



HAL
open science

Liens entre genre psychologique, estime de soi corporelle et interactions enseignant d'EPS-élèves en lycée professionnel

Julien Moniotte, Vincent Druel, Clément Ségura

► To cite this version:

Julien Moniotte, Vincent Druel, Clément Ségura. Liens entre genre psychologique, estime de soi corporelle et interactions enseignant d'EPS-élèves en lycée professionnel. 2017. hal-01431343

HAL Id: hal-01431343

<https://hal.science/hal-01431343>

Preprint submitted on 10 Jan 2017

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

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

Liens entre genre psychologique, estime de soi corporelle et interactions enseignant d'EPS-élèves en lycée professionnel

Julien MONIOTTE*, Vincent Druel & Clément SEGURA****

***Maître de conférences, CAREF EA4697, Université Picardie Jules Verne**

**** Enseignants d'EPS**

Introduction

Le programme pour les lycées professionnels (Bulletin officiel spécial n° 2 du 19 février 2009) indique que l'EPS « contribue à bâtir une image positive de son corps, condition favorable au développement de l'estime de soi. » Dans ce même BO, il est précisé que « l'EPS cherche à valoriser la réussite, afin de construire ou reconstruire l'estime de soi ». En effet, les travaux réalisés en lycée professionnel ont largement mis en évidence les grandes difficultés auxquelles sont confrontés les élèves de ces lycées (Jellab, 2005) souffrant d'un processus de disqualification issus d'échecs successifs.

Notons néanmoins que plusieurs études, dont celle de Bernard et Troger (2013) ou encore celle de Bergamashi, Blaya et Ciavaldini-Cartaut (2016) soulignent les récentes évolutions au sein des lycées professionnels suite à leur réforme en 2009 (articles D 335-1 à D335-4 du Code de l'éducation). Les auteurs mettent en avant la transformation de la population de ces lycées ; contrairement à une idée largement répandue, cette population ne se résume pas à une assemblée d'élèves en échec (et issus des classes populaires) et serait en fait bien plus hétérogène, notamment dans les lycées des métiers (créés suite à la réforme de 2009 susmentionnée). Ces derniers sont des établissements d'enseignement professionnel ou polyvalent ayant mis en place une organisation répondant à un cahier des charges académique et ayant obtenu une labellisation par le recteur d'académie. Les résultats de Bergamashi et al. (2016) indiquent que les élèves des lycées des métiers de leur étude font preuve d'une bonne confiance dans leur capacité à mobiliser des ressources afin d'atteindre leur projet d'avenir, cette confiance étant liée à deux variables, la filière et le sexe. Les filles et les élèves des filières les plus prisées au sein des lycées des métiers font preuve d'une plus grande confiance que les garçons et les élèves des filières les moins sélectives. Ajoutons que le sexe et les filières sont liés, puisque les filles se retrouvent majoritaires dans les

filières les plus sélectives. Par ailleurs, Bernard et Troger (2013) avaient observé un nombre important d'élèves entrant dans la voie professionnelle à la rentrée 2009 (la première rentrée suite à la réforme) déclarant vouloir poursuivre leurs études après le bac (59 % des élèves interrogés) ou très satisfaits de leur orientation (42 % des élèves interrogés), alors que seuls 14 % des lycéens interrogés se déclaraient peu ou pas satisfaits de leur orientation. Toutefois, leurs enseignants percevaient ces élèves comme étant en difficulté scolaire et le thème de la remise en confiance revenait régulièrement lors des entretiens menés par les chercheurs.

A notre connaissance, peu d'études se sont intéressées à l'enseignement de l'EPS dans les lycées professionnels, notamment sur l'estime de soi corporelle des élèves fréquentant ces établissements, au sein desquels l'enseignement de l'EPS se caractérise dans certains cas (formations en alternance) par des cycles entrecoupés par les périodes de stage. Une autre spécificité provient des classes non mixtes ou avec un fort déséquilibre sexué dans les classes. Nous tentons de combler ce manque d'études en nous centrant sur les interactions entre les enseignants d'EPS et leurs élèves.

1. Les travaux sur les interactions enseignants-élèves en EPS

Couchot-Schiex et Trottin (2005) démontrent que les garçons bénéficient d'un plus grand nombre d'interactions que les filles (59% d'interactions pour les garçons contre 41% pour les filles), en particulier lorsque l'enseignant d'EPS est une enseignante. Elles observent par ailleurs que cette différence peut résulter de l'abondance des feedbacks d'organisation reçus par les garçons et leur plus grande implication dans les incidents disciplinaires.

En outre, les résultats de Trottin et Cogérino (2009) montrent l'absence de différences significatives (au seuil de 5%) du nombre et de la nature des interactions entre enseignants d'EPS et élèves selon le sexe de ces derniers (bien que les différences s'approchent du seuil), sauf pour les interactions faisant suite à un incident disciplinaire (plus fréquentes pour les garçons). Elles en concluent que de nombreuses variables entrent en jeu pour mener à bien une analyse des interactions, notamment l'APSA enseignée (particularité de la gym). Les garçons monopolisent davantage l'attention des enseignants par la création d'incidents ; néanmoins, les filles sont aussi satisfaites que les garçons du soutien qu'elles reçoivent de la part des enseignants d'EPS ; elles auraient intériorisé l'infériorité des filles en EPS et auraient fini par croire que leur situation désavantageuse est méritée, équitable (Lentillon & Cogérino, 2005, 2006). Nicaise et Cogérino (2008) ont étudié les interactions entre enseignant d'EPS et élèves selon le niveau de pratique de ces derniers. Leurs résultats mettent en lumière que les élèves dont le niveau de compétence en EPS est élevé bénéficient de plus

d'interactions avec leur enseignante d'EPS. Il se pourrait que les enseignants d'EPS aient tendance à plus interagir avec les meilleurs élèves, qui sont plutôt des garçons en EPS. Ceci pourrait également expliquer les résultats antérieurs faisant état de différences importantes entre filles et garçons.

Nicaise (2006) s'est intéressée à la perception des élèves pour pouvoir la comparer avec les observations qu'elle a menées pendant les leçons d'EPS. Elle souligne la convergence entre observations et perceptions, quel que soit le niveau des élèves en EPS. Les filles déclarent recevoir plus de feedback techniques que les garçons et en reçoivent effectivement plus. De même, les garçons perçoivent recevoir plus de critiques, conformément aux observations menées. Nicaise (2006) montre que les garçons reçoivent plus de critiques et se perçoivent plus compétents que les filles. Ils sont également conscients que l'enseignant passe plus de temps avec eux. Par ailleurs, plus l'élève reçoit de FB, qu'ils soient positifs ou négatifs en cas d'échec dans une tâche, plus il se perçoit compétent. Un FB négatif serait plus désirable que pas de FB du tout. Lorsqu'un garçon reçoit un tel FB (négatif), il pourrait l'interpréter comme une attente particulière de l'enseignant envers lui. En outre, plus l'enseignant passe de temps avec un élève, plus celui-ci se sent compétent.

