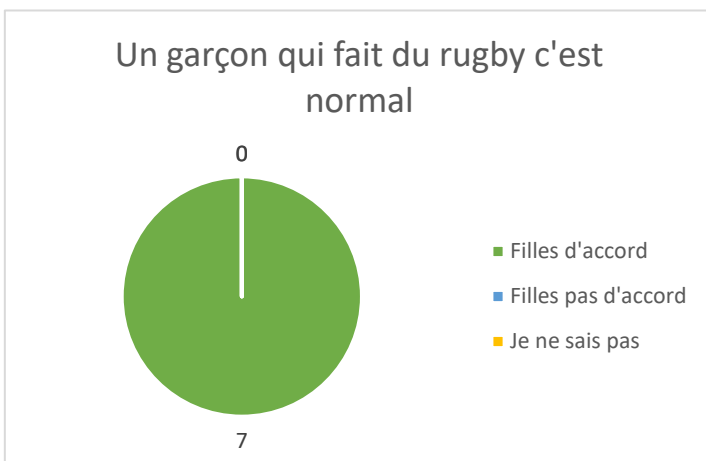
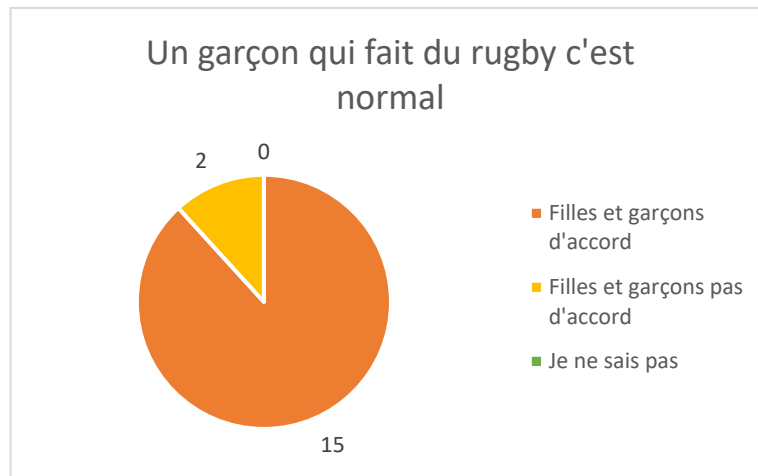
Je me sens capable de faire du rugby



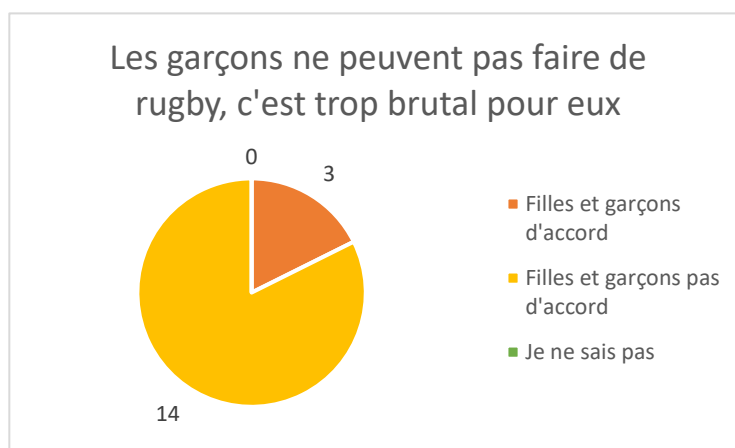
Je me sens capable de faire du rugby



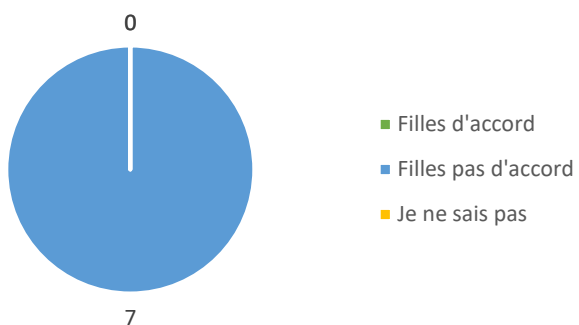
Question 3 : Un garçon qui fait du rugby c'est normal



