



**HAL**  
open science

# Habillage de la tâche et adhésion aux stéréotypes. Une expérimentation en EPS.

Sigolène Couchot-Schiex

► **To cite this version:**

Sigolène Couchot-Schiex. Habillage de la tâche et adhésion aux stéréotypes. Une expérimentation en EPS.: Etude longitudinale de la maternelle à la classe de 3ème de collège.. Christine Morin-Messabel; Muriel Salle. A l'école des stéréotypes. Comprendre et déconstruire, L'Harmattan, 2013, 978-2-343-00879-0. hal-03140265

**HAL Id: hal-03140265**

**<https://hal.science/hal-03140265>**

Submitted on 12 Feb 2021

**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.

Habillage de la tâche et adhésion aux stéréotypes. Une expérimentation en EPS.

Etude longitudinale de la maternelle à la classe de 3<sup>ème</sup> de collège.

Sigolène Couchot-Schiex – PRAG qualifiée en 70<sup>e</sup> section, Université Claude Bernard Lyon-IUFM de l'académie de Lyon, ECP

Le traitement des données statistiques a été réalisé par Basile Bailly étudiant de master 2, auquel j'adresse tous mes remerciements pour son remarquable travail.

Les pratiques éducatives sont régies par une logique complexe à étages multiples. Même en limitant la prise en compte des pratiques éducatives à l'environnement scolaire, les observations montrent la complexité de la logique curriculaire. Des choix politiques et culturels sont réalisés à tous les niveaux : programmes, organisation des enseignements dans les établissements, structures de regroupement des élèves, choix de contenus disciplinaires, etc. Dans ce millefeuille des savoirs et de leur organisation, l'enseignant-e se situe au bout de la chaîne, au contact du savoir et des élèves. Si l'enseignant-e ne choisit pas le savoir à enseigner puisqu'il a pour prescription d'enseigner ce qui est identifié dans les programmes de sa discipline, il lui revient en revanche de choisir et de préciser à la fois l'objet d'étude soumis aux élèves et les modalités par lesquelles il-elle envisage cette transmission. De ce fait, l'éducation scolaire exerce une influence considérable sur la manière dont les élèves sont amenés à mieux comprendre le monde, et l'enseignant-e en est un médiateur essentiel. Les pratiques éducatives sont aujourd'hui très diverses, mais nous porterons un intérêt particulier à la dimension sexuée comme dimension incontournable de ces pratiques puisque dans l'école, filles et garçons vont aussi apprendre à se comporter comme de futures femmes et hommes.

« Marie Duru-Bellat (1990) démontre comment les élèves apprennent de manière implicite à devenir un homme ou une femme, cet apprentissage semble étroitement lié à l'apprentissage du métier d'élève puisque l'école, tant du point de vue de la socialisation que de la transmission des savoirs, tend à reproduire les rapports sociaux de sexe comme rapports inégaux entre les filles et les garçons. » (Toczek, 2006, p.2).

Dans l'espace scolaire et au sein même des pratiques éducatives, les filles et les garçons vont se reconnaître comme appartenant exclusivement à l'un ou l'autre des groupes de sexe. Les rapports de sexe se construisent. Ils sont le produit d'une construction sociale qui s'établit par d'innombrables vecteurs : rôles sociaux, stéréotypes, préjugés, qui nourrissent l'imaginaire

social (Castoriadis, 1975). Dans la classe mixte, la coprésence des deux groupes de sexe et la transmission d'un savoir scolaire vont produire des expériences différenciées pour les deux sexes. Selon les psychologues sociaux (Hurtig et Pichevin, 1985 ; Lorenzi-Cioldi, 1994) la constitution de deux groupes exclusifs dans un même espace amène ces deux groupes à se positionner l'un par rapport à l'autre, à se hiérarchiser. Ces auteurs montrent que le groupe de garçons constituerait le groupe de référence alors que le groupe de filles se positionnerait comme dominé. La hiérarchisation des sexes prend forme dans l'espace scolaire.

