

# Sommaire

<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>7</b>
<b>CHAPITRE 1. PROBLÉMATIQUE.....</b>	<b>3</b>
1.1 DÉFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE .....	3
1.1.1 <i>Raison d'être de l'étude.....</i>	3
1.1.2 <i>Présentation du problème.....</i>	4
1.1.3 <i>Intérêt de l'objet de recherche.....</i>	4
1.2 ÉTAT DE LA QUESTION .....	5
1.2.1 <i>Origine ou bref historique.....</i>	5
1.2.2 <i>Champs théoriques et concepts.....</i>	6
1.2.3 <i>Résultats de recherches, théories et synthèses.....</i>	9
1.2.4 <i>Controverses et ressemblances entre études.....</i>	12
1.2.5 <i>Point de vue personnel à l'égard de la théorie.....</i>	13
1.3 QUESTION DE RECHERCHE ET HYPOTHÈSES DE RECHERCHE.....	14
1.3.1 <i>Identification de la question de recherche.....</i>	14
1.3.2 <i>Hypothèses de recherche.....</i>	14
<b>CHAPITRE 2. MÉTHODOLOGIE.....</b>	<b>17</b>
2.1 FONDEMENTS MÉTHODOLOGIQUES.....	17
2.1.1 <i>Type de recherche.....</i>	17
2.1.2 <i>Type d'approche.....</i>	17
2.1.3 <i>Type de démarche.....</i>	17
2.2 NATURE DU CORPUS .....	18
2.2.1 <i>Récolte des données.....</i>	18
2.2.2 <i>Procédure et protocole de recherche.....</i>	19
2.2.3 <i>Échantillonnage.....</i>	20
2.3 MÉTHODES ET/OU TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNÉES.....	20
2.3.1 <i>Transcription.....</i>	20
2.3.2 <i>Traitement des données.....</i>	21

2.3.3	<i>Méthodes et analyse</i> .....	21
<b>CHAPITRE 3.</b>	<b>ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS</b> .....	<b>23</b>
	<i>Présentation des résultats de la grille d'observation</i> .....	24
3.1	<i>Prise de la parole spontanée</i> .....	24
3.2	<i>Tâches demandées</i> .....	25
3.3	<i>Interactions sexistes et non-sexistes</i> .....	26
3.4	DIVERS ÉLÉMENTS DE LA GRILLE D'OBSERVATION .....	27
3.5	<i>Présentation des résultats du questionnaire</i> .....	28
3.6	<i>Analyse globale</i> .....	34
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	.....	<b>41</b>
ANNEXE 1 :	GRILLE D'OBSERVATION .....	I
ANNEXE 2 :	DESCRIPTION LEÇONS D'EPS .....	III
ANNEXE 3 :	QUESTIONNAIRE .....	V

## Introduction

Dans le cadre de notre formation à la HEP-BEJUNE en PF1, nous devons mener un travail de recherche. Pour ce mémoire, nous avons donc fait le choix de travailler une thématique touchant aux stéréotypes de genre. Et plus précisément en reliant ce sujet des stéréotypes aux leçons d'éducation physique. À travers cette recherche nous voulions également approfondir la notion d'égalité des sexes. En effet, stéréotype de genre et égalité sont liés. Dans notre pays, depuis de nombreuses années, la société promeut une égalité entre hommes et femmes. Tant au niveau de la vie privée, du monde professionnel et également dans le contexte de la formation. Malgré cette envie d'égalité entre les sexes, les constats montrent que l'égalité n'est que partiellement atteinte. En effet, pas plus tard que le 14 juin 2019, les femmes feront grève afin de revendiquer leurs droits. Les stéréotypes de genre continuent et persistent. Et finalement contribuent à l'inégalité des sexes. De ce fait, nous nous sommes penchée sur la présence ou l'absence des stéréotypes de genre en leçons d'EPS, lors de cette recherche nous nous sommes postée tant du côté des élèves que celui des enseignant·e·s.

Le sujet des stéréotypes de genre en leçon d'EPS a retenu notre attention, car la notion de genre est intéressante et d'actualité, mais aussi, car elle nous semble particulièrement présente au niveau sportif. En effet, en réfléchissant aux leçons de gymnastique de notre enfance, il nous semble que l'enseignement donné n'était pas neutre. De plus, dans la vie quotidienne le sport masculin est beaucoup plus important et représenté. Effectivement, selon nous, nous accordons moins d'importance aux compétitions féminines. Nous nous sommes également remise en question face à notre propre pratique d'enseignante. En effet, nous avons pu remarquer que nous n'avions pas les mêmes exigences envers les filles et les garçons. Tout d'abord en classe par exemple, nous serons plus tolérante envers un garçon qui rend une copie où l'écriture y est peu soignée, si c'est une fille, nous aurons plus facilement un a priori négatif. En salle de gymnastique, nous remarquons que nous faisons également des différences entre filles et garçons, par exemple au niveau des performances. Il est vrai que nous pousserions davantage un garçon qu'une fille à continuer une activité. Ainsi nous permettrions également plus facilement à une fille de se mettre au bord du terrain afin de se reposer. Lors de cette recherche, nous avons également choisi d'étudier la vision que les élèves avaient sur certains sports dits réservés aux filles ou aux garçons. Nous trouvions intéressant d'avoir leur perception et d'étudier s'ils semblaient déjà « atteints » par les stéréotypes. De plus, nous avons également observé différents enseignant·e·s, lors d'une leçon d'EPS. Finalement toutes nos investigations furent menées dans le but de répondre à notre question de recherche qui est la suivante :

- Dans le cas où les stéréotypes de genre sont présents en leçons d'EPS, de quelle manière se manifestent-ils chez les élèves ?

Ce travail débute par la problématique. Cette dernière expose tout d'abord l'origine de la mixité dans les classes en Suisse, puis lors des leçons d'éducation physique. Ensuite, l'égalité des sexes est présentée, tout d'abord au niveau de la société, nous faisons notamment le point sur l'égalité salariale. Ensuite nous restreignons la notion d'égalité au niveau de l'école. Nous y présentons entre autres les recommandations politiques et l'état de la question. Pour finalement nous pencher sur la question d'égalité en leçons d'éducation physique. Puis nous abordons et définissons les aspects du stéréotype et plus particulièrement du genre, nous évoquons par exemple le concept de menace du stéréotype. Nous nous penchons également sur la place qu'occupent garçons et filles dans une classe ainsi que la manière dont les enseignant·e·s se comportent avec eux.

Ensuite, le deuxième point traite de la méthodologie, pour cette recherche nous avons choisi d'aller sur le terrain. Nous avons observé trois enseignant·e·s, lors d'une leçon d'EPS. La leçon fut menée d'après une leçon type que nous avons proposée afin que les données soient le plus comparables possible. Nous avons donc pris note de différents éléments nous intéressant grâce à une grille d'observation constituée par nos soins. Puis en parallèle nous avons mené une autre récolte dans notre classe. Nous avons mené la même leçon que les trois enseignant·e·s afin d'avoir des données supplémentaires. Nous nous sommes donc filmée pour cette dernière. Nous avons également mené diverses activités demandant la création d'équipes ou de binômes. Nous avons finalement proposé des activités dites plus pour filles ou garçons (danse et foot) puis nous avons demandé à nos élèves de remplir un questionnaire lié avec ce qu'ils avaient vécu en salle de gymnastique.

Finalement, la troisième et dernière partie est celle concernant l'analyse des différentes données. Comme la récolte de données s'est déroulée en deux phases, là aussi les éléments sont traités de manière distincte. Tout d'abord les résultats obtenus grâce à nos observations dans différentes classes sont présentés et analysés. Puis dans un second temps, nous présentons les réponses du questionnaire donné à des élèves de 8<sup>ème</sup> HarmoS après avoir mené diverses activités en salle d'EPS.

# Chapitre 1. PROBLÉMATIQUE

## 1.1 DÉFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE

### 1.1.1 RAISON D'ÊTRE DE L'ÉTUDE

La raison d'être de l'étude s'interroge sur les questions et les stéréotypes de genre à l'école et plus particulièrement dans le cadre restreint des leçons d'éducation physique.

D'après Catherine Vidal (2012, p. 61), un stéréotype est un ensemble de croyances ou d'opinions généralisées, souvent ancrées dans l'inconscient collectif (c'est « l'habitus » qui fonctionne grâce aux archétypes qui traversent les époques). Un stéréotype donne une représentation simplifiée ou détournée d'une personne en raison de son appartenance à un groupe, un sexe, une nationalité. Les stéréotypes de genre sont donc basés sur des caractéristiques arbitraires (fondées sur des idées préconçues) que l'on attribue à un groupe de personnes en fonction de leur sexe.

Dans ce travail, l'observation se portera sur la présence ou l'absence des stéréotypes de genre lors des cours de gymnastique. Le but est de découvrir si les élèves, mis face à diverses activités dites genrées (football, danse) réagissent avec des stéréotypes de genre lorsqu'ils sont confrontés aux sports imposés. La récolte de données se fera à travers diverses activités menées en salle de gymnastique afin de déceler comment ces derniers se manifestent s'ils sont présents. De plus, diverses observations seront menées lors de leçons données par d'autres enseignant·e·s, où les sports pratiqués seront plus « neutres ». De plus, nous avons d'ailleurs nous-même un souvenir d'enfance marquant où les stéréotypes se sont clairement manifestés : au moment de former des équipes, l'enseignant, nos camarades et nous-même insistions pour que ce soit le nombre de garçons qui soient le plus important dans l'équipe, car ils étaient considérés comme plus forts physiquement.

### 1.1.2 PRÉSENTATION DU PROBLÈME

Tout d'abord, notre société et l'école obligatoire prônent une égalité des chances pour chacun. Par définition, cette égalité voudrait que le statut social de chaque être humain d'une génération ne provienne pas de diverses caractéristiques qui peuvent être : morales, ethniques, religieuses, financières, physiques, et sociales des générations précédentes. Mais uniquement en se basant sur ce que l'individu peut amener à la société.

Par ailleurs, dans nos classes, cette dernière n'est malheureusement pas respectée et cela est également le cas en cours d'EPS comme le pense Cogérino « Alors que l'école et les textes officiels prônent l'équité en EPS, les classes d'éducation physique sont des lieux de production d'un discours qui police et renforce les idées dominantes de la masculinité »(2005, cité par Lentillon, 2007, p. 79) . À travers diverses lectures, nous avons pu comprendre que l'inégalité entre filles et garçons se transmettait par la voie des stéréotypes de genre. Ceux-ci sont présents à l'école et le sont encore plus visiblement, lors des leçons d'EPS. Ces stéréotypes peuvent être dus aux interactions verbales entre élèves et enseignant·e·s, mais également entre les élèves. Ces inégalités peuvent mener par la suite à des mauvais résultats lors d'évaluation ou tout simplement donner lieu à une baisse, voir une absence de motivation chez les élèves. Au niveau scientifique, de nombreux experts se sont penchés sur la question, et les résultats de ces études ont confirmé que les stéréotypes de genre sont toujours présents dans notre société, ces dernières indiquent même que l'enseignement proposé encourage les garçons. De plus, nous retenons à la suite de ces diverses lectures que le sport a été lentement attribué aux femmes tout comme l'ont été avant cela le travail et les loisirs (Vigarello & *al.*, 1999, p. 345).

### 1.1.3 INTÉRÊT DE L'OBJET DE RECHERCHE

L'intérêt de cette recherche est d'étudier si les stéréotypes de genre sont présents chez les élèves, tout en observant comment ces derniers se manifestent, dans le cas où ils se manifestent encore. Il est intéressant de voir si les élèves reproduisent ou non des stéréotypes, car ils ne font que répéter ce qu'ils entendent et ce qu'ils voient autour d'eux, en quelque sorte les codes de la société. Il est donc important, en tant qu'adulte de référence, de se remettre en question sur nos agissements. De plus, cette recherche est pertinente puisqu'elle traite d'une thématique plutôt actuelle. Il est vrai que les questions de genre et surtout l'égalité sont un sujet brûlant de l'actualité. Il est tout-à-fait possible que les stéréotypes de genre ne soient

peut-être pas présents dans nos différentes récoltes de données, mais nous sommes consciente que les élèves font face à d'autres types de stéréotypes dans les classes comme les stéréotypes face à leur poids ou leur nationalité. Cette thématique est donc très pertinente et importante concernant notre future profession.

## 1.2 ÉTAT DE LA QUESTION

### 1.2.1 ORIGINE OU BREF HISTORIQUE

La mixité dans les classes suisses est apparue dès la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle, car certaines communes n'avaient pas les moyens financiers de créer des classes séparées. Cette dernière se définit de la manière suivante d'après Thierry Benoit et Gilles Verdure c'est : « un ensemble qui est formé de deux ou plusieurs éléments ; qui comprend des personnes des deux sexes. La répartition n'est pas obligatoirement égale, par exemple : l'école mixte. » (2009, p. 20). La mixité en EPS est donc : garçons et filles mélangés, mais ne sont pas obligatoirement le même nombre. Actuellement cette mixité fait partie de la norme dans les pays européens. Duru-Bellat (2010, cité par Couchot & *al.*, 2013 p. 111) indique que cette dernière s'inscrit comme une évidence dans tous les pays où l'égalité entre hommes et femmes est un principe fondateur. Par ailleurs, la mise en place de la mixité en éducation physique et sportive a causé des questionnements dans les années nonante sur la constatation des différences de réussite entre filles et garçons (Cleuziou, 1996, 2000, cité par Patinet & *al.*, 2013, p. 93). En effet, l'école met en place un mécanisme de socialisation sexuée. Le contenu des leçons et les interactions verbales transmettent en nombre des stéréotypes de genre. À cause de cela, filles et garçons ne bénéficient pas d'opportunités d'apprentissage identiques. De plus, on observe au cours de ces leçons d'EPS que l'action didactique a des effets sur la construction entre la différence des sexes chez les élèves. Ce dernier point sera approfondi par la suite.