Par ailleurs, l'étude de Nicaise (2006) souligne que les garçons semblent moins sensibles que les filles aux feedback de leur enseignant(e). En effet, d'après ces résultats, les perceptions par les filles des feedback de l'enseignant(e) expliquent 17.5% de la variance de leur compétence perçue, alors que pour les garçons, ce pourcentage est de 2. Les filles qui perçoivent le plus de félicitations, de temps investi par l'enseignant(e) et de sollicitations de ces derniers sont celles qui ont le plus de chances d'avoir un sentiment de compétence parmi les plus élevés quel que soit leur niveau en EPS. Au contraire, celles qui perçoivent le plus de critiques et de feedback techniques sont celles qui ont le plus de chances d'avoir un sentiment de compétence parmi les plus faibles.

Ce lien entre sentiment de compétence et interactions entre enseignant et élèves nous invitent à approfondir notre réflexion sur la première notion citée. Nous poursuivrons donc par la présentation de travaux dans le domaine de l'éducation physique sur le sentiment de compétence et les notions voisines comme la compétence perçue et l'estime de soi.

2. Estime de soi, sentiment de compétence, compétence perçue

La littérature scientifique abonde de concepts (estime de soi, concept de soi, sentiment de compétence, sentiment d'efficacité personnelle) renvoyant à des notions proches en s'adossant à différents courants théoriques. Guérin et Famose (2005) concluent de leur analyse des travaux antérieurs sur « estime de soi » et « concept de soi » que dans la mesure où aucune clarification

satisfaisante n'a pu être établie entre les deux concepts, il est préférable de considérer ces deux concepts comme étant interchangeables. Le concept de soi peut être défini comme « la perception qu'a une personne d'elle-même. Ces perceptions se forment par son expérience dans son environnement et sont influencées par les renforcements environnementaux et les autrui significatifs » (Shavelson et coll., 1976, cités par Guérin et Famose, 2005). Famose et Bertsch (2009) ajoute que ce concept touche aux jugements évaluatifs des attributs à l'intérieur de domaines comme la compétence cognitive, l'acceptation sociale, l'apparence physique... D'après le modèle de Fox et Corbin (1989, cités par Ninot et al.), la compétence (ou valeur) physique perçue est une des composantes du concept de soi. Une étude de Walters et Martin (2000, cités par Guérin et Famose) montre que le succès ou l'échec dans une tâche sportive influence le concept de soi de compétence physique spécifique, mais sans avoir d'effet sur le concept de soi général. Cela peut s'expliquer par des stratégies qui peuvent être mises en place par les individus. Famose et Bertsch (2009) soulignent par exemple qu'une personne peut reconnaître un manque de talent dans le domaine sportif et consacrer à cette activité une place marginale de façon à ce que ce manque de compétences dans ce domaine n'ait qu'un effet minime sur l'estime de soi. Cette stratégie motivationnelle vise à minimiser ou au contraire survaloriser certains domaines de l'estime de soi (cf. travaux de Harter, cité(s) par Famose et Bertsch). D'autre part, Famose (2001, cité par Guérin et Famose) met l'emphase sur les stratégies d'autocomplaisance ; les pratiquants ont tendance à s'attribuer leur succès et à dénier leur responsabilité en cas d'échec ; ces stratégies sont destinées à protéger et à valoriser l'estime de soi.

Toutefois, Ninot et al. (2000) rappellent que plusieurs travaux (e.g. Biddle et Douglas, 1994, cités par Ninot et al.) ont montré l'importance de la perception du corps (dont la compétence/valeur physique perçue) dans la construction de l'estime de soi. Ces auteurs se sont appuyés sur le modèle hiérarchique de l'estime de soi dans le domaine corporel de Fox et Corbin et ont proposé une traduction en français de leur inventaire Physical Self-Perception Profil (PSPP). Selon ce modèle, quatre sous-domaines renvoient à la valeur physique perçue, dont la compétence sportive perçue. Notons cependant que la hiérarchie du modèle est discutable et a été discutée par Marsh et Yeung (1998, cités par Guérin, 2003) qui soulignent la multidimensionnalité du concept de soi physique et un effet horizontal (et pas uniquement vertical) de l'estime de soi globale, qui pourrait varier selon les contextes.

Guérin (2003) s'est intéressée au lien entre concept de soi physique et résultats en EPS. En adaptant en français le *Physical Self-Description Questionnaire* de Marsh et ses collaborateurs (1994, cités par Guérin, 2003), elle montre l'existence d'un lien entre notes en EPS et concept de soi de

compétence sportive (un des sous-domaines du concept de soi physique, l'équivalent de la valeur physique perçue du PSPP). Les résultats de ces expériences visant à tester plusieurs modèles de causalité semblent indiquer qu'il existe une réciprocité causale entre ces deux variables. Un score élevé sur l'échelle de concept de soi de compétence sportive est susceptible de favoriser l'obtention d'une bonne note en EPS, qui elle-même peut favoriser une augmentation du score sur l'échelle de concept de soi de compétence sportive (lors d'un test ultérieur), et ainsi de suite.

Afin d'approfondir, nous allons maintenant nous intéresser aux travaux ayant mis en lien la perception de compétence dans une APSA est la connotation de l'activité.

S'ancrant dans la théorie de la motivation autodéterminée (Deci & Ryan, 2002), Chalabaev et Sarrazin (2009) se sont intéressés au lien entre connotation sexuée des APSA, compétence perçue par des collégiens et motivation de ces derniers en EPS. Leurs résultats montrent que les élèves sont plus autodéterminés lorsque l'APSA pratiquée a une connotation sexuée conforme à leur sexe et que ce lien serait médiatisé par le sentiment de compétence. Les élèves se sentent plus compétents dans les APSA dont la connotation sexuée est conforme à leur sexe. Par ailleurs, plus le sentiment de compétence est élevé, plus leurs chances d'avoir une motivation autodéterminée augmentent. Or, les formes de motivation autodéterminées favorisent un engagement plus fort et de meilleures performances dans les APSA (Boiché et al., 2008 ; Sarrazin et al., 2002).

Au grand malheur de nombreuses filles, l'EPS s'appuie principalement sur des APSA connotées masculines ou considérées comme neutres (mais dont la neutralité est discutable), au détriment des activités connotées féminines (dans lesquelles elles pourraient se sentir plus compétentes comme le montre l'étude susmentionnée).

3. Masculin, féminin et EPS

L'EPS se caractérise par sa connotation « masculine », au travers d'un enseignement fondé sur des pratiques sportives, marquées par des modèles sociaux « masculins » (Daviess, 1999), ainsi qu'une culture corporelle, restreinte à la culture sportive, en décalage avec les attentes de nombreuses filles (Combaz , 1991). Garcia (2013) souligne, en se basant sur les résultats d'un rapport de Benhaim-Grosse (2007), que les enseignants d'EPS des deux sexes possèdent un habitus sportif, résultant « d'une socialisation sportive longue systématique et intense amorcée durant l'enfance et se prolongeant dans l'exercice de leur profession ». Or, cet habitus sportif des enseignantes d'EPS peut accentuer la distance entre certaines filles et l'EPS. En effet, selon Davisse et Louveau (1991), en tant que femmes atypiques, les enseignantes d'EPS ne constituent pas un référent pour les filles,

dans lesquelles d'ailleurs elles ne se retrouvent pas, surtout dans le cas des filles peu performantes.

Si l'EPS se rapproche plus des modèles de masculinités et par conséquent favorisent les garçons, qui ont plus de chances d'avoir des affinités avec cette culture par leur socialisation, toutes les filles ne sont pas condamnées à échouer en EPS. Certaines (dont quelques-unes deviendront peut-être enseignantes d'EPS) réussissent remarquablement dans cette discipline. Plusieurs études montrent que la réussite en EPS est impactée plus fortement par certaines variables que par la variable sexe.

