

Sommaire

I. Introduction.....	4
1. Présentation du sujet.....	4
2. Positionnement disciplinaire.....	5
3. Présentation du terrain.....	8
4. Méthode d'analyse.....	8
5. Hypothèse de recherche.....	9
6. Problématique.....	10
7. Plan.....	10
 II. Revue de littérature.....	 11
 III. Enquête de terrain.....	 22
1. Procédure.....	22
2. Résultats.....	25
2.1 Résultats du questionnaire.....	25
2.1.1 Les réponses aux questions fermées.....	25
2.1.2 Les réponses aux questions ouvertes.....	26
2.2. Résultats à l'issue de l'observation.....	27
2.3. Résultats à l'issue de l'évaluation finale.....	29
 IV. Conclusion.....	 30
1. Résumé synthétique de la recherche.....	30
2. Perspectives et auto-évaluation.....	31
V. Références bibliographiques.....	33

I. Introduction

1. Présentation du sujet

De nos jours, nous remarquons une progression réelle vers l'égalité entre femmes et hommes, mais il reste encore des embûches. Les avancées en terme de santé, d'instruction sont inabouties, et d'un continent à l'autre, nous pouvons voir des différences certaines. La femme a une nouvelle place dans la société qui lui donne les mêmes droits, les mêmes possibilités que les hommes à tous les niveaux mais cette égalité est bien imparfaite

En dépit des projections sociales réalisées depuis une cinquantaine d'années, les inégalités entre les hommes et les femmes demeurent. Au-delà des causes déjà identifiées expliquant ces inégalités (orientation scolaire, discrimination sexuelle à l'embauche, etc), il semblerait que cette situation soit notamment imputable à la persistance d'une conception préétablie du rôle des hommes et des femmes dans la société, qui se manifeste tout particulièrement au sein de la cellule familiale.

Le débat autour de la théorie du genre est récurrent. Il a resurgi en 2014 à la suite d'une déclaration du Pape François dénonçant un "sournois endoctrinement à la théorie du genre" au travers des manuels scolaires des élèves français. Les "études du genre", comme le "genre" tout simplement ou "gender" en Anglais, s'attachent à voir comment la société influence les individus au-delà de leurs caractéristiques biologiques et détermine les rapports sociaux. Simone de Beauvoir a résumé le principe en 1949 avec sa célèbre phrase : "On ne naît pas femme, on le devient". L'intérêt de cet outil de réflexion est d'insister sur "tout ce qui rend inférieur l'image de la femme et qui n'est pas dans les gènes ou la biologie, mais a été construit par la culture et l'histoire", explique au micro d'Europe 1 le généticien Axel Kahn.

Mais qu'est-ce qu'est véritablement la théorie du genre ? Des études sur le genre ("gender studies") ont été menées pendant les années 1960/1970 aux États-Unis. Ces travaux ont consisté à étudier la façon dont la société peut associer des rôles à chacun des sexes. Pourquoi une femme serait plus douée aux fourneaux qu'au bricolage et inversement pour un homme. Le but étant de démontrer que le "genre" se distingue du sexe biologique.

Le genre est un concept étudié au préalable dans les sciences humaines et sociales afin de définir l'importance de l'environnement social et culturel dans la construction de l'identité sexuelle de chacun.

Pendant la période de la petite enfance nous ne faisons qu'intégrer notre appartenance à l'un des deux sexes. Nous construisons de manière implicite les valeurs et les rôles sociaux associés par les adultes à cette appartenance. Pour résumer : « je joue aux petites voitures et non à la poupée » parce que je suis un garçon. « Je joue à la poupée et non aux petites voitures » parce que je suis une fille selon Pascal Huguët, docteur en Psychologie. Appréhendées très tôt au cours du développement mental, de telles associations conduisent à la fois à une identité sexuelle (perception d'être soi-même de genre masculin ou féminin) et à des « rôles de genre » qui contrairement au sexe biologique sont socialement et culturellement construits.

S'agissant des représentations sociales, l'attention portée à celles-ci ainsi que la volonté pédagogique de les prendre en compte est une attitude assez récente. Et pourtant, si on omet de s'appuyer sur les représentations des élèves, on risque de renforcer les représentations fausses qui font obstacles au savoir nouveau. Avant d'aborder un apprentissage, en l'occurrence ici, la danse, les élèves ont déjà des idées sur le savoir qu'on va leur enseigner. C'est à travers elles qu'ils essaient de comprendre les propos de l'enseignant ou qu'ils interprètent les documents fournis. Si l'on ne tient pas compte de ces représentations déjà établies, si on ne les fait pas expliciter, le savoir proposé glisse généralement sur l'élève. C'est en confrontant ses propres représentations sociales avec des informations nouvelles qu'un apprenant s'approprie véritablement des connaissances.

2. Positionnement disciplinaire

La discipline sur laquelle j'ai décidé de me concentrer est l'EPS (Éducation Physique et Sportive). Les programmes scolaires soulignent également que l'EPS développe l'accès à un riche champ de pratiques, à forte implication culturelle et sociale, importantes dans le développement de la vie personnelle et collective de l'individu. Tout au long de la scolarité, l'EPS a pour finalité de former un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci du vivre ensemble. Elle amène les enfants et les adolescents à rechercher le bien-être, à se soucier de leur santé et initie au plaisir de la pratique sportive.

Dans ce contexte de pratique pour tous, nous pouvons nous demander quelle est la place de la mixité dans cette discipline. Appréhender différemment les filles pour qu'elles aient une place non négligeable dans un groupe de garçons et réciproquement serait une piste de travail. Nous savons que certaines activités pratiquées scolairement telles que le cirque, l'ultimate, l'escalade n'engendrent pas de difficulté sans l'équité filles/garçons. Ces activités dites « nouvelles » permettent les apprentissages, favorisent la motivation et induisent une co-action des deux sexes.

En ce qui concerne l'activité danse en elle-même, celle-ci est définie comme une activité artistique, où l'enjeu est de créer une œuvre et de la présenter au regard de spectateur(s). L'expression, la communication et « l'appropriation esthétique du réel » sont au cœur de cette activité artistique.

Pour se référer aux programmes de la maternelle, ceux-ci comportent 5 domaines d'apprentissage :

- mobiliser le langage dans toutes ses dimensions
- agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique
- agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques
- construire les premiers outils pour structurer sa pensée
- explorer le monde

Le domaine qui nous intéresse particulièrement est « agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique ». Ces activités physiques « mobilisent, stimulent, enrichissent l'imaginaire et sont l'occasion d'éprouver des émotions, des sensations nouvelles. Elles permettent aux enfants d'explorer leurs possibilités physiques, d'élargir et d'affiner leurs habiletés motrices, de maîtriser de nouveaux équilibres. Elles les aident à construire leur latéralité, l'image orientée de leur propre corps et à mieux se situer dans l'espace et dans le temps. » (BO n°2 du 26 mars 2015). De plus, « La participation de tous les enfants à l'ensemble des activités physiques proposées, l'organisation et les démarches mises en œuvre cherchent à lutter contre les stéréotypes et contribuent à la construction de l'égalité entre filles et garçons. » (BO n°2 du 26 mars 2015).

A ce titre, le dispositif « ABCD de l'égalité » avait été créé sous le quinquennat de François Hollande. Il était un programme d'enseignement proposé par Najat Vallaud-Belkacem, alors ministre des Droits des femmes, et dont l'objectif était de lutter contre le sexisme et les stéréotypes de « genre ». Toutefois, ce dispositif pédagogique a déclenché une vaste polémique publique, associée aux critiques sur les études du « genre » dans l'enseignement ; ses opposants dénonçant « l'enseignement de la « théorie du genre » ». « L'ABCD de l'égalité » fut alors rapidement abandonné.

A l'intérieur du domaine « agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique », plusieurs objectifs sont visés :

- agir dans l'espace, dans la durée et sur les objets
- adapter ses équilibres et ses déplacements à des environnements et à des contraintes variés

- collaborer, coopérer, s'opposer
- communiquer avec les autres au travers d'actions à visée expressive ou artistique

A l'issue de ce dernier objectif, les élèves seront capables de « construire et conserver une séquence d'actions et de déplacements, en relation avec d'autres partenaires, avec ou sans support musical ; et coordonner leurs gestes et leurs déplacements avec ceux des autres, lors de rondes et jeux chantés. » (BO n°2 du 26 mars 2015).

De façon plus générale, l'EPS (Education Physique et Sportive) répond aux enjeux de formation du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (SCCC), en permettant à tous les élèves, filles et garçons, ensemble et à égalité, a fortiori les plus éloignés de la pratique physique et sportive, de construire les cinq compétences du socle commun, travaillées en continuité durant les différents cycles pour tous les élèves, filles et garçons. En effet, le domaine 3 notamment, précise que l'EPS permet de travailler sur le respect des autres, sur le refus des discriminations et l'application de l'égalité fille/garçon.

