



« Les lycéen·nes, leur sportivité et leur orientation en STAPS »

Rapport d'étude

Rapport rédigé par

OTTOGALLI-MAZZACAVALLO Cécile, MCF, L-VIS EA 7428, Université de Lyon 1

SCHIRRER Mary, MCF, LISEC UR 2310, Université de Lorraine

FOL Yoann, ingénieur de recherche, Dathappy

18 Juillet 2022



Historique de l'étude :

L'étude a été initiée au sein du Centre EPS et Société dès 2015, sous la coordination de Claire Pontais (SNEP-FSU) et Cécile Ottogalli-Mazzacavallo (LVIS). Une lettre a été envoyée dès 2016 au Ministère de l'Éducation Nationale, visant à l'alerter de cette « raréfaction » des jeunes femmes en STAPS ([première lettre au MEN](#)). Un collectif de chercheur/ses a été mobilisé pour construire le questionnaire et recueillir les données dans 5 académies entre 2017 et 2019 (cf. ci-dessous). L'étude scientifique a ensuite été coordonnée par Cécile Ottogalli-Mazzacavallo (LVIS) et Mary Schirrer (LISEC). La société Dathappy (sous la direction de Yoann Fol) a réalisé le traitement statistique de données.

Remerciements :

Nous remercions chaleureusement Sigolène Couchot-Schiex (LIRTES), Virginie Drumel (stagiaire LVIS), Carine Guérandel (CéRIES), Loïc Szerdahelyi (IREDU puis LVIS) et Marie Thiann-Bo Morel (UMR Espace Dev) pour leur contribution à un moment ou un autre du processus. Nous remercions également tous et toutes les collègues qui ont accepté de diffuser l'enquête auprès de leurs élèves de Terminale afin de répondre au questionnaire. Enfin, nous remercions les lycéen·nes ayant répondu au questionnaire.

Financement :

L'étude a été financée par le SNEP-FSU, le Centre EPS et Société, le LISEC de l'Université de Lorraine et le LVIS de l'Université Lyon1.

SOMMAIRE

1	INTRODUCTION	5
2	ÉLÉMENTS DE CADRAGE THEORIQUE	7
2.1	SOCIOLOGIE DE L'ORIENTATION	7
2.2	SOCIOLOGIE DU SPORT ET DU GENRE	8
3	OBJECTIFS – PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE ET HYPOTHESES	9
4	METHODES	9
4.1	TYPE DE QUESTIONS ET DE VARIABLES	10
4.2	LES EVOCATIONS LIBRES HIERARCHISEES	10
4.3	L'ANALYSE CATEGORIELLE ET PROTOTYPIQUE	11
4.4	L'ANALYSE STATISTIQUE	12
5	CARACTERISTIQUES DE L'ECHANTILLON	13
6	SPORTIVITE DES ELEVES DE TERMINALE	15
6.1	RESULTATS CONCERNANT LA SPORTIVITE OBJECTIVE	15
6.2	RESULTATS CONCERNANT LA SPORTIVITE SUBJECTIVE	16
6.3	RESULTATS CONCERNANT LA SPORTIVITE SUBJECTIVE A SPORTIVITE OBJECTIVE EGALE	17
6.4	ANALYSE DE LA SPORTIVITE SUBJECTIVE A MOYENNE EPS EGALE	18
6.5	RELATIONS ENTRE L'INSCRIPTION EN OPTION DE COMPLEMENT ET LA SPORTIVITE	19
6.6	SPORTIVITE OBJECTIVE ET MILIEU SOCIAL	20
6.7	BILAN	21
7	CHOISIR DE S'ORIENTER EN STAPS	22
7.1	LE SEXE	22
7.2	LA SPORTIVITE	23
7.2.1	SPORTIVITE OBJECTIVE ET CHOIX D'ORIENTATION EN STAPS	23
7.2.2	SPORTIVITE SUBJECTIVE ET CHOIX D'ORIENTATION EN STAPS	24
7.2.3	L' « OPTION DE COMPLEMENT »	25
7.2.4	LE MILIEU SOCIAL	25
7.3	LES RAISONS DU CHOIX STAPS	26
7.3.1	ANALYSE CATEGORIELLE	26
7.3.2	ANALYSE DES ECHELLES DE LIKERT	28
7.4	BILAN	29
8	NE PAS CHOISIR DE S'ORIENTER EN STAPS	30
8.1	POUR QUELLES RAISONS ?	30
8.1.1	ANALYSE CATEGORIELLE	30

8.1.2	ANALYSE DES ECHELLES DE LIKERT	32
8.2	QUI SONT LES ELEVES TRES SPORTIF/VES QUI NE S'ORIENTENT PAS VERS STAPS ?	33
9	ENCOURAGEMENTS ET DECOURAGEMENTS ?	34
9.1	LES ENCOURAGEMENTS	34
9.2	LE CONTENU DES ENCOURAGEMENTS	34
9.3	LES DECOURAGEMENTS	34
9.4	LE CONTENU DES DECOURAGEMENTS	35
10	PREMIERES COMPARAISONS METROPOLE ET REUNION	36
11	REPRESENTATIONS DE LA FILIERE STAPS	38
11.1	ANALYSE CATEGORIELLE	38
11.2	ANALYSE PROTOTYPIQUE	42
11.3	CONCLUSIONS SUR LES REPRESENTATIONS DE LA FILIERE	42
12	REPRESENTATIONS DES QUALITES NECESSAIRES A LA REUSSITE EN STAPS	43
12.1	ANALYSE CATEGORIELLE	43
12.2	ANALYSE PROTOTYPIQUE	44
12.3	AVIS SUR LES APTITUDES SCOLAIRES	45
12.4	AVIS SUR LES APTITUDES SPORTIVES	47
12.5	AVIS GENERAUX	47
13	CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS	49
14	BIBLIOGRAPHIE	51

1 INTRODUCTION

Contrairement aux filières universitaires de langues, lettres, droit, sciences de la nature et de la vie où les étudiantes sont devenues majoritaires (Fontanini, 2015, 2011, 2001 ; Vouillot, 2007 ; Marry, 1989), nous constatons une diminution de la part des filles dans la filière STAPS (Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives) depuis le tournant des années 2000¹ contribuant à une sous-représentation des femmes en STAPS². Avec moins d'un tiers de femmes (26% en L1 d'après l'enquête menée par la C3D1 en 2017, 29% en STAPS d'après le MESRI2), les formations aux métiers du sport sont « une affaire masculine » (Delignières, 2018) et ces écarts « modèlent les inégalités de carrière entre les sexes » (Duru-Bellat, 2004, 70), notamment dans le cadre de l'enseignement d'EPS où les femmes ne représentent que 35,6% entre 2010 et 2017, contre 43% la décennie précédente (Szerdahélyi, 2020).