A l'épreuve d'EPS pour le(s) baccalauréat(s), les filles obtiennent, en moyenne, des notes inférieures à celles obtenues par les garçons. Dans un document de 2005, l'observatoire académique des pratiques en EPS de Créteil présentait l'écart de 1,49 point entre les moyennes en EPS des filles et celles des garçons pour le(s) bac(s) 2004. Ces résultats confirment ceux d'une enquête antérieure sur un échantillon plus large (n=52000), menée par l'INRP de 1996 à 1999, sous la direction de David (2000). Cette dernière indique un écart moyen de 1,1 point entre garçons et filles en EPS. Cet écart semble se réduire. En effet, dans l'académie d'Amiens en 2015, il n'était plus que de 0,5 point environ pour les bacs général et technologique (13,46 vs 13,94) et de 0,63 point environ pour le bac professionnel (12,476 vs 12,82). Dans cette même académie, l'écart en EPS au brevet était d'environ 0,8 point (12,085 vs 12,878).

Une des raisons avancée pour expliquer cet écart de réussite sexuée est souvent lié aux qualités physiques ; or, ce sont davantage des variables scolaires et sociales qui expliquent ces inégalités (Vigneron, 2006). D'autres études se sont intéressées à l'influence du genre sur la réussite en EPS. Moniotte (2010) par exemple démontre, à partir d'une analyse des moyennes trimestrielles en EPS, que les écarts intra-sexes et inter-genres sont supérieurs aux écarts inter-sexes. Pour les tenants du constructivisme sexué, il est nécessaire de distinguer clairement sexe et genre, puis de comprendre que masculin et féminin sont deux dimensions distinctes et indépendantes l'une de l'autre, comme l'a démontré Constantinople (1973). Le genre renvoie à la différenciation sociale des sexes et non à la différence des sexes (Mathieu, 2002). Selon Hurtig, Kail & Rouch (2002), il est l'ensemble des attributs psychologiques, des activités, des rôles et statuts sociaux culturellement assignés à chacune des catégories de sexe et constituant un système de croyances, dont le pivot est le principe d'une détermination biologique. D'après Scott (1986, cité par Szerdahelyi, 2014), c'est un « élément constitutif des rapports sociaux fondés sur des différences perçues entre les sexes », tout en étant une « façon première de signifier les rapports de pouvoir ». Partant du constat de Constantinople, selon lequel chaque individu peut endosser des traits connotés masculins, tout en endossant des traits connotés féminins, Bem (1986) a construit un inventaire des rôles de sexes : le Bem Sex Role Inventory (BSRI). Celui-ci permet de mesurer l'androgynie psychologique des individus et de les

classer selon quatre orientations de genre à partir des scores que chacun a obtenu sur une échelle de masculinité et une échelle de féminité. Les typés masculins correspondent aux individus qui endossent les traits « masculins » tout en rejetant les traits « féminins ». Les typés féminins sont les individus qui endossent les traits « féminins » tout en rejetant les traits « masculins ». Les androgynes endossent simultanément les traits « masculins » et « féminins ». Enfin, les non différenciés rejettent les traits « masculins », comme les traits « féminins ». Les études françaises ayant utilisé le BSRI pour analyser l'EPS aboutissent à des résultats convergents. Fontayne (1999), puis Lentillon (2007) montrent que les individus qui obtiennent les plus hauts scores sur l'échelle de masculinité d'un test de type BSRI – individus androgynes ou typés masculins – qu'ils soient filles ou garçons, ont des résultats en EPS significativement plus élevés que leurs camarades typés féminins ou non différenciés. Lentillon (2006) note par ailleurs que le score sur l'échelle de masculinité, de même que l'importance accordée à la note, le type d'établissement et l'âge des élèves sont des variables plus explicatives de la réussite ou de l'échec en EPS que le sexe des élèves.

De surcroît, le degré de mixité de la classe influence le genre des élèves, en particulier les filles. Durand-Delvigne (1995) montre en effet que les filles scolarisées avec des garçons obtiennent un score sur l'échelle de féminité du BSRI significativement plus élevé que celui des filles scolarisées entre elles. D'autre part, la chercheuse signale que le degré de mixité importe peu. Lorenzi-Cioldi (1995) ajoute qu'en situation de mixité, les femmes (et/ou les filles) s'auto-attribuent moins de compétences que dans des situations non mixtes, alors que la mixité n'a aucune influence sur l'auto-attribution de compétences des hommes et/ou garçons). Lorenzi-Cioldi (1988, 1994) insiste sur le fait que des hiérarchies existent entre groupes et que les membres des groupes dominés – groupes « agrégats » selon sa terminologie – auraient tendance à se référer aux caractéristiques de leur groupe d'appartenance en cas de comparaison inter-groupes. Néanmoins, en contexte de non comparaison inter-groupes, les variations inter-individuelles des membres du groupe « agrégat » sont beaucoup plus nombreuses. Ce raisonnement pourrait expliquer les résultats de Durand-Delvigne susmentionnés. Les filles dans des environnements mixtes se compteraient comme des membres d'un groupe « agrégat » en se référant plus fortement à leur groupe d'appartenance (via une augmentation de leur score sur l'échelle de féminité d'un test BSRI, soit une forme de renforcement des stéréotypes de sexes). Une récente étude de Vial et Napier (2017) montre que placées expérimentalement dans des situations renforçant leur sentiment de pouvoir, les femmes ont tendance à moins s'identifier à leur groupe de sexe (et à être plus distantes des formes de sexisme bienveillant) que les femmes placées dans des situations diminuant leur sentiment de pouvoir. La

variation des situations n'a pas d'effets similaires pour les hommes étudiés.

Problématique et hypothèses

Une des particularités des classes dans les lycées professionnels est que leur degré de mixité est souvent déséquilibré (une majorité de garçons ou une majorité de filles), voire que les classes sont unisexes. Par ailleurs, ces classes seraient composées d'élèves dont le renforcement de l'estime de soi est prioritaire. En nous ancrant dans les travaux de Ninot et al. (2000), qui eux-mêmes poursuivaient ceux de Fox et Corbin (1989) et leur modèle hiérarchique de l'estime de soi dans le domaine corporel, nous tenterons de répondre aux questions suivantes :

Dans les classes non mixtes ou avec un fort déséquilibre numérique entre filles et garçons, avec quels élèves les enseignants vont-ils avoir le plus d'interactions ? Quels liens unissent interactions, orientation de genre et estime de soi ?

Nous nous attendons à observer de plus nombreuses interactions entre les enseignants d'EPS et leurs élèves (filles et garçons) obtenant des scores élevés sur l'échelle de masculinité d'un test de type BSRI.

Par ailleurs, nous pensons ne pas observer de liens entre la variable « score sur l'échelle de féminité » et les variables telles que le nombre total de feedback reçus, l'estime globale de soi, la valeur physique perçue, le sentiment de compétence sportive.

Enfin, nous nous attendons à observer un lien entre le nombre total de feedback reçus et l'estime globale de soi, la valeur physique perçue, ou le sentiment de compétence sportive.