Des sociologues de l'éducation (Mosconi, Duru-Bellat, Collet, Jarlegan ... entre autres ; Cogérino et son équipe, Vigneron pour l'EPS) ont pu montrer comment la mixité participe de la construction d'inégalités sexuées, à travers le curriculum caché. Ces éléments invisibles de la forme scolaire contribuent à la construction d'une différenciation des statuts et des rôles dans l'espace scolaire, les filles étant attendues comme bavardes mais sages, les garçons comme dynamiques mais agités. Cette comparaison inconsciente permet à chaque élève selon son sexe d'intégrer sa position dans la hiérarchie de l'espace scolaire en général, et de la classe en particulier. « Le cadre scolaire est ainsi socialement structuré par les hiérarchies scolaires mais aussi par les rapports entre sexes. » (Morin-Messabel, 2009, p.29).

Différentes dimensions organisent et structurent les rapports entre les deux sexes.

Une dimension positionnelle d'abord : la position idéologique. A l'école, ce serait l'égalité des sexes comme valeur recherchée. Les filles et les garçons sont-ils considérés de manière égale dans l'espace du groupe classe ? Comme élèves potentiellement bons/mauvais en EPS ? Comme élèves ayant une culture gymnique ou non ?

Une dimension contextuelle ensuite : la dimension activée par le contexte scolaire. Par exemple, l'habillage de la tâche : les disciplines sont hiérarchisées implicitement dans l'espace scolaire. Morin-Messabel montre dans ses travaux que réussir une tâche en mathématique est davantage valorisé que réussir la même tâche en arts plastiques. En Education Physique et Sportive (EPS), l'activité gymnique est connotée comme une activité féminine peu susceptible d'intéresser les garçons. Au contraire, ceux-ci sont plus attirés par les activités sportives collectives à connotation masculine. On pourrait, par exemple, opposer de manière extrême le football (connotation masculine) et la gymnastique sportive (connotation féminine).

Une dimension situationnelle enfin : c'est la situation du groupe social auquel appartient l'individu par rapport aux autres groupes de l'espace en question. Cette dimension situe les filles et les garçons dans l'espace scolaire. Les filles sont catégorisées dans un groupe social dominé (Lorenzi-Cioldi, 1988), par rapport au groupe des garçons qui constitue le groupe de

référence, groupe valorisé. En EPS, les filles sont souvent considérées comme des élèves ayant des capacités moindres : moins vives, moins dynamiques que les garçons auxquels l'enseignant-e se réfère systématiquement pour faire évoluer ses propositions d'enseignement (Coltice et Couchot-Schiex, 2006).

« Les appartenances positionnelles (bon/mauvais élève, fille ou garçon.....), les caractéristiques situationnelles (situation d'enseignement à fort enjeu scolaire vs faible, mixité vs non mixité des classes...) deviennent des variables intéressantes à explorer dans le cadre de la transmission/acquisition de connaissances. L'importance des représentations de soi, des autres, de la situation dans les processus d'apprentissage peuvent s'illustrer par des recherches relatives aux appartenances positionnelles de sexe et le cadre scolaire. » (Morin-Messabel, 2009, p.26)

Les situations scolaires peuvent donc être analysées sous l'angle du rapport entre les deux sexes. La discipline d'enseignement, la connotation sexuée de l'activité physique et sportive qui sous-tend l'enseignement (ici la gymnastique), le type de tâche proposé, les situations sociales, le fait d'appartenir au groupe des filles ou des garçons : ces différents paramètres influencent le rapport que chaque élève (de manière individuelle ou groupale) va développer vis-à-vis de l'apprentissage proposé.

Selon Parson et Bales (1955), l'orientation à caractère instrumental serait définie schématiquement par l'autonomie individuelle, l'indépendance, le sentiment de maîtrise de l'environnement, la compétition. Cette orientation serait généralement associée aux rôles masculins. L'orientation à caractère expressif serait définie schématiquement autour de caractères comme la communion avec autrui, le désir de liens, la conscience et l'expression de sentiments personnels, caractères associés au sexe féminin. Ces schématisations sont intériorisées et rendues signifiantes pour chaque sexe notamment au cours du processus de socialisation. Ainsi, lorsqu'elles/ils se trouvent en présence de pairs du même sexe ou de l'autre sexe, les filles et les garçons réactivent des comportements liés à ces schématisations. La force des stéréotypes est notamment puissante dans les situations sociales qui mettent en jeu des interactions entre les individus. Ces situations sociales sont très fréquentes dans l'expérience quotidienne. À ce titre, le contexte scolaire est à considérer comme un lieu propice à l'activation des stéréotypes de sexe par la coprésence des filles et des garçons. C'est d'ailleurs sur la base de cette construction sociale que certains, notamment dans les pays anglo-saxons, sont favorables à la non mixité du milieu scolaire. En France, des propositions similaires peuvent trouver une écoute attentive.