Au même titre que la scolarisation, les filles n'ont pas eu accès aux leçons d'EPS en même temps que les garçons, de plus les raisons de son introduction n'étaient pas les mêmes. En effet, pour Klesli, les garçons « pratiquent la gymnastique pour des raisons de défense nationale, la santé de la jeunesse féminine a été la base principale de l'introduction de l'éducation physique des jeunes filles » (1995, p. 195). Les motivations pour l'introduction de la gymnastique masculine sont dues à des événements politiques (la question savoyarde, la guerre franco-allemande 1870/71) ainsi la défense devient une préoccupation nationale en Suisse. La gymnastique sera donc introduite comme une branche obligatoire pour chaque

garçon, dès l'âge de dix ans, dans la nouvelle Constitution de 1874. « Le but de cette éducation physique est de fortifier et de discipliner la jeunesse masculine par des exercices qui sont établis en fonction de la future tâche de soldat du citoyen suisse. » (Klesli, 1995, p. 196). Concernant les filles, la gymnastique est quasiment inexistante à la fin du 19<sup>ème</sup> siècle. Des médecins et des pédagogues commencent par dénoncer les dégâts physiques d'une éducation jugée beaucoup trop statique. Finalement ces derniers collaboreront avec les maîtres de sport et avanceront un argument proche de la raison d'introduction de la gymnastique pour les garçons. « Si la force physique des hommes est importante pour la défense de la patrie, la santé des femmes, qui mettent au monde les futurs soldats, a a fortiori encore plus d'importance. » (Klesli, 1995, p. 196). Une formation est créée pour la gymnastique féminine. Les cours prévus essaient de développer la grâce et l'élégance, mais nombre d'exercices sont puisés dans la gymnastique des garçons et ont un caractère plutôt martial. Un des obstacles pour la mise en place de la gymnastique féminine est l'argent. En effet dans la plupart des cantons, l'instruction peine financièrement à respecter la réglementation concernant la gymnastique masculine. Le début de la gymnastique concorde avec l'arrivée des premiers mouvements féministes et sportifs. Par ailleurs, la pratique du sport est pratiquée par une minorité de femmes. Celle de la classe sociale supérieure, pour la majorité restante, elles n'auront pendant un certain temps été qu'initiales à la gymnastique et ne feront du sport que plus tard lorsque les loisirs se démocratiseront. Finalement en 1970, la pratique de la gymnastique pour filles et garçons deviendra obligatoire du début de la scolarité jusqu'à la fin.

### 1.2.2 CHAMPS THÉORIQUES ET CONCEPTS

#### **Égalité des sexes**

D'après les études économiques de l'OCDE (2015, p. 115), l'égalité des sexes vise à instaurer un accès égal à l'éducation, à la santé et au marché du travail entre les hommes et les femmes. Le but de l'égalité des sexes est de supprimer toutes les barrières qui pourraient empêcher hommes et femmes de réaliser leurs aspirations. Pour favoriser l'égalité des sexes, il est important de se focaliser sur trois points « i) rendre le système de prélèvements et de prestations plus favorable à l'emploi ; ii) développer les infrastructures d'accueil et de soins et iii) favoriser l'adoption de pratiques plus souples dans le monde du travail. » (Études économiques de l'OCDE, 2015, p. 135).



D'après le rapport 2017 de l'OCDE « Atteindre l'égalité femmes-hommes : Un combat difficile » les inégalités liées au sexe sont toujours présentes à travers le monde, et ce, autant dans les domaines de la vie sociale qu'économique. Dans les pays de l'OCDE, on observe que les femmes font de plus longues études que les hommes. Par ailleurs, ces dernières participent moins souvent à l'emploi. De plus, les écarts entre hommes et femmes se creusent au fil de la vie, une des raisons est que la procréation a des effets négatifs sur le revenu des femmes ainsi que sur le développement de leur carrière. De même que les femmes créent moins souvent leur propre entreprise et sont visiblement sous-représentées dans les postes à hautes responsabilités du secteur privé, mais aussi dans la vie publique et politique. Une enquête met en avant les trois problèmes les plus cruciaux dans l'inégalité femmes-hommes : « la violence à l'égard des femmes, l'écart salarial entre femmes et hommes, et le partage inégal du travail non rémunéré » (OCDE, 2017, p. 1). À présent, beaucoup de pays donnent la priorité à ces problèmes dans les politiques publiques. Tout en incitant de plus belle les femmes à s'investir dans des postes à hautes responsabilités, tant dans le secteur public que privé.

En Suisse par exemple, au niveau des salaires, les écarts entre hommes et femmes persistent et traduisent clairement les inégalités dans ce domaine. D'après l'Office fédéral de la statistique (2013), l'égalité entre femmes et hommes n'est observable qu'aux alentours de 60 % des écarts de salaire entre les deux sexes et dépendent de facteurs objectifs. Les 40 % restants eux ne se précisent pas par les facteurs objectifs ayant été étudiés.

### **Égalité des sexes à l'école**

En 1993, la Conférence des directeurs de l'instruction publique (CDIP), a prévu des recommandations concernant l'égalité entre filles et garçons à l'école obligatoire. Intitulé « Recommandations en vue de l'égalité de l'homme et de la femme dans le domaine de l'enseignement et de l'éducation, du 28 octobre 1993 » (Fassa & al., 2014, p. 197). Ce texte a repris des éléments d'anciennes recommandations tout en allant plus loin et en ne se basant plus uniquement sur l'égalité de droit, mais en traitant « la lutte contre les stéréotypes liés au genre et dans la construction de l'égalité considérée ici en tant qu'égalité de traitement et d'opportunités » (Fassa & al., 2014, p. 198). Ce texte est également précurseur, car il veut intégrer une véritable politique d'égalité par et dans l'école. Une étude a été menée pour savoir où en était l'égalité 20 ans après cette recommandation. L'adoption d'HarmoS en 2009 donne vie au plan d'études romand, et des études ont relevé que le sujet de l'égalité n'en est pas la priorité, de plus on s'est éloigné de ce que promouvait l'UNESCO en 2008 : « les femmes comme les hommes seront dans la même position en ce qui concerne la répartition du pouvoir et du savoir et qu'ils auront les mêmes opportunités, droits et obligations » (Fassa & al., 2014,

p. 208). Finalement la place de la question de l'égalité est très variable entre les cantons. Mais de manière générale dans l'école obligatoire suisse romande celle-ci reste la plupart du temps insuffisante. De plus, certains responsables politiques s'accordent pour dire que l'attention portée aux inégalités entre filles et garçons est bien moindre que celle portée face au racisme par exemple. D'ailleurs, au niveau de la formation du corps enseignant sur le thème de l'égalité des sexes, ce n'est que récemment, dans le canton de Genève qu'un poste a été créé pour traiter les questions de genre avec les futurs enseignant·e·s de primaire et secondaire.

Dominique Malatesta et Dominique Golay (2010, p. 98) constatent que, faute de formation liée au thème du genre, les travailleurs du secteur social reproduisent inconsciemment des pratiques sexistes. Ils mettront ainsi plus facilement en valeur un garçon qu'une fille. Ces deux auteures s'accordent avec Marie Duru-Bellat qui déclare en 1995 à propos des « pédagogies nouvelles » que ces dernières peuvent finalement renforcer les stéréotypes de genre chez les enfants. Du moins la construction de leur identité fortement genrée. En effet, ces méthodes donnent finalement plus de poids au groupe des paires (non mixte) dans le vécu quotidien scolaire (1995, p. 91). De plus, Duru-Bellat (2010, p. 198-199) constate que l'école mixte engendre malgré elle des inégalités. En effet, nous pourrions croire que chaque sexe aurait des chances identiques, mais ce n'est pas le cas. En effet, dès leur naissance les enfants sont fondamentalement élevés de manière différente. En classe les comportements considérés comme adéquats pour chaque sexe sont fortement déterminés par filles et garçons. Ils se transmettent notamment dans le cadre des interactions avec les enseignant·e·s, mais également lors des contacts avec les pairs. Il est également constaté que les moyens d'enseignement véhiculent eux aussi des stéréotypes de genre.

## **Égalité des sexes en EPS**

La modélisation du corps de l'enfant se fait tout d'abord dans son cadre familial, dans les jeux encouragés ou alors interdits selon le sexe de l'enfant. Les travaux relatifs aux processus de socialisation précoces (Belotti, & *al.*, 1974, cité par Vigneron, 2006 p. 4) démontrent que les filles sont faiblement incitées à se dépenser afin d'épargner « leur fragilité ». Au contraire les garçons, sont invités à s'activer dès leur plus jeune âge.

La mise en place de la mixité en cours d'EPS n'a pas été créée avec le thème de l'égalité des sexes. Ainsi les activités physiques et sportives privilégient une « culture sportive » basée autour d'un modèle de « puissance et de performance » (Coakley, 2004, cité par Patinet-Bienaimé & *al.*, 2011, p. 1). Les enseignant·e·s font le choix de proposer des activités valorisant un modèle sportif compétitif peu attrayant pour de nombreuses filles. Cela renforce

ainsi les différences entre les élèves par rapport à l'accès à la pratique d'une activité sportive selon leur origine sociale. De plus, en EPS, la dimension des corps est bien plus présente qu'en classe. Les élèves et leur corps sont ainsi plus exposés au regard des autres. Pour certaines jeunes filles une des fins à pratiquer du sport est de rendre leur corps sexuellement attirant et répondant aux critères de beauté imposés par notre société. Et au contraire se sentir trop grosse ou avoir peur de sentir mauvais peut être un frein à la pratique. Chez les garçons, la pression est du côté de la performance, si un garçon peut avoir scolairement des difficultés, en leçons d'EPS c'est différent, il doit toujours être à la hauteur des attentes.

Ensuite, au fil de la vie, l'utilisation des corps varie grandement en fonction des sexes. En se caractérisant spécialement dans tous les domaines de la vie quotidienne. Ses usages en plus, d'être spécifique à une classe sociale le sont encore plus en fonction du sexe. Pour Bourdieu (1977, cité par Vigneron, 2006, p. 4) « le corps dans ce qu'il a de plus naturel en apparence, c'est-à-dire dans les dimensions de sa conformation visible (volume, taille, poids, etc.) est un produit social, la distribution inégale entre les classes des propriétés corporelles s'accomplissant à travers différentes médiations telles que les conditions de travail et les habitudes en matière de consommation ». Notre société éduque les sexes en fonction de ce qu'il convient de faire ou pratiquer si l'on est une femme ou un homme.

### 1.2.3 RÉSULTATS DE RECHERCHES, THÉORIES ET SYNTHÈSES

Plusieurs études ont démontré que les stéréotypes de genre étaient présents lors des activités physiques sportives et artistiques. En effet, ces derniers y sont véhiculés. Certains sports par exemple sont estimés comme étant plus adaptés pour les garçons, d'autres pour les filles ou encore comme pouvant être pratiqué par les deux sexes. (Fontayne & al., 2001, cité par Lentillon, 2009, p. 15). Selon ces auteurs les stéréotypes sont donc présents. Cela nous mène à ce qu'ils ont de néfaste. Grâce à une notion qui est mise en avant par le psychologue américain Claude Steele en 1995, cette dernière est appelée « la menace du stéréotype » (1997, cité par Lentillon, 2009, p.24). Ce phénomène explique le fait que, lors de l'élaboration d'une action, si les personnes craignent d'attester des idées préconçues négatives qui circulent sur elles, leur performance diminue. Ce concept est présent en EPS. Durant de nombreuses années, les filles, même très sportives, étaient jugées moins bonnes que les garçons. Cette idée se basant uniquement sur leur résultat. De nos jours, l'évaluation ne prend plus seulement en compte la notion de performance, mais également les compétences et l'implication des élèves lors des leçons. Malgré cela les stéréotypes et l'effet Pygmalion montrent toujours un écart de réussite (Collet, 2016, p. 47). D'après Aïna Chalabaev (2017, p.

52), les femmes seraient davantage dans un état « de menace » au moment où les stéréotypes sur leur infériorité en mathématiques étaient activés. Par ailleurs, cette activation n'a pas démontré de réelle baisse dans les résultats de la tâche. D'autre part, au niveau des performances motrices, malgré des études peu nombreuses, toutes s'accordent pour dire que les stéréotypes peuvent peser sur les performances. En effet, ces recherches suggèrent le fait que des processus de construction sociale pourraient causer des différences entre les sexes et cela malgré les facteurs biologiques.