Méthodologie

Nos données ont été recueillies au sein de quatre classes provenant de deux lycées professionnels de l'agglomération amiénoise. Parmi les 62 élèves étudiés, 28 dépendaient d'une même enseignante d'EPS (13 filles en première CAP coiffure ; 11 garçons et 3 filles en terminale assistant d'architecte). Les 34 autres avaient comme enseignant d'EPS un homme : 13 filles et 2 garçons en terminale métiers de la mode et vêtements (TMMV) ; 19 garçons en terminale maintenance des équipements industriels (MEI).

L'enseignante d'EPS enseignait alors depuis huit ans, dont quatre dans l'établissement étudié. Son collègue enseignait depuis 13 ans, dont huit dans l'établissement de l'étude.

Outre les variables sexe de l'élève et classe fréquentée, trois autres variables ont été prises en compte : le genre, l'estime de soi et le nombre de feedbacks reçus lors de deux leçons d'EPS.

Les enregistrements vidéo dans chaque classe ont eu lieu à deux périodes différentes, à chaque fois en milieu de cycle ; le premier recueil a eu lieu en octobre-novembre 2014, le second en janvier-février 2015.

Le genre et l'estime de soi ont été appréhendés par questionnaires remplis par les élèves à deux reprises en fin de leçon d'EPS.

Le genre des élèves a été mesuré par la version courte du BSRI de Fontayne et al. (2000). Ce test est composé de 18 questions fermées uniques, auxquelles chaque sujet doit répondre sur une échelle de type Lickert variant de 1 à 5. Le 1 correspond à « jamais vrai », le 5 à « toujours vrai ». Les items se divisent en deux échelles, l'une de féminité, l'autre de masculinité.

L'estime de soi a été mesurée par l'adaptation française du test *Physical Self Perception Profil* (PSPP) de Fox et Corbin de 1989 par Ninot et al. (2000). ce test est composé de 30 questions fermées uniques, auxquelles chaque sujet doit également répondre sur une échelle de type Lickert variant de 1 à 5. Le test est composé de 6 échelles : estime globale de soi, valeur physique perçue, endurance, compétence sportive, apparence et force.

Guérin (2003) souligne que cette version française du PSPP de Ninot et al. pose des problèmes méthodologiques : face aux difficultés de traduction, les auteurs ont incorporé 13 items issus du PSDQ de Marsh et al. (1994), ce qui fait qu'une majorité des items sont issus du PSDQ et non du PSPP. Par ailleurs, chaque test renvoyait à des sous-échelles qui ne sont pas complètement interchangeables (ne pouvant pas être complètement confondues). Par ailleurs, la réduction d'items par sous-domaine est une autre limitation méthodologique. Pour éviter ces problèmes, nous nous centrerons sur le sous-domaine compétence sportive, ainsi que les deux domaines plus généraux : la valeur physique perçue et l'estime globale de soi (ces trois échelles/domaines ne souffrent pas des problèmes mentionnés plus hauts). Il a d'ailleurs été montré que le concept de soi de compétence sportive entretenait les liens les plus forts avec les notes en EPS (Guérin, 2003).

Nous utiliserons parfois des appréciations pour faire référence à nos variables. Par exemple, « score sur M-2 » ou « score masculin2 » correspond au score sur l'échelle de masculinité lors du second recueil.

Les données ont été traitées à l'aide du logiciel Sphinx. Plusieurs tests statistiques ont été utilisés : le χ^2 , le test exact de Fisher et le test de Fisher.

Résultats

Le croisement des variables montre des liens entre estime de soi (ou concept de soi), score sur l'échelle de masculinité du test BSRI et nombre de feedback reçus. Le nombre de feedback reçus aurait l'impact le plus fort sur les concepts de soi (e.g. estime de soi globale, valeur physique perçue, compétence sportive). Nous l'observerons en détails. Pour débiter, nous nous intéressons à l'effet du sexe, son lien avec les différentes variables.

D'après nos croisements de variables deux par deux, dans notre population, le sexe des élèves n'a pas d'effet sur le nombre de feedback reçus, ni sur les scores obtenus à l'échelle de masculinité lors des deux recueils. Néanmoins, d'après le test de Fisher, il existe un lien très significatif entre sexe et score obtenu sur l'échelle de féminité au premier recueil ($V_{\text{inter}} = 546,25$, $V_{\text{intra}} = 48,29$, $F = 11,31$, $1-p = 99,85\%$), comme au second ($V_{\text{inter}} = 563,63$, $V_{\text{intra}} = 50,75$, $F = 11,11$, $1-p = 99,84\%$). Les garçons obtiennent des scores sur l'échelle de féminité significativement plus faibles que ceux des filles. Nous nous intéressons maintenant à d'autres variables dont le lien avec le sexe est fort.

Tableau 1 : Score d'estime de soi globale, valeur physique perçue et compétence sportive (perçue) selon le sexe des lycéens

Sexe	Score estime de soi globale	Valeur physique perçue	Compétence sportive
Filles	14,63	15,27	13,33
Garçons	14,50	18,13	17,69
Total	14,57	16,74	15,74

D'après les résultats du test de Fisher, il n'y a pas de lien entre le sexe et le score sur l'échelle d'estime de soi globale (lors du premier comme lors du second recueil).

Par contre, il existe un lien très significatif entre le sexe et le score sur les échelles de valeur physique perçue et de compétence sportive ($V_{\text{inter}} = 293,56$, $V_{\text{intra}} = 17,53$, $F = 16,75$, $1-p = 99,98\%$ et $V_{\text{inter}} = 300,90$, $V_{\text{intra}} = 20,72$, $F = 14,53$, $1-p = 99,96\%$). Les scores des garçons sont significativement plus élevés sur ces deux échelles (lors des deux recueils).

Par conséquent, nous aurons recours par la suite à des analyses par strates (filles ; garçons) pour pondérer la variable sexe.

Lors du second recueil, le croisement du score sur l'échelle de masculinité avec les scores obtenus

sur les échelles d'estime globale de valeur physique perçue et de sentiment de compétence sportive n'aboutissent à aucune différence significative (d'après le test exact de Fisher) pour les garçons.

Pour les filles, les résultats sont bien différents. D'après le test exact de Fisher, le lien entre le score obtenu par les filles sur l'échelle de masculinité (lors du second recueil) et le score obtenu sur l'échelle d'estime globale de soi (lors du second recueil également) est significatif (p-value = 0.015081). Il est très significatif entre score sur l'échelle de masculinité-2 et VPP-2 (p-value = 0.000587) ou Compétence sportive-2 (p-value = 0.00018).

Par ailleurs, il existe un lien entre le score sur M-2 des filles et leur score sur l'échelle de compétence sportive lors du premier recueil (p-value = $6,7 \times 10^{-5}$).

