

Mémoire professionnel

Formation professionnelle – Master secondaire 1

Volée 2010 – 2012

L'estime de soi chez les filles dans un contexte mixte en éducation physique

Auteur

Sébastien Clément

Route de Magny 24 B

CH – 1880 Bex

Directrice de mémoire

Nicole Jacquemet

St-Maurice, le 6 décembre 2013

Résumé

Notre travail aborde la thématique controversée de la mixité scolaire dans le domaine particulier de l'éducation physique. Plus spécifiquement, il s'agit de mettre en évidence comment la connotation sexuée d'une activité sportive influence l'estime de soi des filles du secondaire I en contexte mixte.

Dans un premier temps, nous établissons l'historique de la mixité scolaire, de ses origines à aujourd'hui, puis nous mettons en lumière les points qui relèvent de l'implication différente des filles en éducation physique selon qu'elles sont en situation de mixité ou non.

Notre cadre théorique se base sur le concept d'estime de soi, d'abord de manière générale puis, plus spécifiquement, sur la compétence sportive perçue. L'évolution de cette dernière est le concept central de notre enquête et nous l'observons dans deux disciplines sportives à connotation sexuée différentes : féminine pour les anneaux et masculine pour le basketball.

Les résultats de nos questionnaires indiquent une évolution de l'estime de soi en fonction de l'activité physique proposée, qu'elle soit féminine ou masculine. Cependant, les impacts positifs ou négatifs diffèrent en fonction de l'estime de soi initiale, traduite par la compétence sportive perçue initiale.

Mots clés : *mixité en éducation physique, estime de soi chez les filles, compétence sportive perçue, compétence normative, compétence référée à soi*

Précisions

Nous avons utilisé le pronom « nous » tout au long du mémoire. Pour cette raison, nous n'accordons pas les verbes qui suivent ce « nous » au pluriel.

Le mémoire a été traité de façon anonyme. Pour cette raison, aucun nom d'élève n'apparaît dans notre travail.

Remerciements

Je remercie tout d'abord ma directrice de mémoire, Mme Nicole Jacquemet, pour sa disponibilité et ses conseils qui m'ont aidé dans l'élaboration et la rédaction de ce mémoire.

Je remercie également les enseignants d'éducation physique de l'établissement primaire et secondaire d'Ollon (VD), M. Pascal Richner, Mme Stéphanie Ducommun et Mme Crystel Borghi, pour avoir accepté de consacrer une double période d'éducation physique pour la récolte des données.

Finalement, un grand merci à Mme Sylvia Clément et M. Pierre-André Clément pour les relectures.

Sommaire

1. Introduction	5
2. Problématique	7
2.1 Mixité scolaire	7
2.1.1 Origines	7
2.1.2 L'égalité mise en doute	9
2.1.3 Le curriculum caché comme limite à l'égalité	10
2.2 Mixité en éducation physique	
3. Cadre conceptuel	15
3.1 L'estime de soi	15
3.1.1 Approche théorique	15
3.1.2 L'importance de l'estime de soi en éducation physique	17
3.1.3 L'influence de la mixité sur l'estime de soi en EPS	20
3.1.4 Des différences liées à la connotation sexuée des disciplines	22
3.1.5 La compétence sportive perçue	24
4. Question de recherche	28
5. Hypothèse	28
6. Méthode	29
6.1 Population de l'enquête et échantillon retenu	29
6.2 Univers de la recherche	30
6.3 Procédure	31
6.4 Questionnaire	31
6.5 Pré-test	32
7. Résultats	33
7.1 Distribution des effectifs dans les questionnaires	
7.1.1 Distribution des effectifs dans le questionnaire initial	33
7.1.2 Distribution des effectifs dans le questionnaire lié à l'activité des anneaux	34
7.1.3 Distribution des effectifs dans le questionnaire lié à l'activité du basketball	36

7.2 Résultats croisés

- 7.2.1 Evolution des réponses entre les questionnaires
- 7.2.2 Evolution des réponses des questionnaires liés aux anneaux et au basketball en fonction de la compétence sportive perçue initiale
- 7.2.3 Evolution des réponses des questionnaires en fonction de la compétence normative
- 7.2.4 Evolution des réponses des questionnaires en fonction de la compétence référée à soi

8. Discussion

- 8.1 La compétence référée à soi
 - 8.1.1 Filles à compétence sportive perçue initiale « basse »
 - 8.1.2 Filles à compétence sportive perçue initiale « élevée »
- 8.2 La compétence normative
 - 8.2.1 Filles à compétence sportive perçue initiale « basse »
 - 8.2.2 Filles à compétence sportive perçue initiale « élevée »
- 8.3 La compétence sportive perçue

9. Résultats attendus ou inattendus

- 9.1 Résultats attendus
- 9.2 Résultats inattendus

10. Conclusion

- 10.1 Synthèse du travail
- 10.2 Apports de la recherche dans le développement professionnel

11. Bibliographie

12. Liste des annexes

1. Introduction

Dans ce mémoire, la question de la mixité en éducation physique et de son influence sur les filles sera le fil rouge de la recherche. Cette question est d'abord le fruit de nombreuses interrogations et observations intervenues tout au long de notre pratique enseignante, tant au niveau du sport que de l'éducation physique.

Notre passion pour le sport nous a conduit à mener des études universitaires dans le domaine de l'éducation physique. Durant ces années de formation, nous avons eu la chance d'être très vite confronté à la pratique enseignante, ce nous a permis de créer des liens importants entre la théorie acquise à l'université et le cadre pratique de nos diverses expériences, autant dans notre passion pour la gymnastique aux agrès que dans notre métier d'enseignant en éducation physique.

Nous avons eu la chance de nous voir confier, depuis l'âge de 17 ans, un groupement « agrès de société » travaillant en groupe, composé de filles et de garçons âgés de 16 et plus. L'objectif de ce groupement est la présentation de productions gymniques en musique évaluées, lors des compétitions, selon une liste étoffée de critères. Or, bon nombre de ces points indicatifs peuvent être atteints grâce à la mixité garçon-fille du groupement. En effet, prenons, par exemple, la variation des éléments gymniques : les filles, du fait de certaines spécificités anatomiques et physiologiques, parviennent à réaliser des éléments gymniques impossibles à réaliser pour la gente masculine. A l'inverse, les garçons parviennent à réaliser d'autres mouvements difficilement envisageables pour les filles. Prenons un deuxième exemple : la production doit contenir des portés et des éjectés. Or, il serait impensable d'envisager les mêmes portés et éjectés réalisés uniquement entre filles ou, à l'inverse, exclusivement entre garçons. Par conséquent, il s'avère que la mixité est alors indispensable dans ce contexte pour pouvoir créer le plus de variations dans la production gymnique.

Notre pratique professionnelle d'enseignant en éducation physique a débuté il y a maintenant trois ans à l'établissement primaire et secondaire d'Ollon, dans le canton de Vaud. Nous avons été amené à travailler avec des classes mixtes et non-mixtes, aussi bien dans les degrés primaires que secondaires. Au travers de ces expériences, nous nous sommes rendu compte que la collaboration entre garçons et filles n'était de loin pas similaire à celle rencontrée dans le contexte de mon groupement de gymnastique de société. Nous nous sommes donc intéressé à voir les collaborations entre filles et garçons, en éducation physique, selon deux approches : premièrement, la mixité dans les jeux collectifs et, deuxièmement, la mixité dans le travail par paires. De ces observations ressortent divers

constats. Il est important, toutefois, de ne pas les transformer en stéréotypes, ni même d'en faire des généralités car chaque élève est une personne à part entière, qui pense et agit à sa manière. Par conséquent, les observations ne concernent pas la totalité des élèves, mais plutôt une tendance qui ressort lors de nos leçons d'éducation physique. Ces constats, qu'il faut relativiser, sont néanmoins les éléments déclencheurs de ma recherche :

1. Nous avons constaté que, dans le degré primaire, filles et garçons parviennent à collaborer ensemble lors des jeux collectifs.
2. Dans le degré secondaire, en situation de mixité, les filles ne participent, en général, que très peu aux jeux collectifs et sont régulièrement mises de côté par les garçons. Les garçons jouent essentiellement entre eux et les filles semblent accepter cette participation « passive ». Parfois, elles renforcent encore ce constat en formant des groupes de discussion sur le terrain et semblent ne pas être concernées par le jeu lui-même. Nous noterons également que ce phénomène se renforce avec l'âge.
3. En situation non-mixte, les filles participent davantage aux jeux collectifs. L'implication est meilleure et les élèves ne participant pas sont plus rares qu'en situation mixte.
4. Nous ne constatons pas de différences d'implication en situation mixte ou non lorsque l'activité est individuelle.
5. Lorsque les filles sont par paires, ou par groupes d'élèves exclusivement féminines, il n'y a pas de différences significatives entre filles en situation mixte et non-mixte.

Nos diverses expériences professionnelles dans le domaine du sport et de l'éducation physique nous ont ainsi démontré que les filles et les garçons n'abordent pas la pratique sportive de la même manière, et que l'âge joue un rôle prépondérant dans cette approche. A noter que nous faisons le choix de ne s'intéresser qu'au degré secondaire dans notre recherche car cela semble être dans cette tranche d'âge que la collaboration filles-garçons est la plus difficile. La question de départ de la recherche étant la suivante :

« La mixité en éducation physique engendre-t-elle des différences d'implication chez les filles du secondaire en comparaison avec la non-mixité ? »

2. Problématique

Nous avons choisi de centrer la recherche sur la pratique de l'éducation physique des filles à l'école, dans le degré secondaire I. En effet, au regard des constats, certes établis sur de simples observations de terrain, il semblerait que les filles ne se comportent pas de la même manière dans une situation de mixité que dans une situation non-mixte. Il apparaît dès lors que l'implication est moins importante en situation mixte que non-mixte. Ces aspects reflètent donc des enjeux importants dans l'enseignement puisque la tâche de l'enseignant, pour dispenser un enseignement de qualité, est d'encourager ses élèves à travailler. L'enseignant va donc devoir trouver des stratégies afin que chacun puisse s'impliquer dans son travail avec qualité. Or, à priori, au vu des constats établis, il semblerait que les filles travaillent mieux, d'une manière générale, en éducation physique, si elles sont uniquement entre elles. La mixité semblerait donc être un frein pour certaines élèves. C'est donc la caractéristique première de notre situation. Nous allons donc définir, dans un premier temps, la mixité, ses origines et ses enjeux dans une approche globale puis, dans un second temps, nous nous focaliserons plus spécifiquement sur la mixité en éducation physique.

2.1 Mixité scolaire

2.1.1 Origines ...

Il s'agit, en premier lieu, de préciser que le terme de mixité, dans notre recherche, est uniquement lié à la mixité sexuée, et cherche uniquement à traiter du rapport filles-garçons au travers de la pratique de l'éducation physique. Il ne comprend donc pas les différents aspects liés à la mixité sociale. D'ailleurs, il est intéressant de constater que, pour Volondat (1986), dans son article « Mixité et Éducation physique et sportive », malgré que la mixité serait la qualité d'une situation faisant intervenir dans sa composition plusieurs choses de nature différente, c'est l'hétérogénéité liée à la différence entre les sexes qui supplante toutes les autres au point d'avoir le monopole du mot mixité. Notons également que nous nous intéresserons à l'histoire de la mixité en France, plutôt qu'en Suisse car les écrits scientifiques sont plus abondants.

Historiquement, le terme de mixité est relativement récent et n'apparaît d'ailleurs pas dans le "dictionnaire Littré" de 1877, ouvrage, qui tient son nom de son auteur Emile Littré (Thébaud et Zancarini-Fournel, 2003). Certes, il existe quelques établissements à la fin du 19^{ème} siècle dans

lesquelles garçons et filles se côtoient et reçoivent ainsi un enseignement identique. Fraise, dans la préface du livre de Cacouault-Bitaud et al. (2004) révèle qu'il s'agit plutôt de « co-instruction » et que ces établissements sont contraints, du fait de leur localisation géographique, à mélanger les sexes. Cependant, il ne s'agit alors nullement d'un souci pédagogique. Le terme « mixité » apparaîtra, selon Thébaud et Zancarini-Fournel (2003), en France, le 3 juillet 1957 dans une circulaire qui donne suite à des années de débats pédagogiques traitant de la question de la mixité et qui voit s'affronter plusieurs institutions qui, chacune, ont leurs avis sur la question. Ainsi, selon Thébaud et Zancarini-Fournel (2003), la ségrégation entre sexes est la norme au 19^{ème} siècle et provient essentiellement de la bataille de l'Eglise contre la mixité. La religion est, bien évidemment, contre la mixité scolaire, puisque la question de la sexualité, liée au rapprochement entre les enfants des deux sexes, pose problème car elle risquerait d'être trop précoce et désordonnée (Fraise, dans la préface du livre de Cacouault-Bitaud et al., 2004). De plus, ce rapprochement engendre des difficultés supplémentaires au niveau de la concentration et de l'attention des élèves. Enfin, à ceci s'ajoute encore la domination masculine qui, pour les opposants à la mixité, serait remise en question en mélangeant filles et garçons dans les classes. Pour leurs opposants, ceux qui luttent pour l'instauration de la mixité, le débat est tout autre. Au contraire, la proximité des sexes permettrait de se connaître davantage entre personnes de sexes différents. De plus, et l'argument est fort, la mixité engendrerait une égalité du point de vue de l'accès au savoir.

L'élément déclencheur qui fait pencher la balance vers la généralisation de la mixité scolaire n'est pas véritablement en lien avec ces arguments mais va plutôt être le fruit d'une nécessité budgétaire et économique. La gémiation, c'est-à-dire le regroupement par âge, succède donc au regroupement par sexe par souci de jumeler des classes à petits effectifs ensemble afin de faire des économies. Les nécessités budgétaires ont ainsi débouché sur la légalisation de la mixité scolaire dans les lycées lors de la réforme Berthoin en 1959. C'est en 1963 qu'il en sera de même pour les classes secondaires. L'évolution de la société, des mœurs et des mentalités dans l'entre-deux-guerres a sans doute poussé le mouvement pédagogique, l'Education Nouvelle, à vouloir instaurer une mixité coéducative, une « coéducation des sexes » (Thébaud et Zancarini-Fournel, 2003). C'est donc dans les années qui ont suivi la seconde Guerre Mondiale – certainement en lien avec une envie forte de féminisation dans les années qui ont suivi la guerre - que la mixité s'est généralisée dans les degrés d'enseignement primaires et secondaires. Les décrets d'application, en 1976, de la loi Haby, du nom du ministre français de l'Education Nationale, René Haby généralisent la mixité dans tous les degrés d'enseignements (Thébaud et Zancarini-Fournel, 2003).

2.1.2 L'égalité mise en doute ...

Duru-Bellat et Marin (2010) nous livrent une approche intéressante à propos de la mixité scolaire en disant qu' « aujourd'hui, personne ne soutiendrait donc que la mixité scolaire produit l'égalité scolaire ; mais peu de gens iraient jusqu'à en conclure qu'il convient de la remettre en cause » (p. 5). Ainsi, cette phrase introduit bien la problématique de la mixité scolaire dans notre société actuelle.

La mixité est un sujet qui, ces deux dernières décennies surtout – car, à ses débuts, elle semblait être une garantie de l'égalité - a fait couler beaucoup d'encre ... D'ailleurs, le fait que les filles et les garçons soient réunis sur les mêmes bancs et soumis aux mêmes enseignements est considéré aujourd'hui de manière quasi consensuelle comme un progrès de l'égalité entre les hommes et les femmes (Thébaud et Zancarini-Fournel, 2003). Cependant, au vu des nombreuses inégalités présentes aujourd'hui, tant dans le monde politique que dans le monde du travail, le débat a refait surface ... Fraisse dans la préface du livre de Cacouault-Bitaud et al. (2004) souligne, notamment, qu'un égal accès au savoir n'est pas une garantie de résultats identiques. Elle considère d'ailleurs plus la mixité comme une condition pour réaliser l'égalité, pas une solution en soi. Thébaud et Zancarini-Fournel (2003), en s'appuyant sur la proposition faite, en 2003, par le ministre de l'Education de créer des classes expérimentales non-mixtes, pour résoudre les problèmes de coexistence des filles et des garçons dans l'espace scolaire, émettent également des doutes sur l'égalité qu'est censée conférer la mixité scolaire. Et, il n'y a pas qu'en France qu'on s'interroge sur la mixité. Au Québec, on s'interroge sur la nécessité de revenir à des classes non-mixtes, tant les garçons semblent être à la peine. En Angleterre, le retour à des classes non-mixtes a été expérimenté, sans toutefois aboutir à des résultats concluants (Jackson (2002), cité par Duru-Bellat (2010)). Aux Etats-Unis, le fait que des universités exclusivement féminines fonctionnent très bien remet également en cause la notion de mixité. En résumé, donc, la problématique des écarts de réussite scolaire suscite de nombreux débats car elle soulève toute la question des rapports entre les hommes et les femmes (Berthelot, 2000). Duru-Bellat (2010) résume bien la situation et les doutes que pose la question de la mixité car « [...] au-delà du principe même de mixité, si l'on s'attache à observer le fonctionnement concret de l'univers mixte des classes et la manière dont il affecte les attitudes et les performances des élèves garçons et filles, alors, la mixité apparaît bien plus ambivalente et pose même des questions fondamentales sur la nature de cette égalité entre hommes et femmes dont elle est censée être un vecteur. [...] De manière plus générale, on peut donc se demander si ce serait un progrès que de traiter les filles et les garçons comme deux groupes. (p.198).

2.1.3 Le curriculum caché comme limite à l'égalité

Il ressort de diverses études, nous l'avons dit, que la mixité, bien que condition à l'égalité des chances, ne suffit pas à la garantir. Il s'avère que cet argument est souvent repris par les auteurs pour ressortir les limites de la mixité scolaire. Ainsi, pour Mosconi (2004), auteure dont les travaux sur la mixité scolaire sont souvent cités comme référence pour le degré secondaire, l'inégalité commence déjà dans ce qu'elle appelle la socialisation scolaire :

En classe, on n'apprend pas seulement des savoirs scolaires mais aussi "ces choses qui s'acquièrent à l'école (savoirs, compétences, représentations, rôles, valeurs) sans jamais figurer dans les programmes officiels ou explicites" (Forquin, 1985), ce que les sociologues nomment un "curriculum caché". La socialisation sexuée à l'école en fait partie. (p.165)

Duru-Bellat (1994) abonde dans ce sens et écrit d'ailleurs que la dynamique du milieu scolaire contribue à faire vivre aux garçons et aux filles des expériences très différentes liées aux rapports sociaux de sexe, et ceci autant dans les relations entre élèves et enseignants que dans les relations entre pairs. Duru-Bellat (2010) précise d'ailleurs que « bien qu'officiellement les élèves soient en quelque sorte des « apprenants » asexués (et que la mixité n'ait de fait jamais fait l'objet, dans notre pays, d'une réflexion pédagogique spécifique), le quotidien des classes est le théâtre d'interactions entre enseignants et élèves, et entre élèves profondément marquées par les représentations sociales du masculin et du féminin » (p. 198).