C'est donc dans ce contexte que nous allons mettre en œuvre plusieurs dispositifs pour lutter contre les stéréotypes et faire que tous les élèves arrivent à dépasser leurs représentations sociales afin d'entrer dans l'activité et qu'il prennent du plaisir à la pratiquer.

Grâce à l'enrichissement de son vocabulaire gestuel spontané, des formes gymniques ou corporelles déjà acquises, l'élève accède à une motricité plus fine, plus esthétique, plus abstraite et symbolique, plus intentionnelle, le mettant en relation avec une nouvelle dimension du patrimoine culturel. Enfin par l'alternance entre les rôles de danseur, de gymnaste, de chorégraphe, de spectateur et de juge, il apprend à assurer pour lui et pour les autres des rôles sociaux.

3. Présentation du terrain

L'école maternelle dans laquelle j'exerce se trouve dans une commune moyenne. Elle est située dans un milieu urbain dans lequel le milieu socio-professionnel est considéré comme mixte ; c'est-à-

dire ni favorisé ni défavorisé. C'est une école qui ne répond donc pas aux critères d'une éducation dite « prioritaire » ou REP (Réseau d'Education Prioritaire). Elle est adossée à une école élémentaire.

Cette école maternelle comporte 5 classes de avec environ 130 élèves :

- une classe de petite section
- une classe de moyenne section
- une classe de grande section
- une classe de petite/ moyenne section
- une classe de moyenne/ grande section

La classe concernée par ma recherche va être la mienne, c'est-à-dire une classe de moyenne section qui comporte 25 élèves, soit 11 filles et 14 garçons. Ces derniers sont donc majoritaires dans la classe.

4. Méthode d'analyse

La méthode adaptée à notre recherche est la méthode expérimentale. Cette méthode a notamment la particularité de porter sur une hypothèse que nous allons tester et qui découle directement de notre question de recherche.

De plus, la méthode expérimentale ne s'intéresse pas à des cas particuliers, elle va plutôt essayer de montrer comment se mettent en œuvre des comportements ou des apprentissages. Nous observons donc des mécanismes qui sont généraux à l'intérieur même d'un groupe. C'est le sujet même de notre étude qui cherche à démontrer un type de comportement par rapport aux groupes formés par les filles et les garçons. Il ne s'agit pas d'observer le comportement de chaque élève en particulier mais d'être attentif à ceux de l'ensemble de ces élèves.

5. Hypothèse de recherche

Étant donné que les élèves seront questionnés avant la pratique de la danse, les hypothèses seront basées sur des attendus et *a priori*. En fonction de la revue de littérature, nous allons voir que les enfants sont fortement influencés par les stéréotypes sociaux. Les garçons, comme les filles pensent donc que la danse est réservée aux filles, qu'il s'agit d'un « sport de filles ».

Les données recueillies dans les questionnaires doivent permettre de mettre en exergue ces représentations. Une fois qu'elles seront décelées, il s'agira de vérifier si les garçons sont capables d'entrer dans l'activité danse et de réussir malgré tout ces pré-supposés qu'ils ont acquis depuis leur plus jeune âge. Plusieurs types de représentations sont recherchées dans le cadre du questionnaire :

- Les représentations affectives de la danse : Les perceptions affectives de la danse des élèves sont influencées et construites par différents facteurs socioculturels, tels que l'origine des parents, le sexe de l'élève et la pratique physique effectuée en dehors de l'école (questions n°1 et 2 et 3 du questionnaire) et les images véhiculées par les médias (télévision, internet).
- Les représentations du genre de la danse : Concernant les représentations sexuées de la danse, nous pensons que la majorité des élèves voit la danse comme une pratique féminine (questions n°4 et 5 du questionnaire). En effet, les filles et les garçons renvoient cette activité à l'esthétique et au féminin.

L'hypothèse que nous voulons vérifier est donc la suivante : le genre influencerait la réussite. En d'autres termes, cela voudrait signifier que de part leurs représentations sociales et leurs modèles sociaux, les garçons seraient en situation de difficulté voire d'échec dans la pratique de la danse par rapport aux filles.

Pour mettre à l'épreuve notre hypothèse de départ, qui est savoir s'il y a une corrélation possible entre le genre et la réussite, nous allons créer une situation expérimentale. Dans cette expérimentation, nous allons effectuer des prédictions, c'est-à-dire ce à quoi nous nous attendons. Lors de cette recherche, nous supposons que les garçons se retrouvent en situation de difficulté voire d'échec en danse du fait de leurs représentations sociales.

Ensuite, l'objectif est de recueillir des données sur les sujets qui vont être comparées aux prédictions. Si elles vont dans le sens de l'hypothèse, elles seront validées, sinon l'hypothèse sera infirmée. Pour cela, une grille d'observation a été élaborée dans le but de mener une observation tout au long du cycle danse, s'étendant de novembre à janvier. L'outil « observation » apparaît comme le plus adapté à notre méthode, dans la mesure où nous souhaitons observer des comportements, pouvoir les classer et suivre leur évolution. Ceci a l'avantage de neutraliser des biais liés à l'interprétation que l'on pourrait en faire.

5. Problématique

Notre problématique centrale s'articule donc autour des concepts présentés précédemment : Grâce à quel(s) facteur(s), le genre peut-il se montrer un facteur de réussite ou d'échec face à un sport connoté sexuellement par la société et donc influencé sur les représentations sociales des élèves ? Les élèves sont-ils capables de les dépasser ? Si oui, de quelle manière ? Pour cela, nous nous sommes intéressés à la variable du comportement des filles et des garçons, excluant le rôle de l'enseignant dans cette analyse.

6. Plan

Il s'agira dans un premier temps d'apporter un éclairage théorique en présentant la revue de littérature. Puis, nous aborderons l'enquête de terrain en apportant notamment une description du dispositif de recueil, d'analyse de données ainsi que les résultats obtenus. Enfin, nous conclurons en effectuant un résumé synthétique de la recherche décrite précédemment.

II. Revue de littérature

Nous allons dans un premier temps analyser le concept d'inégalité des sexes, découlant des représentations sociales des filles et des garçons. Ce concept a notamment été étudié dans le cadre de la « théorie du genre » mettant en évidence les différences non biologiques entre les deux sexes. Pour cela, il convient avant tout de distinguer les notions de « genre » et de « sexe ».

Béatrice Borghino (1999) a tenté d'éclaircir ces différences. Le « genre » correspond selon elle, aux

stéréotypes sociaux qui sont associés communément aux deux sexes. Le « genre » est donc une construction identitaire du « sexe ». Selon elle, ce terme renvoie plus directement à un ensemble de règles implicites et explicites régissant les relations femmes/hommes et qui s'appliquent à trois niveaux : le substrat culturel (normes et valeurs de la société), les institutions (famille, système éducatif et de l'emploi...) et les processus de socialisation, notamment au sein de la famille. Quant au « sexe », il renvoie simplement aux caractéristiques biologiques de l'individu. Il n'y a pas de rapport nécessaire entre les deux.

Lucie Bargel (2007) donne une autre explication du « genre ». Elle indique qu'il est « la construction sociale de la différence sexuelle en tant qu'elle s'inscrit dans l'économie des rapports sociaux de sexe, structurés par une domination du « masculin » sur le « féminin », et évolue dans l'histoire et dans l'espace social ». (2007, p.5). Les attitudes et les comportements corporels de l'individu varient selon qu'il est un homme ou une femme. Ce genre de comportements sexués ne sont pas innés, ils sont appris ou dictés par la société dans laquelle nous vivons. Les femmes sont perçues comme des êtres délicats et doux, tandis que l'homme doit se montrer protecteur et fort (Detrez, 2002, p.149-150). Agnès Florin (1987) explique que les élèves possèdent ces représentations sociales dès l'école maternelle.

La sociologue Claude Zeidman (1997) a examiné le concept d'inégalité des sexes et en a établi un paysage à l'école. Il en ressort qu'en fonction des disciplines étudiées, les filles ou les garçons auraient de meilleures chances de réussite que l'autre sexe, et que ces inégalités mêmes seraient au cœur des représentations sociales des élèves, du fait de leur « *genre* ».

À ce titre, Azzedine Si Moussa (2011) souligne que les filles réussiraient mieux que les garçons à l'école sauf dans le domaine scientifique. Il explique ce phénomène par le fait que « l'image courante transmise depuis de nombreuses générations se traduit par la perception que les filles représentent globalement de meilleures élèves que les garçons. » (2011, p. 1). Cette perception permet donc aux filles de vivre une scolarité plus sereine, car plus confiantes dans leurs résultats. À l'inverse, les garçons devront faire leurs preuves dans les disciplines où les filles réussiraient davantage.