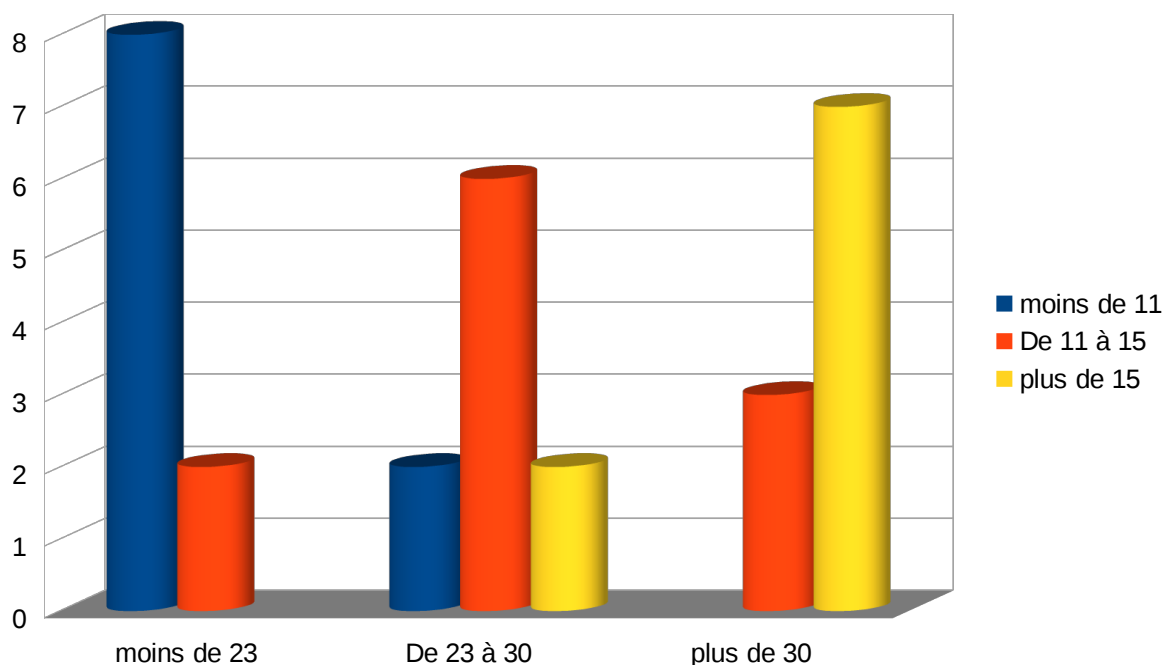


Figure 1 : Score sur l'échelle de compétence sportive des filles lors du second recueil selon leur score sur l'échelle de masculinité lors de ce même recueil.

Les filles ayant obtenu les scores les plus faibles sur l'échelle de masculinité lors du second recueil sont sous-représentées (elles sont mêmes absentes) parmi les filles dont les scores sur l'échelle de compétence sportive (lors du second recueil) sont parmi les plus élevés. Inversement, les filles ayant obtenu les scores les plus élevés sur l'échelle de masculinité lors du second recueil sont absentes (et sous-représentées) parmi les filles dont les scores sur l'échelle de compétence sportive (lors du second recueil) sont parmi les plus faibles.

Afin de poursuivre notre compréhension des liens entre estime de soi, genre et nombre de feedback

reçus, nous allons maintenant croiser les variables relatives au genre et le nombre de feedback reçus.

D'après le test exact de Fisher, il existe un lien significatif entre les variables « score sur M-2 » et « Total FB » (p-value = 0,037303). Les garçons dont les scores sur l'échelle de masculinité (lors du second recueil) sont parmi les moins élevés sont absents (et sous-représentés) parmi les garçons ayant reçus le plus de feedback (10 FB et plus) lors des deux leçons observées. A l'inverse, les garçons dont les scores sur l'échelle de masculinité (lors du second recueil) sont parmi les plus élevés sont absents (et sous-représentés) parmi les garçons ayant reçus le moins de feedback lors des deux leçons observées (moins de 4 FB).

Chez les filles, le même phénomène se produit et le lien entre les deux variables est plus fort encore (p-value = 0.0134495). Les 6 filles ayant reçus plus de 10 FB lors des deux leçons observés font toutes partie des filles ayant obtenu des scores sur M-2 parmi les plus élevés.

Des analyses de régressions (simples) montrent que, si la dépendance entre FB reçus et score sur M-2 n'est pas significative pour les garçons, elle l'est pour les filles (le score sur M-2 expliquant 53 % de la variance du total de FB reçus).

Des analyses similaires ont été réalisées à partir des scores obtenus sur l'échelle de féminité lors des deux recueils. Pour les filles, aucun lien n'a été observé entre score sur l'échelle de féminité et estime globale de soi, valeur physique perçue ou sentiment de compétence sportive.

Pour les garçons, le test exact de Fisher a montré un lien peu significatif (p-value = 0,08) entre score sur l'échelle de féminité et score sur l'échelle de compétence sportive lors du premier recueil, mais également un lien peu significatif (p-value = 0,09) entre score sur l'échelle de féminité et valeur physique perçue lors du second recueil. Dans les deux cas, les garçons ayant obtenu des scores sur les échelles de féminité parmi les plus élevés étaient peu représentés parmi les garçons dont le score sur l'échelle de compétence sportive (au premier recueil) et d'estime globale de soi (lors du second recueil) étaient parmi les plus élevés.

Nous poursuivrons notre analyse en nous intéressant aux scores obtenus par les élèves sur les échelles du test d'évaluation de l'estime de soi corporelle de Ninot et al. (2000), en particulier l'échelle de compétence sportive, ainsi qu'à l'évolution de ces scores. Ceci nous permettra de rebondir sur l'estime de soi globale.

Tableau 2 : Synthèse des analyses de corrélation entre le nombre total de FB reçus et les scores sur les échelles du test de Ninot et al. (2000) pour les filles et les garçons

	Filles		Garçons	
	Total FB	% var expliquée	Total FB	% var expliquée
estime globale de soi 2	S	62	NS	24
VPP2	PS	34	PS	35
Endurance 2	PS	46	PS	27
CS2	S	59	NS	24
Apparence 2	NS	16	NS	11
force2	PS	46	PS	29
estime globale de soi 1	NS	4	NS	3
VPP1	NS	11	NS	10
endurance1	NS	16	NS	15
CS1	PS	34	NS	7
Apparence1	NS	0	NS	0
Force1	NS	11	NS	12

Les dépendances entre le nombre total de FB reçus lors des deux leçons d'EPS observées et les scores sur les différentes échelles du test de Ninot et al. (2000) sont globalement plus fortes pour les filles que pour les garçons.

Pour les filles, la dépendance est significative dans le cas du score d'estime globale de soi 2 et de la compétence sportive 2. Elle est peu significative dans le cas de la valeur physique perçue 2, l'endurance 2, la force 2 et la compétence sportive 1.

Pour les garçons, la dépendance est peu significative dans le cas de la valeur physique perçue 2, de l'endurance 2 et de la force 2.

Ces résultats mettent en valeur les remarquables différences entre le premier et le second recueil, ainsi que le lien particulièrement fort chez les filles entre le sentiment de compétence sportive et le nombre d'interactions avec l'enseignant d'EPS.

Pour rappel, les scores du groupe des filles sur les échelles de compétence sportive correspondant au premier et second recueils de données sont significativement faibles par rapport aux scores équivalents du groupe des garçons.

En outre, les filles sont sous-représentées parmi les élèves dont le score sur l'échelle « compétence sportive » est parmi les plus élevés et sur-représentées parmi ceux dont ce même score est parmi les plus faibles. Inversement, les garçons sont sous-représentés parmi cette même catégorie et sur-représentés parmi les élèves dont le sentiment de compétence sportive est parmi les plus élevés. Le même phénomène se produit au second test. Pour contrôler cet effet sexe, nous séparons à nouveau

filles et garçons.