De manière spécifique en EPS, des études ont été menées au cours des dix dernières années

qui pointent la connotation sexuée des Activités Physiques Sportives et Artistiques qui sous-tendent les enseignements dans cette discipline (Fontayne, 1999 ; Koivula, 1995). Cette connotation se fonde le plus souvent sur le sexe des pratiquants ou sur leurs représentations. Les activités (APSA) seraient à considérer soit comme plutôt masculines, plutôt féminines ou plutôt appropriées pour les deux sexes. Des études réalisées *in situ*, portant sur le rôle de l'enseignant-e d'EPS au cours du processus d'enseignement-apprentissage, démontrent qu'elle ou il contribue à la reproduction des rôles de sexe attendus pour les élèves. En particulier, les interactions verbales et non verbales dans les activités connotées féminines (danse, gymnastique ou acrosport) contiennent des résultats statistiquement significatifs d'une différenciation sexuée et inégalitaire de la part de l'enseignant, qu'il soit un homme ou une femme, qui favorise les garçons au détriment des filles (Couchot-Schiex, Trottin, 2006) pour ces activités.

## 1. Présentation de l'étude

En nous référant aux travaux antérieurs effectués en sciences de l'éducation, en sociologie du curriculum et en psychologie sociale, nous proposons une étude longitudinale en contexte scolaire sur l'habillage d'une tâche en gymnastique.

Nous avons construit une tâche spécifique de gymnastique au sol sur le modèle d'un enchaînement semi-libre. L'enchaînement sera présenté soit comme un enchaînement d'« expression », soit comme un enchaînement du « combattant ». L'enchaînement respecte les contenus et les critères de réalisation attendus d'une situation d'enseignement de l'Education Physique et Sportive comme discipline scolaire. A partir des résultats antérieurs sur l'habillage de la tâche réalisés en psychologie sociale (Morin, 1992 ; Morin-Messabel et Ferrière, 2008) nous souhaitons vérifier :

1. Quel(s) niveau(x) de classe (donc quel-s âge-s ?) montrent une adhésion significative aux stéréotypes (sur les 2 enchaînements additionnés) ? Si des différences existent, sont-elles significatives de l'un des enchaînements seulement (expression *versus* combattant) ?
2. Sur quel enchaînement les élèves adhèrent-ils le plus aux stéréotypes (expression *versus* combattant) ? Peut-on lire une différence suivant le sexe de l'élève (fille *versus* garçon) ?
3. L'adhésion aux stéréotypes est-elle congruente avec le sexe de l'élève ? Les filles

adhèrent-elles davantage aux stéréotypes féminins (enchaînement expression) ? Les garçons adhèrent-ils davantage aux stéréotypes masculins (enchaînement combattant) ?

## 2. Méthodes

### 2.1. Expérimentation conduite

L'étude longitudinale a été réalisée auprès d'élèves de primaire et de collège.

Au lycée, les élèves semblent plus détachés des stéréotypes de sexe, mais ce sentiment pourrait chercher une confirmation dans des études ultérieures.

L'étude a été conduite auprès de 222 élèves d'une même zone géographique semi-rurale à proximité de Lyon (105 élèves de collège et 117 élèves de primaire dont 52 élèves de maternelle en petite, moyenne et grande section). Ces effectifs sont distribués dans 4 classes de collège, 3 classes de maternelle et 3 classes d'élémentaire.

### 2.2. Variables identifiées

Différents type de variables ont été identifiées :

- Variables indépendantes

On distingue trois variables indépendantes :

sexe de l'élève : garçon *versus* fille (2 modalités)

âge de l'élève : l'âge est demandé dans le questionnaire à remplir par l'élève à l'issue de sa prestation. On peut également inférer l'âge des élèves au niveau de classe fréquentée. L'âge des élèves s'échelonne de 3 à 15 ans, soit de la classe de petite section de maternelle à la classe de 3<sup>ème</sup> de collège (10 modalités).

habillage de la tâche : la tâche est présentée comme un enchaînement gymnique soit masculin (enchaînement du combattant) soit féminin (enchaînement d'expression). On distingue donc 2 modalités. Cette présentation différenciée est réalisée par l'expérimentatrice et inscrite en grosses lettres sur la grille d'enchaînement affichée dans la salle et à laquelle les élèves se réfèrent.