Dutrévis et Toczek (2007) montrent que garçons et filles à l'école primaire perçoivent les disciplines de manière différente. En effet, l'importance accordée à chaque discipline tend à correspondre aux stéréotypes de « genre ». Les disciplines dites « masculines » comme le sport, la géométrie et les sciences sont dans l'ensemble considérées comme plus importantes pour les garçons que pour les filles. Au contraire, les disciplines considérées comme féminines (arts plastiques, lecture) ont plus de

valeur aux yeux des filles. Le même phénomène est constaté concernant le classement des disciplines selon les préférences des élèves : les filles préfèrent les disciplines dites féminines et les garçons, les disciplines plutôt masculines. Ainsi, même si l'école se veut le gage de l'égalité scolaire où la mixité y trouve naturellement sa place, elle est également un lieu où se creusent les inégalités entre filles et garçons.

Cette notion d'inégalité, découlant des représentations des élèves doit donc être particulièrement soulignée. Elle est notamment traitée dans la thèse de Boudon et Bourdieu dans le cadre de l'inégalité des chances scolaires. Tous les deux parlent de ces inégalités selon l'origine sociale. Toutefois, leurs avis divergent pour expliquer ces différences. Bourdieu (1964) montrent que les enfants, qu'ils soient issus de catégories sociales défavorisées ou favorisées, n'ont pas les mêmes chances d'accès aux études supérieures. En effet, un enfant issu d'une catégorie sociale favorisée aurait de meilleures chances d'accéder aux études supérieures. L'école n'est donc pas neutre, selon lui. Boudon, lui, avance une autre explication : l'école serait neutre, en revanche, l'explication des inégalités se trouverait du côté des familles. En effet, il semble que ces inégalités soient généralement acquises en premier lieu à la maison et sont renforcées par les pairs de l'enfant, l'expérience de l'école ou les images de télévision.

L'influence la plus forte sur le développement du rôle du « genre » semble donc aussi se produire au sein du milieu familial, avec des parents inculquant implicitement ou explicitement à leurs enfants leurs propres croyances au sujet du « genre ». Par ailleurs, les parents ont des attentes différentes pour la fille et pour le garçon, même si cela reste parfois inconscient : par exemple, dans la façon d'agir (parler doucement quand on s'adresse à une fille et parler plus vivement à un garçon), dans la façon de les différencier par les couleurs (bleu pour les garçons et rose pour les filles) et dans le choix des divertissements (poupée pour les filles et voitures pour les garçons).

Carine Guérandel (2013) vient renforcer cette idée en expliquant que les dispositions incorporées socialement sont en conflit avec les normes scolaires d'égalité. La société demande en effet aux garçons d'être dominants : ils doivent s'afficher comme virils, donc hétérosexuels. C'est le gage du maintien de leur réputation, pour ne pas être exclus de leur groupe de pairs. Quant aux filles, il leur faut également garder leur réputation, ce qui signifie qu'elles doivent éviter les rapprochements avec l'autre sexe.

Nous avons choisi de nous intéresser particulièrement à l'EPS (éducation physique et sportive) car à l'inverse des autres disciplines enseignées, elle est « souvent considérée comme une discipline secondaire permettant la détente ou le défolement pour une majorité d'élèves » (Combaz, 2008, p.

130), et donc peu étudiée dans le cadre des inégalités des sexes et des représentations sociales. À première vue, cette discipline est davantage orientée vers le monde masculin. En effet, les programmes scolaires s'appuient plutôt sur des pratiques sportives qu'artistiques : les APSA (Activités Physiques, Sportives et Artistiques) sont majoritairement à connotation masculine (athlétisme, sports collectifs, jeux de lutte, course de vitesse...).

Pour revenir au cœur de la « théorie du genre », Gilles Combaz (2008, p. 130) explique que « l'EPS est une matière où les différences d'ordre biologique ont un tel caractère d'évidence qu'elles permettent d'occulter, dans la plupart des cas, la dimension socialement construite des inégalités de réussite entre garçons et filles. Ceci est d'autant plus important que ces inégalités sont à la fois fortes et récurrentes, largement en faveur des garçons. ».

Annick Devisse (1986) rejoint cette idée en affirmant même que la différence des sexes n'est pas une différence comme les autres : elle est aussi celle de l'oppression des femmes. Cette dernière a d'ailleurs initié des travaux relatifs aux écarts de résultats entre filles et garçons en EPS. Elle indique que pour l'EPS, comme pour les autres enseignements, l'objectif de combattre les inégalités et de faire acquérir par tous les élèves une culture commune, ne sera pas atteint sans prise en considération de la différence des représentations culturelles initiales des élèves (Davis, 2010).

Elle explique de ce fait, que ce qui différencie l'EPS des autres disciplines c'est le renversement des résultats différenciés des filles et des garçons : les filles réussissent moins bien en EPS que les garçons, alors qu'elles sont généralement meilleures dans les autres disciplines. Elle explique ces écarts de résultats par les différences biologiques et physiques des élèves, du fait de leur appartenance à un « sexe ». En effet, garçons et filles ne sont pas égaux de par leurs qualités physiques : la suprématie des garçons est associée à l'émergence et à l'utilisation de capacités physiques et physiologiques présumées supérieures.

D'ailleurs, une récente recherche relative aux facteurs de la performance motrice réalisée sur plus de 3500 adolescents (Narring et al., 1997) permet d'établir la part des choses. Les mesures de la taille, du poids, du BMI (*Body Mass Index*), de la tension artérielle, du développement pubertaire ont été réalisées conjointement à des passations de questionnaires et d'épreuves de condition physique. Cette étude conclut à une infériorité féminine sur le plan des dimensions et ressources physiques qui se double d'une implacable régression des aptitudes des filles dès la puberté.

Synthétisant de multiples travaux antérieurs, Costill et Wilmore (1998), confirment aussi l'infériorité des ressources physiques des femmes. Plus petites, disposant de moins de masse musculaire mais de davantage de masse grasseuse, les femmes témoignent d'un potentiel physiologique inférieur à celui des hommes relativement aux systèmes cardio-pulmonaire, musculaire, endocrinien, etc. Cette conception diverge toutefois de celle de Gilles Combaz (2008), qui donne une explication moins liée à l'aspect biologique. Pour lui, les enseignants masculins interagissent davantage avec les garçons pendant le cours et la nature des séances pédagogiques mettraient les filles en difficulté.

Aujourd'hui, la communauté scientifique dans son ensemble, modère ces constats établis par Annick Devisse et Narring. En effet, les recherches et analyses antérieures ont souvent été marquées par une idéologie qui prône le déterminisme biologique. Or, des travaux récents (Vidal et Benoit-Browaeys, 2005) attestent que le « sexe » serait un facteur de peu d'importance dans la prédiction ou la limitation des performances physiques. En effet, ce serait davantage les compétences acquises, l'entraînement, la motivation, la maîtrise de techniques efficaces qui distingueraient entre eux, les individus de sexes opposés.

C'est d'ailleurs ce qu'a observé Paul Fontayne (1999) en mesurant les écarts de réussite au collège non plus selon le « sexe », mais selon le « genre » des individus. Son étude s'est appuyée sur les théories de la motivation et il a vérifié que les performances des élèves en EPS étaient liées à l'adhésion aux stéréotypes culturels et sensibles aux effets de « genre ». En effet, des expériences avec des enfants, filles et garçons, qui ont été invités à lancer à bras cassé, montrent que les écarts de distance constatés initialement avec le bras préférentiel s'estompent lors que le jeune lance avec son bras inhabituel. Ces exemples invitent donc à penser que les ressources biologiques d'un individu n'épuisent qu'une infime part des déterminants de la performance, quand les compétences acquises, l'entraînement, la maîtrise de techniques efficaces pèseraient considérablement (Hudson, 1994).

Pour lutter contre ces inégalités constatées en EPS, nous devrions donc nous pencher davantage sur le « genre » qui englobe notamment les représentations sociales que se fait un individu d'un autre, et non pas le « sexe » qui ne semble avoir finalement pas vraiment d'incidence sur la capacité des filles ou des garçons, à produire de bonnes performances. Dans ce contexte, le rôle des familles est primordial dans cette lutte. En effet, elles devraient pour cela, inciter davantage les filles à faire autant de sport en dehors de l'école que les garçons. C'est ce que préconise Cécile Vigneron (2006) dans le but de réduire les écarts qui se creusent en EPS. Ceci est d'autant plus vrai dans un contexte où nous allons nous intéresser à des enfants de 4 ans qui n'ont pas encore de déterminisme biologique lié au sexe.

Aussi, les travaux de Sylvie Coupey (1995), montrent que la famille aurait une influence sur le physique des individus. Le corps des enfants en effet, se modèle en premier lieu dans la famille et les expériences motrices, dans les attitudes exigées, dans les jeux encouragés ou au contraire interdits selon le sexe, qui s'avèrent déterminants pour la vie physique future des adultes.

Les travaux de Belotti (1974) relatifs aux processus de socialisation précoces confirment que l'on encourage assez peu les filles à s'activer, à explorer l'espace afin de ménager leur « fragilité » quand on sollicite les garçons à s'engager dès leur plus jeune âge dans une motricité diversifiée. Les parents auraient tendance à protéger davantage les gestes des filles dès leur plus jeune âge et laisser plus d'espace et de libertés aux garçons. Par ce constat, nous pourrions donc expliquer pourquoi en sport, les garçons prennent inconsciemment plus de place sur le terrain que les filles. En parallèle, les pratiques culturelles et sportives des adolescents distinguent sensiblement filles et garçons. En effet, une étude de Régine Boyer (1991), montre que filles et garçons de différentes classes sociales ne partagent pas la même culture, ni les mêmes loisirs, notamment sportifs.