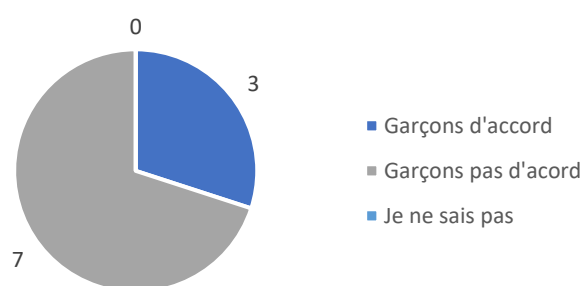
Question 4 : Les garçons ne peuvent pas faire de rugby, c'est trop brutal pour eux



Les garçons ne peuvent pas faire de rugby, c'est trop brutal pour eux

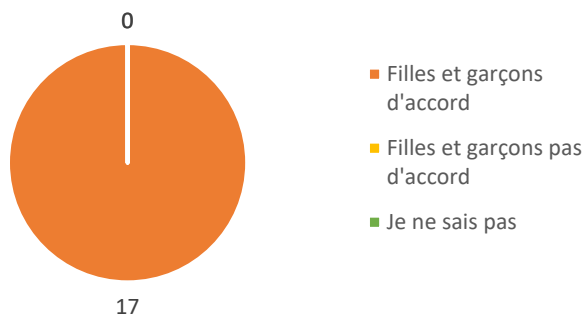


Les garçons ne peuvent pas faire de rugby, c'est trop brutal pour eux

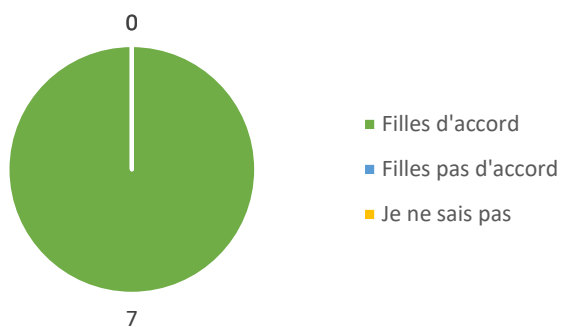


Question 5 : Les garçons sont assez forts pour faire du rugby

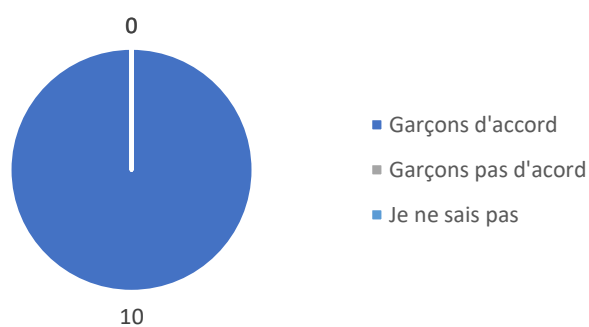
Les garçons sont assez forts pour faire du rugby