Effectivement, les constats établis dans la littérature scientifique concordent à dire que les enseignants interagissent davantage avec les garçons qu'avec les filles (Mosconi, 2001; Duru-Bellat, 2010). « À travers ces contacts, les garçons reçoivent un enseignement plus personnalisé, alors que les filles sont davantage perçues et traitées comme un groupe » (Duru-Bellat, 2010, p. 200). Les différences mises en évidence par les auteurs à propos des interactions enseignants-élèves sont certainement dû au fait que, depuis toujours, des stéréotypes de sexes régissent les comportements et que, selon toute vraisemblance, les enseignants n'échappent pas à ce constat. Ainsi, les stéréotypes de sexe conduisent les enseignants à se comporter différemment avec garçons et filles (Mosconi, 2004). Ainsi, par exemple, ils tolèrent plus facilement l'indiscipline chez les garçons. D'autres études concordent également à dire que les copies des élèves sont évaluées de manière différente par un panel d'enseignants, dès lors qu'elles sont attribuées à un garçon ou à une fille. (Desplats, 1989 ; Duru-Bellat, 1995 ; Mosconi, 1999). Il peut en résulter un « effet des attentes », mieux connu dans le domaine éducatif sous le terme d'« effet Pygmalion », qui peut induire une confirmation de ces attentes au niveau du comportement réel de l'élève comme, par

exemple, la modification de sa performance (Trouillaud et Sarrazin, 2003). Par exemple, la croyance que les garçons ont plus de facilité en mathématiques que les filles va avoir au final un impact réel sur les résultats des garçons et des filles. Les enseignants vont également contribuer, souvent de manière inconsciente, à renforcer les stéréotypes chez les élèves : « les interactions/représentations entre maître et élèves (en termes de gestion de la classe, dans le discours, au niveau de l'évaluation et des rétroactions pédagogiques, etc.), jouent un rôle important dans le maintien d'attitudes, de conduites et d'attentes différenciées des filles et des garçons à l'école. » (Morin-Messabel, 2004, p. 75).

En ce qui concerne la relation entre élèves, il s'agit déjà de préciser qu'elle est influencée par l'identité sexuée¹ telle qu'elle leur a été transmise dans le milieu familial (Mosconi, 2004). En effet, dans un ordre chronologique, c'est le contexte familial qui apparaît en premier car c'est dans ce contexte que l'enfant va être baigné dès sa naissance. Une étude a d'ailleurs mis en évidence le fait que certains enfants sont capables, dès deux ans déjà, de catégoriser « pour filles » et « pour garçons » des jouets photographiés (Unger, 1979). L'enfant va donc construire son identité sexuée dans son rapport aux autres et dans sa relation proximale avec sa famille et, selon Dafflon Nouvelle (2006), garçons et filles ne seraient, dès le départ, pas bercés, traités, manipulés et pensés de la même manière par l'entourage. Ceci est dû au fait que les parents sont « des êtres sexués qui, consciemment et inconsciemment, assignent à leur enfant une place de sujet sexué (fille ou garçon), que l'enfant investit selon des modalités propres à son sexe » (Goguikian-Ratcliff, 2002, p. 233). Par conséquent, les parents vont renforcer le processus de construction de l'identité sexuée de l'enfant² et vont « l'inscrire dans un processus d'éducation dont les représentations, les valeurs, les conduites et les règles vont respecter les prescriptions sociales » (Rouyer, 2007, p. 84). Par conséquent, les filles et les garçons ne se comporteront pas de la même manière en classe, et ceci constitue déjà une forme d'inégalité. Plusieurs études s'accordent ainsi à dire que les garçons seraient plus enclins à se faire remarquer en classe (Marry, 2004). Mosconi (2004) indique d'ailleurs que « certains garçons ont tendance à monopoliser l'espace de la classe, didactique, quand ils peuvent utiliser le savoir pour se faire valoir, ou sonore, quand leur position scolaire ne leur permet pas de se « faire remarquer » autrement qu'en créant des « problèmes de discipline »

¹La notion d'identité sexuée est « l'articulation entre la dimension biologique (il existe deux sexes), et la dimension psychologique (l'appartenance à un groupe-sexe biologique implique que tout individu doit faire siennes les caractéristiques définies culturellement) » (Le Maner-Idrissi, 1997, p. 18). Par conséquent, l'identité sexuée est l'association entre le sexe que nous avons et les comportements attendus usuellement pour ce même sexe. Les hommes font correspondre à chacune des catégories déterminées génétiquement « un ensemble de rôles sociaux définis culturellement » (Declercq, 2008, p. 2).

(p. 167). Duru-Bellat (2010) précise, au sujet de la mixité, qu' « elle les [les garçons] contraint plus fortement à afficher leur virilité, ce qui peut entrer en contradiction avec les normes du bon élève » (p.200). A l'inverse, Duru-Bellat (2010) met en évidence le fait que de bien réussir à l'école peut être dénoncé comme « féminin ».

De plus, il semblerait que les stéréotypes soient également plus forts en situation mixte, en comparaison d'un contexte non-mixte. Duru-Bellat met d'ailleurs en évidence le fait que « de nombreux travaux illustrent également l'émergence et le renforcement des stéréotypes de sexe et des différences d'attitude dans les groupes mixtes : tant les préférences scolaires que les choix d'options, et, en filigrane, les représentations des disciplines, s'avèrent, chez les jeunes des deux sexes, plus conformes aux stéréotypes dans les écoles mixtes que dans celles non mixtes » (p.203).

2.2 Mixité en éducation physique

Nous avons vu précédemment les limites de la mixité au niveau scolaire, dans un contexte général. Tout comme dans la scolarité en général, les inégalités, que la mixité devait en principe éviter, sont bien présentes entre filles et garçons dans le domaine de l'éducation physique. « La mixité en éducation physique et sportive est un progrès inachevé et une illusion égalitaire » (Artus, 1999, p.135).

La littérature scientifique démontre que la mixité en éducation physique a une influence sur l'implication des filles et qu'elles ressentent souvent cette mixité comme une limite à leur épanouissement en éducation physique. Coupey (1995), par exemple, qui s'est intéressée aux facteurs autres que biologiques pouvant déterminer les différences de performance en éducation physique, le fait d'être scolarisées dans une classe à majorité de garçons serait un facteur expliquant les différences de performance. De plus, il est à noter que les filles expriment des réticences quant à la mixité et la privilégient sous certaines conditions : les filles aimeraient que les sports d'équipe soient moins axés sur la compétition et plus sur la participation, l'interaction et le « fun » (Dallaire & Rail (1996), cités par Lentillon (2009)). Duru-Bellat (1994) met aussi en évidence que la mixité, pour les filles implique l' « évitement des situations de compétition [...] » (p. 126). MacDonald (1990), cité par Lentillon (2009), indique également que la présence des garçons a donc des effets négatifs sur la participation des filles : ces dernières initient davantage d'interactions dans les classes non mixtes que dans les classes mixtes.

De ces constats généraux qui expliquent que la participation optimale des filles en éducation physique peut se trouver altérée par la présence des garçons, nous nous sommes

intéressés à comprendre quels facteurs expliquent ce phénomène.

Nos recherches nous ont amenés à voir une pluralité d'approches, sur lesquelles nous reviendrons plus en détail dans le cadre conceptuel, qui pourraient expliquer pourquoi les filles s'investissent moins bien en éducation physique en situation mixte :

- 1) les interactions entre enseignants d'éducation physique sont différentes selon qu'il s'agit d'un élève de sexe masculin ou féminin (Cogérino et Lachelard, 2003; Duffy, Warren et Walsh, 2001 ; Vigneron, 2006). L'influence de l'effet Pygmalion a donc des effets sur les performances des élèves (Trouilloud & Sarrazin, 2002).
- 2) Les différences biologiques (Le Maner-Idrissi, 1997 ; Cleuziou, 2000 ; Vigneron, 2005 ; Lentillon, 2009)
- 3) L'influence de l'histoire du sport (Leigh, 1974 ; Kluka, 1992 ; Mc Kay et coll, 2000)
- 4) L'influence des stratégies d'évitement (Hoppe, 1930 ; Lewin, Dembo, Festinger et Sears, 1944 ; Murray, 1938)

De ces recherches, une multitude de constats qui font état d'une estime de soi inférieure chez les filles lorsqu'elles sont placées en situation mixte (en comparaison d'un contexte non-mixte), ressortent et la plupart des facteurs évoqués précédemment peut y être rattaché.

- 1) Pour Duru-Bellat (2004) : se manière générale, les filles sont **moins persuadées de leur compétence** dans un groupe mixte alors que la mixité n'affecte pas l'auto-attribution de compétence des garçons. De la même manière, on observe aussi une **moindre estime de soi** chez les filles des écoles mixtes par rapport à celles des écoles non mixtes.
- 2) Pour Duru-Bellat (2010), « les filles ont tendance à se **sous-estimer** dans les domaines connotés comme masculins quand elles sont en présence de garçons » (p.203).
- 3) Pour Mosconi (2004), « A l'école, on observe que les filles, en présence de garçons, ont tendance à se **sous-estimer**, particulièrement dans les domaines connotés masculins où les garçons, eux, ont tendance à se surestimer » (p.166).

Soulignons que les deux derniers constats sont liés à des branches ayant une connotation masculine. Or, l'éducation physique est un cas quelque peu particulier car c'est le condensé d'une multitude d'activités sportives qui, parfois sont considérées comme connotées sexuellement féminines, parfois comme masculines et, certaines d'entre elles, comme neutres ou mixtes. Nous reviendrons sur ces aspects dans le cadre conceptuel. Néanmoins, éducation physique et sport sont difficilement dissociables. Or, l'univers de la culture sportive est fondamentalement masculin (Gire, 2007). A cause de ses origines, ses liens historiques

avec la vie militaire, la parenté des règles de la compétition avec celle de la guerre, la perception du sport qui persiste est celle d'une activité essentiellement masculine voire celle d'une « activité corporelle virile par excellence » (Chaponnière, 2006, p. 68). Il faut savoir que le sport a longtemps été considéré comme un symbole de masculinité. En effet, dès l'Antiquité déjà, les grecques utilisaient la gymnastique pour se former au combat. Ce concept sera repris plus tard avec l'introduction de la gymnastique à l'école qui, à ses débuts, visait la formation de futurs soldats. Nombre d'institutions (le mouvement olympique, le sport ouvrier, les fédérations existantes) s'opposeront ainsi au développement de ces activités pour celles qui demeurent avant tout des mères destinées au foyer. (Kluka, 1992). Les femmes seront également interdites de jeux olympiques jusqu'en 1900 et les Jeux Olympiques de Paris. Pierre de Coubertin, fondateur des Jeux modernes, décrivait d'ailleurs les Jeux Olympiques comme « ... l'exaltation périodique et solennelle de l'athlétisme masculin qui a pour base l'internationalisme, pour moyen la loyauté, pour cadre l'art et pour récompense les applaudissements des femmes. » (Leigh, 1974). Il se positionnait ainsi comme étant clairement contre la participation des femmes aux Jeux. Ainsi, Lentillon (2009), résume le lien entre EPS et sport : « l'EPS, s'appuyant sur le sport, est connotée « masculine ». Le sport en général est une activité qui, par son histoire et les représentations (l'affrontement, le défi et l'épreuve) reste profondément masculine (Connell, 1995 ; Gilroy, 1989 ; Naess, 2001 ; Terret, 2004)» (p. 39).

3. Cadre conceptuel

L'influence de l'estime de soi, et notamment de sa diminution chez les filles en situation de mixité, ressort de nombreuses études. Or, cet aspect primordial dans la scolarité est un axe intéressant pour notre recherche. Nous allons donc nous focaliser sur cette notion d'estime de soi dans notre travail, et faire le lien avec l'éducation physique.

3.1 L'estime de soi

Les vingt dernières années ont été marquées par une recrudescence d'intérêt pour l'étude de l'estime de soi (Seidah et al., 2004). En effet, de nombreuses études démontrent l'importance de l'estime de soi dans la réussite, autant au niveau personnel que professionnel, et ceci tant au niveau scolaire que dans le monde du travail. Nous allons donc, dans un premier temps, nous intéresser à l'estime de soi selon une approche globale, puis nous verrons en quoi elle relève d'une importance particulière au niveau scolaire pour enfin voir le lien entre estime de soi et éducation physique.

3.1.1 Approche théorique

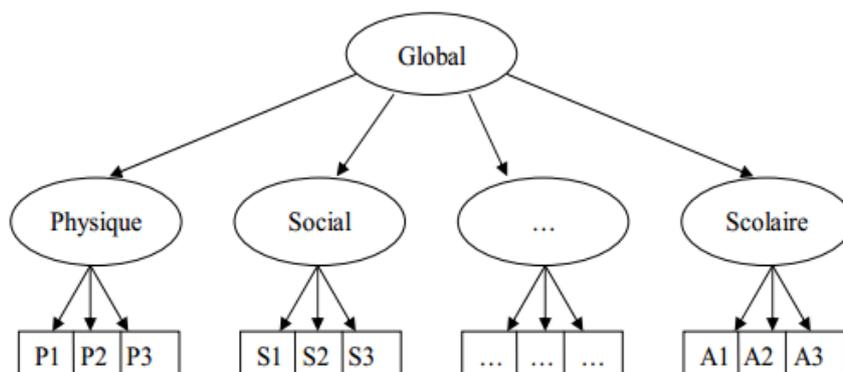
Nous allons d'abord voir comment le concept d'estime de soi est défini en psychologie sociale. Rosenberg (1979), cité par Martinot (2001) définit le concept comme tel : « L'estime de soi correspond à la valeur que les individus s'accordent, s'ils s'aiment ou ne s'aiment pas, s'approuvent ou se désapprouvent » (p.484). Pour Tesser et Campbell (1983), cités par Ninot, Delignières, & Fortes (2000), « L'estime de soi est définie comme une perception consciente de ses propres qualités » (p. 2)

Précisons que, à l'origine, de nombreux chercheurs ont considéré le concept d'estime de soi comme un seul et même concept de soi (Martinot, 2001). En effet, dans les modèles traditionnels, l'estime de soi était conceptualisée et étudiée comme un construit global et unidimensionnel (Coopersmith, 1967 ; Piers & Harris, 1964), et cela impliquait que le concept de soi était difficilement modifiable : « lorsque l'on conçoit le concept de soi dans sa globalité, sa modification est plus difficile [...] » (Goñi et Zulaika, 2001, p. 76).

Aujourd'hui, « la plupart des auteurs insistent maintenant sur la nécessité de considérer sa nature comme étant multidimensionnelle (Bolognini, Plancherel, Bettshart, & Halfon, 1996 ;

Harter, 1993) » (Seidah et al., 2004, p. 406). « La notion de multidimensionnalité du concept de soi est apparue dans les années 1980, apportée par Byrne (1984) puis Marsh et Shavelson (1985) » (Fortes, 2003, p.14).

Figure 1 : Modèle multidimensionnel corrélé du concept de soi (d'après Marsh, 1997)



Source : Fortes, 2003, p. 16

Ainsi, chaque personne a de nombreuses connaissances sur lui-même et donc de nombreuses conceptions de soi. « Il n'existerait pas d'image généralisée, mais autant d'image de soi-même, que de domaines dans lesquels l'individu est amené à se constituer des sentiments de satisfaction de soi » (Harter, 1983, cité par Fortes, 2003, p.14). Par conséquent, l'individu va être influencé par ces diverses conceptions de soi (Ruvolo et Markus, 1992). « L'estime de soi est une donnée fondamentale de la personnalité, placée au carrefour des trois composantes essentielles du Soi : comportementale, cognitive et émotionnelle. » (André, 2005, p. 26). « [...] Il est plus facile de parler de modification du concept de soi (Sonstroem & Morgan, 1989) lorsque celui-ci est envisagé comme un ensemble d'auto-perceptions organisées en niveaux hiérarchiques plus ou moins généraux et spécifiques (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976) » (Goñi et Zulaika, 2001, p. 76). En effet, à partir de cette conception multidimensionnelle, on accepte la possibilité de le modifier partiellement, plus au niveau de ses dimension périphériques que centrales et plus particulièrement à des âges précoces (Goñi et Zulaika, 2001).

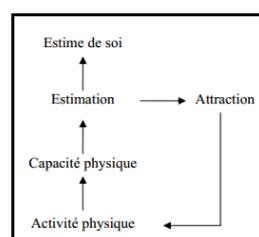
3.1.2 L'importance de l'estime de soi en éducation physique

Des études l'ont révélé : une bonne estime de soi est un facteur influant de la réussite scolaire. « Le développement de l'estime de soi chez l'enfant est un but essentiel de tous les programmes d'éducation » (Biddle et Goudas, 1994, p.137). Martinot (2001) met d'ailleurs en évidence le rapport du comité de la *California Task Force*, comité créé en Californie dans le but de promouvoir toutes les actions et tous les programmes visant à accroître l'estime de soi de la population américaine : « Il y est en effet stipulé que l'estime de soi fonctionnerait comme un «vaccin social» qu'il serait utile d'inoculer aux individus et à la société pour lutter «contre [...] l'échec scolaire» (Martinot, 2001, p. 483). Les conceptions de soi de réussite scolaire peuvent influencer la réussite en agissant sur la motivation (Schunk, 1991). D'ailleurs, Byrne (1984), cité par Jowett et Lavalée (2003), a souligné que « tout l'intérêt de la relation image de soi-réussite scolaire provenait de la croyance selon laquelle l'image de soi scolaire présente des propriétés motivationnelles qui font que l'évolution de cette image entraîne des changements en termes de réussite scolaire » (p. 189). « Cette valorisation de la connaissance de soi et de l'estime de soi se manifeste, en France, à travers la volonté de créer dans le domaine de l'éducation des programmes favorisant la connaissance de soi et l'estime de soi. Aux États-Unis, ces programmes existent depuis le début des années 1990 » (Martinot, 2001, p. 483). Nous voyons donc comment la notion d'estime de soi prend, aujourd'hui, une place importante dans la scolarité. Mais qu'en est-il dans le domaine de l'éducation physique ?

« Il est désormais admis que le domaine corporel participe à la construction et à la structuration de l'estime globale de soi (Biddle & Goudas, 1994 ; Harter, 1988), et plus particulièrement chez les adolescents (Bruchon-Schweitzer, 1990 ; Harter, 1990) » (Fortes, 2003, p. 18). Il s'agit donc de voir quelles dimensions de l'estime de soi sont liées à l'éducation physique. D'une manière générale, chez l'enfant, les dimensions qui composent l'estime de soi sont : l'aspect physique, la réussite scolaire, les compétences athlétiques, la conformité comportementale et la popularité (André, 2005). L'aspect que nous retenons est donc, évidemment, la dimension liée aux compétences athlétiques. L'activité physique a une influence sur l'estime de soi (Biddle et Goudas, 1994). Une étude de Marsh et coll (1994) fait d'ailleurs le constat que les individus distinguent le concept du Soi physique des concepts du Soi des autres domaines (Laurencelle, 2010). Au Royaume-Uni, d'ailleurs, il s'avère que l'un des objectifs du programme d'EP est de renforcer l'estime de soi des élèves (Ninot, Delignières, & Fortes, 2000). En effet, la pratique sportive et l'exercice physique doivent favoriser le développement du concept de soi (Sonstroem, 1984 ; Weiss, 1987 ; Fox, 1988;

Stewart et Corbin, 1989, cités par Goñi et Zulaika, 2001). D'ailleurs, selon André (2005), « une des premières fonctions [de l'estime de soi], et la plus facilement observable, concerne la capacité à s'engager efficacement dans l'action [...]. La plupart des études soulignent que les sujets à basse estime de soi s'engagent avec beaucoup de réticences dans l'action ; ils renoncent plus vite en cas de difficultés » (p.29). En revanche, Pintrich et Scrauben (1992), cités par Martinot (2001), ont montré que « des conceptions de soi positives favorisent une accentuation de l'effort, une persévérance lors des difficultés [...] » (Martinot, 2001, p. 485). Ainsi, une conception positive de soi serait porteuse d'une dynamique de succès (Martinot, 2001). La littérature récente fait de ce concept une variable déterminante au niveau de l'engagement d'un sujet dans une pratique physique (Coleman et Iso-Ahola, 1993, cités par Ninot, Delignières, & Fortes, 2000). Ainsi, « les recherches en EP et en psychologie du sport ont confirmé l'importance de la perception du corps dans la construction de l'estime de soi. Ces travaux ont mis en évidence que le développement de la valeur physique perçue contribuait au renforcement de l'estime de soi (Biddle et Goudas, 1994) et qu'un certain niveau de confiance en soi était requis pour maintenir l'engagement d'un sujet dans une pratique physique (Roberts, Kleibert et Duda, 1981) » (Ninot, Delignières, & Fortes, 2000, p. 2). Les recherches qui ont fait le lien entre pratique sportive et estime de soi s'accordent donc à dire que cette dernière influence, sans conteste, la motivation – et donc la performance – des sujets. D'ailleurs, selon Martinot (2001), « à compétence égale, pour améliorer ses performances, ce que l'on croit être capable de faire semble aussi important que ce que l'on est capable de faire. » (p. 486). Une étude de Sonstroem, basée sur l'estimation ou habileté physique perçue qu'il définit « comme une variable mentale présumée contenir affect et cognition et permettant de relier le domaine physique avec l'état psychologique d'estime de soi » (Sonstroem, 1997, cité par Fortes, 2003, p. 20), a établi le lien entre la participation à l'exercice et l'estime de soi. Ainsi, le modèle présenté par Sonstroem (1978) propose que la compétence sportive perçue engendre un plus fort intérêt pour les activités physiques (Fortes, 2003).