Concernant l'accès des femmes aux pratiques sportives, Catherine Louveau (2004) explique aussi qu'au delà des propos optimistes relatifs à la féminisation et à la massification des pratiques sportives, il existe des exclues du sport. Femmes de milieux populaires ou ruraux, lycéennes des établissements professionnels, femmes et filles issues de l'immigration n'accèdent pas aux pratiques sportives sous le poids de contraintes à la fois financières, matérielles, familiales et culturelles.

Enfin, les jeunes filles concentrent leurs pratiques sportives autour de peu d'activités largement étiquetées féminines : gymnastique, danse et patinage. Si le sport est associé au masculin pour nombre de chercheurs (Matteo, 1986 ; Ignico, 1989) chaque activité est aussi perçue comme sexuellement marquée (Czisma, Wittig & Schurr, 1988) et cette différenciation éclaire des investissements variables selon les sexes. Les enfants apprennent très tôt, dans leur famille et à l'école, que certaines pratiques sont conformes à leur « sexe » ; ils tentent alors de se conformer au modèle de genre qui leur est attribué. Ainsi, les scores décevants des filles en EPS au baccalauréat, étudiés par Cécile Vigneron (2006) peuvent être observés non plus comme la conséquence exclusive des transformations biologiques/pubertaires mais plutôt comme un aboutissement de leur activité modérée, de leur inappétence pour certains sports.

Annick Davisse (1998) amène, quant à elle, une analyse historique des différences entre filles et garçons dans le sport. Selon elle, les inégalités entre les sexes en EPS viennent du fait qu'auparavant cette discipline était plutôt réservée aux hommes. De ce fait, les mentalités ont du mal à changer, même de manière inconsciente. Le stéréotype selon lequel le sport est réservé aux garçons est donc toujours très ancré. Néanmoins, elle affirme qu'aujourd'hui les mentalités tendent à évoluer : une autre vision du sport qui serait destinée à la fois aux filles et garçons. Toutefois, suite à des études statistiques réalisées, les écarts entre garçons et filles se réduiraient pour les sports considérés comme mixtes, par exemple la natation ou pour les sports dits féminins comme la gymnastique ou la danse, pratique qui nous intéresse particulièrement dans le cadre de ce mémoire.

Pour être plus précis, définissons à présent le terme de « danse ». C'est un mot difficile à définir : beaucoup de définitions existent, exprimant des idées très différentes. « Le petit Robert » définit la danse de cette manière : « Suite expressive de mouvements du corps exécutés selon un rythme, le plus souvent au son de musique et suivant un art, une technique ou un code social plus ou moins explicite ». Selon le dictionnaire de la langue française « Larousse », la danse est un « art de s'exprimer en interprétant des compositions chorégraphiques ; activité qui s'y rapporte : cours de danse classique ». S'il n'est pas aisé de définir la « danse », plusieurs termes sont récurrents dans les diverses définitions proposées : le corps, le mouvement, l'expression et musique/ rythme.

De ce fait, Annick Devisse (2010) s'interroge sur la manière d'aborder la danse à l'école pour les garçons. À ce titre, la mise en train doit être adaptée pour faire entrer les filles mais aussi les garçons dans l'activité (insister davantage sur la compétition, l'acrobatie pour les garçons et pour les filles, plutôt le beau et l'esthétique). La danse se révèle donc être un milieu de ségrégation où les élèves sont ensembles, mais séparés par le « genre » ; c'est la manière d'enseigner l'activité qui renforcera ou non les inégalités.

Les travaux de Sylvia Faure et Marie-Carmen Garcia (2005) expliquent que le cirque est une voie d'évitement de la danse pour beaucoup d'enseignants. L'activité danse qui permet normalement de réinvestir des savoir-faire gymniques et implique une scénographie, n'est plus abordée de cette manière. En effet, la notion de performance est au centre de l'activité et le but premier des enseignants étant de plaire aux garçons. D'autres enseignants proposent la pratique du « *hip-hop* » en voulant dépasser la représentation de la danse, mais les garçons se débrouillent pour détourner leurs propositions, en se lançant dans des défis au risque de sortir de la démarche pédagogique mise en place par le professeur.

Quant on parle d'esthétique, on se réfère de préférence au féminin. C'est pour cette raison que dans notre civilisation, les garçons sont souvent réticents à pratiquer la danse. Ils l'associent à la féminité, ils ne sont pas à l'aise et y voient une activité dans laquelle ils ne trouvent pas leur place socialement. De ce fait, plutôt qu'étudier l'inégalité que subissent les filles pendant les cours d'EPS, nous allons a contrario nous pencher sur un sport à connotation féminine, où cette fois-ci, ce serait aux garçons de se trouver en difficulté.

Pour cela, il est nécessaire de faire un lien avec les représentations sociales issues de l'étude de la psychologie sociale. Cette dernière peut se définir de différentes manières. Gustave Le Bon, médecin, psychologue et anthropologue, se penche surtout sur l'étude de la foule. Selon lui, elle possède une âme qui lui est propre, dans la mesure où l'homme sait la reconnaître et elle interagit avec lui dans la mesure où il ne se comporte pas de la même manière lorsqu'il en fait partie. Fischer (2011) explique que Gustave Le Bon, avec ses théories sur la foule, apporte une explication psychologique à des phénomènes collectifs, relativement indépendants des caractéristiques individuelles de chacun.

La psychologie sociale oppose souvent deux sujets :

- « Le sujet social, où il s'agit d'agir et de penser en interaction. Il concerne des phénomènes en mouvance, des rumeurs, des croyances. Il s'agit de ce qui est irrationnel ou qui ne repose pas sur des faits scientifiques.
- Le sujet optimal est régi par un ensemble de règles, de normes et de sciences. Il s'agit de phénomènes et de démonstrations dépendants des normes et étant rigides et logiques. » (Guimelli, 1999, p. 4).

Les représentations sociales font parties des sujets sociaux. En effet, elles concernent les individus ou groupes d'individus ainsi que leurs croyances et opinions. Leurs connaissances sont aussi concernées, mais elles peuvent être créées à partir de stéréotypes et informations diverses. Les connaissances ne sont donc pas toujours définies sur une base scientifique « dure » comme l'est le sujet optimal. L'ouvrage de Guimelli donne une définition des représentations sociales : « C'est un ensemble de croyances, de connaissances et d'opinions qui sont produites et partagées par les individus d'un même groupe, à l'égard d'un objet donné » (Guimelli, 1999, p. 63). Pour Denise Jodelet (1984), les représentations sociales sont la relation au monde, les liens qui unissent l'objet ou le sujet à son environnement social.

La fonction première de la représentation sociale est « d'interpréter la réalité qui nous entoure d'une part en entretenant avec elle des rapports de symbolisation et d'autre part en lui attribuant des significations. » (Guimelli, 1999, p. 64). Selon Jean-Claude Abric, la représentation sociale est

organisée autour d'un noyau structurant (Guimelli, 1999, p. 80). Il indique que la représentation sociale fonctionne comme un ensemble à part entière, mais se construit à partir de deux composantes : le système central et le système périphérique. La première composante est la base structurante de la représentation. La deuxième est sous la dépendance de la première car les éléments qui la composent, ses valeurs et l'impact qu'elle a dans le domaine de la représentation, sont grandement influencés par le système central (Guimelli, 1999, p. 80-81). Il est donc nécessaire de connaître clairement ce qu'est le système central d'une représentation car sans cela, son sens et ses éléments pourront entrer en contradiction entre eux (Guimelli, 1999, p. 83).

Le noyau central contient plutôt des éléments abstraits, le noyau périphérique, quant à lui, est formé d'éléments concrets qui sont ancrés dans la réalité. (Guimelli, 1999, p. 84). Les éléments périphériques sont plus souples et leur remise en question ne menace pas l'équilibre du système (Guimelli, 1999, p. 88). Le système périphérique protège la signification centrale de la représentation. Il permet la souplesse et l'appropriation individuelle. En effet, malgré un noyau central commun, un groupe peut avoir des divergences et différentes manières d'interpréter et de réagir à certains faits.

Michel Denis perçoit les représentations sociales dans un autre angle. Selon lui, : « Les représentations constituent des modèles intériorisés de l'environnement du sujet et de ses actions dans cet environnement » (Denis, 1989, p.33). Aussi, pour le psychologue Serge Moscovici (1961), elles combinent trois éléments : une somme d'informations, l'organisation de ces informations et les attitudes envers l'objet de ces représentations. Elles ont un caractère dynamique et sont à la fois produit et processus.