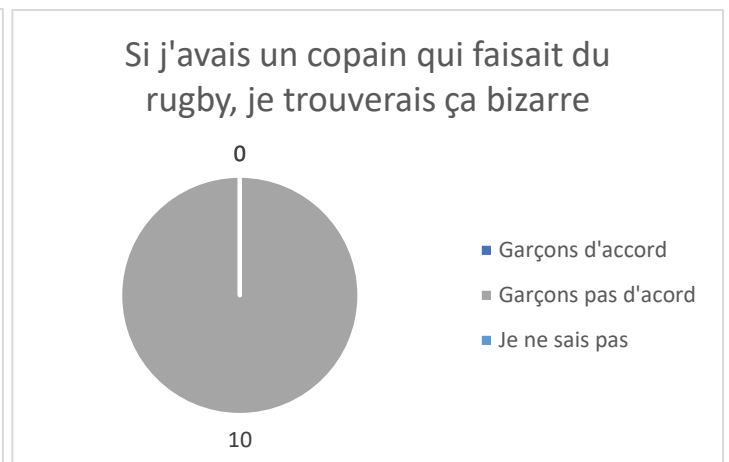
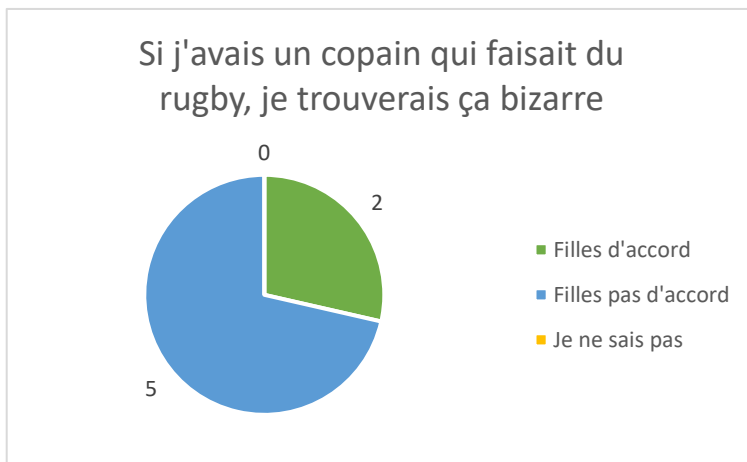
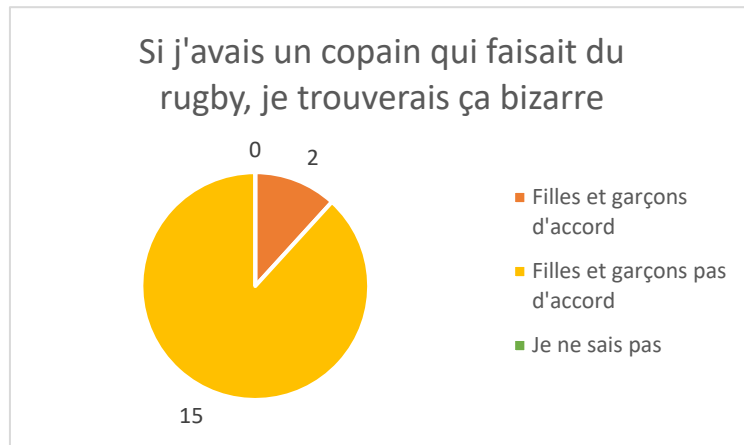
Les garçons sont assez forts pour faire du rugby



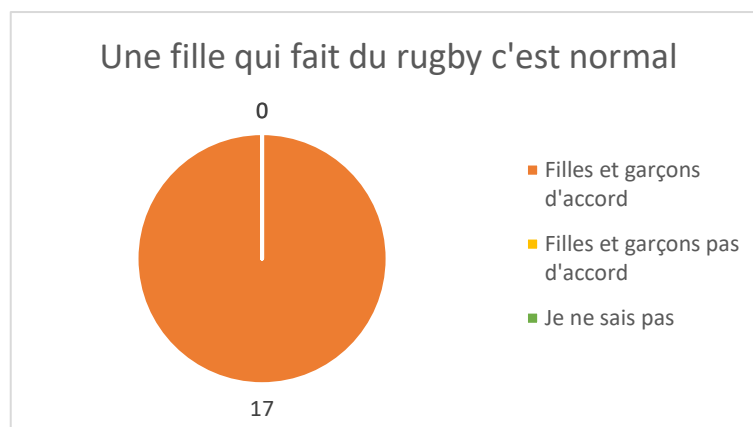
Les garçons sont assez forts pour faire du rugby



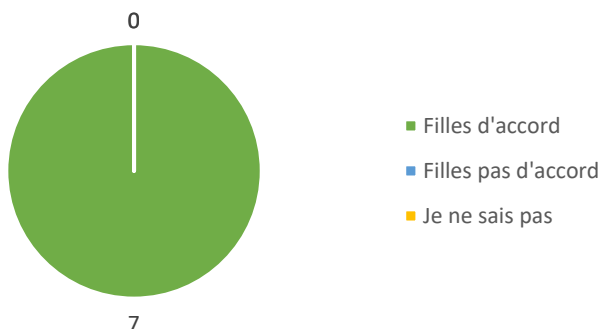
Question 6 : Si j'avais un copain qui faisait du rugby, je trouverais ça bizarre