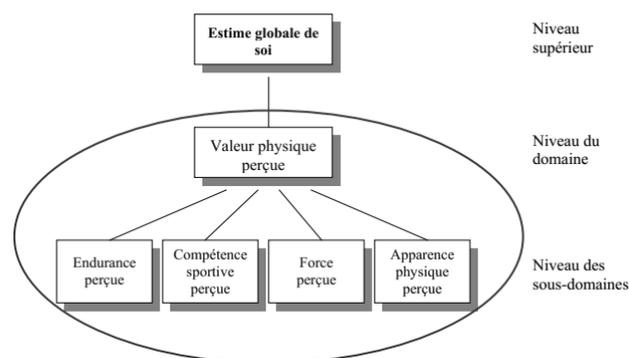
Figure 2 : *Modèle psychologique de participation à l'activité physique (MPPAP- Psychological Model for Physical Activity Participation – Sonstroem, 1978)*



Source : Fortes, 2003, p. 20

Par conséquent les constats s'imposent : l'estime de soi est un facteur important dans la performance sportive et dans l'implication et la participation aux activités sportives. De plus, l'estime de soi peut se modifier au gré des situations dans lesquelles se trouvent les sujets. Nous avons donc poussé nos recherches dans ce sens et avons trouvé le modèle de Fox et Corbin (1989), mis en évidence par Ninot, Delignières & Fortes (2000). Il constitue le premier travail de validation en langue anglaise d'un inventaire d'estime de soi centré sur le domaine corporel, le *Physical Self-Perception Profile (PSPP)* de Fox et Corbin (1989) et met en évidence quatre sous-domaines rattachés séparément à la valeur physique perçue : la compétence sportive perçue, l'endurance, l'apparence physique et la force. Ninot, Delignières et Fortes ont réadapté ce modèle à la langue française et l'ont appelé *l'Inventaire du Soi Physique (ISP)*.

Figure 3 : Modélisation hiérarchique de l'estime globale de soi et du soi physique (d'après Fox et Corbin, 1989)



Source : Fortes, 2003, p. 23

A propos de cette modélisation, Fortes (2003) met en évidence que :

Ce type de modèle suggère que le niveau le plus élevé soit le plus général, mais aussi le plus stable, alors que les niveaux les plus bas sont les plus spécifiques et les plus variables. Par exemple, Fox (1997) suppose qu'une forte satisfaction relative à la réussite dans une tâche donnée renforce le sous-domaine correspondant, et par suite la valeur physique perçue et l'estime globale de soi. A l'inverse, une dépréciation soudaine de l'estime globale de soi est sensée irradier de proche en proche les domaines sous-jacents, et en particulier le domaine physique, et donc déterminer une dégradation au niveau des sous-domaines correspondants (p.23).

Par conséquent, nous voyons que l'estime de soi peut se moduler au gré des modifications des différents sous-domaines et inversement.

3.1.3 L'influence de la mixité sur l'estime de soi en EPS

Nous allons donc voir maintenant comment la mixité en éducation physique peut affecter l'estime de soi chez les filles du secondaire. Nous allons donc à nouveau nous référer à la littérature écrite à ce sujet.

Il s'agit, dans un premier temps, de préciser que bons nombres d'études constatent une baisse graduelle de l'estime de soi générale au cours de la première partie de l'adolescence, et ce particulièrement chez les filles (Cantin & Boivin, 2002 ; Deihl, Vicary, & Deike, 1997 ; Mendelson, 1982 ; Simmons, Rosenberg & Rosenberg, 1973 ; Simmons & Blyth, 1987). Goñi et Zulaika (2001) mettent également en évidence le fait que de nombreux chercheurs de divers pays concluent à la présence de différences sexuelles en faveur des garçons dans l'estime de soi générale au cours de l'adolescence (Alsaker & Olweus, 1993 ; Block & Robins, 1993 ; Bolognini et al., 1996 ; Cantin & Boivin, 2002 ; Fertman & Chubb, 1992 ; Simmons & Blyth, 1987 ; Wigfield & Eccles, 1994). Il nous semblait important de relever ces aspects avant de nous interroger sur l'influence de la mixité car, et nous émettons là une hypothèse, nous pensons que le regroupement d'une population (les filles, en l'occurrence) qui, de façon générale, a une estime de soi inférieure à une autre (les garçons), sera plus encline à encore voir son estime de soi s'amoinrir. Des études comparatives qui, certes, n'ont pas comparé filles et garçons, tendraient à prouver notre hypothèse. Pour corroborer notre hypothèse, nous faisons un parallèle avec les écrits de Marcouyeux-Deledalle et Fleury-Bah (2007) qui mettent en lumière des études comparant l'estime de soi chez deux groupes : un groupe stigmatisé et un groupe non-stigmatisé. Il se trouve que lorsque les groupes ne sont pas mélangés et donc que la comparaison, que pourrait faire les membres du groupe stigmatisés par rapport à l'autre groupe, est absente, l'estime de soi des membres du groupe stigmatisé n'est pas inférieure à celle des groupes non-stigmatisés. La comparaison des membres de ce groupe ne se fait uniquement qu'avec les membres de ce même groupe et, par conséquent, l'estime de soi ne s'en trouve pas affectée. Au contraire, lorsque les deux groupes sont mélangés, l'estime de soi des membres du groupe stigmatisé est amoindrie car les individus se comparent aux membres de l'autre groupe. La mixité scolaire va impliquer une notion de comparaison entre deux groupes (filles et garçons), plus communément appelée par les scientifiques « comparaison sociale ». Selon Seidah et al. (2004), le domaine des relations sociales semble aussi tenir une place importance dans l'estime de soi des jeunes. Ainsi, dans une étude réalisée par Horn et coll. (1987), il a « été montré que les enfants âgés recherchent des feedbacks des parents ainsi que leur appréciation alors que les enfants plus âgés (10 à 14 ans) préfèrent se comparer aux autres » (Laurencelle, 2010, p.156). Pour André (2005) « l'estime de soi ne peut donc se concevoir en dehors de la référence au

regard d'un groupe social » (p. 26). Plus le sujet pense qu'il est l'objet d'une évaluation favorable par les autres, plus cela améliore son estime de soi. Or, « l'appréciation de soi résulterait de la comparaison de ces différents aspects avec ceux des autres jeunes du même âge (Dwyer & Mayer, 1969 ; Harter, 1999) » (Seidah et al., 2004, p. 409). Les individus vont ainsi se comparer aux autres assez naturellement et instinctivement, via le phénomène de la comparaison sociale (Gruder, 1977). Les élèves ont ainsi un groupe de référence, école, club et comparent leur habilités scolaires ou sportives avec celles des autres. Ils utilisent cette information pour former leur propre concept de soi. (Marsh, 1987). En effet, « Les comparaisons sociales sont globalement très impliquées dans les efforts de régulation de soi [...] » (André, 2005, p. 27). Effectivement, selon Goethals et Darley (1977), cités par Mugny et al. (2003) : « [...] lorsque les individus sont appelés à accomplir une tâche où leurs aptitudes sont en jeu, ils peuvent être motivés à comparer leurs compétences avec celles d'autrui, cela afin de connaître leur de degré de compétence » (p.472). L'observation par les individus de la manière dont les autres se comportent sur la tâche est un moyen d'augmenter les croyances d'auto-efficacité (Bandura, 1986) et donc de confiance en soi. Cela implique que le phénomène inverse est également possible. Or, filles et garçons baignés dans le même cadre imposé par la mixité, vont donc, irrémédiablement se comparer les uns les autres. Et, nous l'avons vu, il se trouve que cette comparaison semble être négative pour les filles. Or, ces aspect peuvent peut-être s'expliquer comme suit : « [...] les sujets à haute estime de soi comparent plus volontiers vers le bas (« il y a pire que moi ») tandis que ceux à basse estime de soi s'enfoncent en comparant vers le haut (beaucoup de personnes sont meilleures que moi)» (André, 2005, p. 26).

La littérature scientifique nous éclaire sur l'influence des autres, par le biais de la comparaison sociale, mais n'étudie que peu, voire pas du tout, l'influence créée par la mixité en éducation physique sur l'estime de soi. Nous pouvons cependant nous demander si ce n'est pas la comparaison que se font les filles, par rapport aux garçons, qui est à l'origine des constats établis par les auteurs ayant traités de la mixité ? En effet, nous l'avons vu dans nos recherches, les filles sont moins persuadées de leur compétence dans un groupe mixte et, de la même manière, on observe aussi une moindre estime de soi chez les filles des écoles mixtes par rapport à celles des écoles non mixtes. (Duru-Bellat, 2010). Or, si c'est bien la comparaison qui est à l'origine de cette baisse de l'estime de soi chez les filles, c'est que, irrémédiablement, il y a des différences – ou que les filles croient en voir - entre filles et garçons dans le domaine de l'éducation physique.

3.1.4 Des différences liées à la connotation sexuée des disciplines

Nous allons, avant de nous intéresser aux différences entre filles et garçons dans le chapitre suivant, mettre en évidence que les différences entre filles et garçons, en ce qui concerne l'éducation physique, peuvent être influencées par le caractère sexué que possède les diverses disciplines sportives proposées en EPS.

Précédemment, nous l'avons déjà dit, des différences peuvent se créer au gré de logiques sexuée. La famille, les enseignants et les médias contribuent à construire cette identité chez les enfants. Lorsque les enfants sont baignés dans la scolarité obligatoire, c'est à l'école qu'ils passent le plus de temps. Or, les résultats d'études démontrent que le milieu scolaire n'échappe pas à des logiques sexuées. Par exemple, une étude affirme que « si les filles se déclarent moins attirée par les maths et encore moins par la physique ou la technologie, les garçons se détournent nettement du Français. Une autre étude généralise en démontrant que les garçons sont considérés comme bons dans le domaine scientifique alors que les filles seraient meilleures dans les branches littéraires (Duru-Bellat, 1994 ; Duru-Bellat, 2010).

Les disciplines scolaires peuvent être à connotation plutôt féminine ou plutôt masculine, nous l'avons vu, mais l'EPS est un cas particulier dans le sens où elle est connotée masculine dans le lien étroit qu'elle entretient avec le sport. Cependant, au sein même du sport et donc de l'éducation physique, il y a une multitude de disciplines sportives qui sont parfois à caractère sexué mixte, masculin ou féminin.

Figure 4 : Classement des pratiques sportives et participation des femmes en France, en 2001

SPORTS	Effectif (en milliers)	Femmes
SPORTS MIXTES		
Natation, plongée	14 548	52%
Vélo, VTT	12 739	41%
Ski	5 314	43%
Volley-ball, beach-volley	1 238	50%
SPORTS PLUTOT FEMININS		
Gymnastique, yoga	6 052	79%
Danse	1 057	80%
Patinage artistique	494	71%
SPORTS PLUTOT MASCULINS		
Football	4 633	8%
Tennis	3 585	32%
Tennis de table	2 338	30%
Handball	581	31%
Rugby	426	6%

Source : Bulletin Stat-Info, ministère de la Jeunesse et des Sports, octobre 2001

Nous sommes cependant là face à des volontaires qui ont choisi de pratiquer tel sport mais qu'en est-il de l'éducation physique en tant que discipline scolaire obligatoire ? Une étude, menée par Fontayne (2002) sur la perception sexuée des activités physiques et sportives, choisies sur la base des programmations françaises d'éducation physique, nous livre la réponse. Il est demandé, dans cette étude, au sujet d'indiquer comment il perçoit ces activités sportives sur une échelle à 7 points : (1) Très masculine, (4) À la fois masculine et féminine, (7) Très féminine. Les sports dont les scores moyens sont entre 3.5 et 4.5 sont considérés comme « appropriés aux deux sexes », ceux dont les scores moyens sont compris entre 1 et 3.5, et entre 4.5 et 7 sont respectivement considérés comme « masculins » et « féminins » :

Figure 5 : Classement des activités sportives en EPS selon une étude de Fontayne (2002)

Moyennes et écart-types des scores à l'échelle de perception sexuée des activités physiques et sportives pour la population entière, pour le groupe des garçons (N = 361), et pour le groupe des filles (N = 421).

Pop. Totale Activités sportives	Garçons		Filles			
	M	ET	M	ET	M	ET
Activités masculines						
Basket-ball	2.87	1.20	2.58	1.23	3.12	1.12
Boxe	1.55	1.08	1.45	1.02	1.65	1.12
Football	2.10	1.25	1.94	1.25	2.24	1.23
Rugby	1.58	1.00	1.44	0.93	1.70	1.05
Saut à la perche	2.80	1.26	2.76	1.30	2.83	1.22
Activités féminines						
Danse	6.33	1.07	6.39	1.08	6.26	1.05
Équitation	4.68	1.05	4.78	1.18	4.62	0.90
Gymnastique Rythmique	6.46	1.08	6.43	1.18	6.48	0.99
Gymnastique	5.34	1.34	5.21	1.40	5.44	1.28
Natation Synchronisée	6.00	1.21	5.92	1.27	6.06	1.14
Activités appropriées aux deux sexes						
Badminton	4.06	0.92	3.92	0.93	4.17	0.89
Course d'orientation	3.96	0.76	3.96	0.78	3.95	0.73
Natation	4.09	0.80	4.07	0.96	4.10	0.63
Tennis	3.96	0.60	3.88	0.69	4.02	0.50
Volley-ball	4.11	0.83	4.03	0.85	4.18	0.80

Source : Paul Fontayne et al. « Effet du genre sur le choix et le rejet des activités physiques et sportives en Éducation Physique et Sportive : une approche additive et différentielle du modèle de l'androgynie. », *Movement & Sport Sciences* 1/2002 (n° 45), p. 45-66.

Ce tableau de résultats confirme donc qu'en éducation physique aussi, les activités sportives sont connotées sexuellement et que cet aspect a une influence sur les élèves.

3.1.5 La compétence sportive perçue

Nous avons vu précédemment par le modèle de Fox et Corbin de 1989 (figure 3 : *Modélisation hiérarchique de l'estime globale de soi et du soi physique que l'estime de soi*), que l'estime de soi peut être altérée si l'un des 4 sous-domaines, à savoir la compétence sportive, l'endurance, l'apparence physique et la force, sont modifiés. Néanmoins, le champ d'action qui nous intéresse étant l'estime de soi vue sous l'angle de la connotation sexuée des différentes disciplines sportives, nous allons écarter trois de ces sous-domaines de nos recherches. En effet, nous postulons que le domaine qui est touché dans ce contexte semble être celui de la compétence sportive perçue. Nous faisons le choix de nous centrer sur cette dimension car elle nous semble être la plus centrale.

Ninot, Delignières, & Fortes (2000) précisent le domaine qui nous intéresse, à savoir la compétence sportive perçue : « l'auto-évaluation de la compétence sportive correspond chez un individu à la perception de ses aptitudes sportives, de sa capacité à apprendre de nouvelles habiletés sportives et à sa confiance dans l'environnement sportif [...] » (p.4). De cette définition, nous ressortons la notion de « perception de ses aptitudes sportives » que nous retenons comme le facteur influant de l'estime de soi en fonction des activités connotées féminines ou masculines. Pour Barbaras (2009) « la perception est sensible, c'est-à-dire mienne : elle est l'épreuve que je fais de la réalité » (p.7). Or, nous pensons que cette réalité est influencée, pour les filles du secondaire I, par la comparaison sociale qu'elles se font par rapport aux garçons. Par conséquent, nous allons voir maintenant, par l'intermédiaire des items de l'Inventaire du Soi Physique (Ninot, Delignières, & Fortes, 2000), adapté du PSPP de Fox et Corbin, et de l'ISF-6, version réduite à six items de l'Inventaire du Soi physique (Fortes, 2003), quels sont les indicateurs qui peuvent influencer la perception des aptitudes sportives.

Dans l'Inventaire du Soi physique de Ninot, Delignières et Fortes (2000), les items correspondant au domaine de la compétence sportive perçue, sont les suivants : « Item 10 : « Je trouve que je suis bon dans tous les sports » ; Item 16 : « Je me débrouille bien dans tous les sports » ; Item 22 : « Je réussis bien en sport » ; Item 28 : « Je suis agile et adroit quand je fais du sport » (p.7). Quant à l'ISF-6 de Fortes (2003), ce domaine se réduit au jugement, par les sujets, de l'énoncé suivant : « Vous vous débrouillez bien dans tous les sports » (p.50). Par conséquent, l'auto-évaluation est au centre du questionnement et constitue le premier indicateur de la compétence sportive perçue.