Cet état de fait questionne au moment même où les politiques publiques – via différentes conventions interministérielles – encouragent la promotion de la mixité dans l'enseignement supérieur comme levier d'une meilleure mixité professionnelle³ et font de la parité l'un des nouveaux mantras du mouvement sportif⁴. Cet état de fait questionne également l'attractivité des métiers du sport auprès des jeunes femmes, ainsi il est nécessaire d'analyser les processus d'orientation scolaire qui construisent et renforcent cet éloignement des filles. Or, à ce jour, aucune étude n'existe afin de comprendre les processus (d'attraction ou de renoncement) sous-jacents à l'orientation (ou non) des lycéennes vers la filière STAPS. Et ce, alors même que, comme l'écrit Marie Duru-Bellat (2004, p. 70), ce sont « ces inégalités d'orientation qui, bien plus que les inégalités de réussite, modèlent les inégalités de carrière entre les sexes comme entre les groupes sociaux. Pourquoi malgré des évolutions dans les rôles des femmes et des hommes dans notre société, les choix d'orientation des filles et des garçons demeurent-ils aussi différenciés et immuables ? Pourquoi la présence de quelques filles ou quelques garçons dans les filières traditionnellement investies par l'autre sexe ne fait pas [ne fait plus] « tâche d'huile » ? Pourquoi les politiques publiques de l'éducation depuis plus de vingt ans n'ont-elles pas produit les effets escomptés ? »

Dès lors, cette enquête ambitionne de questionner comment se projettent les lycéen·nes vers d'éventuelles études en STAPS ? Comment comprendre l'orientation importante des jeunes garçons vers cette filière, alors que l'orientation des jeunes filles reste plus faible ? S'agit-il ici d'un processus d'éloignement des filles ou d'une forte attractivité envers les garçons ? Quels sont les profils sportifs et scolaires des lycéen·nes et leurs effets sur les orientations vers STAPS ? Quelles sont les représentations des jeunes, filles et garçons de terminale, à propos de

¹ Voir encadré n°1 : extrait de l'article

² A la rentrée 2018, on note un accroissement de 3% des filles qui pourrait être lié à la mise en place de la plateforme Parcoursup : l'accroissement est d'environ 9.5% des bacs S, de 3.5% des bacs ES. Les bacs L restent stables (-0.2%), une baisse des bacs technologiques (-3.7%) et des bacs pros (-2%).

³ Quatre conventions interministérielles sur l'égalité des filles et des garçons, des femmes et des hommes dans le système éducatif ont été signées : BO n°10 du 9 mars 2000, BO n°13 du 31 mars 2006, BO n°6 du 7 février 2013. La dernière convention interministérielle est conclue pour la période 2019-2024 : <https://eduscol.education.fr/media/1618/download>

⁴ A titre d'exemple, nous mentionnons le vote, le 24 février 2022, de l'obligation de parité dans les comités exécutifs des fédérations sportives pour 2024 et des ligues sportives pour 2028. Nous mentionnons également la mise en œuvre de la parité des athlètes pour les prochains Jeux olympiques de 2024 à Paris.

la filière STAPS ? Les lycéennes, notamment les plus sportives, sont-elles plus souvent découragées que les garçons lorsqu'elles s'intéressent à cette filière ?

En résumé, l'objectif de ce rapport est de présenter les principaux résultats d'une enquête⁵ par questionnaire, réalisée entre 2017 et 2019 auprès de lycéen·nes de 5 académies, en vue d'analyser les processus d'orientation des filles et des garçons vers la filière STAPS.

Encadré n°1, extrait de l'article de Drivet, N., Ottogalli-Mazzacavallo, C., & Liotard, P. (2019). *ModuleEO : Module pédagogique d'Éducation à l'Orientation – Une innovation pour la déconstruction des stéréotypes en L1 STAPS? Genre Éducation Formation, 3.* <https://doi.org/10.4000/gef.355>

« Dans le champ des métiers du sport, la division sexuée tant verticale (ou plafond de verre) qu'horizontale (relative aux différents secteurs d'activité) est à l'œuvre (Chimot, 2004, 2007, 2017). En effet, au 1^{er} septembre 2016, 17,81% des conseillers techniques sportifs sont des femmes (MVJS, 2017) et dans l'enseignement du second degré, pourtant investi à 58,7 % par des femmes, les enseignantes d'EPS sont sous-représentées (43,2 % d'après MEN, DEPP, 2018) avec une diminution continue des admises aux concours de recrutement du CAPEPS depuis 10 ans (Szerdahelyi & Robène, 2019). Cette présence majoritaire des hommes dans les métiers d'encadrement, d'enseignement, de direction ou de management du sport n'est pas sans incidence sur les choix d'orientation des jeunes. Comme le précise Françoise Vouillot, ce marquage sexué du savoir et du travail « engendre des prototypes sexués définis dans les contours de « la » féminité ou de « la » masculinité » (Vouillot, 2010, p. 63) et contribue à ce qu'une filière ou profession ne puisse pas être pensée comme un projet possible, faute de congruence, de ressemblance entre l'image de soi et de la profession. Ce processus permet sans doute d'éclairer le manque d'attractivité des STAPS chez les jeunes femmes, sachant qu'au niveau national moins d'un tiers des étudiant·es en STAPS sont des femmes et que la répartition en interne des étudiant·es au sein des différentes filières rend parfaitement compte de la « représentation sexuée des filières et des métiers qu'elles visent » (Delignières, 2017; Ottogalli & Schirrer, 2019)

De 1995 à 2014, le pourcentage d'étudiantes inscrites à l'UFR STAPS de Lyon est passé de 35% à 26,6%. Si pour l'année universitaire 2018-2019 (première année avec le système Parcoursup), cette proportion est remontée à 30,5 % d'étudiantes, leur représentativité est inégale en fonction des filières. Elles sont 8 % à préparer le DUE⁶ de préparatrice physique ou encore 10 % le DEUST⁷ Activités Physiques de pleine Nature tandis qu'elles sont majoritaires en DEUST Animation (61%) et « métiers de la forme » (60%). De la même façon, en licence, elles sont 18 % en « entraînement sportif », 21 % en « management du sport », 30 % en « éducation et motricité » (filière liée à l'enseignement) et près de 53 % en « activité physique adaptée et