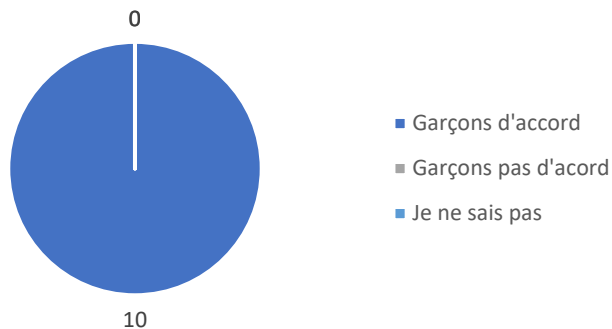
Question 7 : Une fille qui fait du rugby c'est normal



Une fille qui fait du rugby c'est normal

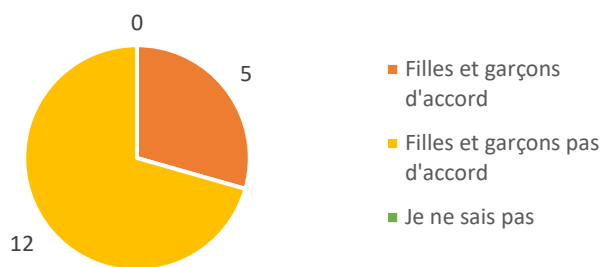


Une fille qui fait du rugby c'est normal

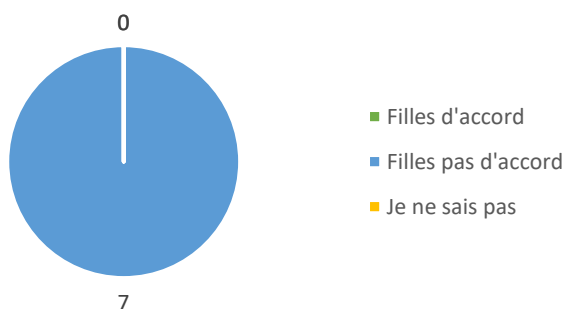


Question 8 : Les filles ne peuvent pas faire de rugby, c'est trop brutal pour elles

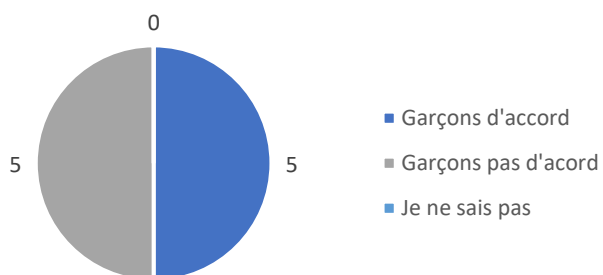
Les filles ne peuvent pas faire de rugby, c'est trop brutal pour elles