Si l'on reprend la définition des « représentations » donnée par un dictionnaire de didactique (Reuter, 2013), les représentations qu'ont les élèves d'une discipline peuvent être définies comme les systèmes de connaissances qu'ils mobilisent face à elle, que celle-ci ait fait l'objet d'un enseignement ou pas. On peut alors en donner différents sens. Dutrévis et Toczec (2007) interrogent elles, par exemple, les représentations des disciplines scolaires selon la valeur accordée aux disciplines, l'importance donnée à l'évaluation de ces disciplines et leur position dans le classement des préférences.

Abric (1994) exprime quatre fonctions au sein des représentations sociales :

- Les fonctions de savoir. Elles permettent de comprendre et expliquer la réalité grâce aux connaissances, parfois naïves, du groupe ou d'un individu.
- Les fonctions identitaires. Elles permettent l'identification d'un individu à un groupe, ou définissent l'identité d'un individu.

- Les fonctions d’orientation. Elles permettent de pouvoir guider autrui ou soi-même et d’avoir un impact sur les actions et les comportements.
- Les fonctions justificatrices. Elles permettent de justifier les comportements et opinions, de comprendre d’où viennent certaines actions et pourquoi.

Il est essentiel de connaître ces différentes fonctions dans le but d'analyser les données qui seront récoltées. En effet, il sera essentiel de comprendre l'utilité d'une fonction qui permettra de saisir en quoi l'individu est influencé par ses représentations sociales et pourra possiblement certaines interactions ou comportements, notamment des garçons. Ainsi, il sera plus simple de découvrir ce qui se cache réellement derrière le discours et les pratiques des élèves afin de comprendre leur vision de la danse.

Les croyances, les connaissances et les opinions sont trois choses différentes. Les croyances sont des pensées irrationnelles, basé sur des fondements non-scientifiques : « Une croyance est un acte de foi d'origine inconsciente qui nous force à admettre en bloc une idée, une opinion, une explication, une doctrine » (Le Bon, 1911). En outre, les croyances véhiculées lors de l’enseignement de la danse scolaire infèrent des conflits de « genre », par le biais des contenus et des modalités d’enseignement. Dans les activités physiques, sportives et artistiques (APSA), les croyances font naître ou amplifient des formes de violence sexuée entre élèves. Par exemple, en recomposant des espaces de danse pour intéresser les garçons, les enseignants exercent un type de violence symbolique envers les filles (Faure et Garcia, 2005). Les « arrangements évaluatifs » en EPS ont par ailleurs un effet sur l’évaluation des garçons en danse : ils seraient surévalués ou au contraire sous-évalués (Thorel et Necker, 2013).

Les mythes et les légendes sont essentiellement basés sur les croyances. Les connaissances sont les éléments scientifiques, basés sur un raisonnement logique. Les opinions peuvent être quant à elles, personnelles et propres à un individu (Le Bon, 1911, p. 13).

Des travaux s’appuyant sur l’anthropologie comparative et historique, montrent le « genre » comme une modalité des relations sociales : « ce qui a un genre, (...) ce ne sont pas les personnes elles-mêmes, mais les actions et les relations que ces personnes mettent en œuvre » (Théry, 2010, p. 104). Ainsi, non seulement ces relations changent selon les sociétés, mais elles sont évolutives dans leur contexte. Le cas de la danse est révélateur. La connotation féminine de l’activité en France n’est pas partagée par toutes les sociétés. Chacune d’elles développe un système de significations fondé sur des valeurs, pouvant imprégner les croyances et représentations des acteurs. Le regard sur le genre est pris dans ce maillage. Par conséquent, le genre ne peut se réduire aux rapports hommes-femmes

et filles-garçons. Dans cette perspective, il est appréhendé comme une éducation à la relation à l'autre (Thorel, 2007).

Ces représentations présentées par Benhamin-Grosse sont aussi fortement diffusées par les médias. On voit alors que l'image féminine ou masculine des sports est créée par l'identité de leurs participants et par les traces de leur histoire. Par exemple, lorsque l'on voit du football à la télévision, il est normalement pratiqué par des hommes, le foot féminin n'étant quasiment pas médiatisé en Europe (Davisse & Louveau, 1998). Ainsi, il en va de même pour la danse. Si celle-ci a une représentation féminine auprès de nos élèves, cette représentation va être un obstacle pour l'investissement des garçons. Les garçons éprouvent une opposition totale à la danse : ils la ressentent comme castratrice, leurs représentations de la danse doivent être celles des ballets et des tutus. Avec ces représentations, il est certain qu'il sera difficile de les motiver à danser (Davisse & Louveau, 1998).

Coltice s'est intéressée au rapport entre construction identitaire du genre et contenus d'enseignement en danse. Elle s'interroge sur la capacité qu'ont les enseignants d'EPS à faire sortir les élèves de leurs stéréotypes de sexes : incite-t-on les garçons à vivre les dimensions du féminin et les filles celles du masculin afin de leur permettre d'échapper, s'ils le désirent, aux stéréotypes culturels sans perdre leur identité ? Son hypothèse est que les contenus d'enseignement prescrits ou réels, présentés comme neutres et ouverts, renforcent en fait les stéréotypes liés au sexe pour lesquels il existe des dimensions masculines des actions et d'autres féminines :

Dimension Masculine	Dimension Féminine
Performance	L'esthétisme
Le jeu	La maîtrise technique
L'exploit/la prise de risque	La coopération
La confrontation	La continuité des actions
Spontanéité et création	Précision et mémorisation
Énergie importante, recherche du spectaculaire (type hip-hop, capoeira)	Recherche du gracieux, du mouvement fluide et beau
Imaginaire plus cartésien	Imaginaire plus abstrait

Dissociations segmentaires , déséquilibres, formes acrobatiques	Relâchement et l’abandon
--	--------------------------

III. Enquête de terrain

1. Procédure

Lors de la première séance, avant de débiter l'apprentissage, un questionnaire papier a été utilisé avec chaque élève afin de les interroger sur leurs connaissances et leurs *a priori* en danse. Après analyse de ce dernier, les différences ou les ressemblances en termes de réactions et de représentations seront mises en corrélation. L'avantage de proposer un questionnaire, c'est que le chercheur doit rester en retrait ; il est extérieur à l'expérimentation pour ne pas influencer les sujets. De plus, il est peu coûteux en termes de passation et de traitement (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet & Morin, 2010).

La récolte des données sur les représentations sociales des élèves, associées aux notions clés qui sont le genre et l'inégalité des sexes est donc nécessaire. Ces catégories ont été choisies car les dispositions incorporées socialement chez les enfants, sont en conflit avec les normes scolaires de mixité et d'égalité. La société demande aux garçons d'être dominants ; et aux filles, d'éviter les rapprochements avec l'autre sexe (Guérandel, 2013).

L'outil questionnaire a été construit à partir des concepts liés à notre question de recherche. De plus,

le choix de cinq questions clarifie les représentations sociales dans les écrits des élèves : deux questions fermées pour lesquelles les données sont quantifiables et trois questions ouvertes, offrant aux élèves la possibilité de s'exprimer avec leur propre vocabulaire.

Voici le questionnaire qui a été proposé aux élèves de sixième en début de cycle :

1. D'après toi, qu'est ce que c'est la danse à l'école ?

Il s'agit ici d'appréhender les connaissances des élèves et de comprendre si leur réticence éventuelle émane d'une méconnaissance de la danse.

2. Pourquoi fait-on de la danse à l'école ?

Cette demande renvoie à la pertinence de la pratique de la danse au sein de l'institution. L'investissement des élèves et leur volonté d'entrer dans l'activité seront mieux identifiés et pourront être corrélés avec leur réussite.

3. Est-ce que tu dances ailleurs qu'à l'école ? (club, association ou autre)

4. Est-ce que tu as déjà vu un spectacle de danse en réel, à la télévision ?

L'objectif est de savoir s'ils dansent dans un milieu extra-scolaire ou s'ils ont déjà assisté à un spectacle de danse, pouvant influencer leur vision de ce sport ainsi que leur pratique.

5. Pourrais-tu citer plusieurs types de danse ?

Nous souhaitons savoir si en fonction du genre, ils citeront un type de danse particulier.

Nous remarquons que lors des entretiens, les garçons sont en général plus interpellés que les filles, posant beaucoup plus de questions pour pouvoir y répondre. Ils sont également moins rapides pour y satisfaire, cherchant leurs mots. Pour eux, parler de l'activité danse ne semblent par naturel. Les filles au contraire remplissent assez rapidement le questionnaire et s'en amusent.

Une fois le questionnaire rempli grâce à la plume de l'enseignant, nous avons besoin d'utiliser un outil différent pour mettre en relation les différents comportements entre les filles et les garçons face à cette activité qu'est la danse. Le recueil de données dans un tableau a facilité les regroupements des idées. C'est l'outil observation qui nous a paru le plus pertinent aux regards des objectifs visés.