⁵ L'étude a été initiée au sein du Centre EPS et Société dès 2015, sous la coordination de Claire Pontais (SNEP-FSU) et Cécile Ottogalli-Mazzacavallo (LVIS). Une lettre a été envoyée dès 2016 au Ministère de l'Éducation Nationale, visant à l'alerter de cette « raréfaction » des jeunes femmes en STAPS ([première lettre au MEN](#)). Un collectif de chercheur/ses a été mobilisé pour construire le questionnaire et recueillir les données dans 5 académies entre 2017 et 2019. Nous remercions chaleureusement Sigolène Couchot-Schiex (LIRTES), Virginie Drumel (stagiaire LVIS), Carine Guérandel (CÉRIES), Loïc Szerdahelyi (IREDU) et Marie Thiann-Bo Morel (UMR Espace Dev) pour leur contribution à un moment ou un autre du processus. L'étude scientifique a été coordonnée par Cécile Ottogalli-Mazzacavallo (LVIS) et Mary Schirrer (LISEC) et financée par le SNEP-FSU, le Centre EPS et Société, le LISEC de l'Université de Lorraine et le LVIS de l'Université Lyon1. La société Dathappy (sous la direction de Yoann Fol) a réalisé le traitement statistique de données.

⁶ Diplôme Universitaire Européen

⁷ Diplôme d'Études Universitaires Scientifiques et Techniques

santé⁸ ». Les formations à l'entraînement et à la préparation physique qui amènent au haut niveau, à la compétition, à la performance, sont des spécialités désertées par les femmes. En revanche, les emplois liés à l'éducation ou à l'activité physique adaptée se rapprochant du domaine de la santé et de l'enseignement sont des filières davantage prisées par les étudiantes en STAPS. Ainsi, se jouent des orientations reproduisant un schéma traditionnel : les femmes à l'éducation et aux métiers du *care* (Molinier, 2010), les hommes à la production de performances ».

2 ÉLÉMENTS DE CADRAGE THEORIQUE

2.1 SOCIOLOGIE DE L'ORIENTATION

Pour comprendre les processus d'orientation, différents travaux soulignent :

- Le poids des socialisations familiales au sein desquelles se jouent des **projections et aspirations parentales** (Marry, 1989, 2004),
- Les possibles **stratégies** qui anticipent la **prise en compte de la division du travail** dans la vie de famille et les caractéristiques du marché professionnel (Duru-Bellat, 2004),
- **Le poids des représentations** des filières et des métiers au moment des choix d'orientation (Avenel, 2011; Fontanini, 2010 ; Jacques, 2003 ; Lemaire, 2005).
- **Le rôle des personnes « prototypiques »** qui résumeraient la filière ou la profession (Vouillot, 2007),
- L'intériorisation des rôles et poids des stéréotypes de sexe qui **façonnent des représentations de soi** (Baudelot & Establet, 1992, Mosconi & Stevanovic, 2007)

Tous ces éléments de socialisation et représentations participent à façonner les orientations scolaires et professionnelles, faisant qu'un·e élève projette l'image d'un soi possible dans ses choix d'orientation, tout en s'exposant au jugement d'autrui. Ainsi, il ou elle cherchera parfois à correspondre par ses choix à ce que son environnement (famille, enseignants, société) attend de lui (Vouillot, 2007).

Néanmoins, rappelons que ces processus d'orientation sont complexes. Ainsi, Françoise Vouillot insiste notamment sur les représentations des filières et professions, car **c'est à partir de ces représentations, plus ou moins caricaturales ou justes, que filles et garçons réalisent leurs choix d'orientation** (Vouillot, 2007 ; Marro & Vouillot, 1991).

Concernant les représentations des professions, celles-ci s'acquièrent dès l'enfance (Hutchings, 1997). Dans ces représentations, Vouillot montre que certaines personnes jouent le rôle de « prototypes » : des personnes qui suivent ces filières ou exercent ces professions. Ces **personnes « prototypiques »** résumeraient finalement la filière ou la profession. **L'attrait pour une filière ou profession serait possible s'il y a ressemblance entre ces personnes prototypiques et l'image que l'individu se fait de lui-même** (Vouillot, 2007, p. 94), et inversement pour le rejet d'une filière ou profession.

⁸ La licence APAS amène les étudiant·es à intervenir auprès de personnes âgées, ou ayant des troubles sensoriels, moteurs, des déficiences intellectuelles, des maladies chroniques.

Ainsi, pour étudier les processus d'orientation, il s'agit d'analyser cette complexité où le poids de l'histoire (socialisations, intériorisation de rôles et stéréotypes) est à considérer, tout autant que les enjeux identitaires, et plus précisément les stratégies d'acteur/trices qui projettent à travers leurs choix d'orientation l'image d'un soi possible (par rapport à la représentation de soi actuelle) et qui se projettent également dans leur vie familiale et professionnelle future.

Ces possibles stratégies anticiperaient la prise en compte de la division du travail dans la vie de famille et les caractéristiques du marché professionnel. Or sur ce point, force est de constater que la division sexuée dans les métiers du sport demeure importante.

2.2 SOCIOLOGIE DU SPORT ET DU GENRE

Pour comprendre les processus d'orientation et plus particulièrement les écarts entre les filles et les garçons, il convient de prendre en compte les travaux en sociologie du genre appliqués au sport et à l'EPS afin de comprendre l'impact des socialisations différenciées sur les comportements, sur les représentations, et par conséquent sur les orientations scolaires et universitaires.

Effectivement, plusieurs travaux soulignent :

- La sexuation des engagements sportifs des adolescent·es (Enquête MJS, 2002 ; Mennesson, 2011 ; Guérandel, 2016 ; Garcia & Ottogalli-Mazzacavallo, 2022 ; Guérandel & Mardon, 2022). Tous ces travaux mettent en avant le déficit d'expériences sportives des filles par rapport aux garçons ;
- La sexuation des comportements en EPS (Vigneron, 2006, 2017 ; DAVISSE, 2010 ; Combaz & Hoibian, 2010, 2011 ; Cogérino, 2017 ; Bréau et al., 2017, 2018). Les travaux mettent en avant la manière dont, en EPS (via les évaluations, via les contenus d'enseignement, via la mixité et même la non-mixité), les filles et les garçons incorporent l'ordre du genre, c'est-à-dire les mécanismes de séparation et de hiérarchisation des comportements entre les sexes aux dépens des filles ;
- La sexuation des comportements dans le sport scolaire (Benhaim, 2007 ; Kuehn, 2021). Plus rares, ces travaux analysent les inégalités à l'œuvre dans le champ du sport scolaire.