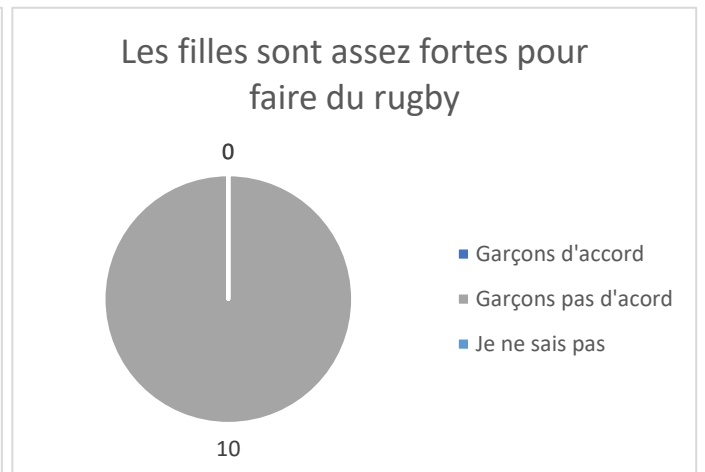
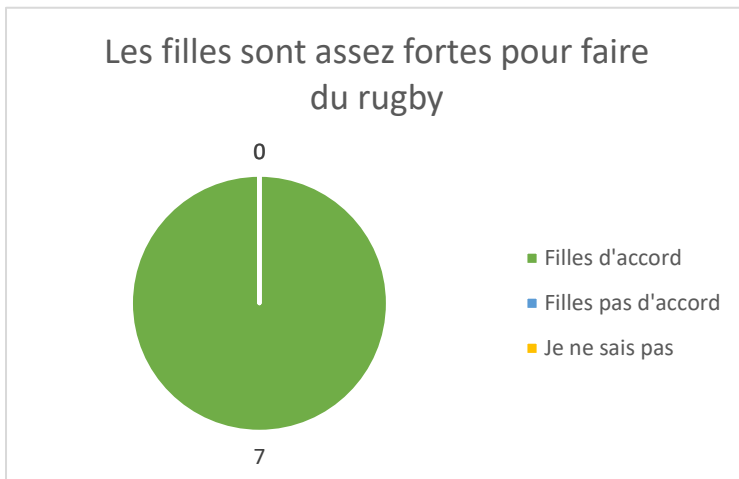
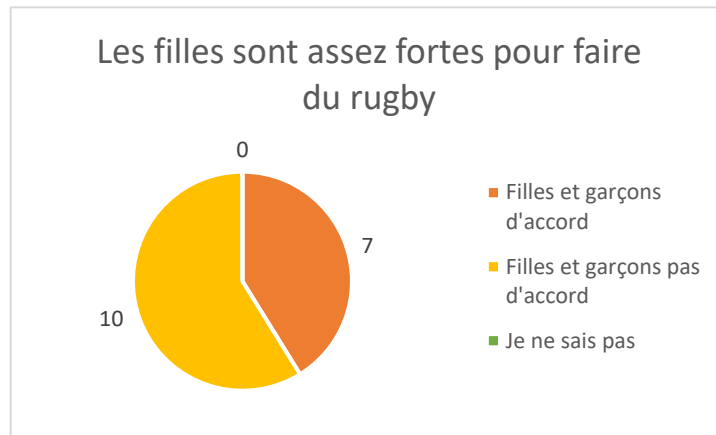
Les filles ne peuvent pas faire de rugby, c'est trop brutal pour elles



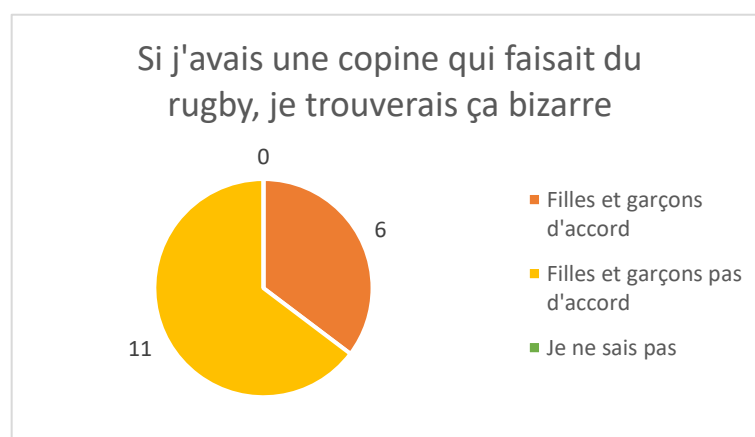
Les filles ne peuvent pas faire de rugby, c'est trop brutal pour elles



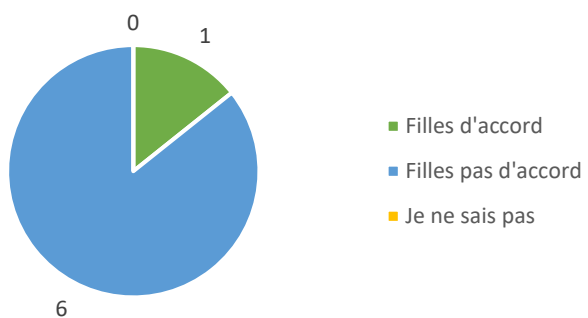
Question 9 : Les filles sont assez fortes pour faire du rugby