Le deuxième indicateur que nous étudions est lié au terme de « compétence », que nous

retrouvons dans « compétence sportive perçue ». Il est mis en évidence dans les théories des buts d'accomplissement :

En se basant sur une approche bidimensionnelle des phénomènes d'accomplissement, les théoriciens postulent l'idée selon laquelle il existe deux manières de manifester à soi-même ou aux autres de la compétence. Ces deux tendances motivationnelles appétives traduisent la poursuite de deux buts d'accomplissement : 1/ un but de performance, lorsque l'individu cherche à démontrer sa supériorité vis-à-vis de ses pairs ; 2/ un but de maîtrise, lorsque l'individu cherche à progresser dans une activité ou/et à maîtriser la tâche à laquelle il est confronté. L'apport conceptuel fondamental des théories des buts réside par conséquent dans l'identification de deux formes de motivation d'approche, soutenue par deux définitions : la compétence normative et la compétence référée à soi. (Cury, 2004, p. 298)

La compétence normative, autrement dit le fait de se comparer à une norme (les compétences des autres, en l'occurrence), relève donc des différences de performances que les sujets comparent. Or, filles et garçons, baignés dans un contexte de mixité, vont se comparer les uns aux autres et, l'un des points qui révèle des différences entre hommes et femmes, est l'approche biologique. En effet, garçons et filles ne sont pas égaux d'un point de vue physiologique, et c'est là une évidence. Pour s'en convaincre, il suffit d'observer un corps féminin et un corps masculin. D'ailleurs, avant même la naissance de l'enfant, le déterminisme génétique va engendrer des différences inter-sexes engendrée par « la formule chromosomique XX ou XY qui est à l'origine de la différenciation des deux sexes » (Le Maner-Idrissi, 1997, p. 8). Il est néanmoins important de souligner que les différences biologiques entre filles et garçons peuvent engendrer des différences de performance entre jeunes de sexes différents. En effet, les ressources biologiques d'un individu n'épuisent qu'une infime part des déterminants de la performance. La maîtrise des techniques et l'entraînement auraient plus d'impact sur la réussite en éducation physique que le facteur biologique (Vigneron, 2006). Toutefois, les études menées en milieu scolaire montrent une stagnation voire une baisse des performances des filles au moment de la puberté. D'ailleurs, des statistiques concernant les prestations athlétiques (sauts, courses, lancers) de jeunes collégiens et collégiennes, indiquent que les performances des filles plafonneraient vers 13 ans, alors que celles des garçons progresseraient jusqu'à 17 ans (Lentillon, 2009 Des travaux récents (Vidal et Benoit-Browaëys, 2005) montrent, effectivement, que le sexe est un facteur minime dans la prédication ou la limitation des performances physiques. De plus, toutes les études faites sur l'évaluation en EPS montrent que les filles obtiennent des moyennes inférieures à celles des

garçons (Cleuziou, 2000 ; Vigneron, 2005). En témoignent les notes d'EPS au baccalauréat français qui, même si elles restent élevées, mettent les filles à plus d'un point ... « derrière » les garçons. Le tableau suivant compare ainsi les performances obtenues au baccalauréat français en EPS :

Figure 6 : Tableau comparatif des moyennes obtenues en EPS au baccalauréat en France

	Année	Moyenne des garçons	Moyenne des filles	Différences garçons - filles
France entière¹	1986	13,27	12,47	0,8
Académie de Nice²	1997	13,42	12,27	1,15
Académie de Rouen³	1997	14,11	12,93	1,17
France entière⁴	2006	13,38	12,37	1,01

Sources :

1 Service de la prévision, des statistiques et de l'évaluation (SPRESE) du ministère de l'Education nationale (1986)

2 Cleuziou (2003)

3 Cleuziou (2003)

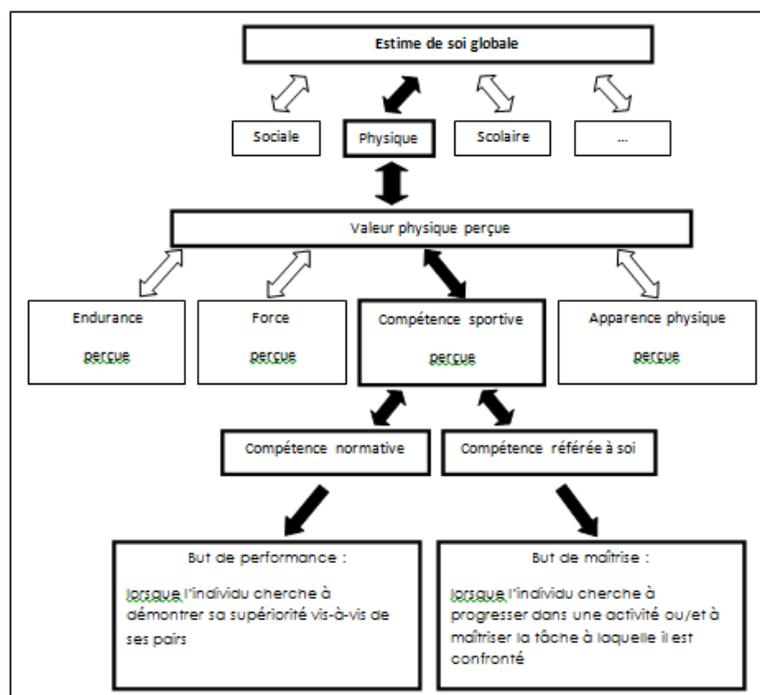
4 Ministère de l'Education nationale, l'Evaluation aux baccalauréats, CAP et BEP de l'enseignement général, technologique et professionnel en EPS, rapport annuel, 2007

Nous allons donc nous intéresser aux différences entre filles et garçons dans la pratique sportive afin d'éclairer les paramètres qui pourraient influencer la comparaison des filles face aux garçons dans la pratique sportive. La comparaison entre filles et garçons révèle d'abord que, en termes de comportement, il y aurait plus d'impulsivité et d'agressivité et un niveau d'activité plus élevé chez les garçons. Davisse (1999), dans le titre de l'un de ses écrits - « Elles papotent, ils gigotent !... » - va dans ce sens et montre qu'il semblerait que les élèves masculins, qui voient l'EPS comme leur branche favorite à 71%, aient un besoin plus important de se défouler à l'adolescence que les filles. Les recherches ont également relevé des différences au niveau des activités cognitives avec un avantage des garçons pour les capacités visuo-spatiales et des filles sur le plan langagier. Enfin, des travaux menés par Vigneron (2005) établissent une différence très marquée entre filles et garçons, notamment dans les sports collectifs, autour de l'espace (les filles sont à la périphérie) du rapport à la règle (les filles les ignorent et n'ont pas les clés de la reconnaissance rapide des indices pertinents d'une lecture rapide du jeu), et du rapport au corps (les filles sont généralement moins toniques et rapides que les garçons donc elles se protègent d'eux en évitant les contacts).

La compétence référée à soi fait, nous l'avons vu, référence à un but de maîtrise. Ce dernier s'insère dans « la théorie des buts » (Weiner, 1990, cité par Sarrazin, Famose & Cury, (1995). « Selon cette approche, témoigner ou faire preuve d'habileté est l'objectif majeur des individus dans les contextes d'accomplissement (Ames, 1984 ; Duda, 1992 ; Dweck, 1986 ; Maer & Braskamp, 1986 ; Nicholis, 1984, 1989 ; Roberts, 1992) » (Sarrazin, Famose & Cury, 1995, p. 49). Les recherches menées à propos du but de maîtrise, sous-tendent que les individus qui s'estiment plus faibles que la norme « s'attendent à échouer et à se sentir malhabiles (voire ridicules) [...]. Par conséquent, ils vont éviter une difficulté » (Sarrazin, Famose & Cury, 1995, p. 50). Les mêmes auteurs soulignent encore que « dès que l'individu est convaincu de manquer d'habileté, sa réponse rationnelle s'il n'a pas la possibilité de se soustraire à la tâche, est le rejet du but inatteignable de démontrer son habileté » (p.50). Nous soulignons cet aspect car il pourrait constituer un facteur explicatif du manque d'implication des filles en EPS dans certaines situations lorsque le contexte est mixte.

En résumé, l'estime de soi est donc influencée par la valeur physique perçue, influencée à son tour par la compétence sportive perçue qui, enfin, sont influencées par les compétences normative et référée à soi. L'estime de soi peut donc se modifier au gré des événements que vit l'individu et « n'est pas conçue comme une référence invariante dans le temps, mais comme un état psychologique basé sur l'affect et dont l'évolution dépendrait uniquement des expériences passées et présentes » (Fortes, 2003, p. 63)

Figure 7 : Résumé des concepts retenus



4. Question de recherche

Le cadre théorique posé, nous allons maintenant définir notre objet de recherche. Ainsi, nous cherchons, dans ce mémoire, à interroger le concept d'estime de soi chez les filles, en éducation physique et dans un contexte mixte. Ce concept a, certes, été expliqué dans la littérature scientifique mais sans en donner les raisons et ne traitait pas spécifiquement du cas particulier – du fait des diverses disciplines connotées sexuellement – de l'éducation physique. De plus, nous avons vu que cet aspect était surtout lié à des disciplines connotées comme masculine et nous souhaitons voir si cela se vérifie également lorsque les activités physiques proposées sont connotées comme féminines. Notre recherche constitue donc, en ce sens, une approche originale que nous traitons à travers la question de recherche suivante :

« Dans quelle mesure l'estime de soi chez des filles du secondaire I, en présence des garçons, diffère-t-elle en fonction des activités physiques proposées, qu'elles soient connotées sexuellement masculines ou féminines ? »

5. Hypothèse

Nous allons maintenant émettre une hypothèse, liées à notre question de recherche, que nous confirmerons ou infirmerons à l'aide des résultats de nos recherches :

« L'estime de soi des filles du secondaire I est amoindrie dans une activité connotée comme masculine, en comparaison avec une discipline connotée comme féminine ».

6. Méthode

Nous nous sommes tournés vers la méthode de du questionnaire pour répondre à notre question de recherche. Nous nous référerons à la méthodologie définie par Vilatte (2007), «*Méthodologie de l'enquête par questionnaire*», pour la construction de notre propre questionnaire. Nous allons donc, dans un premier temps, soumettre notre recherche à cette méthodologie. Soulignons toutefois que les deux premières étapes définies par Vilatte (2007), sont la définition de l'objet d'étude puis la formulation d'hypothèses. Ces deux points ayant précédemment déjà été développé, nous n'y reviendrons pas.

6.1 Population de l'enquête et échantillon retenu

La population étudiée au travers de notre recherche porte sur les filles du secondaire I. Nous basons notre étude sur un établissement scolaire et sur une volée, la 9^{ème} année HarmoS³. Deux classes de VG (Voie Générale) et deux de VP (Voie Prégymnasiale) composent la volée de 9^{ème} année dans l'établissement scolaire où nous menons notre enquête. La voie prégymnasiale accueille les élèves qui se destinent principalement à des études de maturité gymnasiale. Quant à la voie générale, elle accueille les élèves qui se destinent principalement aux écoles de culture générale et de commerce, ainsi qu'à la formation professionnelle (apprentissage). L'échantillon que nous retenons pour notre recherche est l'ensemble des filles des quatre classes de 9S. Ainsi, c'est 25 filles, âgées de 12 à 14 ans, qui seront questionnées dans notre recherche.

³ La numérotation des années de l'école obligatoire est adaptée à HarmoS (Harmonisation scolaire). Désormais, les années enfantines et primaires seront les années 1 à 8 (mentionnées 1P à 8P) et celles du degré secondaire les années 9 à 11 (9S à 11S)

6.2 Univers de la recherche

La recherche étant basée sur la comparaison de l'estime de soi en éducation physique chez les filles du secondaire I dans un contexte de mixité entre une activité connotée sexuellement comme féminine et une activité masculine, il s'agit d'abord de définir les tâches auxquelles vont être confrontées les filles avant de répondre au questionnaire.

L'activité connotée féminine retenue est la pratique de la gymnastique aux agrès dont l'étude de Fontayne (2002) prouve qu'elle est ressentie par les élèves comme plutôt réservée aux filles. La thématique du cours est la pratique des anneaux balançant que les élèves doivent pratiquer en synchronisation. Cette thématique s'insère dans le programme défini en début d'année par les enseignants d'éducation physique et qui est lui-même issu du *Plan d'Etudes Romand (PER)*⁴.

L'activité connotée masculine retenue est la pratique du basketball, catégorisée comme masculine. L'étude de Fontayne (2002) confirme d'ailleurs cette connotation sexuelle. Cette thématique s'insère également dans le programme défini au préalable par les enseignants d'éducation physique et appuyé, lui aussi, par le *PER*.

Deux univers sportifs différents sont donc testés à travers un questionnaire et nous verrons ensuite, grâce la comparaison des données récoltées, dans quelle mesure la connotation sexuée des activités sportives a une influence ou non sur l'estime de soi des filles.

⁴ Le plan d'études romand définit les contenus d'apprentissage au cours de la scolarité obligatoire pour la Suisse romande. Il décrit d'une part ce que les élèves doivent apprendre durant leurs onze années d'école obligatoire et, d'autre part, il permet aux enseignants de situer leur travail, la place et le rôle de leurs disciplines dans le cursus global de formation de l'élève.

6.3 Procédure

La recherche est menée sur une double période d'éducation physique. Dans un premier temps, nous allons, au travers des items repris du questionnaire de Ninot, Delignières & Fortes (2000), interroger l'échelle globale de la compétence physique perçue. Les filles vont répondre à ce questionnaire initial en début de leçon, avant même la moindre activité sportive. Puis, les élèves sont amenées à pratiquer une activité considérée, selon la littérature scientifique, comme féminine : la gymnastique aux agrès. A la suite de cette première thématique, les élèves féminines remplissent le questionnaire en se référant à l'activité qu'elles viennent de pratiquer. Dans un troisième temps, les élèves sont amenées à pratiquer le basketball, discipline considérée comme masculine selon la littérature. A la suite de cette activité, les élèves féminines remplissent le questionnaire en se référant à l'activité qu'elles viennent de pratiquer. A noter que les questionnaires que les filles doivent remplir après les activités proposées sont les mêmes. C'est donc uniquement la situation proposée qui change. Ces 2 questionnaires semblables serviront donc à comparer comment la compétence physique perçue évolue en fonction d'activités différentes.

6.4 Questionnaire

Le questionnaire que nous avons créé reprend, comme échelle globale, la compétence physique perçue. Nous nous sommes référés aux items de Ninot, Delignières & Fortes (2000). Cette échelle reprend donc les cinq items de *l'Inventaire du Soi Physique*, version française de PSPP de Fox et Corbin (1989), qui concernent notre champ de recherche, à savoir la compétence physique perçue. Puis, nous avons défini les deux sous-échelles liées à cette échelle globale :

- 1) la compétence normative liée à un but de performance.
- 2) la compétence référée à soi liée à un but de maîtrise.

Ces deux sous-échelles sont interrogées selon deux approches interdépendantes :

- 1) Nous souhaitons mettre en évidence si l'une ou l'autre de ces compétences influence négativement l'estime de soi des filles en éducation physique et voir si l'activité connotée sexuellement féminine ou masculine module ce constat.

- 2) Nous souhaitons comparer, au travers d'indicateurs, comment ces compétences évoluent en fonction des activités proposées, qu'elles soient connotées comme féminines ou masculines.

Nous avons opté pour une échelle de Lickert⁵ dans chacun des items, afin de proposer trois ou six réponses possibles graduées en fonction des items. Le questionnaire initial, qui porte sur l'échelle globale de la compétence physique perçue, est composé de cinq items proposant chacune six possibilités de réponse allant graduellement de « non, pas du tout » à « oui, tout à fait ». Les questionnaires suivant les activités n°1 et n°2 comportent six items proposant six possibilités de réponse allant graduellement de « non, pas du tout » à « oui, tout à fait ». Une question supplémentaire portant sur la connotation sexuée de l'activité, proposant trois possibilités de réponse, vient s'ajouter à chacun des deux questionnaires. De plus, nous avons mélangé, dans les questionnaires qui suivent les deux activités, les questions portant sur la compétence normative et celle référée à soi.

6.5 Pré-test

Le questionnaire que nous avons créé a été mis à l'épreuve. Nous avons choisi trois filles de 10^{ème} VSG (Voie Secondaire Générale), degré qui correspond à la nouvelle VG (Voie Générale). Selon Vilatte (2007), le pré-test est une phase fondamentale qui vise une approche qualitative plus que quantitative. *« Il s'agit d'évaluer la clarté et la précision des termes utilisés et des questions posées, la forme des questions, l'ordre des questions, l'efficacité de la mise en page, éliminer toutes les questions ambiguës ou refusées, repérer les omissions, voir si le questionnaire est jugé trop long, ennuyeux, indiscret, etc... »* (p. 9).

Au vu des résultats obtenus par le pré-test, le questionnaire a été revu. Les items incompris par les élèves lors du pré-test ont ainsi été adaptés et reformulés.

⁵ Selon Larencelle (2010), l'échelle de Lickert est un « [...] format de réponse ou un item, consistant normalement à présenter une règle numérotée selon les nombres naturels (« 1 2 3 4 » ou « -2 -1 0 1 2 ») sur laquelle le répondant indique son choix ». (p.503)

7. Résultats

7.1 Distribution des effectifs dans les questionnaires

Nous allons maintenant procéder à l'analyse des résultats à travers l'opération de « tri à plat », c'est-à-dire que nous allons traiter la distribution des effectifs et des pourcentages des modalités de réponse pour chaque question posée. Par conséquent, une seule variable sera questionnée dans cette première approche analytique.

7.1.1 Distribution des effectifs dans le questionnaire initial

Tableau I : distribution des effectifs dans le questionnaire initial

Q1 Item	Codes											
	1		2		3		4		5		6	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
1	0	0	1	4	2	8	14	56	7	28	1	4
2	0	0	0	0	4	16	17	68	4	16	0	0
3	1	4	1	4	3	12	10	40	9	36	1	4
4	0	0	0	0	6	24	6	24	9	36	4	16
5	1	4	3	12	10	40	9	36	2	8	0	0

Légende : Le questionnaire comprend 5 items codées de 1 (= non, pas du tout) à 6 (oui, tout à fait). Le tableau répertorie chaque élève ayant coché chaque réponse et permet ensuite de faire le pourcentage d'élèves ayant coché chaque réponse dans chacun des 5

A l'item 1 - « Je me débrouille bien dans tous les sports » - 14 élèves sur 25 répondent « *plutôt oui* », ce qui correspond au 56% de l'échantillon. 7 élèves répondent « *oui* » à cette même question (28%). Par conséquent, nous pouvons constater que la majorité des élèves se considère comme se débrouillant bien dans tous les sports.

A l'item 2 - « je trouve la plupart des sports faciles » - 17 élèves sur 25 (68%) ont répondu « *plutôt oui* » alors que 16% (4 élèves) ont répondu « *oui* », et que 16% (4 élèves) ont répondu « *plutôt non* ». Peu d'élèves considère donc la plupart des sports comme difficiles.

A l'item 3 - « je suis agile et adroite quand je fais du sport » - 10 élèves (40%) répondent « *plutôt oui* » et 9 (36%) « *oui* ». 16% répondent, par contre, « *plutôt non* ».

A l'item 4 - « je réussis bien en sport » - 9 élèves (36%) répondent « *oui* », 6 (24%) « *plutôt oui* » et 4 (16%) « *oui, tout à fait* ». 6 élèves (24 %) répondent, par contre, négativement en cochant « *plutôt non* ».

A l'item 5 – « je trouve que je suis bonne dans tous les sports » - c'est plus partagé : 9 élèves (36%) répondent « plutôt oui » et 10 (40%) « plutôt non ».

Il est intéressant de constater que seulement 4 élèves (8 ; 12 ; 21 ; 23) ont coché plus de réponses négatives (codes 1 à 3) que positives (codes 4 à 6). Pour les 20 autres filles, le bilan est positif avec 9 élèves (1 ; 2 ; 3 ; 4 ; 6 ; 10 ; 11 ; 19 ; 25) qui ont répondu aux 5 questions par des choix positifs. 8 élèves n'ont coché qu'une réponse négative (5 ; 7 ; 13 ; 14 ; 15 ; 17 ; 18 ; 22) et 4 en ont coché 2 (9 ; 16 ; 20 ; 24).

7.1.2 Distribution des effectifs dans le questionnaire lié à l'activité des anneaux

Le questionnaire suivant l'activité n°1 consacrée aux anneaux comporte 6 items proposant 6 possibilités de réponse. Une question supplémentaire portant sur la connotation sexuée de l'activité proposant 3 possibilités de réponse vient s'ajouter au questionnaire.

Tableau II : distribution des effectifs dans le questionnaire lié à l'activité n°1 : anneaux

Q2 Item	Codes											
	1		2		3		4		5		6	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
6	0	0	3	12	4	16	12	48	3	12	3	12
7	4	16	3	12	5	20	4	16	7	28	2	8
8	3	12	4	16	6	24	6	24	4	16	2	8
9	4	16	3	12	4	16	5	20	8	32	1	4
10	7	28	10	40	1	4	4	16	2	8	1	4
11	0	0	3	12	9	36	6	24	5	20	2	8
12	0	0	5	20	4	16	4	16	8	32	4	16

Q2S Item	Codes					
	1		2		3	
	Total	%	Total	%	Total	%
13	2	8	3	12	20	80

Légende : Le questionnaire comprend 6 items codées de 1 (= non, pas du tout) à 6 (oui, tout à fait). Il est accompagné d'une question supplémentaire (Q3S) demandant aux élèves la connotation sexuée de l'activité (1 = plutôt aux filles ; 2 = plutôt aux garçons ; 3 = autant aux filles qu'aux garçons). Le tableau répertorie chaque élève ayant coché chaque réponse et permet ensuite de faire le pourcentage d'élèves ayant coché chaque réponse dans chacun des 6 items.

A l'item 6 – « *J'estime avoir une bonne maîtrise de cette discipline sportive* » - 48 % (12 élèves sur 25) des filles répondent « *plutôt oui* », alors qu'ensuite, la distribution est plus partagée avec 3 élèves (12%) répondant « *oui, tout à fait* », « *oui* », et « *non* ». 16% répondent « *plutôt non* ». Par conséquent, la majorité se situe plutôt du côté positif avec 18 élèves sur 25 se situant dans les codes 4 à 6.

A l'item 7 – « *Je me suis comparée aux autres lors de cette activité* » - 5 filles (20 %) répondent « *plutôt non* », 4 (16 %) « *plutôt oui* » et 7 (28%) « *oui* ». Au total, 48 % des filles estiment ne pas s'être comparé aux autres alors que 56 % ont répondu par l'affirmative à cette question.