D'autres travaux montrent combien ces écarts de comportements et d'engagements sont le résultat d'une socialisation qui se joue dans les familles (Mennesson, 2011, 2016 ; Mennesson, Bertrand, Court, 2017), mais aussi sous l'influence des enseignant·es d'EPS qui, à leur corps défendant, participent par leurs représentations, leurs attentes, leurs interactions, leurs comportements à entretenir des stéréotypes de genre et donc un « sentiment d'étrangeté », de distance des filles à l'égard des pratiques sportives (Garcia, 2007 ; Guérandel, 2010, 2016 ; Ottogalli-Mazzacavallo & Liotard, 2012).

3 OBJECTIFS – PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE ET HYPOTHESES

Ces travaux permettent de comprendre que les choix d'orientation ne peuvent pas être isolés des environnements sociaux (socialisations familiales, sportives et/ou scolaires) qui les produisent, les accompagnent et les valorisent. A cela s'ajoute le poids de la division sexuée du travail et des représentations des filières/métiers qui orientent également les choix d'orientation. Si bien qu'étudier les processus d'orientation, c'est envisager cette complexité où le poids de l'histoire (socialisations, intériorisation de rôles et stéréotypes) et de l'avenir (possibilité dans le marché du travail), tout autant que les enjeux identitaires (projection d'un soi possible par rapport à la représentation de soi actuelle), s'entremêlent.

La présente recherche vise à comprendre les processus d'orientation des lycéen·nes en STAPS, ainsi que les facteurs qui contribuent à stimuler ou inhiber ces choix. Autrement dit, quels sont les processus à l'œuvre dans les choix d'orientation des élèves filles et garçons vers la filière STAPS ? Comment se projettent les lycéen·nes sur d'éventuelles études en STAPS, à partir notamment du poids des représentations des métiers et des filières, au moment des choix d'orientation mais aussi du fait des profils sportifs des jeunes et/ou des formes d'encouragement qu'ils reçoivent ?

Au regard de la littérature scientifique précédemment présentée, plusieurs hypothèses ont été formulées sur les processus à l'œuvre dans les choix d'orientation des élèves, filles et garçons, vers la filière STAPS :

- Les jeunes de Terminale auraient construit des représentations distinctes de la filière STAPS, ainsi que des qualités pour y réussir ;
- Les jeunes de Terminale seraient différemment encouragé·es et découragé·es à s'orienter en STAPS ;
- Les jeunes de Terminale auraient des usages et pratiques différenciés du sport ;
- Les jeunes de Terminale intériorisent des représentations de leur « sportivité » distinctes ;
- Les garçons de Terminale s'autoriseraient davantage que les filles à s'orienter vers la filière STAPS, même lorsque leur « sportivité » est équivalente.

4 METHODES

Afin de vérifier ces hypothèses, une enquête par questionnaire a été menée, entre 2017 et 2019, dans plusieurs académies (La Réunion, Lille, Lyon, Nancy-Metz) et auprès d'une centaine d'élèves inscrit·es en option de complément en EPS. Ce questionnaire a été proposé exclusivement à des élèves de Terminale, pendant le second trimestre (période de vœux sur Parcoursup).

L'enquête s'appuie sur un questionnaire structuré en cinq parties permettant d'appréhender :

1. Les représentations des élèves sur les STAPS, les qualités qu'ils pensent nécessaires pour réussir.

2. Les justifications de leurs intentions d'orientation (ou non) vers STAPS et leur environnement motivationnel (encouragement/découragement).
3. Un descriptif sociologique du ou de la répondant·e permettant d'appréhender les variables relatives à l'assignation de sexe, à la situation géographique, à la filière et réussite scolaire, à la « sportivité » des élèves, et aux niveaux d'étude, à la profession et la « sportivité » des parents.

4.1 TYPE DE QUESTIONS ET DE VARIABLES

Le questionnaire convoque différentes méthodes de recueil des données :

- Des évocations libres hiérarchisées (Abric, 2003) afin d'explorer : les représentations de la filière STAPS, les représentations des qualités nécessaires pour y réussir, les raisons du choix ou « non-choix » de la filière STAPS ;
- Des positionnements sur des échelles de Likert face à des affirmations indépendantes dans le but de compléter l'analyse des représentations sur les STAPS et d'identifier les raisons du choix / non-choix de la filière STAPS ;
- Des questions à choix multiples ;
- Des questions ouvertes pour renseigner, le cas échéant, la nature des encouragements / découragements ;
- Enfin, les Principales Variables Indépendantes (VI) traitées sont l'assignation de sexe, le type de bac, la « sportivité », le niveau scolaire, le milieu social, le niveau de diplôme et de « sportivité » des parents.

4.2 LES EVOCATIONS LIBRES HIERARCHISEES

La méthode de l'évocation hiérarchisée (Abric, 2003) est constituée de deux étapes : une phase d'évocation libre et une phase de hiérarchisation des réponses. Concrètement, à partir d'un mot ou expression inducteur (exemple : « STAPS ») les sujets sont invité·es à répondre ce qu'ils veulent, ce qui leur passe par la tête et autant qu'ils le veulent. Cette « association libre permet l'actualisation d'éléments implicites ou latents qui seraient noyés ou masqués dans la production discursive » (Abric, 2003, p. 63). Par la suite, les sujets sont invité·es à hiérarchiser leur production en choisissant des éléments à partir de la production de la première phase. Ainsi, la fréquence d'apparition (indicateur de saillance) des mots, associée à la hiérarchisation (indicateur d'importance) des mots, permettent de déceler les éléments centraux de la représentation sociale. Cette méthode est directement issue de la théorie du noyau central de Abric (1976) qui stipule qu'une représentation sociale est organisée autour et par un noyau central. Cette méthode permet donc de rechercher principalement les éléments constitutifs de la représentation, mais également une des formes structurales de la représentation.