- Variables dépendantes

La performance de la prestation gymnique réalisée est inférée à l'habillage de la tâche soit l'enchaînement dans lequel l'élève a été évalué, c'est-à-dire : expression ou combattant. Le maximum de points attribué à l'enchaînement est de 7 points. Pour les élèves les plus jeunes, l'enchaînement gymnique a été simplifié et la passation aménagée afin de permettre aux

élèves de conserver l'engagement dans la tâche. Cependant le calcul de la performance est identique, d'ailleurs, étant donné que l'enchaînement est semi-libre, les mouvements gymniques des élèves les plus jeunes sont tout autant acceptables, quoique de motricité moins élaborée ou moins spécialisée que ceux des élèves les plus âgés. Les différences dans la qualité des réalisations sont plus sensibles entre les élèves non gymnastes et les élèves gymnastes (par exemple les élèves qui pratiquent ou ont pratiqué la gymnastique sportive en club).

### 2.3. Protocole de l'étude

Lors de la passation du test, la classe est séparée en 2 groupes comprenant un nombre équivalent de garçons et de filles dans la limite possible de l'effectif de classe. À chacun des deux groupes est attribué un enchaînement selon l'habillement combattant *versus* expression. Une même grille contenant les contraintes de l'enchaînement (semi-libre) est annoncée aux élèves et mise à leur disposition. Dans cette grille figurent les 7 catégories de mouvements gymniques qui servent de support à l'évaluation de la performance. Le groupe d'élèves dispose d'un temps de préparation pendant lequel l'expérimentatrice s'assure de la compréhension des consignes et de la tâche en général, puis les élèves sont appelés individuellement pour la réalisation de l'enchaînement. La performance est calculée selon les modalités suivantes :

- condition remplie si le mouvement est connoté selon le stéréotype masculin *versus* féminin = 1 point,
- condition non remplie si le mouvement est sans connotation = 0 point, ou si le mouvement est connoté inverse (par exemple masculin si l'enchaînement est « expression » = 0).

Le total de la performance ne peut pas dépasser un maximum de 7 points (7 catégories de mouvements gymniques). Le score de réussite n'est pas annoncé à l'élève. Les élèves de l'autre groupe qui réaliseront l'autre enchaînement ne sont pas présents.

À l'annonce du type d'enchaînement, la connotation féminine *versus* masculine est activée une seule fois par la centration sur la qualité « expression » (= faire joli) *versus* « combattant » (= faire comme les combattants).

Après sa prestation, chaque élève remplit un questionnaire qui vise à contrôler les paramètres de reconnaissance de la tâche et de perception de l'activité réalisée : « quel enchaînement as-tu réalisé ? » ; la position de l'élève dans le groupe : « as-tu aimé ton travail avec ton groupe ? » ; la valorisation et l'estime de soi de l'élève dans la prestation qu'elle/il a réalisée :

« es-tu satisfait/e de ton passage ? »

Pour les élèves de maternelle et de CP, des aménagements ont été nécessaires. Les élèves ont été accompagnés par leur enseignante, de même elle a aidé l'élève à répondre au questionnaire.

### 3. Résultats

#### 3.1. Les effets principaux en termes de performance

Les élèves ont participé à la tâche proposée de manière satisfaisante. La qualité des enchaînements réalisés est, bien sûr, conditionnée par l'âge des élèves et par leurs capacités gymniques. En général, plus les élèves étaient jeunes, plus ils ont proposé des mouvements gymniques s'appuyant sur une motricité proche du quotidien mais répondant aux critères attendus. Pour la classe de CP, on note que la réalisation de l'enchaînement se teinte fortement d'une résonance scolaire, c'est-à-dire que les élèves ont généralement peur de se tromper, de ne pas répondre aux attentes de l'expérimentatrice et recherchent souvent son approbation. On pourrait évoquer une surdétermination de la tâche scolaire à réaliser par rapport à la tâche motrice proposée. Faire « bien » ou « juste » serait plus important que répondre de manière individuelle. Enfin, à la fin des années de collège, on note une forte différence entre les élèves gymnastes de club ou qui ont des capacités et connaissances assurées dans cette discipline sportive et les autres. En effet, ces élèves gymnastes appliquent strictement le code de pointage gymnique et choisissent de présenter un enchaînement purement correct du point de vue de la performance gymnique, sans trace d'adhésion stéréotypique. Toutefois, ces élèves, peu nombreux d'ailleurs, n'ont pas été identifiés de manière particulière, ils sont donc inclus dans les calculs statistiques.