A l'item 8 – « *Je me sens parfois ridicule dans cette activité sportive* » - 12% (3 sur 25) répondent « *non, pas du tout* », 16% « *non* » et 24 % « *plutôt non* », soit 52 % des filles qui estiment ne pas se sentir ridicule dans ce type d'activité. Il reste donc 48 % qui avouent se sentir ridicule dans cette activité sportive.

A l'item 9 – « *En comparaison des garçons, j'estime avoir de bonnes compétences dans cette discipline* », 32 % (8 élèves) répondent « *oui* » et 20 % « *plutôt oui* ». Cependant, 40%, réparties sur les réponses « *non, pas du tout* » (16 %), « *non* » (12 %) et « *plutôt non* » (16 %), estiment ne pas avoir de bonnes compétences dans cette discipline.

A l'item 10 – « *J'ai peur de ne pas réussir dans cette discipline* » - les réponses tendent clairement vers la négative avec 28 % (7 élèves) de « *non, pas du tout* » et 40 % (10 élèves) de « *non* ».

A l'item 11 – « *En comparaison des autres filles, j'estime avoir de bonnes compétences dans cette discipline* » - les résultats sont partagés : 36 % (9 élèves) de réponses « *plutôt non* » et 24 % (6 élèves) de réponses « *plutôt oui* ». Notons également que 20 % (5 élèves) répondent « *oui* ».

A l'item 12 – « *Je pense pouvoir progresser dans cette discipline sportive* » - 32 % (8 élèves) répondent « *oui* ». Ensuite, les résultats sont partagés avec 16 % (4 élèves) qui répondent « *non* », « *plutôt non* », « *plutôt oui* » et « *oui, tout à fait* ».

Enfin, en ce qui concerne la question supplémentaire (item 13) – « *Je pense que la gymnastique aux agrès est un sport adapté ...* », la majorité des élèves féminines, c'est-à-dire 20 filles sur 25 (80%), considère que la gymnastique aux agrès est adapté autant aux filles qu'aux garçons.

7.1.3 Distribution des effectifs dans le questionnaire lié à l'activité du basketball

Tableau III : distribution des effectifs dans le questionnaire lié à l'activité n°2_ basketball

Q3 Item	Codes											
	1		2		3		4		5		6	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
14	1	4	1	4	4	16	9	40	10	40	0	0
15	4	16	4	16	5	20	5	20	6	24	1	0
16	4	16	6	24	4	16	4	16	5	20	2	8
17	3	12	10	40	3	12	4	16	5	20	0	0
18	5	20	11	44	2	8	2	8	4	16	1	4
19	1	4	4	16	2	8	11	44	6	24	1	4
20	1	4	2	8	4	16	6	24	9	36	3	12

Q3S Item	Codes					
	1		2		3	
	Total	%	Total	%	Total	%
21	0	0	15	60	10	40

Légende : Le questionnaire comprend 6 items codés de 1 (= non, pas du tout) à 6 (oui, tout à fait). Il est accompagné d'une question supplémentaire (Q3S) demandant aux élèves la connotation sexuée de l'activité (1 = plutôt aux filles ; 2 = plutôt aux garçons ; 3 = autant aux filles qu'aux garçons). Le tableau répertorie chaque élève ayant coché chaque réponse et permet ensuite de faire le pourcentage d'élèves ayant coché chaque réponse dans chacun des 6 items.

A l'item 14 – « *J'estime avoir une bonne maîtrise de cette discipline sportive* » - 36 % (9 élèves sur 25) des filles répondent « *plutôt oui* » et 40 % (10 élèves) répondent « *oui* ». Une grande majorité – 76 % - estime donc avoir de bonnes compétences dans le basketball.

A l'item 15 – « *Je me suis comparée aux autres lors de cette activité* » - 5 filles (20 %) répondent « *plutôt non* » ou « *plutôt oui* ». 24 % (6 élèves) répondent « *oui* ». 16 % (4 élèves) répondent « *non* » ou « *non, pas du tout* ».

A l'item 16 – « *Je me sens parfois ridicule dans cette activité sportive* » - les résultats sont relativement équilibrés : 16 % (4 élèves) de « *non, pas du tout* », 24 % (6 élèves) de « *non* », 16 % (4 élèves) de « *plutôt non* » et de « *plutôt oui* », 20 % de « *oui* » et 8 % de « *oui, tout à fait* ». Il y a donc 56 % des filles qui ne se sentent pas vraiment ridicules lorsqu'elles pratiquent le basketball, contre 44 % qui avouent se sentir ridicules dans cette pratique sportive.

A l'item 17 – « *En comparaison des garçons, j'estime avoir de bonnes compétences dans cette discipline* », 40 % (10 élèves) répondent « *non* ». 16 % (4 élèves) répondent « *plutôt oui* » et 20 % (5 élèves) « *oui* ».

A l'item 18 – « *J'ai peur de ne pas réussir dans cette discipline* » - les réponses tendent clairement vers la négative avec 20 % (5 élèves) de « *non, pas du tout* » et 44 % (11 élèves) de « *non* ».

A l'item 19 – « *En comparaison des autres filles, j'estime avoir de bonnes compétences dans cette discipline* » - 44 % (11 élèves) répondent « *plutôt oui* » et 24 % « *oui* ». La tendance va donc vers le fait que beaucoup de filles se considèrent comme meilleures que leurs camarades du même sexe dans la pratique du basketball.

A l'item 20 – « *Je pense pouvoir progresser dans cette discipline sportive* » - la tendance est clairement positive avec 24 % (6 élèves) de « *plutôt oui* », 36 % (9 élèves) de « *oui* » et 12 % de « *oui, tout à fait* ».

Enfin, en ce qui concerne la question supplémentaire (item 21) – « *Je pense que le basketball est un sport adapté ...* », 60 % (15 élèves) le considèrent comme « *plutôt adapté aux garçons* » et 40 % (10 élèves) « *adapté autant aux garçons qu'aux filles* ». Soulignons qu'aucune fille ne considère le basketball comme étant adapté « *plutôt aux filles* ».

7.2 Résultats croisés

Nous allons maintenant procéder à l'analyse des résultats avec l'opération de tris croisés mettant en évidence plusieurs variables. Nous avons, dans un premier temps, défini le sens positif ou négatif de chacun des items, ce qui amène une pondération de 1 point (pas du tout) à 6 points (tout à fait) pour les items positifs et inversement pour les items négatifs. (Annexe II). Chaque réponse donnée par les élèves a été traitée et a permis de faire des moyennes.

7.2.1 Evolution des réponses entre les questionnaires

Tableau VI : Evolution des réponses entre les questionnaires suivant l'activité des anneaux et du basketball

Evolution		
Négative (%)	Egale (%)	Positive (%)
48	8	44

Légende : Les réponses des questionnaires liés aux anneaux et au basketball ont été traitées. Les chiffres indiquent le pourcentage d'élève ayant un score moyen respectivement négatif, égal ou neutre entre les 2 questionnaires.

Notons tout d'abord que nous n'avons pas, pour les résultats, traité l'item 7 du questionnaire sur les anneaux (respectivement l'item 15 pour le questionnaire sur le basketball) car, le fait de « s'être comparé ou non avec ses camarades », n'amène pas vraiment de cotation utile dans la compréhension de la compétence sportive perçue.

En observant la pondération des réponses des questionnaires suivant l'activité des anneaux et celle du basketball, les résultats sont les suivants : 48 % des filles répondent, globalement, plus négativement au questionnaire suivant l'activité consacrée au basketball, alors que 44 % ont répondu de manière plus positive. Le bilan est donc relativement équilibré et une tendance ne peut pas être établie dans ce contexte.

7.2.2 Evolution des réponses des questionnaires liés aux anneaux et au basketball en fonction de la compétence sportive perçue initiale.

Le traitement du questionnaire initial nous a permis de définir 4 types de profil face à la compétence sportive perçue (Annexe VII) : 12 élèves sur 25, c'est-à-dire 48 % (5 ; 8 ; 9 ; 12 ; 13 ; 14 ; 15 ; 16 ; 17 ; 18 ; 20 ; 24) ont une moyenne comprise entre 3 et 4. La moyenne de la pondération étant de « 3,5 »⁶, nous pouvons donc dire que ces résultats reflètent, globalement, que près de la moitié des élèves ont une compétence physique perçue que nous pouvons qualifier de « moyenne ».

9 élèves (36 %) obtiennent une moyenne allant de 4,2 à 4,6 de moyenne (1 ; 2 ; 3 ; 4 ; 6 ; 7 ; 11 ; 19 ; 22) signifiant une « bonne » compétence sportive perçue.

2 élèves obtiennent des moyennes supérieures à 5 (5,2 pour le n° 10 et le n° 25) signifiant une compétence sportive perçue élevée.

A l'inverse, 2 élèves ont des résultats inférieurs à 3 (2,8 pour le n°21 et 2,2 pour le n°23). Nous pouvons donc qualifier leur compétence sportive perçue de basse.

Nous allons donc maintenant voir l'évolution des réponses en fonction des différents profils, que nous avons défini, afin de voir si la compétence perçue initiale a une influence sur l'évolution des réponses.

⁶ Cette moyenne est obtenue par l'addition des points attribués (allant de 1 à 6) , divisé par le nombre de choix (6) : $1 + 2 + 3 + 4 + 5 + 6 / 6 = 3,5$

Tableau V : Evolution des réponses entre les questionnaires suivant l'activité des anneaux et du basketball en fonction de la compétence sportive initiale

CSP	Qq. Anneaux	Qq. Basketball	Evolution
élevée	5,33	5	-
élevée	5,17	3,5	-
bonne	4,83	4,67	-
bonne	4,83	4,83	=
bonne	4,67	4,83	+
bonne	4	4,5	+
bonne	3,83	3,5	-
bonne	3,67	3,33	-
bonne	4	3,67	-
bonne	4,33	2,5	-
bonne	4,33	4,33	=
moyenne	4,5	4	-
moyenne	3,33	3,5	+
moyenne	3,67	4,67	+
moyenne	4,17	2,5	-
moyenne	3	4	+
moyenne	3,67	4,17	+
moyenne	2,33	5,33	+
moyenne	3,5	2,67	-
moyenne	6	5,67	-
moyenne	5	1,17	-
moyenne	2,33	4,17	+
moyenne	3,17	3,67	+
basse	2,67	2,83	+
basse	3,67	3,67	=

	Evolution		
	négative (%)	égale (%)	positive (%)
CSP élevée	100	0	0
CSP bonne	55,6	22,2	22,2
CSP moyenne	41,7	0	58,3
CSP basse	0	50	50

Légende : Les réponses des questionnaires liés aux anneaux et au basketball ont été traitées. Les chiffres indiquent le pourcentage d'élèves ayant un score moyen respectivement négatif, égal ou neutre entre le premier et le second questionnaire.

Il faut d'abord noter que les pourcentages sont anecdotiques pour les profils « CSP élevée » et « CSP basse » car seules 2 élèves féminines appartiennent à ces catégories respectives. De ce fait, elles représentent à elles-seules 50% de l'effectif. Néanmoins, ces résultats permettent de voir que toutes les élèves ayant initialement une compétence sportive perçue élevée ont répondu plus négativement dans le questionnaire de basketball que dans celui lié aux anneaux. A l'inverse, aucune élève ayant initialement une compétence sportive perçue basse n'a répondu plus négativement au questionnaire sur le basketball que sur celui des anneaux. Pour les élèves ayant une compétence sportive bonne, 55,6% ont répondu plus négativement au questionnaire sur le basketball alors que celles ayant une compétence sportive perçue moyenne répondent plus positivement à 58,3% au questionnaire sur le basketball. Une tendance se dessine donc : plus la compétence sportive perçue initiale est élevée, plus les activités connotées comme masculines semblent être vécues négativement. A l'inverse, lorsque la compétence sportive perçue est basse, les activités connotées sexuellement comme masculines ont tendance à avoir une influence sur la compétence sportive perçue.

7.1.3 Evolution des réponses en fonction de la compétence référée à soi.

Tableau VI : Evolution des réponses liées à la compétence référée à soi entre les questionnaires suivant l'activité des anneaux et du basketball en fonction de la compétence sportive perçue

élèves	CSP	Qu. Anneaux	Qu. Basketball	Evolution
10	élevée	5,25	5	-
25	élevée	5,25	3,25	-
3	bonne	5	4,75	-
4	bonne	4,75	4,75	=
11	bonne	4,5	4,75	+
1	bonne	3,75	4,5	+
2	bonne	3,75	3,25	-
6	bonne	3,25	3,5	+
19	bonne	4,75	4,5	-
7	bonne	5	1,75	-
22	bonne	4,75	5	+
9	moyenne	4,75	4,25	-
13	moyenne	4	4	=
14	moyenne	4,45	5,25	+
16	moyenne	4	2,5	-
18	moyenne	3,5	4	+
5	moyenne	4,5	4,75	+
17	moyenne	2	5,5	+
20	moyenne	3,5	3	-
15	moyenne	6	5,75	-
24	moyenne	5,25	1,25	-
8	moyenne	3	4,75	+
12	moyenne	3,25	3,75	+
21	basse	2,5	3,25	+
23	basse	4,5	4,5	=

	Evolution		
	négative (%)	égale (%)	positive (%)
CSP élevée	100	0	0
CPS bonne	44,4	11,1	44,4
CPS moyenne	41,7	8	50
CPS basse	0	50	50

Légende : Les réponses concernant la compétence référée à soi des questionnaires liés aux anneaux et au basketball ont été traitées. Les chiffres indiquent le pourcentage d'élèves ayant un score moyen respectivement négatif, égal ou neutre entre le premier et le second questionnaire.

Nous l'avons vu, la compétence physique perçue est notamment influencée par la compétence référée à soi. Nous allons donc voir maintenant comment elle évolue en fonction des deux activités proposées. L'évolution entre les deux questionnaires concernant la compétence référée à soi : toutes les élèves ayant initialement une compétence sportive perçue élevée ont répondu plus négativement dans le questionnaire de basketball que dans celui lié aux anneaux. A l'inverse, aucune élève ayant initialement une compétence sportive perçue basse n'a répondu plus négativement au questionnaire sur le basketball que sur celui des anneaux. Pour les élèves ayant une compétence sportive bonne, l'évolution des réponses est équilibrée : 44,4 % répondent de façon plus positive au questionnaire sur le basketball, contre 44,4 % répondant plus négativement. Pour les élèves ayant une compétence sportive perçue initiale moyenne, le bilan est également relativement équilibré : 41,7 % ont répondu plus négativement au questionnaire sur le basketball, contre 50 % ayant répondu plus positivement. Aucune évolution entre les questionnaires n'est

constatée chez 8% des filles. La compétence référée à soi, si nous comparons l'évolution des questionnaires, évolue négativement lorsque la compétence perçue initiale est élevée et le phénomène inverse est constatable lorsque la compétence physique perçue initiale basse.

Tableau VII : comparaison des réponses données par chacune des élèves dans chaque items liés à la compétence référée à soi

élèves	CSP	6	14	élèves	CSP	8	16	élèves	CSP	10	18	élèves	CSP	12	20
10	élevée	4	5	10	élevée	5	5	10	élevée	6	5	10	élevée	6	5
25	élevée	5	4	25	élevée	5	3	25	élevée	6	2	25	élevée	5	4
3	bonne	5	4	3	bonne	6	6	3	bonne	6	6	3	bonne	3	3
4	bonne	4	5	4	bonne	5	4	4	bonne	5	5	4	bonne	5	5
11	bonne	4	5	11	bonne	3	3	11	bonne	6	6	11	bonne	5	5
1	bonne	4	5	1	bonne	4	3	1	bonne	5	5	1	bonne	2	5
2	bonne	4	3	2	bonne	4	3	2	bonne	5	5	2	bonne	2	2
6	bonne	4	3	6	bonne	1	2	6	bonne	5	5	6	bonne	3	4
19	bonne	4	4	19	bonne	5	4	19	bonne	5	5	19	bonne	5	5
7	bonne	4	2	7	bonne	5	1	7	bonne	5	1	7	bonne	6	3
22	bonne	3	5	22	bonne	6	5	22	bonne	5	5	22	bonne	5	5
9	moyenne	6	4	9	moyenne	5	3	9	moyenne	5	5	9	moyenne	3	5
13	moyenne	4	4	13	moyenne	3	2	13	moyenne	5	5	13	moyenne	4	5
14	moyenne	4	5	14	moyenne	3	6	14	moyenne	5	5	14	moyenne	5	5
16	moyenne	4	2	16	moyenne	4	2	16	moyenne	6	6	16	moyenne	5	3
18	moyenne	2	3	18	moyenne	3	5	18	moyenne	5	5	18	moyenne	4	3
5	moyenne	3	4	5	moyenne	6	6	5	moyenne	4	5	5	moyenne	5	4
17	moyenne	2	5	17	moyenne	2	5	17	moyenne	1	6	17	moyenne	3	6
20	moyenne	6	5	20	moyenne	3	3	20	moyenne	3	2	20	moyenne	2	2
15	moyenne	6	5	15	moyenne	6	6	15	moyenne	6	6	15	moyenne	6	6
24	moyenne	5	1	24	moyenne	4	1	24	moyenne	6	2	24	moyenne	6	1
8	moyenne	2	4	8	moyenne	2	5	8	moyenne	3	5	8	moyenne	5	5
12	moyenne	3	4	12	moyenne	3	4	12	moyenne	3	3	12	moyenne	4	4
21	basse	3	3	21	basse	3	5	21	basse	2	2	21	basse	2	3
23	basse	4	4	23	basse	4	4	23	basse	6	6	23	basse	4	4

Légende : les items similaires des questionnaires sur les anneaux et sur le basketball ont été groupés afin de comparer les scores de chaque élève dans les deux questionnaires.

En ce qui concerne le niveau de maîtrise que les deux filles ayant une compétence sportive perçue élevée, nous constatons que les deux élèves (10 ; 25) répondent de manière opposée : l'élève 10 estime moins haut son niveau de maîtrise aux anneaux qu'au basketball alors que l'élève 25 estime son niveau aux anneaux plus haut. Pour les filles à compétence sportive perçue initiale « basse », les deux élèves (21 ; 23) répondent aux items des deux questionnaires sont de façon égale. Cela signifie qu'elles s'estiment toutes les deux aussi bonnes dans les agrès qu'au basketball.

En ce qui concerne le domaine de la progression (items 12 et 20), les deux élèves à compétence « élevée » répondent de façon plus positive lorsqu'elles sont dans la situation des anneaux. L'élève 10 estime ainsi qu'elle peut davantage progresser dans une discipline qu'elle maîtrise moins (anneaux) alors que l'élève 25 pense pouvoir progresser davantage dans une discipline qu'elle maîtrise mieux (anneaux). Chez les filles à compétence sportive perçue initiale « basse », nous constatons que l'élève 23 pense pouvoir progresser (code 4)

autant dans les anneaux que dans le basketball alors que l'élève 21 ne pense pas pouvoir progresser au basketball (code 3) et encore moins aux anneaux (code 2).

En ce qui concerne le domaine du sentiment d'être ridicule (items 8 et 16), les deux élèves à compétence « élevée » répondent différemment : l'élève 10 n'a pas ce sentiment, ni dans la discipline des anneaux, ni dans le basketball alors que l'élève 25 a ce sentiment (code 3) au basketball, discipline qu'elle maîtrise moins. Les deux élèves à compétence sportive initiale « basse » répondent différemment : l'élève 21, à la question « *Je me sens parfois ridicule dans cette discipline sportive* » des items 8 et 16, répond de façon plus positive au questionnaire du basketball (code 5) que sur celui des anneaux (code 5). Quant à l'élève 23, elle répond de manière égale aux deux questionnaires (code 4).