Toutefois, il existe un certain nombre de biais liés à cet outil. En effet, ils peuvent concerner une modification du comportement du fait de la présence de l'observateur car les enquêtés ont des choses à dissimuler, ou par bonne volonté, souhaitant aider l'enquêteur dans ce qu'ils perçoivent comme ses

objectifs (Arborio, 2007). Il faut donc songer, par des modalités d'actions, d'attitudes, de conseils techniques ou tactiques, à éviter ou à atténuer les effets de la présence de l'observateur implicitement considérée comme principal obstacle à la connaissance (Papinot, 2013). De plus, il existe un risque d'interprétation des faits observés. Le chercheur ne voit souvent que ce qu'on le laisse regarder, voire ce qu'on lui montre (Arborio, 2007). Pour éviter cela, il doit être vigilant et doit consigner scrupuleusement dans un carnet, ce qu'il voit sans faire de conclusions hâtives (Hughes, 1996).

C'est dans ce but qu'une grille d'observation a été élaborée, ce qui a permis de classer les comportements que nous voulions observer. L'outil observation a permis en outre de recueillir des informations sur les comportements verbaux et non-verbaux des sujets (D'Arripe, 2015). Nous avons donc pu suivre l'évolution des comportements au cours du cycle danse, sur une totalité de 8 séances à raison de deux heures par semaine. L'observation s'est étalée du mois de novembre jusqu'au mois de janvier. Toutes les séances et exercices ont donc été observés avec une prise de note régulière qui a permis de remarquer les comportements constants ou les comportements évolutifs. Toutefois, pour pouvoir observer de la meilleure façon et rendre la prise de note la plus précise et efficace possible, il s'agit de les caractériser clairement. Il est important d'avoir à l'esprit que ces attitudes sont d'ordre général et qu'elles diffèrent ou non selon le sexe et selon les situations d'apprentissage en danse : travail sur le rythme, l'équilibre, l'énergie des mouvements, l'espace ou encore la composition d'enchaînements.

Puisque chaque séance comportait un travail sur des situations d'apprentissage différentes avec des thèmes distincts (les déplacements, les orientations, les procédés chorégraphiques..), celles-ci ont été notées dans la grille d'observation sur une ligne et en colonne apparaît la case des filles et des garçons. Ainsi, tous les comportements des élèves selon le sexe ont été inscrits scrupuleusement dans le cahier d'observation sans aucune interprétation, en fonction des apprentissages qui ont été donnés aux élèves.

Ensuite, la grille d'observation de la séance 1 servait de base pour la séance 2 et ainsi de suite. Ainsi, nous pouvions vérifier les changements ou non constatés dans le comportement verbal et non verbal à la fois des filles et garçons. D'autre part, une caméra a été placée dans la salle de motricité afin d'appuyer la prise de note dans la grille d'observation. Seuls les exercices individuels ou en binôme ont fait l'objet d'un enregistrement vidéo. Ces exercices sont plus faciles à filmer et permettent de mieux observer le comportement de chaque élève, son évolution, ainsi que les progrès qu'il a réalisés au cours du cycle. Les autres situations sont avant tout des mises en train et sont pratiquées en classe entière. Elles ont seulement fait l'objet d'une simple prise de note.

Cette vidéo a également servi de feed-back pour les élèves qui visualiseront leurs prestations et seront plus à même de se corriger en les verbalisant. Ils peuvent être filmer pendant la séance à leur demande ou en fin de séance pour voir le travail réalisé. Ils peuvent également se filmer entre eux lors du processus d'apprentissage. Ce qui permet d'établir des rôles sociaux dans le groupe et permet une entrée plus facile dans l'activité (certains préférant filmer avant de pratiquer). L'objectif premier étant pour ces élèves de construire par petits groupes une prestation artistique destinée à être vue et jugée. Chacun tentera de développer son rôle dans le groupe en étant tout à tour chorégraphe, danseur, spectateur juge.

En revanche, filmer une classe est une contrainte non négligeable puisqu'il faut obtenir l'autorisation des parents d'élèves, ce qui peut s'avérer être long et laborieux (Papinot, 2013). C'est cette procédure que nous avons du suivre dans le but de filmer les séances d'EPS. Mais depuis plusieurs années, un fiche est systématiquement transmise aux parents d'élèves en début d'année demandant de céder le droit à l'image de leur enfant. Ceci rend plus facile la vie de l'école car les personnels enseignants n'ont pas besoin de se préoccuper de ce genre de choses notamment lors des principaux événements de l'école où souvent, des photos sont prises pour alimenter son site internet. Tous les parents à l'exception d'un, avaient signé cette fameuse fiche. Nous avons alors veillé à ne pas filmer cet élève. Toutes les démarches administratives avaient donc déjà été effectuées, facilitant le déroulement de notre recherche.

2. Résultats

2.1 Résultats du questionnaire

2.1.1 Les réponses aux questions fermées

	<u>Filles (11 participantes)</u>		<u>Garçons (14 participants)</u>	
<u>QUESTIONS FERMÉES</u>	<u>Oui</u>	<u>Non</u>	<u>Oui</u>	<u>Non</u>
Est-ce que tu dances ailleurs qu'à l'école ?	3	8	1	13
Est-ce-que tu as déjà vu un spectacle de danse ?	8	3	5	9

Il n'y a aucune absence de données. Les questions sont simples et compréhensibles : il suffit pour les élèves d'y répondre par oui ou par non. Les garçons sont peu à pratiquer la danse et à avoir assisté à un spectacle de danse : les acquis culturels semblent moindres. À l'inverse, même si beaucoup de filles ne pratiquent pas, elles en ont une certaine idée puisqu'elles ont toutes pratiquement vu une exhibition. Ici, nous ne vérifions pas leurs représentations sociales mais leur culture de la danse ; et avant même de commencer le cycle, des inégalités apparaissent.

Ces questions n'indiquent pas une réussite en fonction des différences biologiques et physiques des élèves, du fait de leur appartenance à un genre, comme le prétend A. Davis (2010), mais une culture que certains ont pu acquérir, facilitant leur réussite. Ceci mérite d'être soulevé car nous ne pourrions pas attribuer les échecs de certains, seulement à leurs représentations sociales. Il semble qu'un manque de culture de la pratique peut certainement influencer l'idée que se fait quelqu'un de la danse et peut sans doute impacter son implication et son envie de réussir.

3.1.2. Les réponses aux questions ouvertes

<u>QUESTIONS OUVERTES</u>			
<u>Thèmes</u>	<u>Sous-thèmes</u>	<u>Extrait de discours des filles</u>	<u>Extrait de discours des garçons</u>
Genre	<i>Représentations sociales</i>	<ul style="list-style-type: none"> - pour que les garçons ne pensent pas que c'est un sport pour les filles. - pour que les garçons découvrent la danse. - montrer que la danse est un sport pour les filles et pour les garçons. 	- pour les filles.
	<i>Identification du type de danse par rapport au genre</i>	<ul style="list-style-type: none"> - danse classique. - danse moderne. - hip-hop. - Danse contemporaine. - Je ne sais pas. 	<ul style="list-style-type: none"> - hip-hop - danse classique. - Je ne sais pas.
		- c'est comme la GRS sans les	- faire la roue, tourner, faire des

Inégalité des sexes	<i>Esthétique</i>	rubans. - faire de la danse pour être belle.	roulades. - truc où on doit danser.
	<i>Compétition</i>	- s'assouplir. - c'est très sportif.	- apprendre un sport. - parce qu'on en fait en sport.
	<i>Création</i>	- apprendre des pas. - apprendre des chorégraphies - figures.	- inventer des danses.

Ce tableau a été constitué grâce aux principaux concepts abordés dans ce mémoire, à savoir le genre et l'inégalité des sexes. Les sous-thèmes ont été eux construits à partir des verbatims récoltés dans les questionnaires : beaucoup de propos similaires ont été relevés et rassemblés pour former des catégories plus générales. Ils ont ensuite été classés dans les différentes catégories.

Concernant l'analyse des propos recueillis, nous remarquons ici que la danse est plus abstraite pour les garçons : ils ne savent pas la définir. Pour tenter d'y répondre, plusieurs d'entre eux indiquent un type de danse. En revanche, les filles la traduisent avec leur propre ressenti lié à l'esthétique : « figures », « apprendre des pas, des chorégraphies ». De plus, les garçons ignorent pourquoi la danse est pratiquée à l'école, deux d'entre eux ont répondu « je ne sais pas » et un troisième n'a rien notifié. Les autres ont écrit « pour apprendre la danse », ce qui ramène à l'école, lieu d'apprentissages obligatoires.

Les filles semblent plus sensibles aux qualités physiques développées par l'activité : souplesse, activité sportive... Il est vraisemblable que la danse relève de la « performance du genre », (Maruéjouls, 2011, p. 89), autrement dit de la conformité à ce qu'on l'on attend d'une activité de « fille ». Les représentations sociales sont particulièrement mises en exergue ici. En effet, une fille relève qu'il s'agit de montrer aux garçons que c'est un sport mixte et deux garçons avouent penser que la danse est un sport réservé aux filles.