L'auteure Chalabaev (2017, p. 51) pense qu'il est habituel de juger que les stéréotypes ont une part de vérité. Effectivement il existe réellement des différences physiologiques entre hommes et femmes. Sous cet angle, les stéréotypes refléteraient la réalité. Par ailleurs, il est proposé que les stéréotypes atteignent incontestablement les performances. C'est-à-dire que ces derniers sont construits socialement et créent des différences de performances entre les sexes. Et cela au-delà de la constitution biologique des hommes et des femmes. Vanessa Lentillon (2009, p 15) juge que, le monde environnant, les médias par exemple, mettent en avant les sports masculins contrairement aux sportives et sports féminins. En découlent finalement des stéréotypes de genre. Selon Tajfel, « les stéréotypes ne peuvent devenir sociaux que s'ils sont partagés par un grand nombre d'individus au sein d'entités ou de groupes sociaux : le partage implique un processus de diffusion effective » (1981, cité par Lentillon, 2009, p. 16). Ainsi les enseignant·e·s d'EPS invitent les filles à être attentives à leur apparence quand les garçons eux, sont poussés vers la performance (Rønholt & al., 2002 cité par Lentillon, 2009, p. 16 ). À nouveau, les stéréotypes de genre sont considérés comme basés sur des réalités et des caractères arbitraires.

Il est également intéressant d'observer ce qu'il se passe au niveau des interactions entre filles et garçons, mais également d'examiner la place des deux sexes dans une classe. Selon une étude menée par Baudoux et Noircent (1995, p. 6), le premier constat est que le corps enseignant donne moins d'attention aux filles. De plus, les questions qui leur sont posées sont plutôt fermées. Les garçons quant à eux reçoivent plus de réponses individuelles et sont perçus comme un être singulier. D'autre part, les filles prennent la parole moins souvent de manière spontanée et répondront moins facilement à une question jugée difficile qu'un garçon. Concernant les relations entre élèves, cette étude démontre que les filles félicitent davantage les garçons que l'inverse. Quant à la désapprobation, les garçons désapprouvent plus facilement les filles que les filles ne les désapprouvent. « les filles présentent donc davantage un comportement maternel ou de relation d'aide, voire de subordonnée, vis-à-vis des garçons plutôt que l'inverse » (Baudoux et Noircent, 1995, p. 7). Holland et Eisenhart (1990, cité par Duru-Bellat, 2010, p. 201) indiquent que les filles et garçons répandent et maîtrisent les

comportements attendus pour chaque sexe. Concernant les filles, ces dernières vont se focaliser sur leur apparence physique et leurs relations avec les garçons. Aux États-Unis il a été constaté que les préoccupations au sujet des garçons deviennent de plus en plus prenantes et que certaines filles prennent même le risque de mettre en danger leurs études. D'ailleurs cela est considéré comme normal et naturel. De plus, le groupe de paires y concède aisément. Dans le cas contraire où une fille se préoccupe moins de ses relations avec les garçons, cette dernière s'expose à une « peur du succès », elle a pour ainsi dire peur d'être imaginée comme entrant en concurrence avec les garçons (Balkin, 1987, cité par Duru-Bellat, 2010, p. 201). De plus, il est intéressant de faire un rapide parallèle entre les interactions et le vocabulaire utilisé lors d'insultes. En effet, d'après Yaguello (1979, cité par Baudoux et Noircent, 1995, p. 8) la langue est l'écho des préjugés et des stéréotypes. Il est intéressant de constater que les grosses insultes adressées aux individus de sexe masculin se constituent à l'aide de mots féminins. D'ailleurs, il existe en abondance plus de mots négatifs ou à connotation sexuelle qui s'adressent aux femmes. Ainsi selon Yaguello (1979, cité par Baudoux et Noircent, 1995, p. 8), le groupe dominant s'octroie le droit de nommer le groupe dominé de manière négative. De nombreuses recherches indiquent que dans les classes, les blagues péjoratives sur les femmes sont existantes.

Concernant la participation et l'investissement des élèves lors des cours d'EPS, beaucoup de chercheurs s'accordent et indiquent que les différences de performance entre les sexes ne sont pas dues à des capacités biologiques, mais bien au fait que chaque être est désireux de rester dans le rôle qui lui a été indiqué par la société d'après son sexe (Davoine & al., 1998, cité par Lentillon, 2009, p. 17). D'après une étude de Lentillon (2009, p. 22-23), il est intéressant de mettre en avant que filles et garçons connaissent majoritairement les activités avantageant les filles, les garçons ou celle n'avantageant ni les uns ou les autres. Les stéréotypes de genre sont donc assimilés dès l'enfance et deviennent ensuite des croyances communes. Toujours d'après la même étude, les résultats indiquent que les élèves sont plus autodéterminés lorsqu'ils effectuent un sport qui transmet un stéréotype assorti à leur sexe, alors qu'ils sont moins autodéterminés si ce n'est pas le cas. De plus, selon Saffilius-Rothschild (1986, cité par Baudoux et Noircent, 1995, p. 9) les garçons sont plus fermés à dépasser les stéréotypes. En effet, les filles font plus aisément abstraction des idées préconçues que les garçons. Ces dernières porteront plus d'intérêts à des activités dites masculines que le contraire.

A l'école il est donc, primordial que les enseignant·e·s évitent tout commentaire stéréotypé selon Lentillon (2009, p. 25). De plus, il est important de punir les remarques venant des élèves. Il faut aussi que les enseignant·e·s évitent les situations où un groupe du même sexe

risquerait d'être désavantagé. Ils ont également l'obligation de se montrer optimistes quant aux capacités des filles ou garçons. En EPS, l'enseignant·e doit proposer un enseignement varié avec un panel d'activités masculines et féminines. Le modèle expectation-valence d'Eccles (Fredricks & Eccles, 2005, cité par Chalabaev & *al.*, 2009, p. 62) indique que le choix de pratiquer une activité est notamment provoqué par l'espérance de réussite et de la valeur subjective de celle-ci. Diverses études ont prouvé que les filles, se sentant moins compétentes en sport que les garçons, font moins de sport que ces derniers et lui attribuent moins de valeur. En effet ces perceptions découlent du fait que dans notre société, les rôles des hommes et des femmes sont clairement définis (internalisation des rôles sexués). L'étude de Chalabaev et Sarrazin (2009, p. 67) corrobore que les élèves étaient plus autodéterminés lors d'une activité qui transmettait un stéréotype se référant à leur sexe. Les élèves se sentent plus qualifiés que dans le cas contraire.

Au niveau de l'impact de la mixité sur les filles et les garçons, il a été constaté que les filles sont moins conscientes de leur savoir dans un milieu mixte alors que les garçons ne semblent pas impactés. Il est également constaté que les filles présentes dans des écoles non mixtes ont une estime d'elle-même supérieure par rapport à celles des écoles mixtes. De plus, il est observé que la mixité ou la non-mixité influence l'identité de genre. En effet, les filles des écoles mixtes ont un score de féminité plus élevé que celles des écoles non mixtes (Durand-Delvigne & Duru-Bellat, 1998, cité par Duru-Bellat, 2010, p. 204). Finalement, il est intéressant de constater que de nombreuses études, notamment celle d'Erlich et Vinsonneau (1988, cité par Duru-Bellat, 2010, p. 206), ont démontré que dans un groupe non mixte, les hommes et les femmes (adultes) ont des comportements semblables. Tant du côté des hommes, que des femmes, les comportements de dominations sont présents, et de manière égale. Par ailleurs, dans la formation de groupes mixtes, ce sont les hommes qui sont clairement dominants, alors que les femmes elles, atténuent leur comportement dominant, et se limitent aux comportements expressifs.

#### 1.2.4 CONTROVERSES ET RESSEMBLANCES ENTRE ÉTUDES

Les ressemblances sont présentes entre les études. Les chercheurs s'accordent pour affirmer que les stéréotypes de genre sont présents en sport. En effet, ces derniers abaissent même le niveau de réussite chez les filles à cause de la menace du stéréotype. Diverses études ont affirmé que les stéréotypes partaient de la réalité et n'étaient pas inventés de toute pièce. En effet, il y a bien des différences biologiques entre hommes et femmes, mais les écarts de

réussite observés montrent que les stéréotypes ont également un impact sur ces performances. De plus, dans le quotidien, les sports masculins sont plus valorisés que les féminins. D'ailleurs, les élèves se sentent plus compétents, et qualifiés lorsqu'ils restent dans la case imposée par notre société, c'est-à-dire de respecter les codes du foot pour les garçons et de la danse pour les filles, par exemple.

#### 1.2.5 POINT DE VUE PERSONNEL À L'ÉGARD DE LA THÉORIE

Au terme de la rédaction de la problématique, notre point de vue personnel sur les stéréotypes de genre en EPS, est le suivant. Il est constaté que les stéréotypes sont présents. De plus, le constat est qu'ils ont un certain impact sur les élèves. Il est facile de se convaincre que la société nous « formate » selon notre genre et qu'il est difficile de sortir de ses dogmes. Suite à nos diverses investigations, nous avons pu observer que les sources se préoccupaient majoritairement du niveau secondaire, tout en se basant également sur le côté didactique des leçons d'EPS, donc, majoritairement du côté de l'enseignant·e. Notre recherche, elle, se basera sur les stéréotypes dans des classes du primaire et sur l'observation de réactions émises par les élèves face à ces stéréotypes. Nous pensons également, que ces stéréotypes sont présents chez les élèves même dans des classes primaires et nous réjouissons de déceler la manière dont ils se manifestent.

### 1.3 QUESTION DE RECHERCHE ET HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

#### 1.3.1 IDENTIFICATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE

- L'enseignement en EPS avantagerait-il les garçons ?

Nous trouvons important de porter un œil sur les activités proposées en cours d'EPS, et ainsi de voir si ces dernières sont plus adaptées à un sexe ou non.

- Les stéréotypes de genre sont-ils présents en EPS ?

À travers cette question, l'objectif est de voir si les stéréotypes de genre existent toujours lors des leçons d'EPS.

- Est-ce que les élèves ont des réactions différentes selon le sexe de leur enseignant·e ?

L'objectif de cette question est de savoir si le sexe de l'enseignant·e a une influence sur les possibles stéréotypes émis par les élèves.

- Qui des élèves filles ou garçons produisent le plus de stéréotypes ?

Cette question a pour objectif de savoir si le sexe des élèves influence la production de stéréotypes.

Toutes ces interrogations conduisent à notre question de recherche qui est la suivante :

- Dans le cas où les stéréotypes de genre sont présents en leçons d'EPS, de quelle manière se manifestent-ils chez les élèves ?

#### 1.3.2 HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

Les différentes hypothèses de cette recherche sont les suivantes :

Hypothèse 1 : Nous pensons que par sa vision des sexes et de leur rôle attribué, l'enseignant·e avantage inconsciemment les garçons.



Hypothèse 2 : Nous faisons l'hypothèse que les stéréotypes sont présents de manière générale dans la société et le sont donc toujours en leçon d'EPS.

Hypothèse 3 : À notre avis, le sexe a un effet sur les interactions entre les élèves et les enseignant·e·s. Il est possible que les filles fassent plus de réflexions liées au genre lorsque l'enseignant est de sexe féminin et que les garçons se permettent plus d'en faire quand ils sont avec un enseignant de sexe masculin.

Hypothèse 4 : Nous pensons que cela peut dépendre du contexte de la classe, par exemple selon le nombre d'élèves dans les deux sexes. Mais nous pensons que les garçons émettent plus de stéréotypes.

Hypothèse de question de recherche : nous faisons l'hypothèse que les stéréotypes se manifestent lorsque l'enseignant·e impose des consignes concernant la formation d'équipe, lorsque l'enseignement propose des sports genrés, ou si les élèves parlent de leur performance entre eux.



## Chapitre 2. MÉTHODOLOGIE

### 2.1 FONDEMENTS MÉTHODOLOGIQUES

#### 2.1.1 TYPE DE RECHERCHE

À travers notre récolte de données, nous aimerions vérifier si les hypothèses que nous avons faites précédemment sont exactes. Pour mener à bien notre recherche, nous allons tout d'abord observer des leçons d'EPS données par des enseignant·e·s. nous allons privilégier tout d'abord une démarche qualitative, car cette dernière se base sur des événements apparaissant de manière naturelle dans un contexte naturel également. Effectivement, ce type d'analyse va nous permettre de récolter, grâce à notre grille d'observation, différents éléments importants à notre recherche. Ensuite, nous travaillerons avec un questionnaire distribué à nos élèves afin de recueillir leur ressenti et leurs impressions. Ce questionnaire se penchera du côté de l'analyse quantitative, le but étant de caractériser des données à l'aide de paramètres synthétiques. Pour finalement aborder toutes les données récoltées de manière qualitative, ainsi nous pourrons mesurer les données recueillies. Grâce à ces deux types d'analyse, nous allons observer si les stéréotypes comme mentionnés ci-dessus se manifestent toujours, dans un deuxième temps nous pourrons également examiner l'éventuel impact que le sexe de l'enseignant·e pourrait avoir sur la question.