Enfin, en ce qui concerne la peur d'échouer, l'élève 10 n'a pas peur d'échouer car elle a s'estime avoir un bon niveau de maîtrise dans les deux disciplines. Par contre, l'élève 25 répond, en ce qui concerne le questionnaire du basketball, très négativement (code 2). Pour les deux élèves ayant une compétence sportive perçue initiale « basse », elles répondent de manière égale à chacun des deux questionnaires.

7.1.4 Evolution des réponses en fonction de la compétence normative

Tableau VIII : Evolution des réponses liées à la compétence normative entre les questionnaires suivant l'activité des anneaux et du basketball en fonction de la compétence sportive perçue

élèves	CSP	Qu. Anneaux	Qu. Basketball	Evolution
10	élevée	5,5	5	-
25	élevée	5	4	-
1	bonne	4,5	4,5	=
7	bonne	3	4	+
13	moyenne	2	2,5	+
14	moyenne	2,5	3,5	+
16	moyenne	4,5	2,5	-
17	moyenne	3	5	+
8	moyenne	2,5	3	+
21	basse	3	2	-

	Evolution		
	négative (%)	égale (%)	positive (%)
CSP élevée	100	0	0
CSP bonne	0	50	50
CSP moyenne/basse	33	0	67

Légende : Les réponses concernant la compétence normative des questionnaires liés aux anneaux et au basketball ont été traitées. Les chiffres indiquent le pourcentage d'élèves ayant un score moyen respectivement négatif, égal ou neutre entre le premier et le second questionnaire.

Notons tout d'abord que nous nous sommes focalisé sur les élèves ayant répondu de manière positive (codes 4 à 6) dans les items 7 et 15. Les élèves ayant répondu négativement à l'un ou l'autre de ces items ont été écartés de cette analyse. Par conséquent, les pourcentages sont quelque peu anecdotiques dans certains des profils.

En ce qui concerne la sous-échelle de la compétence normative, nous pouvons constater qu'elle évolue en fonction des profils initiaux. En effet, lorsque la compétence sportive perçue est élevée, nous pouvons dire que les réponses sont négatives (100 %) dans le questionnaire lié au basketball par rapport à celui des anneaux. Lorsque la compétence sportive perçue est bonne, l'évolution entre les réponses des deux questionnaires est soit stable (50% des réponses), soit positive (50 %), c'est-à-dire que les réponses ont été mieux cotées dans le questionnaire des anneaux que dans celui du basketball. Enfin, lorsque la compétence sportive perçue est basse, une évolution positive des réponses entre le questionnaire des anneaux et celui du basketball est constatée à 67 %. L'évolution inverse est constatée chez 33 % des sujets.

Tableau VIII : Comparaison de l'estimation du niveau de maîtrise face aux filles et face aux garçons

	Bilan des compétences comparées aux filles et aux garçons		
	compétences sup. aux filles	compétences sup. aux garçons	compétences égales
qu. Anneaux	24	24	52
qu. Basketball	48	8	44

Légende : Les réponses concernant la compétence normative des questionnaires liés aux anneaux et au basketball ont été traitées. Le plus haut score entre les items 9 et 11 pour le questionnaire des anneaux et pour les items 15 et 17 pour le questionnaire du basketball ont été pris en compte. Le pourcentage désigne le nombre de filles ayant répondu avec un score plus haut dans l'un ou l'autre des items entre le 9 et le 11 puis entre le 15 et le 17.

Nous nous sommes intéressé à voir si les filles estiment mieux leurs compétences face aux autres filles ou face aux garçons dans chacune des activités proposées.

De manière générale, la proportion de filles estimant avoir des compétences plus élevées que les autres filles (24 %) est la même que les filles estimant avoir des compétences plus élevées que les garçons (24 %). Par conséquent, dans une discipline connotée comme plutôt féminine, le nombre de filles estimant avoir des compétences plus élevées que les autres filles est égal au nombre de filles estimant avoir des compétences plus élevées que les garçons.

Dans le questionnaire lié au basketball, 48 % des filles estiment avoir de meilleures compétences que les autres filles contre seulement 8 % s'estimant meilleures que les garçons. Par conséquent, les filles estimant avoir de meilleures compétences face aux garçons que face aux filles sont beaucoup moins nombreuses (8%) dans une activité connotée plutôt comme masculine.

Tableau X : Comparaison de l'estimation du niveau de maîtrise face aux filles et face aux garçons

Bilan des compétences comparées aux filles et aux garçons (CSP élevée)			
	compétences sup. aux filles	compétences sup. aux garçons	compétences égales
qu. Anneaux	50	0	50
qu. Basketball	0	0	100

Bilan des compétences comparées aux filles et aux garçons (CSP bonne)			
	compétences sup. aux filles	compétences sup. aux garçons	compétences égales
qu. Anneaux	0	66,67	33,33
qu. Basketball	34	22	44

Bilan des compétences comparées aux filles et aux garçons (CSP moyenne)			
	compétences sup. aux filles	compétences sup. aux garçons	compétences égales
qu. Anneaux	41,67	8,33	50
qu. Basketball	75	0	25

Bilan des compétences comparées aux filles et aux garçons (CSP basse)			
	compétences sup. aux filles	compétences sup. aux garçons	compétences égales
qu. Anneaux	0	0	100
qu. Basketball	0	0	100

Légende : Les réponses concernant la compétence normative des questionnaires liés aux anneaux et au basketball ont été traitées. Le plus haut score entre les items 9 et 11 pour le questionnaire des anneaux et pour les items 15 et 17 pour le questionnaire du basketball ont été pris en compte. Le pourcentage désigne le nombre de filles ayant répondu avec un score plus haut dans l'un ou l'autre des items entre le 9 et le 11 puis entre le 15 et le 17.

Nous pouvons constater 2 éléments centraux de ces différents tableaux :

1. Le pourcentage des filles estimant avoir un meilleur niveau que les garçons est toujours inférieur (ou égal) au pourcentage des filles estimant avoir un niveau de maîtrise plus élevé que les autres filles. Ce constat est valable pour toutes les catégories de profil, liées à la compétence sportive perçue, que nous avons initialement établies.
2. Le pourcentage des filles se comparant mieux avec les garçons est toujours inférieur lors de l'activité du basketball que dans celle des anneaux.

8. Discussion

Dans ce chapitre, les différents résultats retenus seront confrontés aux travaux ultérieurs, à la littérature scientifique ainsi qu'à nos hypothèses que nous infirmerons ou confirmerons. Notons que nous avons fait le choix de ne traiter que les profils caractéristiques, à savoir les filles ayant une compétence sportive perçue initiale « basse » et « élevée ». Nous allons donc, dans un premier temps, nous intéresser à discuter la compétence référée à soi pour chacun des profils que nous avons établis initialement. Puis, nous procéderons de la même manière pour la compétence normative.

8.1 La compétence référée à soi

Nous allons discuter les résultats obtenus lié à la compétence référée à soi de manière globale (items groupés pour en faire un score : tableau VI), puis dans chacun des indicateurs de la compétence référée à soi (tableau VII). Rappelons, pour commencer, que la compétence référée à soi englobe quatre domaines principaux : la maîtrise des activités, la progression dans les activités, le sentiment d'être ridicule et la peur d'échouer dans une activité. Nous allons donc prendre chacun de ces domaines et les discuter en distinguant les filles en fonction de leurs profils initiaux afin de confronter nos résultats à la littérature scientifique et à nos hypothèses.

8.1.1 Filles à compétence sportive perçue initiale « basse »

Nous observons que les filles ayant une à « basse » compétence sportive perçue répondent de façon plus positive au questionnaire du basketball qu'à celui des anneaux. Ce constat remet donc en question notre hypothèse selon laquelle l'estime de soi des filles du secondaire I est amoindrie dans une activité connotée comme masculine, en comparaison avec une discipline connotée comme féminine. Ce constat est étonnant dans la mesure où les élèves ayant une faible estime, selon Sarrazin, Famose & Cury (1995, « s'attendent à échouer et à se sentir malhabiles [...] Ils vont donc éviter la difficulté. » (p.50). Nous avons donc, de prime abord, pensé que dans un contexte plutôt réservé aux garçons, les filles à « basse » compétence sportive perçue seraient moins à l'aise que dans une discipline plutôt féminine.

Cet aspect s'explique par les réponses données dans les items 6 et 14 (« *J'estime avoir une bonne maîtrise de cette discipline sportive* »). En effet, il est intéressant de constater que, pour les deux élèves (21 ; 23), les réponses aux items des deux questionnaires sont, pour toutes les deux, égales. Cela signifie qu'elles s'estiment toutes les deux aussi bonnes dans les agrès qu'au basketball. Par conséquent, la connotation sexuée de l'activité, qu'elle soit masculine ou féminine, n'a pas d'influence dans ce domaine du niveau de maîtrise chez les filles ayant une compétence sportive perçue initiale faible.

Deuxièmement, en ce qui concerne le domaine de la progression, également caractéristique de la compétence référée à soi, nous voyons que l'élève 23 pense pouvoir progresser (code 4) autant dans les anneaux que dans le basketball alors que l'élève 21 ne pense pas pouvoir progresser au basketball (code 3) et encore moins aux anneaux (code 2). Ces constats infirment également, pour le moment, notre hypothèse selon laquelle l'estime de soi des filles du secondaire I est amoindrie dans une activité connotée comme masculine, en comparaison avec une discipline connotée comme féminine.

Troisièmement, en ce qui concerne le domaine du sentiment d'être ridicule, les deux élèves répondent différemment : l'élève 21, à la question « *Je me sens parfois ridicule dans cette discipline sportive* » des items 8 et 16, répond de façon plus positive au questionnaire du basketball (code 5) que sur celui des anneaux (code 5). Quant à l'élève 23, elle répond de manière égale aux deux questionnaires (code 4). A nouveau, notre hypothèse est infirmée.

Quatrièmement, en ce qui concerne le domaine de la peur d'échouer, les deux élèves répondent de manière égale à chacun des deux questionnaires, ce qui signifie que les activités, qu'elles soient connotées comme masculine ou féminine, n'influencent pas non plus le domaine de la peur d'échouer.

Nous pouvons donc affirmer que les activités connotées sexuellement comme masculine ou féminine n'ont pas d'influence sur la compétence référée à soi chez les filles ayant une faible estime de soi au niveau corporel. Il est à noter que les deux filles ne perçoivent pas les activités de la même manière en matière de connotation sexuée. En effet, l'élève 21 considère que tant les anneaux que le basketball sont adaptés autant aux filles qu'aux garçons alors que l'élève 23 considère que les anneaux sont plutôt adaptés aux garçons et que le basketball est autant adapté aux filles qu'aux garçons. Ces deux élèves ne confirment donc pas les recherches menées par Fontayne (2002) connotant la gymnastique comme féminine et le basketball comme masculin. Néanmoins, nous voyons quand-même qu'il n'y a pas d'évolution dans les réponses de ces élèves quelle que soit l'activité proposée.

8.1.2 Filles à compétence sportive perçue initiale « élevée »

Chez les filles ayant une compétence sportive perçue initiale « élevée », les réponses sont meilleures dans le questionnaire lié aux anneaux que dans celui du basketball. Cet aspect confirme notre hypothèse selon laquelle l'estime de soi des filles du secondaire I est amoindrie dans une activité connotée comme masculine, en comparaison avec une discipline connotée comme féminine. Nous allons toutefois analyser chacun des indicateurs afin de voir leurs influences respectives sur ce constat.

En ce qui concerne le niveau de maîtrise que ces deux filles perçoivent dans chacune des activités, nous voyons, en observant les réponses des items 6 et 14 lié au niveau de maîtrise dans chacune des disciplines, que les deux élèves (10 ; 25) répondent de manière opposée : l'élève 10 estime moins haut son niveau de maîtrise aux anneaux qu'au basketball alors que l'élève 25 estime son niveau aux anneaux plus haut. Une élève peut donc très bien se sentir plus à l'aise et plus forte dans une activité connotée comme masculine en comparaison d'une activité féminine.

En ce qui concerne le domaine de la progression (items 12 et 20) dont Cury (2004) définit qu'elle influe sur la compétence référée à soi « lorsque l'individu cherche à progresser dans une activité » (p.298), les deux élèves répondent de façon plus positive lorsqu'elles sont dans la situation des anneaux. L'élève 10 estime ainsi qu'elle peut davantage progresser dans une discipline qu'elle maîtrise moins (anneaux) alors que l'élève 25 pense pouvoir progresser davantage dans une discipline qu'elle maîtrise mieux (anneaux).

En ce qui concerne le domaine du sentiment d'être ridicule (items 8 et 16), les deux élèves répondent différemment : l'élève 10 n'a pas ce sentiment, ni dans la discipline des anneaux, ni dans le basketball alors que l'élève 25 a ce sentiment (code 3) au basketball, discipline qu'elle maîtrise moins. Ce résultat confirme donc partiellement l'hypothèse selon laquelle l'estime de soi des filles du secondaire I est amoindrie dans une activité connotée comme masculine, en comparaison avec une discipline connotée comme féminine. Elle confirme également les écrits de Sarrazin, Famose & Cury (1995) disant que « les individus qui s'estiment plus faibles que la norme s'attendent à échouer et à se sentir malhabiles (voire ridicules) [...] ». Le fait d'être dans une situation où son niveau de maîtrise est plus faible que la norme peut contribuer à ce que cette élève se sente ridicule et donc voir son estime de soi baisser.

Enfin, en ce qui concerne la peur d'échouer, l'élève 10 n'a pas peur d'échouer car elle a s'estime avoir un bon niveau de maîtrise dans les deux disciplines. Par contre, l'élève 25 répond, en ce qui concerne le questionnaire du basketball, très négativement (code 2). Cela confirme à nouveau les écrits de Sarrazin, Famose & Cury (1995), disant que « les individus qui s'estiment plus faibles que la norme s'attendent à échouer [...] ».

Nous pouvons donc dire que la discipline, quelle soit connotée sexuellement comme masculine ou féminine, a une influence négative sur la compétence référée à soi pour les filles à haute compétence sportive initiale. Cependant, elle a davantage d'influence négative lorsque l'élève maîtrise moins la discipline.

8.2 La compétence normative

La compétence normative, rappelons-le, relève des différences de performances que les sujets comparent. Selon Cury (2004) la compétence normative relève d'un « but de performance, lorsque l'individu cherche à démontrer sa supériorité vis-à-vis de ses pairs » (p.298). Nous allons donc voir comment cette compétence évolue entre une activité connotée comme féminine et une activité connotée comme masculine, et ceci pour les élèves à « basse » et à « élevée » compétence perçue initiale.

8.2.1 Filles à compétence sportive perçue initiale « basse »

Comme l'élève 23 a coché ne pas s'être comparé aux autres lors de l'activité, nous l'avons sortie des résultats. Il ne reste donc que l'élève 21 dans cette catégorie.

De façon générale, en réunissant les items consacrés à la compétence normative, l'élève 21 estime avoir un « meilleur » niveau de maîtrise comparé aux autres dans la discipline des anneaux (code 3) que dans celle du basketball (code 2). Par conséquent, ce résultat confirme notre hypothèse selon laquelle l'estime de soi des filles du secondaire I est amoindrie dans une activité connotée comme masculine, en comparaison avec une discipline connotée comme féminine.

En ce qui concerne la différence de réponse entre la comparaison avec filles et garçons, l'élève répond de la même manière aux deux questionnaires. Elle estime donc avoir un niveau de maîtrise semblable en comparaison des autres filles autant qu'en comparaison des garçons. Par contre, il est à relever qu'elle répond de manière moins négative au

questionnaire sur les anneaux (code 3) qu'à celui sur le basketball (code 2). Il est possible que l'élève soit moins à l'aise dans le jeu du basketball en présence des garçons. Ce constat peut d'ailleurs être appuyé par les travaux menés par Vigneron (2005) établissant un rapport au corps différent entre filles et garçons dans les sports collectifs : les filles sont généralement moins toniques et rapides que les garçons donc elles se protègent d'eux en évitant les contacts. La perception de ce phénomène peut mener la fille à voir son estime de soi s'amincir. L'hypothèse que nous avons posée se confirme ici avec une compétence normative inférieure dans une activité connotée comme masculine que dans une activité considérée comme féminine.

8.2.2 Filles à compétence sportive perçue initiale « élevée »

Les deux élèves ayant une compétence sportive initiale « élevée » (10 ; 25) répondent toutes les deux moins bien au questionnaire du basketball qu'à celui sur les anneaux. Elles estiment donc les deux avoir de meilleures compétences que les autres (filles et garçons mélangés) dans une activité connotée comme plutôt féminine. Ce constat appuie donc notre hypothèse de départ consistant à dire que la pratique d'une activité connotée comme masculine a une influence négative sur la compétence sportive perçue et, par conséquent, sur l'estime de soi.

En ce qui concerne les différences de réponse donnée par chacune de ces deux filles sur la question de la comparaison avec filles et garçons, l'élève 10 estime avoir de meilleures compétences comparé aux filles plutôt qu'aux garçons dans l'activité des anneaux. Cet aspect est probablement dû au fait que l'activité est connotée comme féminine et que, de ce fait, certaines élèves se sentent plus à l'aise et peuvent ainsi démontrer leur supériorité vis-à-vis des pairs (Cury, 2004). Le but de performance défini par Cury (2004) est alors assouvi. La même élève compare, par contre ses compétences avec filles et garçons avec des scores semblables dans l'activité du basketball. Il en va de même pour l'élève 25 et, ceci autant dans l'activité des anneaux que dans l'activité du basketball. Cependant, l'élève 25 compare moins bien ses compétences dans le basketball (code 4) que dans les anneaux (code 5), ce qui, à nouveau, tendrait à confirmer notre hypothèse de départ selon laquelle l'activité physique, qu'elle soit connotée comme masculine, influence négativement l'estime de soi des filles. Cet aspect concorde également avec les écrits de la littérature scientifique car, pour Mosconi (2004) et Duru-Bellat (2010), les filles ont tendance à se sous-estimer en présence des garçons, et ceci en particulier dans les activités connotées comme masculines.

8.3 La compétence sportive perçue

Nous l'avons vu, la compétence sportive perçue regroupe deux types de compétences : la compétence référée à soi et la compétence normative. En observant les résultats de l'évolution des réponses entre les questionnaires suivant l'activité des anneaux et du basketball en fonction de la compétence sportive initiale (tableau V), nous observons que la compétence sportive perçue et donc l'estime de soi évoluent. Ce constat appuie les écrits de Fortes (2003) disant que l'estime de soi « n'est pas conçue comme une référence invariante dans le temps, mais comme un état psychologique basé sur l'affect et dont l'évolution dépendrait uniquement des expériences passées et présentes » (p. 63). Nous pouvons observer que, plus la compétence sportive initiale va vers le haut, plus les élèves sont influencées négativement par l'activité connotée comme masculine proposée. A l'inverse, plus la compétence initiale va vers le bas, moins l'activité connotée masculine proposée n'a d'impact. Ce constat nous permet donc de répondre à notre question de recherche - « dans quelle mesure l'estime de soi chez des filles du secondaire I, en présence des garçons, diffèrent-elle en fonction des activités physiques proposées, qu'elles soient connotées sexuellement masculines ou féminines ? » - en tirant la conclusion suivante : La connotation sexuée masculine d'une discipline proposée influence négativement l'estime de soi des filles du secondaire I lorsque ces dernières ont une compétence sportive perçue initiale « bonne » à « élevée ». Les filles ayant une bonne compétence sportive initiale perçue préfèrent donc être dans une activité qu'elles maîtrisent mieux et qui leur est adaptée car cela leur permet de montrer leur supériorité dans ce domaine. Le but de performance, lorsque l'individu cherche à démontrer sa supériorité vis-à-vis de ses pairs (Cury, 2004) est alors assouvi. Dans une activité connotée comme masculine, les filles s'estiment moins bien, ce qui corrobore les propos de Duru-Bellat (2010) « les filles ont tendance à se sous-estimer dans les domaines connotés comme masculins quand elles sont en présence de garçons » (p.203). Les propos de Mosconi (2004) sont également appuyés par ce constat : « à l'école, on observe que les filles, en présence de garçons, ont tendance à se sous-estimer, particulièrement dans les domaines connotés masculins où les garçons, eux, ont tendance à se surestimer ». Par contre, lorsque la compétence sportive perçue initiale est « moyenne » ou « basse », la connotation sexuée masculine d'une discipline proposée a moins d'impacts négatifs sur l'estime de soi des filles. Au contraire, elles voient leur estime de soi remonter par rapport à une activité connotée comme féminine.