Les résultats ont été exploités quantitativement. Les statistiques pour le test de Khi<sup>2</sup> d'indépendance entre niveau de classe et adhésion aux stéréotypes montrent que l'adhésion aux stéréotypes dépend du niveau de classe des élèves.

#### 3.2. Variable « sexe du sujet » : les élèves F *versus* élèves G : performance générale

La recherche d'indépendance entre le sexe de l'élève et l'adhésion aux stéréotypes par un test de Khi<sup>2</sup> montre que l'adhésion aux stéréotypes ne dépend pas de la variable sexe. Les filles ne se montrent pas plus que les garçons enclines à se conformer aux stéréotypes.

#### 3.3. Variable « habillage de la tâche » : la tâche est présentée comme un enchaînement



gymnique de type « expression » ou « combattant ».

Les résultats statistiques montrent que l'adhésion aux stéréotypes dépend de l'enchaînement réalisé.

Les comparaisons des moyennes de performance entre les filles et les garçons au sein d'une classe et pour un même enchaînement ont mis en évidence des différences significatives dans certaines classes.

Les garçons adhèrent plus fortement que les filles aux stéréotypes lorsqu'ils sont en CM2, en 5<sup>ème</sup> et en 3<sup>ème</sup>. C'est ce que montrent les résultats quand la tâche est présentée sous l'habillage « combattant ».

Lorsque la tâche est présentée sous l'habillage « expression », les résultats sont contrastés. Ce sont les jeunes garçons de CE1 qui montrent plus de réponses stéréotypées que les filles de la même classe. Mais ce sont les filles qui montrent un plus fort taux de réponses stéréotypées que les garçons dans les classes de CE2, 6<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup>.

Ces résultats statistiques peuvent d'ailleurs être confortés par les réponses recueillies dans les questionnaires élèves : l'enchaînement expression est plus souvent rejeté. Avant la classe de 6<sup>ème</sup> les réponses aux questionnaires montrent une identification correcte de la tâche à réaliser (entourer l'enchaînement réalisé : expression *versus* combattant). À partir de la classe de 6<sup>ème</sup> et jusqu'à la classe de 4<sup>ème</sup>, les réponses montrent de plus en plus d'identifications incorrectes de l'enchaînement annoncé. Les identifications incorrectes qui concernent l'enchaînement « expression » sont plus souvent le fait des garçons du groupe. Les identifications incorrectes qui concernent l'enchaînement « combattant » sont le fait des élèves des deux sexes en 6<sup>ème</sup> et concernent les filles en 4<sup>ème</sup>. Entre autres, les élèves du collège de la 6<sup>ème</sup> à la 4<sup>ème</sup> notent qu'ils n'ont pas apprécié leur enchaînement, mais quel que soit leur sexe ils sont généralement satisfaits de leur passage personnel et donc de leur performance physique.

#### 3.4. Variable : « sexe » x « habillage de la tâche » x « performance »

Les comparaisons croisées de ces trois variables font apparaître que les filles montrent en moyenne une plus forte adhésion aux stéréotypes attendus de leur propre sexe. Ce résultat est vérifié pour les classes de CE2, 6<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup> lorsque la tâche est présentée en modalité « expression ».

Par contre, en grande section de maternelle, ce sont les garçons qui adhèrent le plus fortement aux stéréotypes attendus de leur sexe lors de l'enchaînement « combattant ». Cette forte adhésion à l'habillage de la tâche dans sa version masculine semble exclusivement significative à ce jeune âge. Les représentations recueillies à travers les verbalisations

spontanées des élèves lors de la présentation de l'enchaînement à ce groupe de grande section et de l'activation du stéréotype « combattant » sont d'ailleurs éloquentes. Les élèves évoquent les images de « soldat », « gendarme », associés aux qualificatifs « méchant » ou « mauvais ».