#### 2.1.2 TYPE D'APPROCHE

Dans ce travail, il nous apparaît que la démarche hypothético-déductive est la plus adaptée et celle qui correspond le mieux à notre recherche. Effectivement, l'approche hypothético-déductive s'appuie sur l'hypothèse de départ et vise un cas d'observation. En effet, pour ce travail nous avons commencé par poser notre question de départ, puis nous avons élaboré une théorie construite à partir de diverses lectures traitant du sujet des stéréotypes de genre en leçons d'EPS et sur les thèmes de l'égalité des sexes. Suite à notre question de départ en découlent diverses hypothèses. Nous allons donc vérifier nos différentes hypothèses en menant des observations dans différentes classes ainsi qu'en faisant circuler un questionnaire dans notre classe de stage pour ensuite les analyser et les vérifier ou le rejeter, pour finalement répondre à notre question de recherche.

#### 2.1.3 TYPE DE DÉMARCHE

Concernant le type de démarche, nous avons choisi d'appliquer dans ce travail une démarche descriptive. Selon Tremblay et Perrier, cette dernière consiste à : « dresser un portrait de la

situation telle qu'elle nous apparaît suite à la compilation et du classement des données qualitatives ou quantitatives obtenues » (2006, p. 1). En effet, dans ce travail il conviendra de relever nos observations faites en leçons d'EPS et de les chiffrer, puis prendre note des différentes réponses de notre questionnaire pour finalement les analyser dans le but d'affirmer ou d'infirmer notre question de recherche ainsi que de tester les hypothèses que nous aurons faites.

## 2.2 NATURE DU CORPUS

### 2.2.1 RÉCOLTE DES DONNÉES

Concernant la récolte de données, et afin de vérifier ou non nos hypothèses, nous avons créé une grille d'observation (annexe 1). Nous l'utiliserons lors des observations des leçons d'EPS de notre classe ainsi que chez trois enseignant·e·s. Lorsque nous donnerons la leçon dans notre classe, nous nous filmerons en même temps. En effet, il est impossible que nous donnions la leçon et que nous menions les observations en même temps. Il faudra donc que nous veillions à avoir l'accord des parents pour filmer leur enfant. Dans les trois autres classes, nous prendrons des notes directement pendant la leçon. Effectivement, il est trop contraignant que nous demandions aux trois enseignant·e·s l'accord des parents pour filmer. Lors des observations pendant les différentes leçons d'EPS, nous demanderons aux enseignant·e·s de proposer les mêmes activités à leurs élèves afin que nos observations se basent sur des cas les plus similaires possible (annexe 2).

À propos de la deuxième phase de récolte de données, nous allons travailler avec notre classe de stage lors des leçons de gymnastique. Nous lui proposerons des activités dites genrées, notamment le foot ou la danse. Ils devront également, selon diverses consignes, former des équipes de différentes manières ; par exemple : former une équipe de garçons et une de filles, filles et garçons mélangés, mais également en leur laissant la possibilité de composer une équipe selon leurs envies. A la suite de ces activités, à l'aide d'un questionnaire, les élèves devront exprimer leur sentiment face aux diverses consignes reçues en salle d'EPS. Finalement ils indiqueront s'ils pensent qu'il y a des sports genrés ou non, et si c'est le cas, lesquels sont plutôt réservés aux filles ou aux garçons (annexe 3).

D'après le Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Écoles Pédagogiques qui a été adopté par la CDHEP le 31 mai 2012, il est primordial de respecter différents points lors des recherches. Concernant l'article 3, « le consentement libre et éclairé du sujet partenaire de la recherche », les sujets observés seront « naïfs », car il ne faut pas que leur comportement se

modifie à cause de la connaissance du sujet de ce travail. Ces derniers seront informés à la suite des observations. Le respect de la sphère privée (art.4), ainsi que l'utilisation des informations (art.5) seront totalement respectés, car les données des questionnaires de même que les noms des enseignant·e·s seront rendus anonymes. De plus les différentes données récoltées seront employées uniquement dans le cadre de cette recherche.

### 2.2.2 PROCÉDURE ET PROTOCOLE DE RECHERCHE

Dans le cadre de notre récolte de données, nous devons mener des observations dans notre classe de stage ainsi que dans des classes externes. Lors de la tranche 2, nous avons été placée en remplacement dans deux classes de 7<sup>ème</sup> HarmoS et deux classes de 8<sup>ème</sup>. Nous n'avons malheureusement pas la gymnastique à l'horaire dans aucune des quatre classes. Pour mener à bien notre récolte, nous nous sommes arrangée avec nos collègues pour que l'un d'entre eux nous laisse quelques périodes d'EPS. Ne connaissant pas le degré de notre future classe de stage lors de la prise de contact des enseignant·e·s chez qui nous allions mener nos observations, nous avons choisi d'approcher uniquement des enseignant·e·s du même demi-cycle, notre choix s'est porté sur les 5-6<sup>ème</sup> HarmoS. Ce choix s'est avéré idéal, car trois enseignant·e·s de 6<sup>ème</sup> année ont répondu favorablement à notre demande. En effet, il était important que l'âge des élèves soit proche, car le but de ce travail n'est pas de faire des comparaisons entre différents degrés, mais bien d'avoir une large base de données avec des élèves ayant environ le même âge.

Pour ce faire, nous avons demandé à une enseignante du Canton de Neuchâtel si elle avait des collègues susceptibles d'accepter notre requête. Trois ont répondu favorablement à notre demande, deux hommes et une femme.

Il est important de souligner le fait que lors de toutes ces prises de contact, nous n'avons jamais évoqué le thème de ce travail, nous expliquions simplement que dans le cadre de notre travail de Bachelor nous devions observer une ou deux leçons d'EPS, nous expliquions également pourquoi nous ne pouvions pas leur parler de notre thème. Il était important pour nous que les enseignant·e·s ne connaissent pas notre sujet afin de ne pas les influencer lors des leçons que nous observerions, car cela aurait pu avoir comme effet de biaiser nos recherches.

### 2.2.3 ÉCHANTILLONNAGE

Lors de la création de notre canevas et des ateliers de recherche, nous pensions récolter des données uniquement dans notre classe de stage. Après la lecture de notre texte, notre directrice de mémoire nous a suggéré de mener des observations dans d'autres classes afin d'avoir une plus grande base de données. En effet, mener une collecte dans une seule classe pouvait limiter les résultats obtenus à divers éléments résultants de la chance, alors qu'avec un plus large panel le bilan serait plus probant. Initialement, nous désirions pouvoir observer deux femmes et deux hommes, finalement nous n'avons pas trouvé de deuxième femme disponible. Nous avons donc mené nos observations avec trois enseignant·e·s de 6<sup>ème</sup> Harmos du Canton de Neuchâtel. Lors de la recherche des différents enseignant·e·s susceptibles de nous accueillir nous n'avons pas pris en compte lors de nos recherches l'âge des enseignant·e·s ou leurs années d'expérience.

Concernant la récolte à mener avec notre classe de stage n'ayant pas les leçons d'EPS à l'horaire et ce malgré une demande spécifique, Nous avons finalement pu nous arranger avec nos collègues. Après discussion avec eux nous avons pu mener la collecte dans deux classes de 8<sup>ème</sup> année. Ce qui fut idéal, car la classe où nous avons fait passer le questionnaire était celle où nous avons le nombre de périodes le plus important, c'était donc également eux que nous connaissions le mieux.

## 2.3 MÉTHODES ET/OU TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNÉES

### 2.3.1 TRANSCRIPTION

Concernant la transcription des données, nous avons créé un questionnaire (annexe 3) qui sera complété par les élèves après diverses activités menées lors d'une leçon de gymnastique. Ces questions sont liées à ce que les élèves ont vécu lors d'une leçon de gymnastique où ils ont eu l'occasion de faire, entre autres de la danse et du foot. Les questions sont à choix ou à développer. Grâce à ce sondage nous voulons observer grâce aux diverses réponses des élèves et par leur analyse si les stéréotypes sont présents ou non. Ensuite, nous avons également constitué une grille d'observation que nous utiliserons lors des trois leçons d'EPS observées chez des enseignant·e·s externes. Cette dernière sera à son tour employée pendant le visionnage d'une de nos leçons. Elle est constituée de divers critères qui cette fois-ci se basent également du côté de l'enseignant·e. En effet, les observations sont menées sur les élèves et l'adulte de référence. Par exemple sur la manière dont s'expriment spontanément

garçons et filles, mais également si l'enseignant·e fait attention ou non à la constitution des équipes ou alors à la distribution de diverses tâches.

Concernant le questionnaire et la grille d'observation, les questions posées sont ouvertes et fermées. Nous avons opté pour un type de questions mixtes, car il est vrai que les questions fermées sont faciles à traiter et précises au niveau quantitatif, mais elles laissent peu de place à des réponses plus personnelles et spontanées.

### 2.3.2 TRAITEMENT DES DONNÉES

À propos du traitement de nos données récoltées, grâce aux questionnaires et à notre grille d'observation, il faudra que nous les saisissons toutes de manière informatique. Pour mener à bien cette opération nous choisissons d'utiliser le logiciel Excel. En effet, ce dernier nous semble être le plus adapté pour la création de futurs graphiques. Concernant les différentes questions ouvertes auxquelles nos élèves et notre grille d'observation auront répondu, nous allons simplement les coder. De cette manière les différentes réponses récoltées seront ainsi plus faciles à regrouper avec les autres. Une fois cette tâche réalisée, il faudra que nous nous occupions ensuite de la création des différents graphiques. Pour sélectionner finalement, ceux étant le plus pertinents à notre recherche, afin de pouvoir en dernier lieu les analyser.

### 2.3.3 MÉTHODES ET ANALYSE

Pour cette recherche notre analyse va s'articuler autour de différents points. Ces derniers sont les suivants :

- L'analyse plus précise des thèmes émergents.
- Les ressemblances et les controverses mises en avant dans les questionnaires et grilles d'observation.
- La corrélation ou non entre ce qui est observé dans les grilles d'observation et dans les questionnaires.
- Les différents éléments révélateurs ressortant de cette recherche.

En appliquant cette manière de procéder, nous allons ainsi pouvoir faire des comparaisons et confronter différentes données afin de répondre à notre question de recherche.





### Chapitre 3. ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Comme expliqué ci-dessus, la récolte de données s'est déroulée en deux parties. Tout d'abord une partie d'observation, où quatre leçons d'EPS furent étudiées à l'aide d'une grille d'observation. Ces notations ont été menées dans quatre classes du cycle 2 du Canton de Neuchâtel. Une enseignante et deux enseignants de 6<sup>ème</sup> HarmoS nous ont accueillie et ont mené les différentes activités demandées. De plus, nous avons mené la même leçon avec une classe de 8<sup>ème</sup> HarmoS. Puis, la seconde partie de notre récolte de données fut de questionner nos élèves (également de 8<sup>ème</sup> HarmoS) à l'aide d'un questionnaire contenant des questions ayant pour but d'observer si les stéréotypes de genre étaient présents chez les élèves. Ces dernières étaient des questions ouvertes et fermées et furent posées à la suite de diverses activités menées en salle de gymnastique.

Dans un premier temps, l'analyse portera sur la présentation des résultats des différentes observations menées grâce à la grille d'observation. Puis les résultats du questionnaire seront à leur tour présentés et analysés. Finalement, les ressemblances et controverses entre ces deux récoltes seront exposées. Et nous terminerons par une analyse globale de ces deux parties.

Lors de l'observation des différentes leçons d'EPS nous avons décidé de débiter notre prise de notes au moment où l'enseignant·e regroupait les élèves et de terminer à la fin du jeu de retour au calme. Chacune des leçons observées durait deux périodes, toutes les leçons ont donc globalement duré le même temps. Les classes où les leçons étaient données par des femmes sont appelées « Classe 1 » et « Classe 2 », celles où des hommes enseignaient sont « Classe 3 » et « Classe 4 ». De plus, il est important de souligner le nombre de filles et de garçons dans chaque classe. Le voici :

Classe 1 (♀) : 10 filles et 8 garçons

Classe 2 (♀) : 8 filles et 10 garçons

Classe 3 (♂) : 8 filles et 10 garçons

Classe 4 (♂) : 10 filles et 10 garçons

Avant d'entrer dans la présentation et l'analyse des résultats, nous allons brièvement revenir sur ce que nous voulions observer.

Durant la problématique, suite à de nombreuses lectures, nous avons constaté que les stéréotypes de genre étaient manifestement présents lors des leçons d'éducation physique et sportive. À travers cette recherche nous souhaitons étudier si les élèves étaient influencés ou véhiculaient certains stéréotypes liés au genre.

## PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE LA GRILLE D'OBSERVATION

### 3.1 PRISE DE LA PAROLE SPONTANÉE

Pour commencer, nous allons présenter et analyser le nombre de fois que filles et garçons se sont exprimés spontanément. Nous entendons par « spontanément » le fait que les élèves prennent la parole ou lèvent la main sans que les enseignant·e·s ne leur demandent explicitement de participer. Pour ce point, nous avons pris en compte les moments en plénum où les élèves levaient la main et s'exprimaient. Nous avons également pris note des moments où ils levaient la main, mais ne s'exprimaient pas. De plus, les moments où les élèves parlaient librement sont aussi comptabilisés.