9. Résultats attendus ou inattendus ?

Au vu des résultats obtenus dans notre recherche, des résultats ont été attendus alors que d'autres sont plutôt inattendus. Nous allons donc faire l'état de chacune de ces deux catégories. Pour les résultats inattendus, nous allons voir proposer une remédiation, dans la mesure du possible.

9.1 Résultats attendus

Nous l'avons vu, certains résultats confirment la littérature scientifique et notre hypothèse de départ. C'est le cas des résultats obtenus pour les filles ayant une compétence sportive perçue initiale « élevée » et « bonne » pour lesquelles l'activité du basketball, connotée théoriquement comme masculine, a une influence négative sur l'estime de soi. Ces résultats ont d'ailleurs confirmé les écrits d'auteurs de la littérature scientifique comme Duru-Bellat, Mosconi ou encore Cury. De plus, le fait que la majorité des filles compare ses compétences avec de meilleurs scores lorsqu'elles sont face aux autres filles plutôt que face aux garçons est également un résultat attendu.

9.2 Résultats inattendus

Le fait que les réponses données dans le questionnaire du basketball soit plus positives que celles du questionnaire des anneaux pour les filles ayant une compétence sportive perçue initialement « moyenne » ou « basse » fait partie des résultats inattendus car ils vont à l'encontre de notre hypothèse de départ. Ces constats n'appuient pas non plus les propos de Duru-Bellat (2010) et de Mosconi (2004). En effet, ces résultats ne démontrent pas, au contraire même, qu'une activité connotée théoriquement comme masculine ait un impact négatif sur l'estime de soi de cette catégorie de filles. Nous émettons deux hypothèses explicatives :

1. Premièrement, il est possible que cela les rassurent de ne pas « devoir » maîtriser l'activité, au contraire d'une discipline connotée comme féminine où l'on s'attend forcément à ce que les filles maîtrisent mieux et aient de meilleures compétences que les garçons.

2. Deuxièmement, l'activité des anneaux est, et c'est une certitude, plus difficile que l'activité du basketball. Par conséquent, il est possible que ces filles s'attendent plus facilement à échouer dans cette activité plutôt que dans celle du basketball. Dans ce cas, les propos de Sarrazin, Famose & Cury (1995) disant que « les individus qui s'estiment plus faibles que la norme « s'attendent à échouer et à se sentir malhabiles (voire ridicules) [...]» (p. 50). Néanmoins, cela constituerait un biais dans notre recherche qui devrait être remédié par le choix de deux activités de difficultés semblables.

Les résultats obtenus dans les deux questions supplémentaires (Q2S et Q3S) vont à l'encontre des recherches menées par Fontayne (2002) sur des élèves qui catégorisaient le basketball comme à connotation masculine et la gymnastique comme féminine. En ce qui concerne les anneaux, nous voyons que seules trois élèves ont répondu de la sorte et qu'il y a même deux élèves qui trouvent cette discipline plutôt adaptée aux garçons. Ce dernier aspect est peut être influencé par le fait que, en gymnastique artistique, la discipline des anneaux, bien que fixes et non balançants au contraire de l'école, est réservée aux hommes. Néanmoins, nous faisons l'hypothèse que si la même question avait été posée aux garçons, les résultats auraient, à n'en pas douter, penchés vers une discipline adaptée plutôt aux filles. Quant au basketball, 40 % des élèves le considère comme autant adapté aux filles qu'aux garçons ce qui, à nouveau, va à l'encontre de l'étude de Fontayne (2002). Un autre choix des disciplines que nous souhaitions comparer aurait pu éviter ce biais mais le matériel, le programme de l'établissement à suivre, ... ont constitué des contraintes qui nous ont obligé à faire ces choix. Par exemple, une activité comme le football aurait certainement été considérée comme masculine alors qu'une activité comme la danse aurait certainement été catégorisée comme à connotation féminine.

10. Conclusion

10.1 Synthèse du travail

Nous l'avons vu, le mélange des filles et des garçons à l'école a été, avant même son instauration, un sujet controversé. En effet, les débats sur la mixité sont nés avant que la mixité elle-même ne soit instaurée et ils perdurent encore aujourd'hui. Le questionnement de certains pays quant à savoir s'il ne faudrait pas revenir à une école non-mixte, ou encore le fait que certaines écoles ou universités soient non-mixtes ont alimenté le débat. De nombreuses études scientifiques dans les domaines des sciences humaines et des sciences de l'éducation ont tenté de mettre en lumière tant les difficultés que les avantages d'un tel système scolaire. Nous avons, au fil de nos recherches, été amené vers des conclusions quant aux différences entre filles et garçons dans cet enchevêtrement de discipline connotée comme masculine, féminine ou neutre qu'est l'éducation physique à l'école. Comme plusieurs études ont révélé une sous-estimation des filles dans les domaines à connotation plutôt masculine, nous avons orienté nos recherches dans ce sens et avons tenté de mettre en lumière la traduction de ces constats issus de la littérature scientifique à l'éducation physique. Il s'avère que des études scientifiques antérieures ont été menées afin de comprendre comment les élèves perçoivent chacune des disciplines proposées dans cette branche scolaire, mais aucune, à notre connaissance, ne fait état de l'influence de ces connotations sexuées sur les élèves. Nous avons donc questionné un aspect, l'estime de soi, que certaines institutions étrangères considèrent comme objectifs prioritaires dans leurs programmes d'éducation, et l'avons questionné au travers de deux disciplines, connotées théoriquement comme sexuellement opposées : la gymnastique connotée comme féminine et le basketball connoté comme masculin. Les résultats offrent la conclusion générale que l'estime de soi des filles du secondaire I est influencée, que ce soit positivement ou négativement, par l'activité proposée, qu'elle soit connotée sexuellement comme masculine ou féminine. Néanmoins, le constat consistant à dire qu'une activité connotée comme masculine aura, dans tous les cas, une influence négative sur l'estime de soi des filles ne s'est vérifié que partiellement. En effet, seule une catégorie de filles – celles dont la compétence sportive perçue initiale est « bonne » ou « élevée », vérifie ce constat. Pour autres filles – celles dont la compétence sportive perçue initiale est « moyenne » ou « basse » - l'activité connotée comme masculine a eu une influence plutôt positive.

10.2 Apports de la recherche dans le développement professionnel

En tant que professionnel de l'enseignement de l'éducation physique, nous avons choisi de mener une recherche dans ce domaine. Or, nous l'avons dit en introduction de ce travail, l'une des questions les plus récurrentes que nous nous posons est liée aux différences entre garçons et filles en éducation physique et, plus particulièrement, des différences d'implication des filles en fonction des activités et selon qu'elles sont ou non en présence des garçons. Le fait d'avoir travaillé sur ce thème générique qu'est la mixité en éducation physique nous a permis de comprendre, au travers de la littérature scientifique, qu'une multitude de paramètres peuvent influencer l'implication des filles en éducation physique. L'orientation donnée à notre travail vers le domaine complexe de l'estime de soi nous a permis de comprendre comment la compétence sportive perçue évolue à travers les deux types d'activités. Nous avons donc maintenant les « clés » pour adapter notre enseignement. En effet, à partir des résultats obtenus dans notre recherche, nous constatons que pour certaines filles, une activité connotée comme masculine a des effets négatifs sur l'estime de soi en présence des garçons alors que pour d'autres, elle a des effets positifs. De plus, nous l'avons vu, l'estime de soi peut se modifier au gré des expériences passées et présentes (Fortes, 2003). De ce fait, nous allons mettre en place le dispositif suivant pour améliorer la compétence sportive perçue chez chacune des catégories : premièrement, il s'agit d'établir le profil des élèves de chacune de nos classes. Cette première étape est facilement réalisable puisqu'il s'agit de mettre en place, en début d'année, un document reprenant les items du questionnaire initial portant sur la compétence sportive perçue. Ensuite, à partir des résultats obtenus, nous pouvons mettre en place des stratégies différenciées pour chacun des profils et, ceci, en fonction de l'activité proposée, qu'elle soit connotée sexuellement comme masculine ou féminine. Ainsi, pour les filles à compétence sportive « bonne » ou « élevée », nous pouvons travailler sur deux aspects lorsque l'activité proposée est connotée comme masculine : premièrement, nous pouvons les séparer des garçons, ce qui implique que les filles travaillent ensemble. Deuxièmement, les encouragements et feed-backs positifs lorsque le contexte est mixte car, rappelons-le, il est important de maintenir cette situation de mixité, ne serait-ce que pour tous les aspects bénéfiques sociaux qu'elle confère. Pour les filles à compétence sportive « basse » ou « moyenne », nous pouvons travailler sur les feedbacks positifs lorsque l'activité est connotée comme féminine afin qu'elles renforcent leur sentiment d'auto-efficacité personnelle défini par Bandura (2003). De plus, il est important de travailler sur le fait que ces élèves à faible estime de soi s'attendent à échouer

en leur proposant des situations allégées qui réduiront ce sentiment préalable d'échec prévu.

Par conséquent, et pour conclure, ce travail a ouvert de nouvelles perspectives professionnelles dans le sens où nous avons découvert l'importance de la psychologie, au travers du domaine multidimensionnel de l'estime de soi. De plus, nous constatons l'importance de la différenciation des exercices et des méthodes de travail tant les individus réagiront différemment en fonction de leurs états psychologiques.

11. Bibliographie

- André, C. (2005). L'estime de soi. *Recherches en soin infirmiers* n°82. Septembre 2005.
- Artus, D. (1999). *La mixité: illusion égalitaire en éducation physique et sportive? Son étude à travers les représentations sociales des enseignants et des lycéens* (Doctoral dissertation).
- Barbaras R. (2009). *La perception. Essai sur le sensible*. Librairie philosophique J. VRIN.
- Berthelod, J. (2000). Il n'existe pas davantage de chromosome de la réussite scolaire que de chromosome du salaire. *Nouvelles CEQ*, n° 32, janvier-février.
- Biddle S., Goudas M. (1994). Sport, activité physique et santé chez l'enfant. In: *Enfance*. Tome 47 n°2-3, 135-144.
- Bouchard, P., Saint-Amant, J.C. & Gagnon, C. (2001). Pratiques de masculinité à l'école québécoise. *Revue Canadienne d'éducation*, Vol. 25 (2), 73-87.
- Chouinard, R. (2002). Différences d'attitudes et de comportement en classe selon l'appartenance sexuelle. In J. Fijalkow et T. Nault (dir.), *La gestion de classe* (pp. 185-198). Bruxelles : De Boeck.
- Cleuziou, J.P. (2000). L'analyse des menus et des notes. In B. David (Coord.), *L'éducation physique et sportive : certification au baccalauréat* (pp 77-123). Paris : INRP.
- Cogérino G. & Lechelard F. (2003). *Catégorisation sociale des élèves et stéréotypes de sexe en EP ?* Journées Nationales d'Etude de la Société Française de Psychologie du Sport. CRIS, UFRSTAPS Lyon, France.
- Combaz G. et Hoibian O. (2008). Le rôle de l'école dans la construction des inégalités de sexe. *Travail, genre et sociétés* 2/2008 (N° 20), 129-150.
- Coupey S. (1995, janvier-février-mars). Pratiques d'éducation physique et sportives au CP et différences de performances de performances entre filles et garçons. *Revue française de pédagogie* n°110, *Filles et garçons devant l'école*, 37-50.

Cury F. (2004). Evolution conceptuelle de la théorie des buts d'accomplissement dans le domaine du sport. In: *L'année psychologique*. vol. 104, n°2, 295-329.

Dafflon Nouvelle A. (2006). *Filles-garçons : socialisation différenciée ?* Grenoble : PUG. – 399 p. (Vies sociales).

Davisse A. (1999, mars). « *ELLES PAPOTENT, ILS GIGOTENT* » *L'indésirable différence des sexes...* Ville-École-Intégration, n° 116.

Declercq, C. (2008). *De la construction de l'identité sexuée aux différences psychologiques selon le genre*. Conférence à la journée des correspondant-e-s (p. 9). Ardenne: UFR Lettres et Sciences Humaines.

De La Rochebrochard E. (1999, novembre-décembre). *Les âges à la puberté des filles et des garçons en France. Mesures à partir d'une enquête sur la sexualité des adolescents*. *Population (French Edition) 54e Année, No. 6, 933-962*.

Duffy, J., Warren, K. & Walsh, M. (2001). Classroom interactions : gender of teacher, gender of student and classroom subject. *Sex roles, 44, 579-593*.

Duru-Bellat M. (1990). *L'école des filles*. Paris. L'Harmattan.

Duru-Bellat M. (1994, octobre-novembre-décembre). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales. 1ère partie: des scolarités sexuées, reflet des différences d'aptitude, ou de différences d'attitudes. *Revue française de pédagogie (109), 1, 111-141*.

Duru-Bellat M. (1995, janvier-février-mars). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales. 2ème partie: la construction scolaire des différences entre les sexes. *Revue Française de Pédagogie (110), 1, 75-109*.

Duru-Bellat M. et Marin B. (2010). La mixité scolaire, une thématique (encore) d'actualité ? *Revue française de pédagogie 2/2010 (n° 171), p. 5-8*.

Duru-Bellat M. (2010). Ce que la mixité fait aux élèves. *Revue de l'OFCE 3/2010 (n° 114), p. 197-212*.

Epinney J. (2011). *Garçons ou filles, ça se construit. Approche psychosociologique de l'identité sexuée à l'école*. Mémoire de fin d'études à la hepvs.

Ferrez E. & Dafflon-Novelle A. (2003). Sexisme dans la littérature enfantine. Analyse des albums avec animaux anthropomorphiques. *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, n° 57.

Fontayne P. et al. (2002). Effet du genre sur le choix et le rejet des activités physiques et sportives en Éducation Physique et Sportive : une approche additive et différentielle du modèle de l'androgynie. *Movement & Sport Sciences 1/2002 (n° 45)*, 45-66.

Fortes, M. (2003). *La dynamique de l'estime de soi et de soi physique, un regard nouveau sur la variabilité et le fonctionnement des modèles hiérarchiques* (Doctoral dissertation, Thèse de doctorat, Université Montpellier I, UFA, STAPS).

Gire F. et al. (2007). Culture et sociabilité. *Réseaux 6/2007 (n° 145-146)*, 159-215.

Goguikian-Ratcliff, B. (2002). *Le développement de l'identité sexuée. Du lien familial au lien social*. Berne : Peter Lang.

Goñi A. et Zulaika M. (2001). L'éducation physique à l'école et l'amélioration du concept de soi. *Staps 3/2001 (n° 56)*, 75-92.

Jowett S., Lavallee D. (2008). *Psychologie social du sport*. De Boeck Supérieur.

Laberge S. (2004). Les rapports sociaux de sexe dans le domaine du sport : perspectives féministes marquantes des trois dernières décennies. Volume 17, numéro 1, p. 9-38 *Femmes et sports. Revue Recherches féministes*. ISSN : 0838-4479 (imprimé) 1705-9240 (numérique).

Laurencelle L. (2010). *Questionnaires psychologiques pour l'activité physique, le sport et l'exercice*. PUQ. 507 pages.

Lentillon, V. (2009). *La mixité en Education Physique et Sportive: points de vue d'élèves du second degré*. eJRIEPS.

Le Maner-Idrissi G. (1997). *L'Identité sexuée*, Paris, Dunod.

Lorenzi-Cioldi F. (1988). *Individus dominants et groupes dominés. Images masculines et féminine*. Grenoble, PUG.

Marcouyeux-Deledalle, A., & Fleury-Bahi, G. (2007). *Identification au collège, identification aux pairs et estime de soi: quelles relations avec l'image de l'établissement?*. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (36/2), 203-222.

Marry C. (2004). « Mixité scolaire : abondance des débats, pénurie des recherches », *Travail, genre et sociétés* 1/2004 (N° 11), p. 189-194.

Morin-Messabel, C. (2004). Contexte scolaire et mixité. *Psychosociologie sociale Diversité*.

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

Mugny G., Butera F., Quiamzade A., Dragulescu A., Tomei A. (2003). Comparaisons sociales des compétences et dynamiques d'influence sociale dans les tâches d'aptitudes. In: *L'année psychologique*. 2003 vol. 103, n°3, 469-496.

Ninot, G., Delignières, D., & Fortes, M. (2000). L'évaluation de l'estime de soi dans le domaine corporel. *STAPS*, 53, 35-48.

Rogers, R., & Cacouault, M. (Eds.). (2004). *La mixité dans l'éducation: enjeux passés et présents*. ENS Editions.

Rouyer, V. (2007). *La construction de l'identité sexuée*. Paris: Armand Colin.

Sarrazin, P., Famose, J. P., & Cury, F. (1995). But motivationnel, habileté perçue et sélection du niveau de difficulté d'une voie en escalade. *Revue des Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS)*, 38, 49-61.

Seidah A. et al. (2004). *Perceptions de soi à l'adolescence : différences entre filles et garçons*. *Enfance* 4/2004 (Vol. 56), 405-420.

Trouilloud, D., & Sarrazin, P. (2002). L'effet Pygmalion existe-t-il en Éducation Physique et Sportive? Influence des attentes des enseignants sur la motivation et la performance des élèves. *Science et motricité*, 46(2), 69-94.

Trouilloud, D., & Sarrazin, P. (2003). Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion: Processus, poids et modulateurs. *Revue française de pédagogie*, (145), 89-119.

Vidal C. et Benoit-Browaey (2005). *Cerveau, sexe et pouvoir*. Collections Regards, éditions Belin, 110 pages.

Vigeneron, C. (2005). Les écarts de réussite en EPS aux examens entre filles et garçons. In G. Cogérino (Coord.), *Filles et garçons en EPS*, 61-99. Paris : Editions de la revue EPS.

Vigeneron, C. (2005). Une improbable réussite des filles en EPS : l'exemple des sports collectifs. In G. Cogérino (Coord.), *Filles et garçons en EPS*, 125-162. Paris : Editions de la revue EPS.

Vigeneron C. (2006, janvier-février-mars). Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire ? *Revue française de pédagogie n°154, La construction des politiques d'éducation : de nouveaux rapports entre science et politiques*, 111-124.

Vilatte J.-C (2007). *Méthodologie de l'enquête par questionnaire*. Laboratoire Culture & Communication Université d'Avignon Formation « Evaluation », à Grisolles.

Volondat M., (1986). Mixité et Éducation physique et sportive. In HEBRARD A., *L'Éducation physique et sportive : réflexions et perspective*.