### 3.5. Résultats et confirmation des hypothèses

Cette étude montre que l'adhésion aux stéréotypes est plus ou moins significative suivant l'âge des élèves. C'est entre 9 et 14 ans que les élèves montrent une adhésion plus forte aux stéréotypes attendus de leur sexe lors de la tâche gymnique proposée. Les âges les plus sensibles sont la fin de la maternelle (5 ans), puis le CM (9 à 11 ans) et enfin la classe de 5<sup>ème</sup> (13 ans).

On ne peut pas véritablement dire qu'un enchaînement suscite davantage de réponses motrices stéréotypées. L'ensemble des résultats va dans le sens de variations suivant à la fois l'âge et le type d'enchaînement réalisé. Les filles plus que les garçons, s'attachent à « faire joli » dans leur enchaînement lorsqu'elles sont au CE2, en 6<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup>. Les garçons plus que les filles, s'attachent à « faire comme le combattant » en CM2, 5<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>.

Statistiquement, l'adhésion aux stéréotypes est congruente avec le sexe de l'élève et la connotation sexuée de l'enchaînement réalisé. Les filles adhèrent davantage aux stéréotypes féminins (enchaînement « expression ») et les garçons adhèrent davantage aux stéréotypes masculins (enchaînement « combattant »). Notons que cette adhésion s'exprime à travers des réponses motrices au sein d'un enchaînement gymnique réalisé devant un groupe mixte composé d'élèves d'une même classe. La dimension publique de ces expressions stéréotypiques, quand elles le sont, ne doit pas être négligée. Certains élèves acceptent donc, devant leurs pairs, de montrer qu'ils s'accordent avec les normes sociales attendues de leur sexe. Les conduites physiques sont donc ici à envisager également comme des conduites sociales au sein d'un groupe stable, celui de la classe, composé de filles et de garçons connus et reconnus dans leur position et le rôle qu'ils jouent dans cet espace scolaire.

Les comparaisons croisées montrent que les filles de CE2, 6<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup> identifient bien la gymnastique comme une activité à connotation féminine dans laquelle elles expriment corporellement des comportements stéréotypiques féminins : « faire joli ».

À travers les réponses aux questionnaires, les garçons montrent qu'ils se détachent, voire qu'ils rejettent de plus en plus fortement la tâche en version « expression » au fur et à mesure qu'ils avancent en âge.

À travers ces résultats, nous aurions la confirmation que la gymnastique est bien pensée par les élèves comme une activité qui s'adresse plutôt aux filles et que cette connotation ne

convient généralement pas aux garçons dans le groupe mixte, en EPS. Les garçons visés par les stéréotypes féminins « faire joli » ont tendance à modifier leur comportement individuel et social dans la tâche demandée.

« La personne qui est visée par ce stéréotype, et qui le sait, va ressentir une pression, va craindre de voir son comportement ou sa performance unique interprété en fonction de ce stéréotype, sans que ses caractéristiques individuelles soient prises en compte, et va, de manière inconsciente et involontaire, modifier son comportement. C'est dans ce type de situation que l'on parle de menace du stéréotype » (Toczek, 2006, p.3)

#### 4. Discussion générale

Quel intérêt peut-on retirer d'une telle expérimentation dans le domaine de l'EPS comme discipline scolaire ?

Le croisement entre l'adhésion aux stéréotypes et l'habillage de la tâche, intéresse la formation des enseignants d'EPS.

D'une part, l'enseignant-e est l'intermédiaire essentiel de la médiation entre le savoir et l'apprentissage. Cette médiation doit être réfléchie et construite, elle est soumise aux choix didactiques et pédagogiques que l'enseignant-e effectue. Dans le sens de cette réflexion, un groupe de collègues experts en EPS écrit dans une revue professionnelle spécialisée :

« Nous faisons le pari suivant : la rencontre avec les « savoirs » ne peut pas être le fruit du hasard, d'une rencontre fortuite, elle doit être organisée (par des contextes signifiants et cohérents) et elle devient la condition d'une dynamique dans les apprentissages. Ces contextes "culturels choisis" (au regard des APSA) sont une clé de l'efficacité de l'enseignant. » (Ubaldi *et al.*, 2010, p.22).