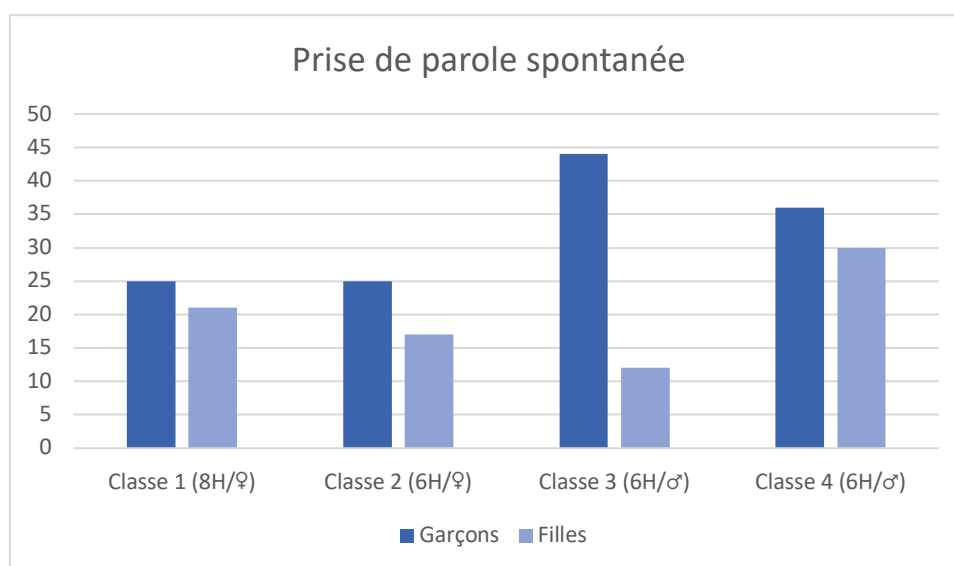


FIGURE 7: PRISE DE PAROLE SPONTANÉE

Grâce à ce graphique nous pouvons constater que les garçons prennent plus souvent la parole de manière spontanée que les filles. En effet, dans chaque classe l'écart est au moins supérieur à quatre. Dans la Classe 3, l'écart de trente-deux est particulièrement frappant. Effectivement, si nous prenons la composition de la classe qui est plutôt égale, nous constatons que les filles sont très discrètes. Durant la leçon d'EPS, nous avons observé que certains garçons étaient particulièrement présents et les filles quasiment inexistantes. De plus, nous avons remarqué que l'enseignant était confronté à beaucoup de problèmes disciplinaires

face à ces derniers. Nous observons également que dans les classes des enseignantes, le taux est plus faible. Ceci ne confirme pas intégralement les différentes recherches menées précédemment comme celle de Jarlégan & al., (2011, p 50) qui démontrent que les garçons prennent plus spontanément la parole que les filles et que cela ne dépend ni des caractéristiques de la classe ni de celles des enseignant·e·s. En effet, ces derniers indiquent que les caractéristiques des enseignant·e·s n'ont pas d'impact sur les interactions spontanées, mais cela ne fut pas le cas dans nos résultats. Effectivement, nous observons que les garçons prennent plus la parole lorsqu'ils sont avec des enseignants.

### 3.1.2 TÂCHES DEMANDÉES

Nous avons choisi d'observer et de prendre note des différentes tâches que l'enseignant·e donnait à ces élèves filles et garçons. Les résultats sont les suivants :

TABLEAU 1: TÂCHES DEMANDÉES

	Tâches demandées aux garçons	Tâches demandées aux filles
Classe 1 (8H/♀)	Les garçons ont dû amener tous les tapis ainsi que les piquets, puis ils se sont occupés de les ranger.	A la fin des jeux, quelques filles ont dû ranger les sautoirs de chaque équipe.
Classe 2 (6H/♀)	Les garçons ont amené 2 tapis ainsi que 2 piquets, puis ont rangé un ou deux tapis et deux piquets.	Les filles ont amené un tapis et un piquet, puis ont rangé le tapis et le piquet.
Classe 3 (6H/♂)	Les garçons ont amené les tapis et les piquets ainsi que les sautoirs, puis ont rangé tapis et piquets.	Les filles ont amené les tapis et les piquets ainsi que les sautoirs, puis ont rangé tapis et piquets.
Classe 4 (6H/♂)	Les garçons ont dû amener un banc. Ils ont également dû disposer les cônes puis les ramasser.	Les filles n'ont eu aucune tâche.

Il est intéressant d'observer que dans trois classes sur quatre les enseignant·e·s demandent plus aux garçons qu'aux filles. Effectivement, dans la classe 1, l'enseignante laisse les garçons s'occuper du matériel lourd. Tandis que les filles doivent ranger uniquement les sautoirs. Au

niveau de la classe 2, filles et garçons s'occupent du même matériel, par contre les élèves de sexe masculin ont une quantité plus importante de matériel à gérer. Concernant la classe 4, les garçons ont dû s'occuper de certains équipements alors que les filles n'ont rien eu à faire. Dans la classe 3, seule situation où les tâches sont réparties de manière équitable. Les élèves ont les mêmes missions, car ils ont dû s'occuper du matériel quand ils étaient en équipe, ces dernières étant mixtes chacun a participé à la mise en place et au rangement des différents dispositifs.

Globalement nous observons que les filles sont moins mises à contribution dans ces moments de mise en place et de rangement. De plus, que ce soit dans une classe avec un enseignant ou une enseignante, les filles aident moins dans ces moments-là.

Dans l'imaginaire collectif, les filles pourraient être considérées comme plus faibles physiquement que les garçons. Il nous semble que cela soit une explication face à ces disparités.

### 3.1.3 INTERACTIONS SEXISTES ET NON-SEXISTES

Lors des leçons d'EPS observées, nous avons également pris note des différentes interactions entre les élèves. Si certaines étaient sexistes ou non. Par « sexiste » nous entendons : une remarque discriminatoire fondée sur le sexe de la personne. Il fut difficile de prendre note de ces différents moments de discussion entre les élèves. Les principales remarques qui furent entendues se basaient sur les activités en cours. Par exemple : « passe », « tu es eu », « on doit attraper les bleus ». Il n'y eut que dans la classe 3 que les élèves ont parlé de « poulettes » au moment des explications du jeu « Poule-renard-serpent ». Les élèves ont ainsi diminué le terme « poule » en ajoutant un suffixe qui sert initialement à indiquer une forme plus petite d'un objet ou de former l'équivalent au féminin. Cette remarque confirme la recherche de Baudoux et Noircent (1995, p. 8), en effet, ces derniers citent Yaguello (1979) qui fait remarquer que les pires insultes proférées aux hommes sont créées à l'aide de termes féminins. De plus, concernant les femmes beaucoup de termes négatifs ou sexuellement connotés leur sont donnés. D'ailleurs il est intéressant de spécifier que lors des interactions entre filles et garçons Baudoux et Noircent (1995, p. 7) indiquent que les filles félicitent plus les garçons que le contraire. Cela va de même dans le cadre de la désapprobation. En effet, les garçons désapprouvent davantage les filles que les garçons.

D'autre part, il y eut lors d'une leçon une interaction entre une enseignante et les élèves que nous trouvons intéressant de souligner. Dans la classe 1, lors des explications de « balle-camp », l'enseignante a demandé à ses élèves à quoi les garçons qui ont beaucoup de force devaient faire attention. Spontanément un élève a répondu « aux filles ». La réponse attendue était qu'il fasse attention à ne pas lancer la balle trop fort. Par cette remarque l'enseignante se positionne en émettant qu'uniquement les garçons ont beaucoup de force. Ensuite l'élève lui, induit que les filles sont de petites choses fragiles auxquelles il faut faire attention. Nous nous permettons de lier cela à ce que Vigneron dit de l'éducation physique et sportive, cette dernière contribuerait à renforcer la domination physique masculine et favoriser « la faiblesse apprise des filles » (2006, p. 120).

### 3.1.4 DIVERS ÉLÉMENTS DE LA GRILLE D'OBSERVATION

Nous allons finalement traiter les deux points restants de la grille d'observation. Le premier étant celui de la répartition de la parole entre les élèves filles et garçons. Le second, celui sur la répartition des élèves de sexes féminin et masculin dans les équipes des différentes activités.

La répartition de la parole est donnée de manière équitable entre les filles et les garçons. De plus, lors de ces quatre leçons, nous avons pu observer que les élèves prennent plutôt spontanément la parole lors des leçons d'EPS. Effectivement, le cadre de ces leçons est plus détendu et laisse place à plus de spontanéité. Ainsi nous pensons qu'une telle question serait certainement plus significative dans un contexte où les élèves doivent obligatoirement lever la main comme dans une salle de classe par exemple. Les résultats observés sont plus élevés que la « loi » des 2/3 d'interactions pour les garçons et 1/3 pour les filles dont on a longtemps parlé (Brophy & Good, 1970, cité par Jarlégan & al. , 2011, p. 36). Cette dernière est à présent dépassée. Nous serions plus proches des 55% pour les garçons et 45% pour les filles (Younger & Warrington, 2002, cité par Jarlégan & al. ; 2011, p. 36). Nos résultats eux, sont même plus hauts que cette moyenne datant de 2002.

Concernant la répartition des élèves dans les équipes, à nouveau cela s'est fait de manière équitable. En effet, les classes étaient constituées d'un nombre de filles et de garçons plutôt équivalent. Ainsi, automatiquement la formation d'équipes avait une répartition semblable. Par ailleurs, lorsqu'il fallait équilibrer une équipe ou l'autre, nous avons observé que les

enseignant·e·s demandaient systématiquement à un garçon de changer d'équipe. Par ailleurs cela peut également être dû au hasard ou à une régulation nécessaire.

### 3.2.1 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE

Il s'agit maintenant d'analyser la seconde partie de notre récolte de données ; le questionnaire. Ce dernier a été rempli suite à diverses activités vécues en salle de gymnastique. Nos élèves de 8<sup>ème</sup> Harmos ont répondu à cette enquête. 13 garçons et 6 filles furent interrogés. Le nombre de filles et de garçons étant inégal, nous sommes consciente que ces résultats ne peuvent être pris comme vérité et nous devons donc les traiter avec précaution.

Le lendemain de la leçon expliquée en annexe, les élèves ont répondu à diverses questions que nous allons traiter les unes après les autres. Nous terminerons par une étude finale mêlant les résultats de la grille d'observation ainsi que ceux du questionnaire.

#### Lorsque je joue au foot, je ressens :

TABLEAU 2 : RESENTIS SUR LE FOOT

Garçons	Filles
De la douleur.	Que je suis nulle.
Je n'aime pas.	Je me sens nulle.
De la joie.	Qu'on est une équipe soudée
Que je suis nul, mais je rigole bien.	Du plaisir.
Ne sais pas, s'amuse.	De la joie, je suis contente.
Énervement contre l'autre équipe quand elle gagne.	De l'amusement.
Des trucs nuls, de la démotivation, de la nullité.	
Du bonheur.	
De l'énergie.	
Du plaisir.	
De l'amusement.	
De la lassitude.	
Du plaisir à faire un sport.	

Nous dénombrons un total de huit garçons sur 13 ayant un ressenti plutôt positif face à ce sport dit « de garçons ». Par ailleurs, les sentiments négatifs ne le sont pas à moitié, en effet certains élèves se sentent démotivés et las face à ce sport. Chez les élèves de sexe féminin quatre sur six sont plutôt positives face à ce sport. De plus, l'une d'entre elles parle même d'équipe soudée. Les deux filles ayant un ressenti négatif parlent elles de performance, la question est de savoir si c'est dans le cadre de tous les sports où uniquement lors du foot, qui est un sport dit plus pour les garçons. Nous nous questionnons également sur le fait que les garçons ont peut-être moins de facilité à exprimer leur impuissance face à ce sport leur étant « réservé ». Nous pouvons donc interpréter ces résultats de la manière suivante : filles et garçons ont du plaisir, même si certains élèves des deux sexes semblent peu motivés et d'autres encore pas assez forts. L'image du foot qui est réservée aux garçons semble avoir peu d'impact sur ces élèves.

### Lorsque je danse, je ressens :

TABLEAU 3 : RESENTIS SUR LA DANSE

Garçons	Filles
De la haine.	Que c'est cool.
Rien.	De la gêne.
Du calme.	Que c'est cool.
Que je suis tout pourri.	Que c'est cool.
Je ne sais pas.	De la joie.
Pas assez d'énergie.	Du plaisir.
Des trucs nuls, de la démotivation.	
De la rage.	
Un peu de honte.	
De l'amusement.	
De la joie.	
De la lassitude.	
Du plaisir à me détendre.	

Pour cette seconde question qui concerne la danse, nous recensons quatre garçons sur treize ayant une émotion positive face à ce sport. Certains des neuf autres vont jusqu'à ressentir de la haine et de la rage. Chez les filles, nous dénombrons cinq élèves sur six ayant un ressenti positif. Chez les filles comme chez les garçons les sentiments de gêne et de honte ne sont pas très présents. De manière générale, nous observons que les garçons semblent plus

réfractaires à pratiquer ce sport que les filles. De plus, ils paraissent nonchalants. Nous pouvons interpréter les résultats de la manière suivante : filles et garçons semblent positifs, mais une majorité de garçons ont l'air fermés face à ce sport qui est connoté plutôt fémininement.