Nous avons donc construit 3 questions suivant le même schéma :

- « Pour toi, quand on te dit « STAPS » (Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives), quels sont les mots et expressions qui te viennent spontanément à l'esprit ? »
- « Selon toi, quelles qualités faut-il pour réussir en STAPS ? »
- Selon les vœux d'orientation déclarés par les élèves, elles ou ils étaient dirigé·es vers l'une de ces 3 questions :
 - o 1. Pourquoi as-tu choisi la filière STAPS en premier vœu ?
 - o 2. Pourquoi n'as-tu pas choisi la filière STAPS en premier vœu ?
 - o 3. Pourquoi n'as-tu pas choisi la filière STAPS ?

Chaque question était suivie d'une évocation libre, puis d'une consigne de hiérarchisation des réponses :

« Parmi les mots que tu as écrits, choisis trois mots qui te semblent vraiment importants et classe les de 1 (mot le plus important) à 3 (mot le moins important) vous avez trouvés, choisissez-en 3. Classez-les par ordre d'importance. « 1 » Étant le plus important et « 3 » le moins important ».

Le but de ces questions est d'observer :

1. Les représentations spontanées des élèves sur la filière STAPS
2. Les représentations spontanées des élèves sur les qualités pour y réussir
3. Les raisons du choix ou « non choix » de STAPS comme vœu d'orientation.

4.3 L'ANALYSE CATEGORIELLE ET PROTOTYPIQUE

Cette méthode d'analyse textuelle développée par Reinert (1986) repose sur la statistique distributionnelle. Le principe sous-jacent est que les structures signifiantes d'un texte sont fortement liées à la distribution des mots dans le texte et que cette distribution se fait rarement au hasard (Reinert, 2001). Ainsi cette méthode vise à modéliser la distribution des mots dans un discours et à identifier les patterns langagiers les plus utilisés par les sujets, en mettant « l'accent sur les ressemblances et dissemblances du vocabulaire » (Aubert-Lotarski & Capdevielle-Mougnibas, 2002, p. 46).

On obtient ainsi des classes d'énoncés significatifs, qui renvoient à des modes lexicaux. Les énoncés d'une même classe sont similaires entre eux, et aussi différents que possible des énoncés d'une autre classe. « Dans la pratique, le nombre de classes n'a que peu de signification, ce qui est important c'est la forme de l'arbre de classification et la stabilité des classes obtenues » (Marpsat, 2010). Ces classes de mots doivent ensuite faire l'objet d'une interprétation qui dépend des objectifs de l'analyse. Le Chi2 (χ^2) permet de déterminer la forte ou la faible appartenance d'un mot à une classe, et de mettre ainsi en évidence les termes les plus représentatifs d'une classe donnée. » (Delavigne, 2003)

Finalement, cette méthode procède en plusieurs étapes qui aboutissent à la constitution de classes de mots co-occurents dans le discours et permettent de faire émerger les champs sémantiques (grâce à une analyse catégorielle) associés aux conditions particulières de

production du discours (Manetta et al., 2009). Des analyses factorielles des correspondances permettent de repérer graphiquement le positionnement structural de ces classes.

De plus, nous traiterons l'ensemble des réponses hiérarchisées avec des analyses prototypiques : ce type d'analyse permet de repérer la structure et le contenu de la représentation, en analysant conjointement la fréquence et le rang des mots cités. La proportion, permettant de savoir combien de répondants ont cité ce mot (et non seulement un sous-effectif qui est dépendant de la taille des répondants et donc des sous-populations), a été générée.

Ainsi, lors de l'analyse de la représentation de la filière STAPS, le mot sport a été bien évidemment très largement cité :

Sport | 76.1 | 1255 | 1.3

Le mot *Sport* est présent pour 76,1% des répondants (cité 1255 fois) avec un rang moyen de 1,3.

4.4 L'ANALYSE STATISTIQUE

Divers tests statistiques ont été réalisés pour valider statistiquement les conclusions :

- Des tests de conformité du Khi-Deux notamment pour la représentativité de l'échantillon ;
- Des matrices de corrélation basées sur le coefficient de Pearson qui mesure une dépendance linéaire entre deux variables quantitatives ;
- Des tests d'indépendance entre deux variables qualitatives. Il a été décidé d'utiliser le V de Cramer⁹ comme indicateur de mesure du lien de dépendance.

⁹ Sa lecture est simple et il enrichit le test du Khi-Deux en considérant les effectifs tout en permettant de mesurer l'intensité de la relation au-delà du rejet de l'indépendance. En effet, le résultat (toujours positif) peut être interprété comme suit : < 0,1 - Relation nulle ou très faible (indépendance) ; >= 0,1 < 0,2 - Relation Faible ; >= 0,2 < 0,3 - Relation Moyenne ; >= 0,3 - Relation Forte.

5 CARACTERISTIQUES DE L'ÉCHANTILLON

Après rééquilibrage, notre échantillon final compte 1649 individus : 891 filles¹⁰ (54%) et 758 (46%) garçons¹¹. Cette répartition filles/garçons correspond à la répartition nationale des LEGT¹².

Le milieu social de l'élève a été évalué à partir de ses réponses concernant les professions de ses parents, qui ont été ensuite codées d'après la classification INSEE des CSP, puis regroupées en 3 classes (« favorisé », « moyen », « défavorisé »), la profession la plus « élevée » des deux parents a été retenue (Goigoux, Jarlegan, Piquée, 2015). La qualité des réponses à la question de la profession des parents ne permettait pas de créer des classes plus fines¹³.

Pour présenter cet échantillon, nous avons choisi de distinguer métropole et Réunion¹⁴.

¹⁰ L'utilisation du terme fille peut poser question, car ce terme, lorsqu'il est employé à propos de femmes adultes, tend à introduire une proximité, à positionner la personne dans le domaine du familial, à réduire les compétences, voire à infantiliser. Dans le cas présent, nous utilisons ce vocable dans la mesure où notre échantillon est majoritairement composé de jeunes femmes et jeunes hommes mineur·es que nous qualifions donc de filles et garçons.

¹¹ Dans cette étude, il n'a pas été possible de rompre avec la bicatégorisation filles/garçons. Cependant, nous attirons l'attention sur le risque d'une essentialisation des groupes d'individus par la catégorie (les filles sont ...), alors même que cette catégorisation offre « *le mirage d'une unité occultant une hétérogénéité de fait* » (Clair, 2015, 83). Ainsi, il convient de rappeler que la catégorie peut être mobilisée par les individus, soit pour parler de leur assignation de sexe à la naissance, soit pour parler de l'identité de genre dans laquelle il ou elle se reconnaît. Pour une réflexion méthodologique sur les limites de la catégorisation sexuée dans les protocoles par questionnaire, voir Szerdahélyi, L., & Ottogalli-Mazzacavallo, C. (2019). Penser l'égalité dans les représentations du professeur d'EPS. Enjeux méthodologiques et critiques. *Éducation et formations*, 4(99), 5-14.