12. Liste des annexes

12.1 Documents utilisés pour la construction du questionnaire

- ANNEXE I *PSPP expérimental, de Ninot, Delignières, & Fortes (2000)*
- ANNEXE II *Inventaire du Soi physique – 6 items (ISP-6) de Ninot et al. (Fortes, 2003, p.50)*
- ANNEXE III *Synthèse du questionnaire de Description du Soi Physique (Jowett et Lavalée, 2008, p.182)*

12.2 Résultats des questionnaires

- ANNEXE IV *Questionnaire utilisé dans notre recherche*
- ANNEXE V *Distribution des effectifs dans les différents questionnaires*
- ANNEXE VI *Outil d'analyse des différents items*
- ANNEXE VII *Tableau : Scores et moyennes du questionnaire initial*
- ANNEXE VIII *Tableau comparatif des scores moyens*
- ANNEXE VIII *Comparaison des scores liés à la compétence normative*

ANNEXE I - PSPP expérimental, de Ninot, Delignières, & Fortes (2000)

Item	Code	Intitulé
1. +	EG	J'ai une bonne opinion de moi-même
2. +	VPP	Globalement, je suis satisfait de mes capacités physiques
3. -	E	Je ne peux pas courir longtemps sans m'arrêter
4. +	CS	Je trouve la plupart des sports faciles
5. -	A	Je n'aime pas beaucoup mon apparence physique
6. +	F	Je pense être plus fort que la moyenne
7. -	EG	Il y a des tas de choses en moi que j'aimerais changer
8. +	VPP	Je suis content de ce que je suis et de ce que je peux faire physiquement
9. -	E	Je serais bon dans une épreuve d'endurance
10. +	CS	Je trouve que je suis bon dans tous les sports
11. +	A	J'ai un corps agréable à regarder
12. +	F	Je serais bon dans une épreuve de force
13. -	EG	Je regrette souvent ce que j'ai fait
14. +	VPP	Je suis confiant vis-à-vis de ma valeur physique
15. +	E	Je pense pouvoir courir longtemps sans être fatigué
16. +	CS	Je me débrouille bien dans tous les sports
17. -	A	Personne ne me trouve beau
18. +	F	Face à des situations demandant de la force, je suis le premier à proposer mes services
19. -	EG	J'ai souvent honte de moi
20. +	VPP	En général, je suis fier de mes possibilités physiques
21. +	E	Je pourrais courir 5 km sans m'arrêter
22. +	CS	Je réussis bien en sport
23. -	A	Je me trouve moche
24. -	F	Je suis faible et je n'ai rien dans les muscles
25. +	EG	Je voudrais rester comme je suis
26. +	VPP	Je suis bien avec mon corps
27. -	E	Je ne suis pas très bon dans les activités d'endurance telles que le vélo ou la course
28. +	CS	Je suis agile et adroit quand je fais du sport
29. +	A	Je n'ai aucun problème pour me mettre en maillot de bain devant les autres
30. -	F	Je suis moins fort musculairement que la plupart des gens de mon âge

Légende : Le PSPP expérimental comporte 6 échelles (EG = Estime globale de soi; VPP = Valeur physique perçue; E = Endurance; CS = Compétence sportive; A = Apparence et F = Force). Chaque échelle contient 5 items. Le sens de chaque phrase (+ ou -) amène une pondération de 1 point (pas du tout) à 6 points (tout à fait) pour les items positifs et inversement pour les items négatifs. On obtient ainsi la moyenne de chaque échelle.

Source : Ninot, Delignières, & Fortes, 2000, p. 7

ANNEXE II - Inventaire du Soi physique – 6 items (ISP-6) (Ninot et al., 2001)

Dimension	Items
Estime globale de soi	Globalement, vous avez une bonne opinion de vous-même
Valeur physique perçue	Physiquement, vous êtes fier de ce que vous êtes et de ce que vous pouvez faire
Endurance perçue	Vous seriez bon dans une épreuve d'endurance
Compétence sportive perçue	Vous vous débrouillez bien dans tous les sports
Apparence physique perçue	Vous pensez avoir un corps agréable à regarder
Force physique perçue	Face à des situations demandant de la force, vous êtes le premier à proposer vos services

Source : Fortes, 2003, p.50

ANNEXE III - Synthèse du questionnaire de Description du Soi Physique

Échelle	Résumé
<i>Apparence</i>	Avoir une belle allure. Avoir un joli visage.
<i>Force</i>	Être fort. Avoir un corps puissant et très musclé.
<i>Condition / endurance</i>	Être capable de courir longtemps sans s'arrêter. Ne pas se fatiguer vite lors d'une activité physique intense.
<i>Souplesse</i>	Être capable de bouger son corps facilement dans différentes directions.
<i>Santé</i>	Ne pas tomber souvent malade. Se remettre rapidement.
<i>Coordination</i>	Exceller dans les mouvements coordonnés. Être capable de faire des mouvements avec fluidité.
<i>Activité</i>	Être actif physiquement. Faire régulièrement beaucoup d'activités physiques.
<i>Adiposité</i>	Ne pas être en surpoids. Ne pas avoir trop de masse grasseuse.
<i>Sport</i>	Être bon en sport. Être athlétique. Maîtriser des techniques sportives.
<i>Physique global</i>	Avoir une image de soi physique positive.
<i>Estime de soi globale</i>	Avoir envers soi des sentiments positifs.

Source : Jowett, Lavallee, 2008, p.182

ANNEXE IV - Questionnaire utilisé dans notre recherche

Dans le cadre de notre formation professionnelle à la Haute Ecole Pédagogique du Valais (HEPVS), nous menons une recherche sur les cours d'éducation physique à l'école. Par conséquent, nous avons besoin de récolter des données à travers différentes questions liées à la pratique de l'éducation physique, développées dans le questionnaire suivant.

Tu as été choisie pour répondre à ce questionnaire. Tu vas devoir répondre aux mêmes questions deux fois : une fois après la première activité proposée par ton enseignant, puis une seconde fois après la seconde activité proposée. Prends le temps nécessaire pour répondre au questionnaire après chaque activité et ne reviens plus sur des réponses que tu aurais déjà cochées.

Nous précisons qu'il n'y a pas de mauvaises réponses et que, même si certaines questions se ressemblent, elles sont toutefois toutes différentes. Nous te rappelons également que le questionnaire est anonyme et qu'il sera traité de manière confidentielle.

Merci d'avance.

0. Informations générales

A. Ton âge ? _____ans

B. Ton degré scolaire ? VG VP

1. Questionnaire initial (à remplir avant l'activité n°1)

Merci de donner une réponse par ligne en mettant une croix dans la case correspondante

	Non, pas du tout	Non	Plutôt non	Plutôt oui	Oui	Oui, tout à fait
1. Je me débrouille bien dans tous les sports	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
2. Je trouve la plupart des sports faciles	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
3. Je suis agile et adroite quand je fais du sport	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
4. Je réussis bien en sport	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
5. Je trouve que je suis bonne dans tous les sports	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6

2. Questionnaires à remplir après l'activité n°1 : anneaux

Merci de donner une réponse par ligne en mettant une croix dans la case correspondante

	Non, pas du tout	Non	Plutôt non	Plutôt oui	Oui	Oui, tout à fait
6. J'estime avoir une bonne maîtrise de cette discipline sportive	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
7. Je me suis comparée aux autres lors de cette activité	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
8. Je me sens parfois ridicule dans cette activité sportive	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
9. En comparaison des garçons, j'estime avoir de bonnes compétences dans cette discipline	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
10. J'ai peur de ne pas réussir dans cette discipline sportive	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
11. En comparaison des autres filles, j'estime avoir de bonnes compétences dans cette discipline	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
12. Je pense pouvoir progresser dans cette discipline sportive	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6

Question supplémentaire

	Plutôt aux filles	Plutôt aux garçons	Autant aux filles qu'aux garçons
13. Je pense que la gymnastique aux agrès est un sport adapté ...	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3

3. Questionnaires à remplir après l'activité n°2 : basketball

Merci de donner une réponse par ligne en mettant une croix dans la case correspondante

	Non, pas du tout	Non	Plutôt non	Plutôt oui	Oui	Oui, tout à fait
14. J'estime avoir une bonne maîtrise de cette discipline sportive	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
15. Je me suis comparée aux autres lors de cette activité	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
16. Je me sens parfois ridicule dans cette discipline sportive	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
17. En comparaison des garçons, j'estime avoir de bonnes compétences dans cette discipline	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
18. J'ai peur de ne pas réussir dans cette discipline sportive	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
19. En comparaison des autres filles, j'estime avoir de bonnes compétences dans cette discipline	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
20. Je pense pouvoir progresser dans cette discipline sportive	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6

Question supplémentaire

	Plutôt aux filles	Plutôt aux garçons	Autant aux filles qu'aux garçons
21. Je pense que le basketball est un sport adapté ...	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3

Merci de ta collaboration

ANNEXE V - Distribution des effectifs dans les différents questionnaires

Tableau I : distribution des effectifs dans le questionnaire initial

Q1		Codes																	
Item	1			2			3			4			5			6			
	élèves	Total	%	élèves	Total	%	élèves	Total	%	élèves	Total	%	élèves	Total	%	élèves	Total	%	
1	0	0	16	1	4	21,23	2	8	4,5,6,7,8,9,11,12,15,17,19,20,21	14	56	1,2,3,13,14,18,25	7	28	10	1	4	4	
2	0	0	7,9,20,23	0	0	7,9,20,23	4	16	1,2,4,5,6,8,10,11,12,13,14,15,17	68	3,16,19,25	4	16		0	0			
3	23	1	4	21	1	4	5,8,12	3	12	1,2,3,13,14,16,17,19,20,24	10	40	4,6,7,10,11,15,18,22,25	9	36	9	1	4	
4	0	0	8,12,15,21,23,24	0	0	8,12,15,21,23,24	6	24	5,9,13,14,17,18	6	24	1,2,3,6,7,16,19,20,22	9	36	4,10,11,25	4	16		
5	23	1	4	15,18,21	3	12	8,9,12,13,14,16,17,20,22,24	10	40	1,2,3,4,5,6,7,11,19	9	36	10,25	2	8		0	0	

Légende : Le questionnaire comprend 5 items codés de 1 (= non, pas du tout) à 6 (oui, tout à fait). Le tableau répertorie chaque élève ayant coché chaque réponse et permet ensuite de faire le pourcentage d'élèves ayant coché chaque réponse dans chacun des 5 items.

Tableau II : distribution des effectifs dans le questionnaire lié à l'activité n°1 : anneaux

Q2		Codes																	
Item	1			2			3			4			5			6			
	élèves	Total	%	élèves	Total	%	élèves	Total	%	élèves	Total	%	élèves	Total	%	élèves	Total	%	
6	0	0	8,17,18	3	12	5,12,21,22	4	16	1,2,4,6,7,10,11,13,14,16,19,23	12	48	3,24,25	3	12	9,15,20	3	12		
7	9,23,24	3	12	3,20,22	3	12	5,6,15,18,19	5	20	7,10,16,21	4	16	1,2,8,11,13,14,17	7	28	12,25	2	8	
8	3,5,15,22	4	16	4,9,10,19	5	20	2,7,16,17,23,24	6	24	1,11,12,13,14,18	6	24	8,17,20,21	4	16	4,6	2	8	
9	5,13,14,18	4	16	2,8,23	3	12	12,19,21	3	12	7,9,16,20,22	5	20	1,3,4,6,10,11,24,25	8	32	15	1	4	
10	3,10,11,15,23,24,25	7	28	1,4,6,7,9	10	40	5	1	4	2,8,12,16	4	16	20,21	2	8	17	1	4	
11	0	0	7,19,23	3	12	5,8,12,13,17,18,20,21,22	9	36	1,3,6,9,14,24	6	24	2,4,10,16,25	5	20	11,15	2	8		
12	0	0	1,2,20,21	4	16	3,6,9,17	4	16	12,13,18,23	4	16	5,8,10,14,16,19,22,25	8	32	7,11,15,24	4	16		

Q2S		Codes							
Item	1			2			3		
	élèves	Total	%	élèves	Total	%	élèves	Total	%
13	1,2	2	8	3,4,23	3	12	5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,24,25	20	80

Légende : Le questionnaire comprend 6 items codés de 1 (= non, pas du tout) à 6 (oui, tout à fait). Il est accompagné d'une question supplémentaire (Q2S) demandant aux élèves la connotation sexuée de l'activité (1 = plutôt aux filles ; 2 = plutôt aux garçons ; 3 = autant aux filles qu'aux garçons). Le tableau répertorie chaque élève ayant coché chaque réponse et permet ensuite de faire le pourcentage d'élèves ayant coché chaque réponse dans chacun des 6 items.

Tableau III : distribution des effectifs dans le questionnaire lié à l'activité n°2_ basketball

Q3		Codes																	
Item	1			2			3			4			5			6			
	élèves	Total	%	élèves	Total	%	élèves	Total	%	élèves	Total	%	élèves	Total	%	élèves	Total	%	
14	24	1	4	7,16	2	8	2,6,18,21	4	16	3,5,8,9,12,13,19,23,25	9	36	1,4,10,11,14,15,17,18,20,22	10	40		0	0	
15	3,15,23,24	4	16	2,4,11,12	4	16	7,9,19,20,22	5	20	5,6,10,16,21	5	20	1,8,13,14,17,25	6	24		0	0	
16	3,5,14,15	4	16	8,10,17,18,21,22	6	24	4,12,19,23	4	16	1,2,11,25	4	16	6,9,13,16,20	5	20	7,24	2	8	
17	13,16,24	3	12	5,6,7,8,14,19,20,21,22,23	10	40	9,12,18	3	12	1,2,3,25	4	16	4,10,11,15,17	5	20		0	0	
18	3,11,15,17,23	5	20	1,2,4,5,8,10,13,14,18,19,22	11	44	6,9	2	8	12,16	2	8	20,21,24,25	4	16	7	1	4	
19	24	1	4	19,20,21,23	4	16	3,7	2	8	2,5,6,8,9,12,13,14,16,22,25	11	44	1,4,10,11,17,18	6	24	15	1	4	
20	24	1	4	2,20	2	8	3,7,16,18	4	16	5,6,12,21,23,25	6	24	1,4,8,9,10,11,13,14,22	9	36	15,17,19	3	12	

Q3S		Codes							
Item	1			2			3		
	élèves	Total	%	élèves	Total	%	élèves	Total	%
21	0	0	3,4,5,6,7,9,10,12,13,14,16,17,18,23,25	15	60	1,2,8,11,15,19,20,21,22,24	10	40	

Légende : Le questionnaire comprend 6 items codés de 1 (= non, pas du tout) à 6 (oui, tout à fait). Il est accompagné d'une question supplémentaire (Q3S) demandant aux élèves la connotation sexuée de l'activité (1 = plutôt aux filles ; 2 = plutôt aux garçons ; 3 = autant aux filles qu'aux garçons). Le tableau répertorie chaque élève ayant coché chaque réponse et permet ensuite de faire le pourcentage d'élèves ayant coché chaque réponse dans chacun des 6 items.

ANNEXE VI - Outil d'analyse des différents items

Q	Item	Sens	Echelle	Intitulé
initial	1	+	CSP	Je me débrouille bien dans tous les sports
	2	+	CSP	Je trouve la plupart des sports faciles
	3	+	CSP	Je suis agile et adroite quand je fais du sport
	4	+	CSP	Je réussis bien en sport
	5	+	CSP	Je trouve que je suis bonne dans tous les sports
Lié à l'activité anneaux	6	+	CRS	J'estime avoir une bonne maîtrise de cette discipline sportive
	8	-	CRS	Je me sens parfois ridicule dans cette activité sportive
	9	+	CN	En comparaison des garçons, j'estime avoir de bonnes compétences dans cette discipline
	10	-	CRS	J'ai peur de ne pas réussir dans cette discipline sportive
	11	+	CN	En comparaison des autres filles, j'estime avoir de bonnes compétences dans cette discipline
	12	+	CRS	Je pense pouvoir progresser dans cette discipline sportive
Lié à l'activité basketball	14	+	CRS	J'estime avoir une bonne maîtrise de cette discipline sportive
	16	-	CRS	Je me sens parfois ridicule dans cette activité sportive
	17	+	CN	En comparaison des garçons, j'estime avoir de bonnes compétences dans cette discipline
	18	-	CRS	J'ai peur de ne pas réussir dans cette discipline sportive
	19	+	CN	En comparaison des autres filles, j'estime avoir de bonnes compétences dans cette discipline
	20	+	CRS	Je pense pouvoir progresser dans cette discipline sportive

Légende : Le questionnaire comporte 3 échelles (CSP = Compétence sportive perçue ; CRS = Compétence référée à soi ; CN = Compétence normative). Le sens de chaque phrase (+ ou -) amène une pondération de 1 point (pas du tout) à 6 points (tout à fait) pour les items positifs et inversement pour les items négatifs.

ANNEXE VII - Tableau : Scores et moyennes du questionnaire initial

élèves	items du questionnaire initial					Moyenne
	1	2	3	4	5	
1	5	4	4	5	4	4,4
2	5	4	4	5	4	4,4
3	5	5	4	5	4	4,6
4	4	4	5	6	4	4,6
5	4	4	3	4	4	3,8
6	4	4	5	5	4	4,4
7	4	3	5	5	4	4,2
8	4	4	3	3	3	3,4
9	4	3	6	4	3	4
10	6	4	5	6	5	5,2
11	4	4	5	6	4	4,6
12	4	4	3	3	3	3,4
13	5	4	4	4	3	4
14	5	4	4	4	3	4
15	4	4	5	3	2	3,6
16	2	5	4	5	4	4
17	4	4	4	4	3	3,8
18	5	4	5	4	2	4
19	4	5	4	5	4	4,4
20	4	3	4	5	3	3,8
21	3	4	2	3	2	2,8
22	4	4	3	5	5	4,2
23	3	3	1	3	1	2,2
24	4	4	4	3	3	3,6
25	5	5	5	6	5	5,2

Légende : Le questionnaire comprend 5 items codés de 1 (= non, pas du tout) à 6 (oui, tout à fait). La réponse donnée amène une pondération de 1 point (pas du tout) à 6 points (tout à fait), ce qui nous permet de faire la moyenne des réponses données pour chaque élève.

ANNEXE VIII - Tableau comparatif des scores moyens

CPS	Qu. Anneaux	Qu. Basketball	Evolution
élevée	5,33	5	-
élevée	5,17	3,5	-
bonne	4,83	4,67	-
bonne	4,83	4,83	=
bonne	4,67	4,83	+
bonne	4	4,5	+
bonne	3,83	3,5	-
bonne	3,67	3,33	-
bonne	4	3,67	-
bonne	4,33	2,5	-
bonne	4,33	4,33	=
moyenne	4,5	4	-
moyenne	3,33	3,5	+
moyenne	3,67	4,67	+
moyenne	4,17	2,5	-
moyenne	3	4	+
moyenne	3,67	4,17	+
moyenne	2,33	5,33	+
moyenne	3,5	2,67	-
moyenne	6	5,67	-
moyenne	5	1,17	-
moyenne	2,33	4,17	+
moyenne	3,17	3,67	+
basse	2,67	2,83	+
basse	3,67	3,67	=

Légende : Les réponses des questionnaires liés aux anneaux et au basketball ont été traitées. Les chiffres indiquent le score moyen de chaque élève dans chacun des deux questionnaires liés aux activités.

ANNEXE VIII - Comparaison des scores liés à la compétence normative

Questionnaire anneaux			
élèves	9	11	Bilan
10	5	6	F
25	5	5	=
3	5	4	G
4	5	5	=
11	5	5	=
1	5	4	G
2	4	4	=
6	5	4	G
19	3	2	G
7	4	2	G
22	4	3	+
9	4	4	=
13	1	3	F
14	1	4	F
16	4	5	F
18	1	3	F
5	1	3	F
17	3	3	=
20	4	3	G
15	6	6	=
24	5	4	+
8	2	3	=
12	3	3	=
21	3	3	=
23	2	2	=

Questionnaires basketball			
élèves	17	19	Bilan
10	5	5	=
25	4	4	=
3	4	5	F
4	5	5	=
11	5	5	=
1	4	5	G
2	4	4	=
6	2	4	F
19	2	2	=
7	5	3	G
22	2	4	F
9	3	4	F
13	1	4	F
14	3	4	F
16	1	4	F
18	3	5	F
5	2	4	F
17	5	5	=
20	2	2	=
15	5	6	F
24	1	1	=
8	2	4	F
12	3	4	F
21	2	2	=
23	2	2	=

Légende : Les réponses aux items liés à la compétence normative des questionnaires liés aux anneaux et au basketball ont été traitées. Les chiffres indiquent les scores qu'ont donnés les élèves à chacun des items consacrés à la compétence normative. Les items 9 et 17 concernent la comparaison avec les garçons alors que les items 11 et 19 concernent la comparaison avec les autres filles. La colonne « bilan » indique si l'élève estime ses compétences meilleures que les autres filles ou que les garçons.