### Comparaisons

Nous observons que foot et danse ne sont pas du tout abordés de la même manière par les élèves. En effet, le foot fait ressortir l'équipe et la performance, alors que la danse elle semble se baser sur un axe de relaxation. Ce sont uniquement des garçons qui abordent les deux sports de cette manière. De plus, ils nous semblent que la danse n'est pas considérée comme un vrai sport, il n'y pas d'enjeux. Au foot, la notion de performance et de compétition ressort beaucoup, en danse, il est plutôt question de plaisir et de ressenti. En effet, il semble y avoir un moins grand objectif. Concernant le foot il nous apparaît qu'il n'y pas de grandes différences entre filles et garçons, mais que concernant la danse, sport à connotation plus féminine les différences augmentent, d'ailleurs différences entre filles et garçons se font beaucoup plus ressentir. Les filles se plieraient donc lorsqu'un sport à connotation masculine leur est proposé alors que dans le cas contraire les garçons semblent avoir plus de peine. Il est effectivement intéressant de souligner que des études (Safilios-Rothschild, 1986, cité par Baudoux & Noircent, 1995, p. 9) ont démontré que les filles, se débarrassent plus facilement des idées préconçues. De plus, ces dernières s'intéresseront plus facilement à des activités connotées masculines que les garçons pour des activités dites féminines.

D'autre part, il est important de souligner que le foot est un sport largement pratiqué lors de la scolarité obligatoire. La danse est rarement exercée lors des leçons d'EPS, au cycle 2. Au cycle 1, par ailleurs des leçons de rythmiques ont lieu plus fréquemment, dans ces leçons sont expérimentées les rondes, du chant mais également des déplacements dans l'espace et divers mouvements corporels. La notion d'habitude peut être un facteur face à ces résultats. Mais rappelons-le, seuls les garçons semblent perturbés face à ce genre d'activités.

Concernant les deux questions suivantes, nous tenons à préciser qu'il était initialement prévu que les élèves aient uniquement deux réponses à choix dans le questionnaire. Ces dernières étaient les suivantes : plus de garçons, plus de filles et un garçon, une fille. Au moment de le remplir, les élèves ont demandé l'ajout d'une troisième possibilité, « c'est égal ». Nous leur avons autorisé l'utilisation de ce troisième choix. Effectivement, nous pensons que cela est une éventualité à laquelle nous n'avions pas pensé au départ, mais que cette dernière en est



tout de même une. Avec cette modification « imposée » par les élèves nous nous rendons compte que leur vision est moins tranchée et stéréotypées que ce à quoi nous nous attendions originellement.

**Dans une équipe, je préfère qu'il y ait :**

Garçons

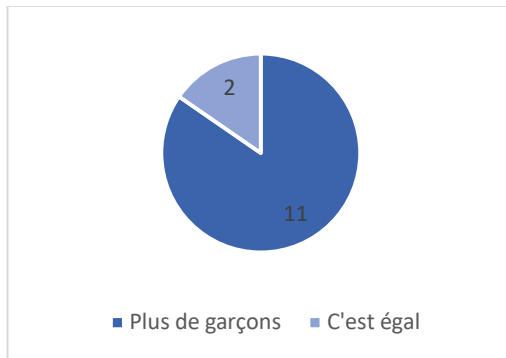


FIGURE 8: FORMATION DES ÉQUIPES SELON LES PRÉFÉRENCES DES GARÇONS

Filles

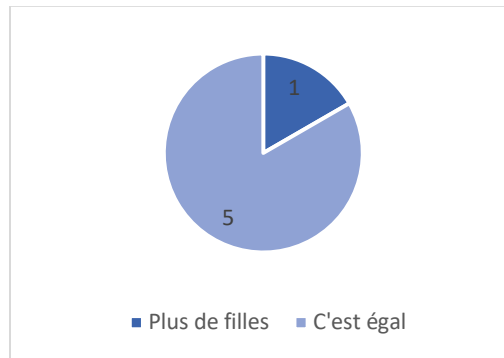


FIGURE 9: FORMATION DES ÉQUIPES SELON LES PRÉFÉRENCES DES FILLES

Grâce à ces deux graphiques, nous pouvons observer que du côté des garçons ceux-ci préfèrent majoritairement une équipe formée principalement d'individus de sexe masculin. Du côté des filles, cela leur est plutôt égal. En effet, uniquement une fille souhaiterait une équipe globalement féminine. D'autre part, il est intéressant d'observer que des deux côtés, les élèves ne paraissent pas vouloir d'équipe constituée en grande partie du sexe opposé. La différence entre les deux sexes réside dans le fait que contrairement aux filles à qui la constitution d'une équipe leur est plutôt égale, les garçons eux penchent pour une équipe formée d'éléments de leur propre sexe.

**Dans un duo je préfère qu'il y ait :**

Garçons

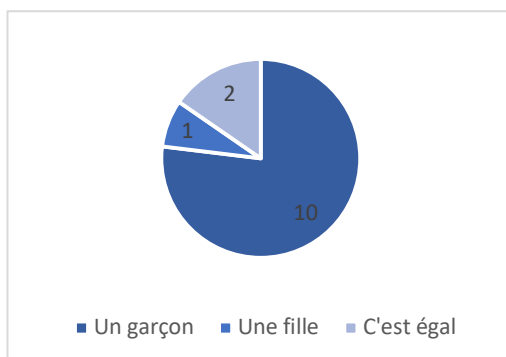


FIGURE 10:FORMATION DES DUOS SELON LES PRÉFÉRENCES DE GARÇONS

Filles

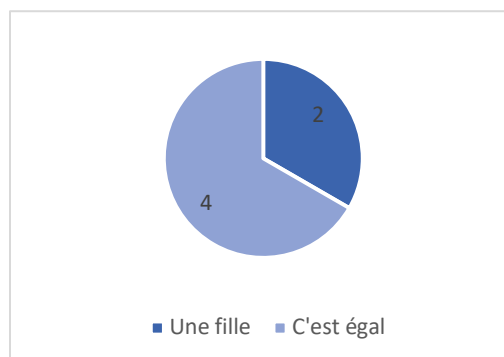


FIGURE 11:FORMATION DES ÉQUIPES SELON LES PRÉFÉRENCES DES FILLES

Ces deux graphiques montrent que du côté des garçons, ces derniers préfèrent globalement former un binôme avec un autre garçon. Par ailleurs, pour deux d'entre eux cela est égal et le treizième lui, privilégie les filles. Chez les filles, celles-ci choisissent majoritairement l'option fille. Cependant, deux élèves sur six ne semblent préférer ni fille, ni garçon.

Il est intéressant de constater que globalement filles et garçons opteraient pour un élève du même sexe pour créer un duo. Proportionnellement les filles risquent d'être plus nombreuses à être enclines à travailler avec fille ou garçon. Cependant, uniquement un garçon choisirait de travailler avec un élève du sexe opposé.

### Comparaisons

Dans la création des équipes, les garçons semblent pencher pour une équipe formée d'élèves de sexe masculin. Ces derniers répondent également dans ce sens quant à la création des duos. Chez les filles, les constats sont moins tranchés, en effet l'alternative « c'est égal » est en grande partie sélectionnée en ce qui concerne la formation des équipes. Dans les binômes, mêmes constats chez les filles et chez les garçons. En effet, ces dernières semblent préférer collaborer avec une autre élève. De manière générale, chez les garçons, le choix du même sexe prédomine, chez les filles cela transparaît moins, mais est quand même présent. Il est tout de même intéressant de constater que les filles ne semblent pas dérangées par le fait d'être avec des garçons pour former une équipe. Alors que comme cité précédemment, les groupes mixtes ne favorisent pas la confiance en elles des filles et ces dernières sont moins persuadées de leurs compétences. Ceci n'étant pas le cas pour les garçons (Durand-Delvigne & Duru-Bellat, 1998, cité par Duru-Bellat, 2010, p. 204). La mixité dans les équipes choisies par les élèves est intéressante, car à l'âge adulte cette mixité dans les groupes n'apporte toujours pas d'égalité entre hommes et femmes, en effet, les hommes sont clairement dominants, alors que les femmes elles, atténuent leur comportement dominant, et se limitent aux comportements expressifs (Erllich & Vinsonneau, 1988, cité par Duru-Bellat, 2010, p. 206),

## Penses-tu que certains sports sont plus pour les filles et d'autres pour les garçons ?

NON

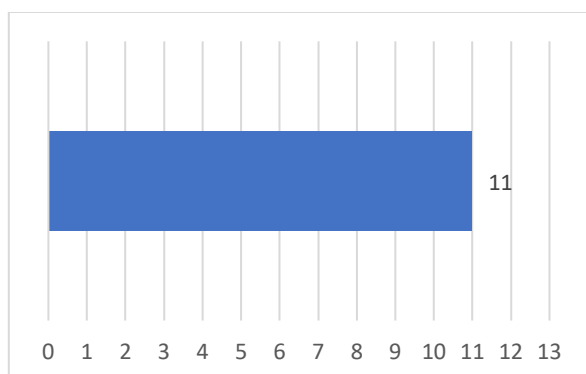


FIGURE 12: AVIS DES GARÇONS SUR LES SPORTS GENRÉS

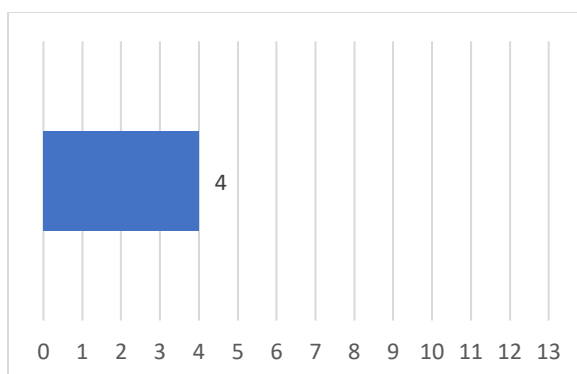


FIGURE 13: AVIS DES FILLES SUR LES SPORTS GENRÉS

OUI

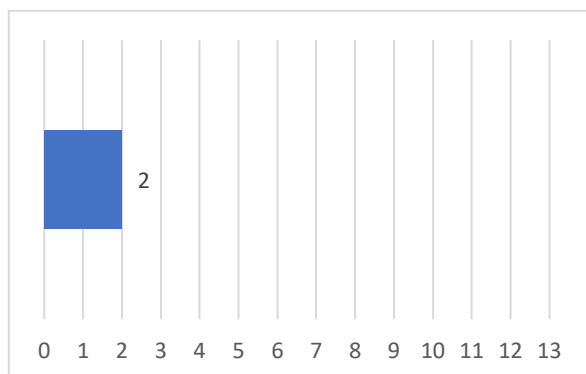


FIGURE 14 :AVIS DES GARÇONS SUR LES SPORTS GENRÉS

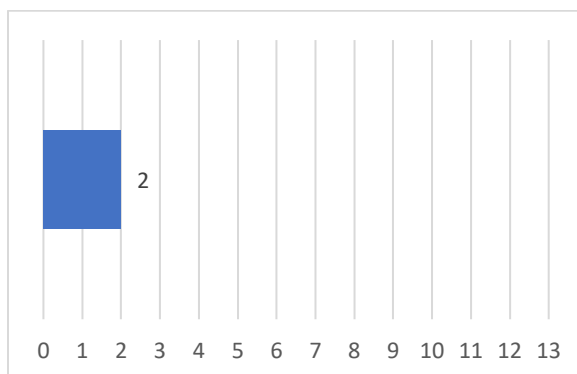


FIGURE 9: AVIS DES FILLES SUR LES SPORTS GENRÉS

## Quels sports pour quel sexe ?

TABLEAU 4 : RÉPONSES SPORTS RÉSERVÉS À UN SEXE

Réponses des garçons	Réponses des filles
Danse/danse classique pour les filles	Danse et gymnastique pour les filles.
Foot pour les garçons	Foot et basket pour les garçons.

Globalement filles et garçons sont d'avis qu'il n'y a pas de sports réservés aux individus de sexe féminin ou masculin. Par ailleurs, il est intéressant de constater que proportionnellement les filles seraient plus enclines à être d'avis que certains sports sont pour un sexe précis. En effet, deux filles sur six sont de cet avis contre deux garçons sur treize. Quant à ces différents sports, « réservés » aux hommes ou aux femmes, et étant cité par les élèves, sont quasiment

les mêmes : le foot et la danse sont repris et le basket et la gymnastique sont ajoutés d'un côté ou de l'autre.