¹² Concernant l'échantillon, deux décisions importantes ont été prises. La première consiste en l'exclusion des bac professionnels qui étaient trop peu nombreux par rapport à la réalité. La seconde est la suppression aléatoire d'individus dans les sous-populations surreprésentées afin de se rapprocher des effectifs théoriques. Il a été décidé de ne faire aucun redressement afin d'éviter de donner trop de poids à des individus de classes faiblement représentées (garçons de L, etc.). La suppression ciblée et aléatoire permet de retrouver un échantillon représentatif sur les catégories sexe et type de baccalauréat.

¹³ Notamment pour la catégorie sociale « moyenne » à propos de laquelle nous aurions souhaité distinguer les familles avec un fort capital économique vs culturel. L'analyse des sportivités en fonction des milieux sociaux fera l'objet d'une publication ultérieure.

¹⁴ Dans cette étude, nous avons choisi de ne pas nous centrer sur la métropole exclusivement. La Réunion a fait partie de l'étude. Les analyses comparant ces deux sous-populations feront l'objet d'une publication ultérieure.

Variables et Modalités	Effectifs	Proportions	Garçons (%)	Filles (%)
Sexe				
Un garçon	758	46,0%	100,0%	0,0%
Une fille	891	54,0%	0,0%	100,0%
Bac				
Bac général Littéraire (L)	84	5,1%	1,6%	8,1%
Bac général Économique et social (ES)	409	24,8%	19,8%	29,1%
Bac technologique	477	28,9%	31,5%	26,7%
Bac général Scientifique (S)	679	41,2%	47,1%	36,1%
Choix d'orientation en STAPS				
STAPS choisi	350	21,2%	28,0%	15,5%
STAPS non choisi	1299	78,8%	72,0%	84,5%
Milieu social du foyer				
Défavorisé	440	33,7%	29,3%	37,0%
Moyen	550	42,1%	44,7%	40,0%
Favorisé	317	24,3%	26,0%	22,9%
Valeurs manquantes	342	20,7%		
Origine Géographique				
Réunion	424	25,7%	23,4%	27,7%
Métropole	1225	74,3%	76,6%	72,3%

6 SPORTIVITE DES ELEVES DE TERMINALE

Dans cette étude, nous souhaitons rendre compte le plus finement possible de la « sportivité » des élèves. Nous entendons par « sportivité », une mesure multicritériée de l'investissement effectif et/ou perçu des élèves de Terminale dans les pratiques sportives scolaires ou extra-scolaires. Cette mesure de la « sportivité » à plusieurs niveaux est heuristique dans le champ de la recherche. Dans le cadre de cette étude, nous avons décliné ce terme en trois dimensions :

- **La sportivité objective** renvoie à l'investissement effectif des élèves dans les pratiques sportives. Cet investissement est mesuré par un score attribué à partir des indicateurs suivants : fréquence de pratique extra-scolaire, licence à l'AS du lycée, choix de l'option EPS au Bac, Section Sportive Scolaire, choix de l'option de complément en EPS, licence dans un club sportif. Un score sur 100 de sportivité objective a été associé à chaque répondant·e. Plus le score est élevé, plus la sportivité objective est importante (ainsi, la classe 1 avec un score de 0 à 24 correspond aux « très peu sportifs/ves » et la classe 4 avec un score de 75 à 100 correspond aux « très sportifs/ves »). Nous avons ici fait le choix d'intégrer davantage d'indicateurs que ce qui est fait habituellement dans les recherches sur les pratiques sportives des jeunes.
- **La sportivité subjective** correspond à la perception ou l'auto-évaluation de leur sportivité par les élèves. Cette sportivité subjective a été mesurée à l'aide de la question suivante : « *Te considères-tu comme... ?* ». Quatre modalités de réponses étaient proposées : très sportif/ve ; moyennement sportif/ve ; faiblement sportif/ve ; pas du tout sportif/ve.
- **La sportivité globale** est une variable intégrative construite par une méthode de regroupement ou « clustering », de classification ascendante hiérarchique¹⁵. Cette méthode nous a permis de construire 3 classes de sportivité : les très sportif/ves, moyennement sportif/ves et non sportifs-ves. Ces derniers feront l'objet d'approfondissements et de publications à venir.

6.1 RESULTATS CONCERNANT LA SPORTIVITE OBJECTIVE

Les données montrent que les garçons sont deux fois plus nombreux que les filles à avoir un score élevé de sportivité objective (16,8% ont une sportivité objective supérieure à 75 lorsque les filles sont 8,5% à atteindre le même score).

¹⁵ Dans le domaine de l'analyse de données, cette méthode basée sur l'algorithme permet d'identifier des groupes sans introduire de biais liés aux décisions des chercheur·ses. Plus précisément, l'algorithme compare le profil de réponse de chaque individu et les associe progressivement. Il regroupe ainsi les individus les plus semblables tout en construisant des classes distinctes. Ainsi, les personnes d'une même classe se ressemblent, tandis que celles et ceux de classes distinctes ont des caractéristiques très différentes.

Les filles sont deux fois plus nombreuses que les garçons à avoir un score faible de sportivité objective (36,6% des filles ont une sportivité objective inférieure à 24, lorsque les garçons sont 18,7% au même score).

Ces résultats confirment l'existence d'un écart d'investissement significatif entre les filles et les garçons durant l'adolescence.

Sportivité objective	Effectifs	Prop.	Garçons (N)	Filles (N)	Garçons (%)	Filles (%)
Classe 1 (0-24)	468	28.4%	142	326	18.7%	36.6%
Classe 2 (25-49)	359	21.8%	148	211	19.5%	23.7%
Classe 3 (50-74)	619	37.5%	341	278	45.0%	31.2%
Classe 4 (75-100)	203	12.3%	127	76	16.8%	8.5%

Tableau : sportivité objective et sexe

Lecture : Parmi l'ensemble des garçons, 16,8% ont un score de sportivité objective compris entre 75 et 100 (classe 4)

Si ces données confirment le sous-investissement des filles/femmes dans les pratiques sportives (ce que la recherche avait déjà appréhendé), elles permettent d'objectiver, à partir d'une mesure multicritériée et pour une classe d'âge précise, ce qui se dégageait d'enquêtes plus globales sur les pratiques sportives des français¹⁶. C'est un résultat important pour la recherche. Celle-ci sera approfondie dans un article scientifique à paraître.