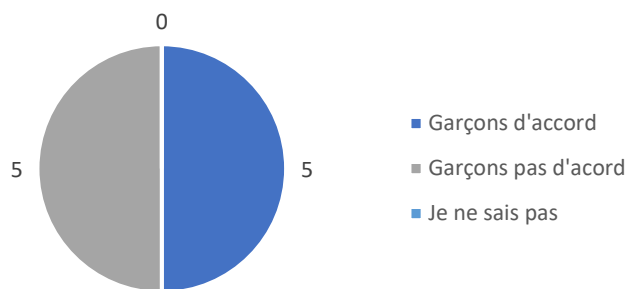
Question 10 : Si j'avais une copine qui faisait du rugby, je trouverais ça bizarre



Si j'avais une copine qui faisait du rugby, je trouverais ça bizarre



Si j'avais une copine qui faisait du rugby, je trouverais ça bizarre



Bibliographie

- Boniface, P., Gomez, C., (2019) *Quand le football s'accorde au féminin*. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- https://mediatheque.agencemicroprojets.org/wp-content/uploads/UNESCO_Rapport_Quand-le-football-saccorde-au-f%C3%A9minin.pdf
- Bonniot-Paquien, N., Cogérino, G., & Champely, S. (2009). *Les enseignants d'EPS face aux élèves qui décrochent de l'activité : Interventions selon le sexe des élèves et discours relatifs aux comportements observés*. *Staps*, 84(2), 77-92.
- Canopé. (2020). *Des outils pour l'égalité entre les filles et les garçons*. <https://www.reseau-canope.fr/outils-egalite-filles-garcons/integrer-legalite-dans-les-enseignements-du-second-degre-en-education-physique-et-sportive.html>
- Chalabaev, A., & Sarrazin, P. (2009). *Relation entre les stéréotypes sexués associés aux pratiques sportives et la motivation autodéterminée des élèves en éducation physique et sportive*. *Movement Sport Sciences*, 66(1), 61-70.
- Détrez, C. (2015). *Quel Genre ?* (THIERRY MAGNIER, Vol. 38). La Découverte.
- <https://www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2017-2-page-201.htm>
- Dollo, C., Lambert, J.-R., & Parayre, S. (2020). *Lexique de sociologie*. Dalloz.
- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., & Baumberger, B. (2009). *Inclure ou exclure des élèves en difficulté : Quelles conséquences pour les enseignantes et les enseignants ?*. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*. 22.
- Duru-Bellat, M. (2016). *At the school of gender*. *Enfances Psy*, 69(1), 90-100.

- Felouzis, G., & Perroton, J. (2009). *Grandir entre pairs à l'école*. Actes de la recherche en sciences sociales, 180(5), 92-100.
- Frau-Meigs, D. (2011). 1. *Le processus de socialisation par les médias*. Education et société, 21-62.
- Gaborit, P. (2009). *LES STÉRÉOTYPES DE GENRE - Identités, rôles sociaux et politiques publiques*. L'Harmattan. https://www.editions-harmattan.fr/index_harmattan.asp?navig=catalogue&obj=livre&razSqlClone=1&no=29056
- Galland, O. & Lemel, Y. (2018). Chapitre 3. *Quelles définitions de l'inégalité ?*. Dans : , O. Galland & Y. Lemel (Dir), *Sociologie des inégalités* (pp. 99-150). Paris: Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.lemel.2018.01.0099>
- Gaussel Marie (2016). *L'éducation des filles et des garçons : paradoxes et inégalités*. Dossier de veille de l'IFÉ, n°112
- Gaussel, M. (2022). *Le sexe, le genre et l'égalité (à l'école)* (Numéro 140) [Report]. IFÉ - ENS de Lyon. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=140&lang=fr>
- Grésy, B., & Georges, P. (2012). *Rapport sur l'égalité entre les filles et les garçons dans les modes d'accueil de la petite enfance*. Vie publique.fr. <https://www.vie-publique.fr/rapport/33075-egalite-entre-filles-etgarcons-dans-les-modes-accueil-petite-enfance>