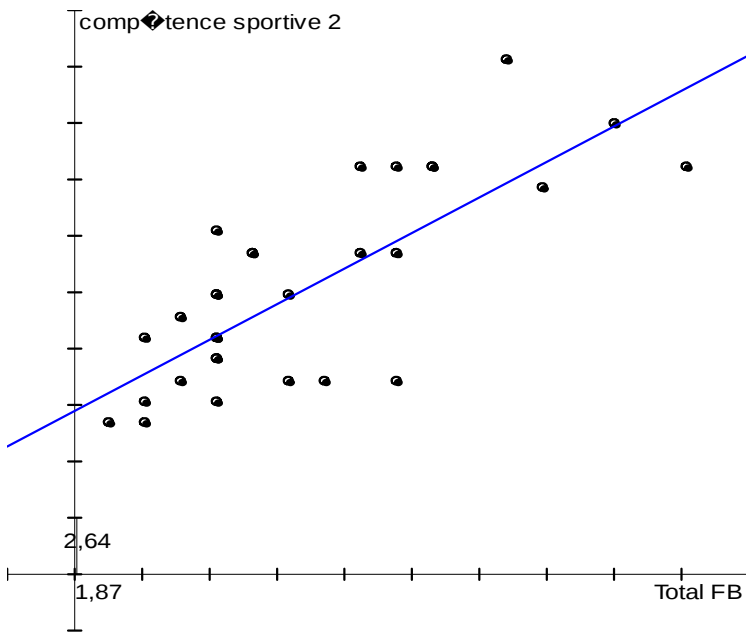


Figure 2 : Score sur la sous-échelle « compétence sportive » lors de la seconde mesure selon le nombre total de FB reçus par les filles lors des deux observations.

Il existe une dépendance significative entre le nombre total de FB reçus lors des deux séances observées et le sentiment de compétence sportive des filles au second test (la variable « Total FB » explique 59% de la variance de la variable « compétence sportive 2 »).

Tableau 3 : Score des filles et des garçons sur l'échelle de compétence sportive (lors du second test) selon le nombre de FB reçus lors des deux leçons d'EPS observées

Total FB/score CS2_auto	Moins de 4		De 4 à 7		De 7 à 10		10 et plus	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons
Fort	0	0	0	3	2	3	6	6
Moyen	1	0	6	2	2	4	0	2
Faible	5	5	6	3	2	4	0	0

Ce tableau confirme le lien entre le nombre total de FB reçus lors des deux séances observées et le sentiment de compétence sportive des filles au second test. D'après le test exact de Fisher, la

dépendance entre les deux variables est très significative (p-value = 0,001).

De plus, les filles ayant reçu le plus de FB sont sur-représentées parmi celles dont le sentiment de compétence sportive (au second test) est des plus élevés et sous-représentées (et absentes) parmi celles dont le sentiment de compétence sportive (au second test) est parmi les plus faibles. Inversement, les filles ayant reçu le moins de FB sont sur-représentées parmi celles dont le sentiment de compétence sportive (au second test) est parmi les plus faibles.

Au sein de la strate « garçons », il existe également un lien (significatif) entre le nombre total de FB reçus lors des deux séances observées et le sentiment de compétence sportive au second test (la p-value du test exact de Fisher est de 0,018). Aucun garçon ayant reçu 10 FB ou plus ne fait partie des garçons dont le score de compétence sportive 2 est parmi les plus faibles. Inversement, aucun garçon ayant reçu moins de 4 FB ne fait partie du groupe de garçons dont le sentiment de compétence sportive lors la seconde mesure est parmi les plus élevés.

Nous poursuivrons en nous intéressant à l'évolution dans le temps des scores sur les échelles « compétence sportive », « valeur physique perçue », « estime globale de soi ».

Tableau 4 : synthèse des liens entre nombre total de FB reçus et évolution des scores obtenus à partir du test de Ninot et al. (2000)

	Classes	Total FB (filles)		Total FB (garçons)		Total FB (ensemble)	
Evolution score échelle « estime globale »	Forte hausse	12,25 (4)	TS	6 (1)	PS	11 (5)	TS
	Hausse	9,5 (6)		8,8 (15)		9 (21)	
	Légère baisse	4,4 (20)		5,94 (16)		5,08 (36)	
Evolution score échelle « valeur physique perçue »	Hausse	9,86 (7)	S	9,3 (10)	PS	9,53 (17)	TS
	Stabilité	5,67 (15)		6,5 (14)		6,07 (29)	
	Baisse	5 (8)		6,13 (8)		5,56 (16)	
Evolution score échelle « compétence sportive »	Hausse	7,57 (7)	NS	8,39 (13)	S	8,1 (20)	S
	Stabilité	6,26 (19)		7,92 (12)		6,9 (31)	
	Baisse	5,5 (4)		4,14 (7)		4,64 (11)	

Pour l'ensemble de la population étudiée, il existe un lien significatif entre le nombre total de FB

reçus et l'évolution du sentiment de compétence sportive (d'après le test de Fisher).

Les élèves dont le sentiment de compétence sportive a le plus baissé ont reçu un nombre de FB significativement faible par rapport à leurs camarades dont le sentiment de compétence sportive est resté stable ou a augmenté. Notons que ce phénomène, significatif chez les garçons, ne l'est pas chez les filles, qui pour la plupart d'entre elles (19 sur 30) ne voient pas évoluer leur sentiment de compétence sportive. Notons que des phénomènes similaires ont été observés en croisant le nombre total de FB reçus et l'évolution des scores sur les échelles « estime globale » et « valeur physique perçue ». Les élèves dont les scores sur ces échelles ont le plus progressé ont reçu un nombre total de FB significativement élevé par rapport à leurs camarades. Ce phénomène est cette fois-ci plus fort chez les filles (dépendance très significative pour l'estime globale et significative pour la valeur physique perçue) que chez les garçons (dépendance peu significative dans les deux cas).

Discussion

Bien conscients que notre étude est limitée, en partie, par la faiblesse de notre échantillon, notre discussion sera donc prudente ; nous y emploierons le conditionnel à de nombreuses reprises. Nos résultats semblent montrer l'importance des interactions entre les élèves fréquentant les lycées professionnels et leur(s) enseignant(s) d'EPS pour développer leur estime de soi, tout particulièrement pour les filles. Par ailleurs, le lien entre les scores sur l'échelle de masculinité du test de type BSRI de Fontayne et al. (2000) et l'estime de soi nourrit notre réflexion sur le fonctionnement au quotidien de l'EPS. En effet, nous avons pu observer que, parmi les filles, comme parmi les garçons, ceux qui avaient le plus d'interactions avec leur enseignant d'EPS avaient empiriquement plus de chances d'avoir des scores de valeur physique perçue plus élevés, voire dans le cas des filles des scores d'estime globale de soi plus élevés. Nous avons également constaté que les filles obtenant les plus hauts scores sur l'échelle de masculinité avaient également empiriquement plus de chances d'obtenir les plus hauts scores de valeur physique perçue et de sentiment de compétence sportive. Comment se tissent ces liens entre degré de masculinité (psychologique), estime de soi (corporelle) et interactions enseignant-élèves ?

Nos résultats nous laissent penser que le degré de masculinité des élèves (tout particulièrement des filles) favorise les interactions entre enseignant d'EPS et élèves, ce qui favorise le développement de l'estime de soi de ces derniers. Plusieurs indices vont dans le sens de cette interprétation. Premièrement, les analyses de régressions simples montrent un lien plus fort entre nombre total de FB reçus et estime globale de soi qu'entre score sur l'échelle de masculinité et estime globale de soi.