6.2 RESULTATS CONCERNANT LA SPORTIVITE SUBJECTIVE

Les filles sont plus nombreuses à se considérer « pas du tout sportives » ou « faiblement sportives » (2 à 3 fois plus que les garçons).

Les garçons sont plus nombreux à se considérer très sportifs (47,8% contre 19,8%).

Sportivité Subjective	Effectifs	Proportions	Garçons (%)	Filles (%)
Pas du tout sportif/ve	130	8.0%	4.3%	11.1%
Faiblement sportif/ve	279	17.1%	8.8%	24.1%
Moyennement sportif/ve	691	42.3%	39.1%	45.0%
Très sportif/ve	533	32.6%	47.8%	19.8%
			100%	100%

Tableau : sportivité subjective et sexe

Lecture : Parmi l'ensemble des garçons répondants, 47,8% se considèrent comme très sportifs.

¹⁶ De nombreuses grandes enquêtes analysent régulièrement les pratiques sportives des Français-es depuis la première enquête de l'INSEE qui remonte à 1967. En 2017, Gleizes et Pénicaud montrent à nouveau que « les écarts entre femmes et hommes sont ainsi particulièrement marqués parmi les plus jeunes : 50%des femmes âgées de 16 à 24 ans déclarent avoir pratiqué au moins une activité physique ou sportive dans l'année et 33%, régulièrement chaque semaine, contre respectivement 63% et 45%des hommes de cette classe d'âge. » (INSEE Première, n°1675)

Ces données confirment l'existence d'un écart de perception de leur « sportivité » entre les filles et les garçons. Ce résultat au niveau des perceptions peut, en partie, être expliqué par le précédent résultat, à savoir les écarts de sportivité objective entre les filles et les garçons. Néanmoins, la littérature scientifique attire notre attention sur le fait qu'il peut aussi être le témoin d'une sous-estimation des filles à l'égard de leur « sportivité ». Seidah (2004, p. 414) montre par exemple que « globalement, les garçons rapportent une estime de soi générale plus élevée que les filles, de même que des perceptions de compétence plus élevées dans les domaines scolaire, athlétique, et physique ». Afin d'approfondir les justifications de ce résultat, nous vérifions à présent les écarts de sportivité subjective entre les sexes mais à niveau égal de sportivité objective.

6.3 RESULTATS CONCERNANT LA SPORTIVITE SUBJECTIVE A SPORTIVITE OBJECTIVE EGALE

Il existe une **dépendance forte entre sportivité subjective et sportivité objective**. Plus la sportivité objective augmente, plus la sportivité subjective augmente.

Mais il apparaît également **qu'à niveau de sportivité objective égale, les filles se considèrent toujours moins sportives que les garçons**. La différence est significative entre filles et garçons.

Ces différences sont très fortes pour les classes de sportivité objective moyenne (avec un score de de 25 à 74), beaucoup moins pour la classe de sportivité objective forte (avec un score de 75 à 100).

Ainsi, par exemple, pour une sportivité objective de classe 3 (c'est-à-dire avec un score entre 50 et 74), les filles se considèrent avant tout comme moyennement sportives (58,6%), alors que les garçons se considèrent avant tout comme très sportifs (62,6%).

Inversement, pour une sportivité objective faible (avec un score de 0 à 24), les filles se considèrent majoritairement comme faiblement sportives, alors que les garçons se considèrent comme moyennement sportifs.

Sportivité objective	Sexe	Pas du tout Sportif/ve	Faiblement Sportif/ve	Moyennement Sportif/ve	Très sportif/ve
Classe 1 0-24	un garçon	20.0%	26.7%	45.2%	8.1%
Classe 1 0-24	une fille	25.8%	42.5%	30.1%	1.6%
Classe 2 25-49	un garçon	1.4%	15.5%	67.6%	15.5%
Classe 2 25-49	une fille	5.7%	28.6%	57.1%	8.6%
Classe 3 50-74	un garçon	0.3%	2.1%	35.0%	62.6%
Classe 3 50-74	une fille	1.1%	5.8%	58.6%	34.5%
Classe 4 75-100	un garçon	1.6%		10.3%	88.1%
Classe 4 75-100	une fille			24.3%	75.7%

Tableau : sportivité subjective selon la sportivité objective et le sexe

Lecture : parmi les filles ayant une sportivité objective comprise entre 50 et 74, 34,5% se considèrent comme très sportives, alors que les garçons, pour la même sportivité objective, sont 62,6% à se considérer comme très sportifs.

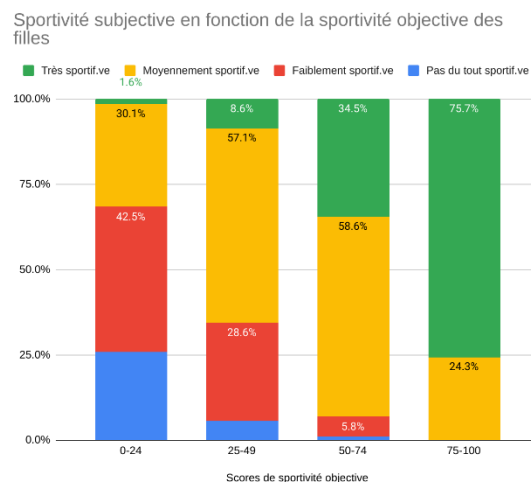
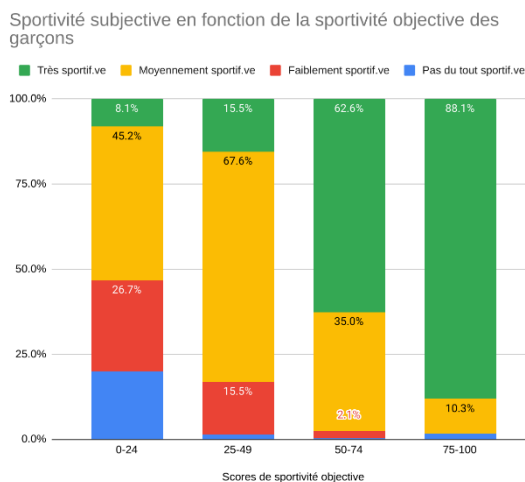


Tableau : Représentation graphique du croisement entre sportivité objective et subjective, par sexe
 Lecture : Parmi les garçons ayant une forte sportivité objective (>75) (n=126), 88,1% se considèrent très sportifs. Parmi les filles ayant une forte sportivité objective (>75) (n=74), 75,7% se considèrent très sportives.