- Guillain, A. Universalis, E. (s. d.). *IMITATION, psychologie*. Encyclopædia Universalis.
Consulté 12 avril 2022, à l'adresse <https://www.universalis.fr/encyclopedie/imitation-psychologie/>
- Isambert-Jamati, V. (2022). *ÉDUCATION - Types et fins de l'éducation*. Encyclopædia Universalis. <https://www.universalis.fr/encyclopedie/education-types-et-fins-de-l-education/>
- Lahire, B. (2022). *SOCIALISATION, sociologie*. Encyclopædia Universalis.
<https://www.universalis.fr/encyclopedie/socialisation-sociologie/>
- Lentillon-Kaestner, V., & Cogérino, G. (2005). Les inégalités entre les sexes dans l'évaluation en EPS : sentiment d'injustice chez les collégiens. *Staps*, 68(2), 77-93.
- Lépinard, É., & Lieber, M. (2020). *Conclusion / Cinquante ans de recherches sur le genre*. Reperes, 111-112.
- Louveau, C. (2007). *Le corps sportif : Un capital rentable pour tous ?* Actuel Marx, 41(1), 55-70.
- Mennesson, C. & Neyrand, G. (2010). *Chapitre VI – La socialisation des filles et des garçons dans les pratiques culturelles et sportives*. Dans : Sylvie Octobre éd., *Enfance & culture: Transmission, appropriation et représentation* (pp. 147-166). Paris: Ministère de la Culture - DEPS. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/deps.octo.2010.01.0147>
- Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports (2020). *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'enseignement supérieur*, édition 2020. (s. d)..

Consulté 14 avril 2022, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/filles-et-garcons-sur-le-chemin-de-l-egalite-de-l-ecole-l-enseignement-superieur-edition-2020-289508>

Mosconi N. (2001). *Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes ?*. In: Les dossiers des sciences de l'éducation, N°5, 2001. Les pratiques enseignantes: contributions plurielles, sous la direction de Marc Bru et Jean-Jacques Maurice. pp. 97-109.

Mosconi, N. (2004). *Effets et limites de la mixité scolaire*. Travail, genre et sociétés, 11(1), 165-174.

Mosconi, N. (2013). *SYSTÈME SCOLAIRE ET STÉRÉOTYPES SEXISTES*.

Perrenoud, P. (1993). *Curriculum : le formel, le réel, le caché*. In Houssaye, J. (dir.) La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui, Paris, ESF, 1993, pp. 61-76.

Riutort, P. (2013). *La socialisation : Apprendre à vivre en société*. Dans : , P. Riutort, Premières leçons de sociologie (pp. 63-74). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.

Rouyer, V., & Mieyaa, Y. (2013). *La construction des inégalités entre filles et garçons à l'école maternelle*. Observatoire des inégalités. <https://www.inegalites.fr/La-construction-des-inegalites-entre-filles-et-garcons-a-l-ecole-maternelle>

Rouyer, V., Mieyaa, Y., & le Blanc, A. (2014). *Socialisation de genre et construction des identités sexuées*. Revue française de pédagogie Recherches en éducation.

Saouter, A. (2010). *Pratiques sportives et représentations du corps : consécration de l'éternel masculin*. Empan, 79, 105-110. <https://doi.org/10.3917/empa.079.0105>

Trouilloud, D., & Sarrazin, P. (2011). *Chapitre 6 : Les attentes des enseignants : une menace pour l'évaluation ?* Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/l-evaluation-une-menace--9782130589600-page-67.htm>

Verscheure, I., Elandoulsi, S., & Amade-Escot, C. (2014). *Co-construction des savoirs selon le genre en EPS : études de cas en volley-ball*. *Recherches en didactiques*, 18(2), 133-154.