Deuxièmement, les analyses de régressions multiples confirment l'influence supérieure du nombre total de FB reçus sur l'estime globale de soi et la sentiment de compétence sportive, tout particulièrement pour les filles. (Dans le cas de la valeur physique perçue, le score sur l'échelle de masculinité a plus d'impact que le nombre de feedback reçus.) Troisièmement, les scores aux différents tests ont évolué entre les deux recueils et les liens entre estime globale de soi et les deux variables qui nous intéressent se sont renforcés au second recueil. Nous pensons que les élèves qui ont reçu le plus de FB lors des deux leçons observées ont de fortes chances d'être ceux qui interagissent le plus avec leur enseignant lors des leçons d'EPS et que ces nombreuses interactions ont développé leur estime de soi. L'analyse de l'évolution de l'estime de soi montre d'ailleurs le lien entre nombre de FB reçus et variation des scores sur les échelles du test de Ninot et al (2000). Les filles et garçons dont les scores ont connu les plus fortes hausses ont reçu plus de FB que leurs camarades, tout particulièrement ceux dont les scores ont diminué.

Nos résultats mettent également en valeur l'impact potentiellement plus fort des interactions entre enseignant d'EPS et élèves pour les filles par rapport à leurs camarades mâles fréquentant ces lycées professionnels. Par exemple, le lien entre nombre de FB reçus et évolution des scores sur les échelles « estime globale de soi » ou « valeur physique perçue » étaient plus forts pour les filles, que pour les garçons. Au contraire, le lien entre le nombre de FB reçus et l'évolution du score sur l'échelle « compétence sportive » est plus fort pour les garçons (le lien est significatif) que pour les filles étudiées (lien non significatif). Nous pouvons observer néanmoins que s'il n'est pas significatif pour les filles, celles dont le score de compétence sportive a évolué le plus fortement (n=7) ont reçu, en moyenne, 7,57 FB, alors que les quatre filles dont le score de compétence sportive a baissé ont reçu, en moyenne, 5,5 FB.

Arrêtons nous sur ce sentiment de compétence sportive. Si, pour les garçons, son évolution est significativement liée avec le nombre de FB reçus, le score sur cette échelle (au premier comme au second recueil) n'est pas corrélée au nombre total de FB reçus. Néanmoins, le nombre total de FB reçus explique 24 % de la variance du score CS-2, s'approchant ainsi du seuil des corrélations peu significatives. Pour les filles, la corrélation entre score sur l'échelle « compétence sportive » et nombre total de FB reçus est peu significative pour le premier recueil et significative pour le second. Nous pouvons interpréter cette différence entre filles et garçons comme la résultante d'une construction des compétences sportives différenciée selon le sexe des élèves. Une majorité de garçons construisent leurs compétences sportives en dehors de l'EPS, alors que de nombreuses filles construisent celles-ci en EPS. Le risque d'une pratique physique et sportive extra-scolaire réduite est plus important pour les filles fréquentant les lycées professionnelles. En effet, DAVISSE et LOUVEAU

(2005) ont constaté que les filles, tout particulièrement celles issues des milieux défavorisés, ayant empiriquement plus de chances de fréquenter les filières professionnelles, pratiquent beaucoup moins que les garçons une activité physique et sportive en dehors de l'EPS, que ce soit en club, à l'AS, ou en dehors de ces deux structures. Cette différenciation expliquerait en partie le lien observé entre sexe et sentiment de compétence sportive. Le fait que les filles se sentent moins compétentes sportivement que les garçons peut s'expliquer par la valeur sociale et symbolique forte de l'engagement dans les pratiques physiques et sportives et le capital physique qui en découle pour les garçons (Kirk et al., 2002).

La prépondérance de la culture sportive en EPS (Combaz, 1991) impose dès lors à cette discipline une place centrale dans le développement de la compétence sportive de ces filles de lycée professionnelle ou plus largement de l'ensemble des élèves ne pratiquant pas d'activités sportives en dehors de l'Ecole. En suivant le modèle de Fox et Corbin, ce n'est pas juste sur la compétence sportive que l'EPS peut jouer, car celle-ci est reliée à la valeur physique perçue, elle-même liée à l'estime globale de soi. Ainsi, les enseignants d'EPS, en favorisant le sentiment de compétence sportive de ces élèves, facilitent l'amélioration de leur estime globale de soi, via leur valeur physique perçue. Cette consolidation de l'estime de soi semble être rendue possible par une multiplication des interactions entre les enseignants d'EPS et leurs élèves. Par ailleurs, puisque le degré de masculinité de ces derniers semble provoquer une prolifération de ces interactions, le contexte non-mixte (ou s'en rapprochant) de l'EPS dans les lycées professionnels peut être une chance pour ces lycéennes. Bien que nous puissions déplorer la division socio-sexuée des savoirs et des filières, il est possible que dans des contextes mixtes, ces filles auraient reçues moins de FB de la part de leur enseignant d'EPS. En effet, Durand-Delvigne (1995) montre qu'il existe un lien entre le contexte (mixte ou non) et les réponses des filles à un test de type BSRI. Les filles évoluant dans un contexte d'enseignement mixte ont tendance à avoir une moins grande liberté avec les normes de sexe que les filles évoluant dans des contextes non mixtes. Nous en déduisons que les filles de notre étude qui ont connu un contexte non mixte (ou dans lequel la proportion des filles avoisinait ou dépassait les 2/3) en EPS ont pu faire montre de leur degré de masculinité plus aisément que si elles avaient vécu des leçons d'EPS mixtes. Cette démonstration de « masculinité » aurait favorisé les interactions avec leur enseignant d'EPS et ainsi permis l'évolution positive de leur estime de soi (via, entre autres, leur sentiment de compétence sportive). Si nos données ne nous permettent pas de vérifier cette interprétation, elles nous montrent que les trois filles en terminale assistant d'architecte (classe composée de 3 filles et 11 garçons) ont reçu très peu de FB (1 FB pour une, 4 pour les deux autres) par rapport à l'ensemble des filles de l'échantillon (qui ont reçu en moyenne 6,47 FB). Au

contraire les deux garçons en terminale TMMV (classe composée de 13 filles et 2 garçons) ont reçu respectivement 8 et 9 FB (l'ensemble des garçons ayant reçu en moyenne 7,28 FB). Par ailleurs, ces trois mêmes filles ont obtenu des scores sur l'échelle de compétence sportive relativement faible (7, 10 et 11) par rapport à l'ensemble des filles (qui en moyenne ont obtenu un score de 13,47 sur cette échelle).