Enfin, les élèves citent des danses pour lesquelles ils s'identifient par leur genre : les garçons désignent des danses à connotation masculine comme le hip-hop, synonyme de compétition, acrobatie, énergie de la révolte comme le souligne Coltice (2006). Ceci montre donc parfaitement que les élèves envisagent la danse selon les stéréotypes de genre et les représentations sociales qui en découlent.

2.2. Résultats à l'issue des observations

L'observation a été effectuée sur les 7 séances que composait le cycle danse. De nombreux comportements ont été observés et nous avons noté une évolution certaine de ces attitudes. Lors des premières séances, nous avons souligné des problèmes de comportement chez les garçons qui étaient beaucoup plus fréquents que chez les filles. Ces attitudes sont souvent liées à une peur du « ridicule » ressentie par eux. Il était donc assez difficile de vérifier s'ils réussissaient mieux l'exercice ou non que les filles. Les garçons ont du mal à rentrer dans les exercices proposés car ils semblent moins à l'aise avec leur corps. La réaction qui en découle est le rire. Les filles semblent avoir plus de facilités. Enfin, lors d'un exercice proposé sur la création d'une série d'éléments, les garçons ont plus de mal à trouver des enchaînements d'actions alors que les filles avancent plus rapidement dans la composition et ces dernières, posent des questions plus techniques à l'enseignante sur la manière de la construire.

Lors de la séance 4, le jeu des tableaux était proposé. Le but de l'exercice est qu'un élève se place dans une position immobile dans un espace structuré, délimité par des plots afin de faciliter l'engagement des élèves. Dès qu'un élève a compris ce que son camarade voulait représenter il va le rejoindre et se met en position par rapport à lui, dans le même thème. Dès qu'un élève a compris ce qu'il représentait, il va le rejoindre et se met en position dans le même thème. À la fin, la position, l'orientation, les gestes arrêtés de tous les élèves forment un tableau qui représente une scène de la vie quotidienne devant être discernée par les observateurs. L'exercice est reproduit plusieurs fois pour que tous les élèves puissent passer. Nous avons observé ici que les garçons et les filles ne s'associaient pas, n'osaient pas être en relation physiquement ; ils évitaient tout contact qui pouvait les mettre en relation.

Une intervention du professeur était donc nécessaire : le rajout d'une consigne a été qu'à chaque fois qu'un élève se plaçait, ils devaient alterner fille/ garçon et que nous devions voir des relations entre les différents personnages du tableau. Cette remédiation a fonctionné aussitôt, les élèves sont alors rentrés beaucoup plus vite dans l'activité. De plus, en fin de séance nous avons observé une évolution notable chez les garçons, moins de gêne. En effet, ces derniers utilisaient de plus en plus le vocabulaire technique et corporel de l'activité, ce qui montre qu'ils arrivaient beaucoup mieux à

rentrer dans l'activité. En effet, ces derniers utilisent de plus en plus le vocabulaire de l'activité, ce qui montre qu'ils arrivent beaucoup mieux à rentrer dans l'activité.

Les séances suivantes sont consacrées à la construction d'une chorégraphie comprenant des exigences de composition (différentes directions, différentes orientations, une relation partenaire, un passage au sol, un début, une fin...) et des procédés chorégraphiques ayant été travaillés jusqu'à la séance 7 qui constitue l'évaluation finale. Lors de ces séances, tous les élèves se mettent rapidement au travail et témoignent d'une envie certaine dans la construction de leur chorégraphie. Le fil conducteur de ces séances ainsi que l'objet d'enseignement est la phrase dansée (SR) que l'on va enrichir par rapport au corps, l'espace, le temps (musique) et l'énergie ainsi qu'aux procédés de composition. Le produit final étant de s'organiser collectivement pour aboutir à un projet chorégraphie, en acceptant le regard de l'autre.

2.3. Résultats à l'issue de l'évaluation finale

Cette prestation artistique a fait l'objet d'une évaluation finale à la fois par l'enseignante mais aussi par les autres élèves de la classe. Les élèves, par groupes d'affinité de deux ou trois personnes, devaient produire un enchaînement en musique avec des éléments travaillés pendant toute la durée du cycle danse. Sur la classe, certains garçons ne se sont pas mélangés avec les filles et d'autres, à contrario, se sont mélangés aux filles pour créer des groupes mixtes.

Voici les éléments qui devaient figurer dans l'enchaînement produit en musique :

- 1 orientation (de 1 à 8 dans un espace donné)
- 2 verbes d'action différents (sauter, tourner, ramper...)
- 1 relation partenaire (contact)
- 1 passage au sol (au moins temps)

La validation des compétences s'est basée sur la présence de ces éléments mais aussi sur leur bonne exécution. Le rôle de spectateur était également évalué ; pour se faire, l'ensemble de ces éléments devait être observé dans un premier temps par les élèves spectateurs répartis en petits groupes (chacun observant 1 exigence) et vérifié ensuite par l'enseignante. Cette observation a été aisée pour les élèves, ils ont réussi à repérer dans les enchaînements proposés, toutes les exigences demandées et travaillées sur les différentes séances préalablement.

Le choix musical choisi par l'enseignante (dans ce cas : « Happy » de Pharrell Williams) a favorisé l'émergence de nouvelles idées de composition et a permis aux élèves de dégager une émotion induite par le rythme. Cette musique facile à « compter » (en 8 temps par phrase musicale) a également favorisé une meilleure harmonisation corporelle entre eux.

IV. Conclusion

1. Résumé synthétique de la recherche

A travers les différents aspects communiqués, il est vrai que les garçons possèdent une moins bonne culture générale de la danse et sont très peu à en pratiquer contrairement aux filles. Ceci peut expliquer pourquoi ils sont davantage réticents à pratiquer ce sport à l'école et que leurs représentations sociales semblent plus fortes. Toutefois, notre hypothèse initiale qui tend à montrer une corrélation entre la réussite en danse et le genre se trouve invalidée car c'est un groupe de garçons qui récolte la meilleure note. Après analyse de tous ces éléments, nous pouvons apporter plusieurs explications :

Tout d'abord, les garçons possèdent un certain manque de culture de la danse, à l'instar des filles. Encore aujourd'hui on éduque les petits garçons de façon à ce qu'ils se dirigent vers une vie valorisante socialement et financièrement en leur imposant une certaine vision de la réussite (familiale, sociale, financière, etc..). En découle, une adhésion à des sports collectifs pour se défouler ou encore aux arts martiaux pour savoir se défendre, pratiqués en compétition pour les préparer à se hisser à des postes importants au sein de notre société.

Et c'est sans doute pour cela que les garçons arrivent à répondre plus facilement et efficacement aux contraintes et objectifs demandés par la danse. En effet, puisque ces derniers ne possèdent pas d'idées

préconçues de ce qu'est la danse, ils réussissent à entrer dans un processus de création original. Les filles au contraire, ont une vision beaucoup plus esthétique de la danse car elles ont une vision plus précise de ce qu'elle est ; ce qui les pousse à être davantage dans le « beau », dans la rigueur des mouvements et contraintes imposées par l'enseignante pour effectuer des mouvements et contraintes imposées par l'enseignante pour effectuer un enchaînement diversifié et efficace.

Ensuite, il est possible que les représentations sociales des garçons se soient modifiées au cours de l'activité, notamment grâce au type d'entrée dans l'activité choisie par l'enseignante. Nous avons vu qu'il pouvait s'agir d'un point déterminant à la réussite des élèves puisque l'enseignant adapte son enseignement en prenant en compte ces représentations sociales. La danse est avant tout un moyen d'expression, les élèves apprennent à canaliser leur énergie, à connaître leur sensibilité et enfin à développer leur créativité. L'enseignant en partant de ce postulat facilite l'adhésion de tous ses élèves, qu'ils soient filles ou garçons à la pratique de la danse.

2. Perspectives et auto-évaluation

Dans le cadre du travail plus poussé afin de le généraliser, il conviendrait donc de reprendre cette recherche avec une autre classe de Grande Section, dans la même école, en veillant à prendre en compte l'évolution de la culture de danse des élèves dans le cadre de leurs représentations sociales ; chose qui nous a fait défaut lors de cette première enquête exploratoire et qui a constitué un biais majeur.

Cette enquête serait d'autant plus intéressante car nous pourrions observer l'évolution des représentations sociales des élèves scolarisés en classe de moyenne section et ceux en grande section. Ces élèves de différents niveaux de classe auraient-ils comme bagage les mêmes représentations sociales en début de cycle ? Le fait d'avoir vécu un cycle danse en moyenne section favoriserait-il une entrée plus rapide dans l'activité pour les élèves de grande section ?

Dans le cadre de ce travail, nous pourrions évoluer vers une généralisation de la recherche même si celle-ci est sans doute difficile à mettre en œuvre, compte-tenu du manque de moyens humains. Toutefois, il serait intéressant de réitérer cette expérience dans d'autres écoles de même zone.