Les situations d'enseignement imaginées par l'enseignant-e et proposées aux élèves font l'objet d'un traitement scolaire. Les mêmes auteurs insistent : « elles se construisent à partir des "contenus clés" que nous avons décidés d'enseigner à un moment donné ». Tout ne peut pas être enseigné. L'enseignant-e va décider de contenus, d'objets d'enseignement prioritaires. Ces objets sont guidés à la fois par la forme de la pratique scolaire, mais également par les apprentissages positifs attendus des élèves. Or, une vigilance s'impose concernant le type de tâche auquel les élèves seront confrontés pour produire ces apprentissages. À l'instar des interactions verbales et non verbales, l'habillage de la tâche est un vecteur de différenciation des savoirs puisque l'étude montre des différences dans la réalisation de l'enchaînement selon l'étiquette donnée à la tâche et le sexe des élèves. L'EPS

est une discipline peu valorisée dans l'espace scolaire, et plutôt perçue comme masculine. Les recherches sur la transmission des savoirs montrent qu'on y observe les mêmes biais qu'en mathématiques et en sciences. Or, au sein de cet ensemble de pratiques considérées comme masculines, certaines activités spécifiques sont, elles, connotées comme féminines. Plus les activités proposées sont connotées féminines, plus les enseignant-e-s favorisent les garçons dans les interactions de manière à garantir leur activité. En revanche, les enseignant-e-s remettent peu en cause le type de tâche qu'ils-elles proposent. Il paraît ici visible qu'une tâche présentée comme « expressive » rencontrera une faible adhésion des garçons, et une réalisation fortement stéréotypique des filles. Spontanément, les enseignant-e-s pensent favoriser les filles quand ils proposent de la danse ou de la gymnastique, puisqu'elles y adhèrent facilement. Au-delà de cette adhésion, à laquelle les filles participent activement en montrant des signes de conduites conformes à leur sexe, les apprentissages ne sont pas aussi positifs qu'attendus. Si les garçons ont tendance à se distinguer par la réalisation d'acrobaties plus valorisées, les filles choisissent quant à elles de « faire joli » en réalisant des mouvements plus chorégraphiques moins valorisés. L'habillage de la tâche renforce les conduites motrices stéréotypées attendues selon le sexe de l'élève, il paraît de plus en plus impensable aux garçons de réaliser des mouvements ayant à exprimer une dimension esthétique. Dans l'espace social de la classe en EPS, où chaque élève, individuellement face au groupe de pairs, va devoir réaliser une performance motrice sous le regard des autres, les enjeux de la situation sont forts du point de vue du prestige social encouru. Toute adhésion à des stéréotypes de l'autre sexe pourra être interprétée, notamment pour les garçons, comme une conduite inappropriée.

Comment l'enseignant-e peut-il-elle réagir pour minimiser l'impact des stéréotypes dans les tâches proposées ? Reprenons les trois dimensions qui structurent les rapports entre les sexes. En EPS, les filles sont considérées comme plus faibles que les garçons. Mais en gymnastique, on attend d'elles qu'elles montrent des capacités de souplesse et d'esthétique naturelles. Ces capacités ne sont pas attendues des garçons. On peut donc, questionner les positions des élèves, filles et garçons en EPS d'une manière générale et avec plus d'acuité encore en gymnastique (danse ou acrosport...). Toutes les filles n'ont pas pratiqué la gymnastique, toutes les filles ne montrent pas de qualités de souplesse ou de fluidité. Les garçons refusent de montrer quelque capacité pouvant aller vers la dimension esthétique, considérée comme l'apanage des filles. Une piste de réflexion pourrait consister dans la remise en cause de ces positions généralement admises en EPS.