Conclusion

Cette recherche possède plusieurs limites. La première est liée à la faiblesse de l'échantillon ; quatre classes comportant chacune une vingtaine d'élèves, deux enseignants d'EPS. Ainsi, notre échantillon ne saurait prétendre à la représentativité. Par ailleurs, comme nous l'avons déjà souligné, le test d'estime de soi corporelle de Ninot et al. (2000) comporte des limites méthodologiques (voir Guérin, 2003) et les tests de type BSRI, après avoir eu le vent en poupe (en France dans les années 2000) ne sont plus vraiment « à la mode ». Enfin, le recueil de données s'est limité au décompte des feedback uniquement lors de deux séances et, faute de moyens techniques adaptés, n'a pu apprécier la qualité (le contenu) des feedback. Ces limites nous ouvrent des perspectives intéressantes ; une étude plus fournie pourrait être menée avec une population plus large comprenant plus d'enseignants d'EPS et plus de lycéens provenant de lycées professionnels, mais également de lycées généraux et technologiques, ou encore de lycées agricoles. Cela permettrait d'évaluer plus justement l'effet degré de mixité de la classe et de comparer les différents types de lycées. Le recueil de données pourrait se faire sur plus de séances de façon à ce que l'étude soit plus longitudinale (par exemple sur une année), avec des micro-cravates permettant de différencier les différents feedback. La version française *Physical Self-Description Questionnaire* de Marsh et al. (1994) proposée par Guérin (2003) qui permet de mesurer le concept de soi (l'estime de soi) physique serait utilisée à la place du test de Ninot et al. (2000). Pour compléter ce recueil, nous pourrions utiliser un test de type BSRI (ou un autre test permettant d'évaluer degré de masculinité et de féminité) rempli par les enseignants d'EPS. Cela nous permettrait de vérifier si les enseignants d'EPS « favorisent » bien les interactions avec les élèves dont ils perçoivent les plus hauts degrés de masculinité.

Pour finir, nous souhaitons insister sur le rôle primordial des enseignants, en particulier des enseignants d'EPS sur le bien-être de leurs élèves. Ancré dans la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2002), le modèle séquentiel des antécédents et conséquences des formes plus ou moins autodéterminées de motivation proposé par Vallerand (1997) nous paraît particulièrement

intéressant pour penser les interactions entre enseignant(s) et élèves et la mise en réussite de ces derniers. Selon le modèle susmentionné, les enseignants peuvent créer un environnement soutenant les besoins des élèves, tout particulièrement (ici) leur besoin de compétence, via de nombreux feedback (notamment des feedback positifs). En nourrissant ce besoin de compétence, les enseignants favorisent une motivation plus auto-déterminées de leurs élèves (parallèlement à une potentielle augmentation de l'estime de soi, comme nos résultats semblent l'indiquer), ce qui facilite les comportements vertueux, tels qu'un engagement plus fort dans l'activité ou une augmentation des performances (par conséquent cela favorise le progrès et la réussite).

En tant qu'enseignant, nous aurions tort de penser que nous ne pouvons avoir que peu d'impact sur nos élèves (ou étudiants). Gardons en mémoire cette citation de l'actuel dalaï Lama : « Si vous avez l'impression d'être trop petit pour pouvoir changer quelque chose, essayer donc de dormir avec un moustique et vous verrez lequel des deux empêche l'autre de dormir ».

Bibliographie

- Bergamaschi, A., Blaya, C., & Ciavaldini-Cartaut, S. (2016). Les élèves en formation professionnelle au-delà des idées préconçues. Le cas des « lycées des métiers ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, (45/1). <https://doi.org/10.4000/osp.4731>
- Bernard, P.-Y., & Troger, V. (2013). La réforme du bac professionnel en trois ans: vers un renforcement de la convention professionnelle dans le système éducatif français? *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, (42/2).
- Combaz, G. (1991). La mixité en EPS. *Opinions et Souhais Des Élèves*, 231, 62–65.
- Couchot-Schiex, S., & Trottin, B. (2005). Interactions enseignants/élèves en EPS : variations en fonction du sexe et du genre. In Cogérino, Geneviève. *Filles et Garçons En EPS*, 17–58.
- Davisse, A. (1999). “Elles papotent, ils gigotent”. L'indésirable différence des sexes.... *Ville École Intégration*, (116), 185–198.
- Davisse, A., & Louveau, C. (1991). Sports, école, société: la part des femmes : féminin, masculin et activités physiques et sportives. *Joinville-Le-Pont [Val-de-Marne] : Actio*.
- Davisse, A., & Louveau, C. (1998). *Sports, école, société: la différence des sexes : féminin, masculin et activités sportives*. Editions L'Harmattan.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. University Rochester Press.
- Durand-Delvigne, A. (1995). Jeu du soi et du genre: les effets structurels de la co-éducation. *Les*

Cahiers Du MAGE, 1, 9–16.

Famose, J.-P., & Bertsch, J. (2009). *L'estime de soi : une controverse éducative*. Presses universitaires de France.

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 en STAPS non publiée, Université Paris XI.

Fontayne, P., Sarrazin, P., & Famose, J.-P. (2000). The Bem Sex-Role inventory : Validation of a short version for French teenagers. *European Review of Applied Psychology/Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 50(4), 405–416.

Fontayne, P., Sarrazin, P., & Famose, J.-P. (2001). Les pratiques sportives des adolescents : une différenciation selon le genre. *Staps*, (2), 23–37.

Guérin, F. (2003). *Le concept de soi physique: nature, validité et directionnalité causale avec des tests de condition physique et des notes en EPS*. Thèse de doctorat en sciences du sport et de la motricité non publiée, Université Paris XI.

Guérin, F., & Famose, J.-P. (2005). Le concept de soi physique. *Bulletin de Psychologie*, (1), 73–80.

Jellab, A. (2005). Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves. *Revue Française de Sociologie*, 46(2), 295–323.

Lentillon-Kaestner, V., & Cogérino, G. (2005). Les inégalités entre les sexes dans l'évaluation en EPS: sentiment d'injustice chez les collégiens. *Staps*, (2), 77–93.

Lentillon-Kaestner, V., & Cogérino, G. (2006). Perceptions chez les élèves de second degré du soutien d'enseignants plus ou moins expérimentés en EPS. *Staps*, (2), 49–61.

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). La mixité en Education Physique et Sportive: points de vue d'élèves du second degré. *Revue eJRIEPS*, (16), 38–54.

Lorenzi-Cioldi, F. (1988). *Individus dominants et groupes dominés: images masculines et féminines*. Presse Universitaire de Grenoble.

Lorenzi-Cioldi, F. (1994). *Les androgynes*. Presses universitaires de France.

Lorenzi-Cioldi, F. (1995). *Androgynies au masculin et au féminin*. La Découverte.

Moniotte, J. (2010). *La domination masculine en EPS : analyse des mécanismes du jugement professoral en éducation physique et sportive*. Thèse de doctorat en sciences du sport non publiée, Université de Franche-Comté, Besançon.

- Niçaise, V. (2006). *Les feedback de l'enseignant-e en EPS: perceptions des élèves et observation: différences filles-garçons et effets sur les réponses psychologiques et sur la performance*. Thèse de doctorat en STAPS non publiée, Université Lyon 1.
- Nicaise, V., & Cogérino, G. (2008). Les feedback émis par l'enseignant (e) d'EPS et perçus par les élèves : quelle similarité? *Staps*, (3), 35–53.
- Ninot, G., Delignières, D., & Fortes, M. (2000). L'évaluation de l'estime de soi dans le domaine corporel. *Staps*, 53, 35–48.
- Szerdahelyi, L. (2014). "Femmes d'action". *Parcours d'enseignantes d'EPS en France, des recrutements séparés à la mixité des concours (1941-1989)*. Thèse en TAPS non publiée, Université Lyon 1.
- Trottin, B., & Cogérino, G. (2009). Filles et garçons en EPS: approche descriptive des interactions verbales entre enseignant-e et élèves. *Staps*, (1), 69–85.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 29, 271–360.
- Vial, A. C., & Napier, J. L. (2017). High Power Mindsets Reduce Gender Identification and Benevolent Sexism Among Women (But Not Men). *Journal of Experimental Social Psychology*, 68, 162–170.