De plus, il serait intéressant d'observer ce qu'il pourrait se passer si nous choissions d'effectuer la même recherche avec des garçons qui ont une culture de la danse, qui pratiquent une danse et donc, qui ont tous une représentation personnelle de ce qu'est la danse. Le résultat serait-il le même dans la

mesure où ici, tous les élèves, filles et garçons ont leur propre idée de ce qu'est la danse ? Ou bien encore, à l'inverse de ce qui a été fait dans ce travail de master, choisir des garçons qui ont une culture de la danse et des filles qui n'en ont aucune. Les filles ne seraient-elles pas avantagées dans ce contexte ?

D'autre part, nous pourrions également modifier le mode d'entrée choisi par l'enseignante. En effet, celle-ci a laissé les élèves choisir dans quel groupe ils souhaitaient travailler, c'est-à-dire par groupes affinitaires. Ceci signifie que les garçons ont pu travailler entre garçons et les filles, entre filles. En revanche, si nous imposons les groupes : mixtes, par exemple, il n'est pas sûr que le résultat soit le même que celui observé ici.

Enfin, la dernière proposition intéressante à mettre en place serait le choix de la musique. En effet, le fait que la prestation ait été faite sur une musique actuelle chantée par un homme, a-t-il permis aux garçons de mieux réussir ? S'il s'agit d'une musique chantée par une femme, les résultats seront-ils identiques ? Les résultats auraient-ils été différents si nous avions laissé aux élèves le choix de la musique ?

Aussi, si nous choisissons de ne pas mettre en place une musique dans le cadre du travail en danse, les garçons auraient-ils pour autant l'impression de faire de la danse ou est-ce seulement de la technique à leurs yeux ?

Toutes ces diverses propositions permettraient de montrer que plusieurs facteurs ont un lien avec la réussite ou l'échec des garçons en danse, dont les représentations sociales. Toutefois, il est évident que nous ne pourrions pas être catégoriques quant au fait que ce sont uniquement les représentations sociales qui influent sur la réussite ou l'échec des élèves puisque nous avons vu dans ce travail que c'est l'accumulation de plusieurs choses qui expliquent la réussite des garçons. Il faudrait donc sans doute utiliser chaque élément qui ont peut-être permis cette réussite et les travailler indépendamment avec un même groupe-classe. Le fait de décortiquer ces éléments pourrait nous amener vers une hypothèse et une problématisation plus précise sur l'impact des représentations sociales sur la pratique de la danse en EPS.

V. Références bibliographiques

- Abric, J-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : édition PUF.
- Arborio, A.M. (2007). L'observation directe en sociologie : quelques réflexions méthodologiques à propos de travaux de recherches sur le terrain hospitalier. *Recherche en soins infirmiers*, n° 90.
- Bargel, L. et Al. (2007). *Appropriations empiriques du genre*. Société et représentations, n°24.
- Belotti, E. (1974). *Du côté des petites filles*. Édition des femmes.
- Benhaim-Grosse, J. (2007). *Image du sport scolaire et pratiques d'enseignement au collège et au lycée*. Les dossiers, n°190.
- Borghino, B. (1999). *Genre et sexe, quelques éclaircissements*. Publication de la commission européenne.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.C. (2008). *Les héritiers. Les étudiants et leurs études*. Revue Interrogations, n°6.
- Boyer, R. (1991). *Identité masculine, identité féminine parmi les lycéens*. Revue française de pédagogie, n°94.
- Bulletin Officiel n°2 du 26 mars 2015.
- Coltice, M. (2006). *La mixité en éducation physique*. Dossier EP.S, n° 67006.
- Combaz, G. (2008). *Le rôle de l'école dans la construction des inégalités de sexe*. Cairn, n°20.
- Costill, D. et Wilmore, J. (1998). *Physiologie du sport et de l'exercice physique*. Édition De Boeck.
- Coupey, S. (1995). *Pratique d'éducation physique et sportive au CP et différences de performance entre filles et garçons*. Revue française de pédagogie, n°110.
- Csizma, K., Wittig, A. et Schurr, T. (1988). *Sport Stereotypes and Gender*. Journal of sport and exercise psychology, n°10.

- D'Arripe, A. (2015). La posture du chercheur dans l'observation participante : de la trahison à la culpabilité. *ANTROPOlógicas*, n°13.
- Davisse, A. (1986). *Les mixités en EPS*. Revue EPS, n°197.
- Davisse, A. (2010). *Filles et garçons en EPS : différents ensemble*. Revue Française de Pédagogie, n°171.
- Davisse, A. et Louveau, C. (1998). *Sports, école et société: la différence des sexes ; féminin/masculin et activités sportives*. L'Harmattan.
- Denis, M. (1989). *Image et cognition*. Presse universitaire de France.
- Detrez, C. (2002). *La construction sociale du corps*. France : Normandie roto Impression, collection Points Essais, Série Sciences humaines.
- Dutrévis, M. et Toczek, M-C. (2007). *Perception des disciplines scolaires et sexe des élèves : le cas des enseignants et des élèves de l'école primaire en France*. L'orientation scolaire et professionnelle, n°36/3.
- Faure, S. et Garcia, M-C. (2005). *Culture Hip-Hop, jeunes des cités et politiques publiques*. La dispute.
- Fischer, G-N. (2011). *La psychologie sociale de l'environnement*. Paris : édition Dunod.
- Florin, A. (1987). *Les représentations enfantines de l'école*. Revue française de pédagogie, n°81.
- Fontayne, P. (1999). *Motivation et activités physiques et sportives : influence du sexe et du genre sur la pratique du sport et de l'éducation physique*. Thèse de doctorat : sciences biologiques fondamentales et appliquées : psychologie, université Paris 11.
- Garcia, M-C. (2007). *Représentations « genrées » et sexuation des pratiques circassiennes en milieu scolaire*. Éditions de la Sorbonne.
- Guérandel, C. (2013). *L'apprentissage de la danse en collège ZEP à l'épreuve du genre*. STAPS, n°102.
- Guimelli, C. (1999). *La pensée sociale : les représentations sociales*. Presses universitaires de Provence.
- Hudson, J. (1994). *Women and sport*. Champaign: Human Kinetics Books.
- Hughes, E.C. (1996). La place du travail de terrain dans les sciences sociales. *Le regard sociologique*.
- Ignico, A. A. (1989). *Development and Verification of a Gender-Role Stereotyping Index for Physical Activities*. Perceptual and Motor Skills, n°68.
- Jodelet, D. (1984). *Réflexions sur le traitement de la notion de représentation sociale en psychologie sociale*. Communication. Information Médias Théories, volume 6, n°2-3.
- Le Bon, G. (1911). *Les opinion et les croyances*. Genèse, évolution.
- Louveau, C. (2004). *Sexuation du travail sportif et construction sociale de la féminité*. L'Harmattan, n°36.

- Matteo, S. (1986). *The effect of sex and gender-schematic processing on sport participation*. Sex roles, n°15.
- Maruéjols, É. (2011). *La mixité à l'épreuve des loisirs des jeunes dans trois communes de Gironde*. Cairn, n° 59.
- Moscovici, S. (2004). *La psychanalyse, son image et son public*. Presse universitaire de France.
- Narrig, F. et Al. (1997). *Condition physique et pratiques sportives des jeunes dans le canton de Vaud*. Lausanne : Institut universitaire de médecine sociale et préventive : SEEPS.
- Papinot, C. (2013). Erreurs, biais, perturbations de l'observateur et autres « mauvais génies » des sciences sociales. *Sociologies*.
- Reuter, Y. et Al. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Édition De Boeck supérieur.
- Si Moussa, A. (2011). *De l'égalité des filles et des garçons à l'école*. Questions vives, n°15.
- Socle commun de Compétences, de Connaissances et de Culture.
- Théry, I. (2010). *Des humains comme les autres. Bioéthique, anonymat et genre du don*. Cas de figure.
- Thorel, S. et Necker, S. (2013). *Violences symboliques au regard du genre : Le cas de l'enseignement de la danse à l'école*. Recherches & éducations, n°9.
- Vidal, C. et Benoit-Browaeys, D. (2005). *Cerveau, sexe & pouvoir*. Paris : Belin.
- Vigneron, C. (2006). *Les inégalités de réussite en EPS, déterminisme biologique ou fabrication scolaire*. Revue de pédagogie, n°154.
- Zeidman, C. (1997). *La mixité à l'école primaire*. Revue Française de Pédagogie, n°120.

Résumé

Whether girls or boys, social representations seem to weigh on the way students think about dancing at school. From questionnaires and observations, we will focus on how students appropriate the teaching of dance in EPS. It will be interesting to observe a possible correlation between students' success and their initial social representations.

Key words : Physical education and sport ; social representations ; gender inequality ; diversity ; dance.

Qu'ils soient filles ou garçons, les représentations sociales semblent peser sur la manière dont les élèves se représentent la danse à l'école. À partir de questionnaires et d'observations, nous allons nous intéresser à la manière dont les élèves s'approprient l'enseignement de la danse en EPS. Il sera donc intéressant d'observer une possible corrélation entre la réussite des élèves et leurs représentations sociales initiales.

Mots clés : EPS (éducation physique et sportive) ; représentations sociales ; inégalité des sexes ; mixité ; danse.