Ces différents résultats ne rejoignent pas l'étude menée par Lentillon (2009, p. 22). Cette dernière avait mené une étude sur « les stéréotypes sexués relatifs à la pratique des activités physiques et sportives chez les adolescents français et leurs conséquences discriminatoires ». Dans le cadre de cette enquête les individus ont été interrogés sur les sports étant réservés aux filles, ceux dits pour les garçons et finalement les sports convenant aux deux sexes. Il est important de préciser que le contexte de recherche peut être une raison au fait que nos résultats et ceux de Lentillon ne s'affilient pas. Effectivement, cette dernière a interrogé des collégiens (12-14 ans) et lycéens (15-22 ans) français. Tous ayant des caractéristiques au niveau social très hétérogène. Ces derniers font aisément la différence entre les sports favorisant filles ou garçons. En effet, ils citent facilement différents sports étant plus approprié à un sexe ou un autre ou encore qui correspond aux deux. Par ailleurs, les résultats se rejoignent dans les différents sports cités par nos élèves et les jeunes Français. Effectivement le football et le basket-ball entre autres sont les sports les plus nommés comme favorisant les garçons, alors que chez les filles ce sont la gymnastique, et la danse qui sont en haut du classement. Il est donc constaté que filles et garçons parviennent parfaitement à citer des sports favorisant un sexe ou l'autre, ce qui est intéressant. Nous lions cela à une citation de Bourdieu « le corps dans ce qu'il a de plus naturel en apparence, c'est-à-dire dans les dimensions de sa conformation visible (volume, taille, poids, etc.) est un produit social, la distribution inégale entre les classes des propriétés corporelles s'accomplissant à travers différentes médiations telles que les conditions de travail et les habitudes en matière de consommation » (1977, cité par Vigneron, 2006, p. 4). Notre société éduque donc les sexes en fonction de ce qu'il convient de faire ou pratiquer si l'on est une femme ou un homme. Nous constatons donc que les enfants ont construit et sont en train de construire des représentations liées à différents domaines de la vie, cela se confirme avec notre questionnaire. Ces derniers répondent pile dans les représentations du genre. Celles-ci entraîneront par la suite des choix professionnels qui resteront la plupart du temps dans les normes imposées par le genre.

### 3.3 ANALYSE GLOBALE

Suite à la présentation de ces résultats, nous pouvons tirer plusieurs constats. Tout d'abord, prenons les aboutissements de la première partie de la récolte de données. Nous observons peu de stéréotypes chez les élèves entre eux. En effet, à part une remarque, peu de choses ont été décelées. Par ailleurs, la différence entre filles et garçons se manifeste à d'autres

moments. « Le bruit sonore » (prise de paroles et interactions avec les enseignant·e·s) est supérieur chez les garçons. Nous avons remarqué que de grands écarts se creusaient entre les filles et les garçons, de plus sur le même laps de temps certaines classes ont produit beaucoup plus de prise de parole. Nous observons que l'enseignant·e véhicule sans le vouloir des stéréotypes. Dans un premier temps il/elle crée des équipes équilibrées (nombre similaire de filles et de garçons dans chaque équipe), dans un deuxième temps il/elle rééquilibre ces équipes en insistant sur le fait que c'est à un garçon d'échanger. Deuxièmement, nous avons observé que l'enseignant·e, par ses remarques, influence les élèves, et met les élèves dans les différentes cases prédéfinies du genre. Troisièmement au moment de déplacer tel ou tel matériel, les élèves filles sont très peu mises à disposition. Cette première partie montre que l'enseignant·e véhicule des stéréotypes de genre malgré lui, laisse plus de place aux garçons, et les met plus à contribution. Finalement, il nous semble important de souligner que dans la classe 3 (classe où la différence d'interactions spontanées est très importante) l'enseignant est le seul à avoir donné des tâches égales à ses élèves. Mais c'est également dans cette classe que nous avons entendu une remarque plutôt sexiste. Ainsi, cela montre que malgré la bonne volonté de l'enseignant, les stéréotypes et les cases du genre viennent également de l'extérieur de la classe.

Ensuite, prenons globalement les résultats de la seconde partie de la récolte, le questionnaire remplis par des élèves de 8<sup>ème</sup> HarmoS. Nous observons que les stéréotypes de genre semblent présents, de plus l'esprit de compétition et la performance ont l'air de persister chez les élèves. D'ailleurs, les garçons se montrent plus réticents à l'idée de pratiquer un sport connoté de manière féminine. Concernant la formation des équipes, à nouveau les garçons paraissent préférer une équipe constituée d'autres élèves masculins alors que les filles semblent être plus ouvertes quant à ce choix. Les résultats sont similaires pour les formations de duos où les filles choisissent majoritairement l'option « c'est égal » alors que les garçons préfèrent rester avec un camarade du même sexe. Finalement concernant la question sur les sports réservés aux garçons ou aux filles, les élèves optent pour une grande majorité pour le non. Par ailleurs, les filles semblent proportionnellement plus sujettes à vaciller du côté du oui. De plus il est intéressant de voir que les sports cités comme sport étant plus pour les filles ou les garçons sont globalement les mêmes. Ainsi nous observons une même représentation tirée des différents stéréotypes de genre.

Globalement les stéréotypes de genre semblent se reproduire et perpétuer. En effet, nous avons pu observer comment l'enseignant·e, de par ses remarques et la manière dont il/elle distribue les différentes tâches aux élèves, agit de manière à relayer les stéréotypes. Du côté

des élèves, les résultats semblent plus mitigés, en effet certains résultats semblent démontrer que les stéréotypes ont peu d'impact sur les élèves alors que finalement cela est bien plus complexe que ce que laisse transparaître la première vision que l'on a de ces différents résultats.

## Conclusion

Cette recherche nous a permis de vérifier nos différentes hypothèses. La première d'entre elles concernait la vision des sexes et le rôle que l'enseignant·e leur attribuait. Par sa vision nous imaginions que l'enseignant·e avantagerait inconsciemment les garçons. Finalement notre recherche ne nous a pas permis de répondre à cette question. En effet, nos diverses investigations n'ont pas éclairé cette piste-là. Par ailleurs, nous avons remarqué que les garçons étaient clairement mis davantage à contribution que les filles. Nous ne pouvons donc pas approfondir le sujet davantage, mais nous avons observé que les garçons étaient plus actifs que les filles.

Notre seconde hypothèse était la suivante : les stéréotypes sont présents de manière générale dans la société et le sont donc toujours en leçon d'EPS. Cette hypothèse indique que les stéréotypes sont présents dans la société et aussi en EPS, mais n'exprime pas comment ces derniers se manifestent. Grâce à nos différents résultats, nous pouvons observer que les enseignant·e-s dans leurs interactions avec les élèves, mais également les élèves entre eux reproduisent des stéréotypes. Par ailleurs, nous nous sommes rendue compte que les résultats sont bien plus nuancés que ce à quoi nous nous attendions.

Concernant notre troisième hypothèse, cette dernière reprenait le point des interactions. Nous imaginions que les filles feraient plus de réflexions liées au genre lorsque l'enseignant est de sexe féminin et que les garçons se permettraient plus d'en faire lorsqu'ils étaient avec un enseignant de sexe masculin. Nous étions d'avis que le sexe avait un effet sur les interactions entre les élèves et les enseignant·e-s. Finalement, au cours de cette recherche très peu de réflexions liées au genre ont été entendues. Par ailleurs, il est vrai que la seule interaction entendue fut exprimée par des garçons dans la classe d'un enseignant. Ce résultat n'est donc pas réellement significatif. En effet, il faudrait un plus large panel d'interactions pour pouvoir confirmer ou infirmer cette hypothèse.

L'hypothèse quatre, elle, émettait que selon le contexte de la classe, le nombre d'élèves par exemple, les stéréotypes étaient susceptibles d'être davantage proférés par des garçons que des filles. Grâce à nos recherches, nous avons constaté que dans une classe les élèves ont effectivement émis des propos plutôt sexistes. De plus, grâce à notre questionnaire, nous nous sommes aperçue que les élèves de sexe masculin étaient moins enclins à participer à une activité dite féminine, et que ces derniers avaient également plus de mal à former une équipe ou un duo avec des membres du sexe opposé.

Enfin, notre hypothèse de question de recherche était la suivante : les stéréotypes se manifestent lorsque l'enseignant·e impose des consignes concernant la formation d'équipes, lorsque l'enseignement propose des sports genrés, ou si les élèves parlent de leur performance entre eux. Nous avons constaté grâce aux questionnaires remplis par des élèves de 8<sup>ème</sup> année HarmoS, que les garçons avaient davantage de peine à se mélanger avec les filles lors de la création d'équipes ou de duos. Par ailleurs, il est intéressant de constater que les élèves ont également proposé d'ajouter le choix « c'est égal ». Cela montre bien que les visions sont finalement moins tranchées que ce que nous imaginions à la base. Ensuite, par rapport aux sports genrés, nous avons constaté que les filles étaient plus enclines à participer à des sports dits masculins. En effet, dans l'ensemble, les garçons semblent peu favorables à pratiquer la danse en leçon d'EPS, sport à connotation plutôt féminine. Finalement la notion de performance est abordée majoritairement par les garçons, et uniquement concernant le foot. En effet, en danse, pour ces garçons il ne semble pas y avoir de performance à atteindre. La danse apparaît être quelque chose qui se rapproche de la relaxation.

Globalement, nous sommes consciente que nos résultats ne sont pas réellement significatifs, effectivement, uniquement quatre classes ont été observées, et une seule fut interrogée. Et ce uniquement au niveau du canton de Neuchâtel. Afin d'avoir des résultats plus significatifs, il serait intéressant d'avoir une plus large base de données. De plus, les élèves étaient d'âges différents. Il serait nécessaire de cibler l'âge des élèves avec lesquels mener cette enquête, ainsi les résultats seraient également plus révélateurs. En outre, à la suite des leçons observées il serait intéressant de mener des entretiens semi-directifs avec les différents enseignant·e·s étudiés. En effet, un entretien permettrait d'avoir une explication sur les différents choix faits lors de la leçon, par exemple ; concernant la formation des différentes équipes. De plus il serait également intéressant d'approfondir leurs dires ou ceux des élèves afin de voir s'ils se rendent compte des différents éléments véhiculés dans leur classe.

Lors d'une autre recherche il serait intéressant de prendre en compte l'âge et le nombre d'années d'expérience des différents enseignant·e·s. En effet, ces deux variables nous semblent intéressantes à approfondir. A notre avis, l'âge est une variable pertinente, effectivement, petit à petit les mœurs évoluent quant à la vision des sexes dans la société. Nous supposons que de jeunes enseignant·e·s seraient peut-être plus sensibles à cette thématique que certains d'un âge plus avancé. Il serait donc attrayant de prendre des enseignant·e·s d'une tranche d'âge similaire. De plus la question de l'expérience est aussi captivante. En effet, la manière de gérer sa classe et la mise en place d'une leçon de



gymnastique évoluent au fil de la pratique professionnelle. Il serait donc peut-être fructueux d'approfondir la recherche également à ce niveau-là.

Lors de cette recherche nous avons éprouvé diverses difficultés telles que la prise de note lors des observations sur le terrain. Effectivement, nous devions observer plusieurs paramètres à la fois. Malgré une grille d'observation bien organisée certains éléments ne nous sont pas apparus, effectivement une salle de gymnastique est vaste et en dépit d'un emplacement d'observation mûrement choisi, certaines choses ont certainement pu se passer et nous ne les avons tout simplement pas vues. De plus, une seconde difficulté fut tout bonnement de pouvoir mener les diverses activités avec nos élèves. Effectivement, n'ayant pas les leçons d'EPS, nous avons dû nous arranger avec nos collègues afin qu'ils nous laissent quelques leçons. Puis une autre difficulté fut la mise en place des leçons, véritablement les enseignant·e·s ont dû proposer les activités de manière un peu variée. En effet, les salles de gymnastique, le matériel et l'agencement ne sont pas les mêmes en fonction des différents villages du canton de Neuchâtel. Ainsi, la leçon imaginée pour une salle standard fut quelque peu modifiée par un enseignant.

Finalement concernant les apports personnels apportés grâce à ce travail. Ces derniers sont vastes, commençons tout simplement par l'apport de connaissances. En effet, nous fûmes toujours intéressés par les questions de genre et d'égalité des sexes. Ce travail nous a permis d'approfondir divers points à ce sujet. Nous sommes consciente que l'égalité n'est pas atteinte. Et que nous devons nous battre pour cela. De plus, en temps qu'enseignante nous avons le moyen de faire évoluer les choses à notre niveau. Effectivement, nous nous sommes aperçue que le genre se constituait dès l'enfance et ce grâce ou à cause de l'environnement de l'enfant. L'école est donc un lieu où l'enfant construit son identité. Il est intéressant de lier cela à nos apports professionnels. En effet, grâce à notre recherche nous avons pu nous rendre compte de la place qu'occupaient les garçons. Nous pensons donc qu'il faudrait davantage inclure les filles. Et les mettre également à contribution dans des moments divers et variés. Nous pensons qu'une piste pour équilibrer la prise de paroles entre filles et garçons serait simplement d'alterner. Une fille parle, puis un garçon. De même lors des interrogations demander à un garçon puis à une fille. Afin que ça ne soit pas trois garçons qui répondent d'affilée. En effet, avec notre classe nous sommes sensibilisée davantage à ce problème et remarquons que les garçons sont plus présents. Nous tâchons donc de faire participer les filles au maximum.



# Références bibliographiques

## BIBLIOGRAPHIE

Baudoux, C., & Noircent, A. (1995). Culture mixte des classes et stratégies des filles. *Revue française de pédagogie*, 110(1), 5-15.

Benoit, T., & Verdure, G. (2010). *Le « p'tit » abécédaire de l'égalité des femmes et des hommes*. Paris : île de France

Groupe des coordinateurs romands de la recherche en HEP. (2002). *Code d'éthique de la recherche pour les hautes pédagogues*. Neuchâtel

Chalabaev, A. (2017). «Les stéréotypes dans la peau»: une approche biopsychosociale des effets situationnels des stéréotypes sur la performance motrice. *Movement Sport Sciences*, (2), 51-63.

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. *Science et Motricité: revue scientifique de l'ACAPS/ACAPS*, 66, 61-70.