L'EPS est une discipline mineure de l'espace scolaire. La gymnastique, la danse sont des

activités moins valorisées que les sports collectifs parmi l'éventail d'APSA dont se nourrit la discipline. Dans ce contexte, pourquoi les garçons prendraient-ils au sérieux ces activités ? Les élèves ne sont pas dupes : plus on avance dans le cursus scolaire, moins ces activités font partie des programmations annuelles. Or, la programmation de ces activités doit correspondre à des apprentissages moteurs spécifiques, identifiés, culturellement choisis et ayant du sens pour l'élève fille ou garçon. La variété des objets, des tâches, des modalités d'apprentissage garantit une ouverture des apprentissages afin que tous les élèves puissent y trouver du sens. Enfin, les garçons cherchent, malgré tout, à occuper une position valorisée dans l'espace social. Dans cette situation, ils souhaitent attirer l'attention de l'enseignant-e, le plus souvent en se réappropriant la tâche de manière à ce qu'elle devienne acceptable au regard de leur dimension genrée, plus adéquate aux stéréotypes masculins. L'agitation motrice, comme outil pour attirer le regard de l'enseignant-e sur soi et sur le groupe de pairs, est une stratégie connue et maintes fois démontrée. Rendre les filles visibles et valoriser leurs apprentissages doit être un paramètre de la vigilance de l'enseignant-e.

## Bibliographie

Castoriadis Cornélius, *L'institution imaginaire de la société*, Paris, d Le Seuil, 1975.

Cogérino Geneviève (dir.), *Filles et garçons en EPS*, Paris, Revue EPS, 2004.

Cogérino Geneviève (dir.), *La mixité en éducation physique. Paroles, réussites, différenciation*, Paris, Revue EPS, « Dossier EPS » n°67, 2006.

Coltice Michelle et Couchot-Schiex Sigolène, « Regards sur la mixité par un groupe d'enseignants stagiaires en EPS », dans Cogérino Geneviève (dir.), *La mixité en éducation physique. Paroles, réussites, différenciations*, Paris, Revue EPS, « Dossier EPS » n°67, 2006, p.122-140.

Couchot-Schiex Sigolène et Trottin Benoîte, « Interactions enseignants/élèves en EPS : variation en fonction du sexe et du genre », dans Cogérino Geneviève (dir.), *Filles et garçons en EPS*, Paris, Revue EPS, 2004, p.163-179.

Fontayne Paul, *Motivation et APS : l'influence du sexe et du genre sur la pratique du sport et de l'EP*, Thèse STAPS, non publiée, Université Paris Sud Orsay, 1999.

Koivula Nathalie, « Ratings of Gender Appropriateness of Sports Participation : Effects of Gender-Based Schematic Processing », *Sex Roles*, n°33 [7/8], 1995, p.543-557.

Lorenzi-Cioldi Fabio, *Individus dominants et groupes dominés. Images masculines et féminines*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 1988.

Lorenzi-Cioldi Fabio et Doise Willem, « Identité sociale et identité personnelle », dans

Bourhis Richard et Leyens Jacques-Philippe (dir.), *Stéréotypes, discriminations et relations intergroupes*, Liège, Mardaga, 1994, p.69-126.

Morin Christine, *Bicategorisation asymétrique de sexe, normes sociales et stratégies évaluatives entre groupes, étude quasi-expérimentale au sein du système scolaire*, doctorat nouveau régime, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand II, 1992.

Morin-Messabel Christine, « Contexte scolaire, mixité et performances. Introduction à la problématique de la variable sexe dans le contexte scolaire », dans Houel Annick et Zancarini-Fournel Michelle (dir.), *Ecole et mixités*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 2001, p.52-61.

Morin-Messabel Christine « Transmission des savoirs et situations éducatives », *Carnets du GRePS*, 1, 2009, p.26-32.

Morin-Messabel Christine et Ferrière Séverine, « Contexte scolaire, appartenance catégorielle de sexe et performances. De la variation de l’habillage de la tâche sur les performances à l’école élémentaire », dans *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, n°80, 2008, p.13-26.

Parsons Talcot, et Bales Robert F., *Family, socialization and interaction process*, New York, Free Press, 1955.

Toczek Marie-Christine, « Comment réduire les différences de performances selon le genre lors des évaluations institutionnelles ? », 8ème Biennale de l’éducation et de la formation « Expérience(s), savoir(s), sujet(s) », Lyon, APRIEF, INRP, 2006.

Ubaldi Jean-Luc, Coston Alain, Coltice Michelle, Philippon Serge, « Cibler, habiller, intervenir pour permettre à nos élèves d’apprendre en EPS. Faire pratiquer pour faire apprendre », *Les cahiers du C.E.D.R.E.*, n°6, 2006, p.7-31.