Collet, I. (2017). *L'école apprend-elle l'égalité des sexes?. Pour combattre les inégalités à l'école*. Belin.

Couchot-Schiex, S., & Deriaz, B. (2013). Egalité en classes mixtes en éducation physique : quels arrangements pour les enseignant-e-s ? *Revue des HEP et des institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 16, 163-182.

Duru-Bellat, M. (1994). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. *Revue française de pédagogie*, 109(1), 111-141.

Égalité des chances. (s.d.).Ds Wikipédia, *l'encyclopédie libre*. Consulté le 22.08.2018 dans [https://fr.wikipedia.org/wiki/Égalité\\_des\\_chances](https://fr.wikipedia.org/wiki/Égalité_des_chances)

Fassa, F., Fueger, H., Lamamra, N., Chaponnière, M., & Ollagnier, E. (2010). Education et formation: enjeux de genre. *Nouvelles questions féministes*, 29(2), 4-16.

Fassa, F., Rolle, V., & Storari, C. (2014). Politiques de l'égalité à l'école obligatoire. Des ambivalences qui diluent les rapports sociaux de sexe. *Swiss Journal of Sociology*, 2(40), 197-213.

Jarlégan, A., Tazouti, Y., & Flieller, A. (2011). L'hétérogénéité sexuée en classe: effets de genre sur les attentes des enseignant (e) s et les interactions verbales enseignant (e)-élève. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (26), 33-50.

Inconscient collectif.(s.d.). DS Wikipédia, *l'encyclopédie libre*. Consulté le 22.08.2018 dans [https://fr.wikipedia.org/wiki/Inconscient\\_collectif](https://fr.wikipedia.org/wiki/Inconscient_collectif)

Klesli, E. (1995). Éducation physique féminine entre 1900 et 1930. *Jaun, Rudolf/Studer Brigitte (Hg.), Weiblich-männlich. Geschlechterverhältnisse in der Schweiz: Rechtsprechung, Diskurs, Praktiken, Zürich*, 195-204.

Lentillon, V. (2007). Notes et perceptions de privation chez les élèves en éducation physique sportive: variations selon leur sexe et leur orientation de genre. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, (3), 79-91.

Lentillon, V. (2009). Les stéréotypes sexués relatifs à la pratique des activités physiques et sportives chez les adolescents français et leurs conséquences discriminatoires. *Bulletin de psychologie*, (1), 15-28.

Malatesta, D., & Golay, D. (2010). La participation des enfants au débat public: une expression des dominants?. *Nouvelles Questions Féministes*, 29(2), 88-99.

OCDE. (2015). *Vers une plus grande égalité entre les sexes*. .Edition OCDE, Paris

OCDE. (2017), *Atteindre l'égalité femmes-hommes : Un combat difficile*, Editions OCDE, Paris.

Office Fédérale de la statistique. (2013). *Vers l'égalité entre femmes et hommes* (pp. 4-12). Neuchâtel: Office Fédérale de la statistique (OFS).

Patinet, C., & Cogérino, G. (2013). Expériences de mixités vécues par les enseignants d'éducation physique et sportive: lien entre vigilance et équité sexuée. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (182), 93-106.

Patinet-Bienaimé, C., & Cogérino, G. (2011). La vigilance des enseignant-es d'éducation physique et sportive relative à l'égalité des filles et des garçons. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 8(15).

Sexisme. (s.d.). *DS dictionnaire de français - LAROUSSE*. Consulté le 20.01.2019 dans <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/sexisme/72461>

Tremblay, R., & Perrier, Y. (2006). *Savoir plus: outils et méthodes de travail intellectuel*. Chenelière Éducation.

Vidal, C. (2012). *Les filles ont-elles un cerveau fait pour les maths?*. Le Pommier.

Vigarelo, G. (1999). Annick Davaisse et Catherine Louveau, Sports, école et société: la différence des sexes, féminin, masculin et activités physiques, L'Harmattan, Paris, 1998, 345 p. *Travail, genre et sociétés*, (1), 243-244.

Vignerou, C. (2006). Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons: déterminisme biologique ou fabrication scolaire?. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (154), 11-124.

## Annexes :

### ANNEXE 1 : GRILLE D'OBSERVATION

Grille d'observation		
Éléments à observer	Commentaires	
Combien de filles s'expriment spontanément <sup>1</sup> ? (Coche par nombre de filles) Combien de garçons s'expriment spontanément? (Coche par nombre de garçons)		
La répartition de la parole est-elle équitable ? (Coche par nombre de dons de paroles)	Filles :  Garçons :	
L'enseignant-e prend -il en compte la répartition des élèves ?	Échauffement : oui / non Poule-renard-serpent : oui / non Balle-camp : oui / non	
Quelles tâches sont demandées et à qui ces dernières sont confiées ? <sup>2</sup>	Tâche	Sexe de l'élève

---

<sup>1</sup> Le but de cette première observation est d'étudier si les filles et les garçons s'expriment de manière spontanée, et quel est le nombre de ces prises de paroles pour chacun des deux sexes. « De manière spontanée » signifie que l'enseignant n'a pas besoin de demander aux élèves de répondre mais que les élèves prennent la parole par eux-mêmes.

<sup>2</sup> Le but à travers cette observation est d'observer ce que l'enseignant demande aux élèves et à qui il le demande. Par exemple ; demander d'aller chercher les tapis aux garçons et les sautoirs aux filles.

Y a-t-il des interactions sexistes et non sexistes entre filles et garçons ? <sup>3</sup>	Interactions de type	
	sexiste	non-sexiste

---

<sup>3</sup> Interactions sexistes et non sexistes signifient, que, lors de dialogues entre eux, les élèves, interagiront en en ayant des remarques discriminatoire fondée sur le sexe ou non.

## ANNEXE 2 : DESCRIPTION LEÇONS D'EPS

	Déroulement, description de l'intervention	Matériel
<p><b>Leçon 1</b></p> <p>Cette leçon se déroulera lors de ma pratique professionnelle avec une classe de 7<sup>ème</sup> ou 8<sup>ème</sup> Harmos. Ce sera donc moi qui mènerais ces activités avec mes élèves.</p>	<p><b>Échauffement :</b></p> <p>Pour commencer, les élèves font plusieurs fois le tour de la salle en courant. Puis retour au milieu où ils échaufferont leurs articulations. Ensuite petit jeu : Former deux équipes de fromagers, l'équipe «Emmental» et l'équipe «Gruyère». Disposer dix tapis de gymnastique dans la salle, cinq à l'endroit, les Emmental, et cinq à l'envers, les Gruyère. Obligatoirement par deux, les fromagers doivent retourner les tapis pour transformer les Emmental en Gruyère ou l'inverse. Les fromagers doivent changer de fromage à chaque fois. Faire deux séries d'une minute, compter les fromages à la fin de chaque série. Varier les consignes en indiquant que les duos doivent être mixtes, constitué que de filles ou que de garçons.</p> <p><b>Foot :</b></p> <p>Faire un bref rappel sur les règles du foot à l'école. Séparer la classe en deux ou trois (à voir avec le nombre d'élèves). Dans chaque équipe il y a des remplaçants. L'enseignant-e s'occupe de faire tourner les joueurs, et de changer d'équipe s'il y en a trois.</p> <p><b>Danse :</b></p> <p>Faire écouter aux élèves la chanson sur laquelle ils vont danser. Puis, l'enseignant-e montre la chorégraphie. Les élèves se mettent sur deux lignes et apprennent le début de la chorégraphie par imitation.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tapis</li> <li>- Balle</li> <li>- Box pour la musique de la chorégraphie.</li> </ul>
	<p><b>Jeu de retour au calme :</b></p> <p>Les élèves sont en cercle. Ils ont les yeux fermés. L'enseignant-e demande aux élèves de répéter « une tape le meurtrier, deux le détective ». L'enseignant-e fait le tour du cercle et choisit le meurtrier et le détective en donnant un légère tape sur la tête du meurtrier et deux sur la tête du détective. Ensuite, tout le monde ouvre les yeux et le jeu commence. Lorsque l'élève meurtrier fait un clin d'œil à un de ses camarades, celui-ci s'effondre. Le détective ne doit pas se dévoiler, car le meurtrier alors serait plus discret encore. Le détective se dévoile seulement quand il croit savoir qui est le meurtrier et il doit accuser une personne. Il perd si ce n'est pas la bonne personne. De plus, le détective doit faire son accusation avant qu'il ne reste seulement 2 ou 3 personnes vivantes, sinon il perd aussi.</p> <p>Variante possible : les élèves se promènent dans la salle de gym plutôt que de rester immobile.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sautoirs de deux couleurs différentes</li> </ul>

Déroulement, description de l'intervention		Matériel
<p><b>Leçon 2</b></p> <p>Cette leçon aura lieu dans 4 classes de 5-6<sup>ème</sup> Harmos. Les enseignants feront ces différentes activités avec leurs élèves. Je la ferai également lors de ma pratique professionnelle avec une classe de 7<sup>ème</sup> ou 8<sup>ème</sup> Harmos.</p>	<p><b>Échauffement :</b></p> <p>Pour commencer, les élèves font plusieurs fois le tour de la salle en courant. Puis retour au milieu où ils échaufferont leurs articulations. Et ensuite passe à 10, le but du jeu est de réussir à se faire dix passes d'affilé sans que le ballon ne tombe ou ne soit intercepté par l'équipe adverse. Si le ballon est attrapé, la nouvelle équipe qui le possède tente de faire ses dix passes. Si le ballon tombe par terre il va à l'équipe adverse qui tente ses dix passes et ainsi de suite jusqu'à ce qu' une équipe y arrive et gagne la partie</p> <p><b>Poule-renard-serpent :</b></p> <p>Trois équipes s'affrontent les poules, les renards et les serpents. Les renards visent les poules, les poules tentent de capturer les serpents et les serpents cherchent à attraper les renards. Par simple toucher, quand un élève fait un prisonnier, il le rapporte dans son camp. Un joueur a droit à toucher une seule personne à la fois, pas plus. Les prisonniers doivent former une chaîne avec le pied du premier joueur sur le tapis. Ces derniers peuvent être délivrés par leurs acolytes via un simple toucher. Si cela arrive, tous les prisonniers seront relâchés en même temps. De plus, aucun joueur n'a le droit de traverser le camp d'un adversaire et un joueur est intouchable à l'intérieur de son camp.</p> <p><b>Balle-camp :</b></p> <p>Les élèves sont séparés en deux équipes. Chaque équipe se place sur un terrain. Un joueur de chaque équipe se place dans les provisoires, de</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Balle</li>   <li>- Sautoirs de trois couleurs différentes</li> <li>- Trois tapis</li>   <li>- Balle</li> </ul>

	<p>l'autre côté de son terrain. Les élèves n'ont pas le droit de sortir de leur terrain. Ils ne peuvent pas non plus courir avec la balle. Le but est, en lançant le ballon, de toucher un joueur de l'équipe adverse. Si un joueur rattrape la balle sans qu'elle ne touche par terre, il n'est pas "touché". Si un joueur est "touché", il doit aller dans les provisoires. Pour pouvoir commencer de jouer, les joueurs doivent faire trois passes entre le terrain et le provisoire. Dans ce dernier, les règles sont les mêmes, mais les joueurs des provisoires ne peuvent pas être touchés, et si un joueur se trouvant dans ceux-ci touche un joueur de l'équipe adverse, il peut revenir dans son terrain (on ne peut le toucher lorsqu'il est en train de revenir dans son terrain). Il est interdit de prendre une balle se trouvant sur le terrain adverse, même si en tendant les bras il est possible de la saisir. L'équipe gagnante est celle qui arrive à placer tous les joueurs de l'autre équipe dans les provisoires.</p> <p><b>Jeu de retour au calme :</b></p> <p>Les élèves sont en cercle. Ils ont les yeux fermés. L'enseignant-e demande aux élèves de répéter « une tape le meurtrier, deux le détective ». L'enseignant-e fait le tour du cercle et choisit le meurtrier et le détective en donnant une légère tape sur la tête du meurtrier et deux sur la tête du détective. Ensuite, tout le monde ouvre les yeux et le jeu commence. Lorsque l'élève meurtrier fait un clin d'œil à un de ses camarades, celui-ci s'effondre. Le détective ne doit pas se dévoiler, car le meurtrier alors serait plus discret encore. Le détective se dévoile seulement quand il croit savoir qui est le meurtrier et il doit accuser une personne. Il perd si ce n'est pas la bonne personne. De plus, le détective doit faire son accusation avant qu'il ne reste seulement 2 ou 3 personnes vivantes, sinon il perd aussi.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sautoirs de trois couleurs différentes</li> </ul>
--	---	--



## Questionnaire

Donne-moi ton avis, il n'y a pas de juste ou faux. Réponds aux questions et entoure la réponse qui te convient.

1) Lorsque je joue au foot, je ressens :

.....

.....

2) Lorsque je danse je ressens :

.....

.....

3) Dans une équipe, je préfère qu'il y ait :      A    plus de garçons

B    plus de filles

4) Dans un duo, je préfère être avec :      A    un garçon

B    une fille

5) Penses-tu que certains sports sont plus pour les filles et d'autres pour les garçons ?

A Non

B Oui,  
lesquels (quoi pour qui) :

.....

.....

.....