Ces données sont essentielles et permettent de vérifier qu'à sportivité objective égale, les filles se considèrent toujours moins sportives que les garçons. Elles permettent de conclure d'une part en l'existence d'un effet subjectif déterminant dans l'appréciation de sa sportivité, et d'autre part en l'existence d'une sous-estimation systématique des filles vis-à-vis de leur sportivité (et ce quel que soit leur niveau objectif).

6.4 ANALYSE DE LA SPORTIVITE SUBJECTIVE A MOYENNE EPS EGALE

Moyenne EPS	Effectifs	Proportions	Garçons (%)	Filles (%)
Inférieure à 6/20	10	0,6%	0,4%	0,8%
Entre 6 et 9.99/20	35	2,1%	1,6%	2,6%
Entre 10 et 13.99/20	417	25,5%	15,8%	33,6%
Entre 14 et 17.99/20	840	51,3%	52,2%	50,6%
Supérieure à 18/20	335	20,5%	30,0%	12,4%
			100%	100%

Tableau : moyennes EPS et sexe
 Lecture : Parmi toutes les filles de notre population, 12,4% ont une moyenne supérieure à 18/20.

Concernant les notes des élèves en EPS, nous constatons que :

- **La plupart des élèves obtiennent des moyennes supérieures à 10/20 en EPS,**
- **Les garçons ont de meilleures notes en EPS que les filles : ils sont plus de 2 fois plus nombreux à obtenir une moyenne supérieure à 18/20 en EPS.**
- **A l'inverse, les filles sont deux fois plus nombreuses que les garçons à obtenir une moyenne comprise entre 10 et 13,99/20.**

Par ailleurs, il existe un lien fort entre la moyenne EPS et la perception de sa sportivité (sportivité subjective). En effet, quand l'une augmente, l'autre aussi.

Enfin, à moyenne EPS égale, les filles se perçoivent significativement moins sportives que les garçons.

Sexe	Moyenne EPS	Pas du tout sportif.ve	Faiblement sportif.ve	Moyennement sportif.ve	Très sportif.ve
Un garçon	Inférieure à 6/20	66.7%		33.3%	
	Entre 6 et 9.99/20	18.2%	18.2%	63.6%	
	Entre 10 et 13.99/20	15.8%	31.6%	42.1%	10.5%
	Entre 14 et 17.99/20	2.3%	6.9%	52.7%	38.0%
	Supérieure à 18/20	0.4%	0.4%	12.4%	86.7%
Un garçon Total		4.3%	8.9%	38.9%	47.8%
Une fille	Inférieure à 6/20	16.7%	50.0%		33.3%
	Entre 6 et 9.99/20	65.2%	30.4%		4.3%
	Entre 10 et 13.99/20	20.0%	42.0%	33.6%	4.4%
	Entre 14 et 17.99/20	4.7%	17.1%	57.5%	20.7%
	Supérieure à 18/20	1.8%	2.7%	35.5%	60.0%
Une fille Total		11.1%	24.2%	44.8%	19.8%
Grand Total		8.0%	17.2%	42.1%	32.6%

Tableau : sportivité subjective selon la moyenne en EPS et le sexe

Lecture : Parmi tous les garçons ayant une note supérieure à 18/20, 86,7% se considèrent très sportifs.

Parmi toutes les filles ayant une moyenne supérieure à 18/20, 60% se considèrent très sportives.

Les filles se considèrent plus souvent moyennement sportives, même avec d'excellentes notes en EPS (35,5% de celles ayant plus de 18/20 contre 12,4% des garçons ayant plus de 18/20).

Pour les élèves ayant entre 14 et 18 de moyenne en EPS, seulement 6,9% des garçons se considèrent faiblement sportifs contre 17,1% des filles.

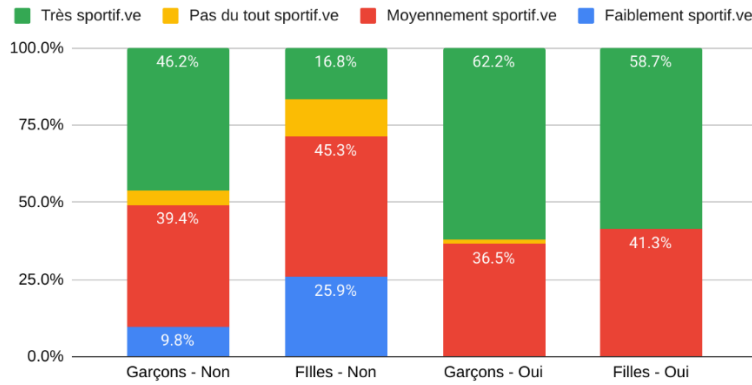
Ainsi, une très bonne moyenne en EPS ne semble pas permettre aux filles de considérer plus positivement leur sportivité et ne semble pas contrarier la plus faible estime qu'elles ont de leur sportivité.

6.5 RELATIONS ENTRE L'INSCRIPTION EN OPTION DE COMPLEMENT ET LA SPORTIVITE

En revanche, nous constatons que l'inscription à l'option de complément¹⁷ a une forte influence sur l'augmentation de la sportivité subjective des élèves.

De plus, lorsque cette option est choisie, la différence de sportivité subjective selon le sexe est très fortement réduite.

¹⁷ L'enseignement de complément, ou option de complément, est un dispositif proposé dans le cycle terminal (première et seconde) de 4h hebdomadaires. Il fait suite à l'enseignement d'exploration de la classe de seconde de 5h hebdomadaires, en plus de l'enseignement obligatoire d'EPS (Programmes LEGT 2010, BO spécial n°4 du 29 avril 2010). Cet enseignement, exploratoire en seconde et de complément en cycle terminal, a été supprimé des programmes lycée de 2019.



Graphique : sportivité subjective en fonction du sexe et du choix de l'option de complément

Lecture : Parmi les garçons non-inscrits à l'option de complément EPS (première colonne) (n=675), 46,2% se considèrent comme très sportifs. Parmi les filles inscrites à l'option de complément EPS (dernière colonne) (n=63), 58,7% se considèrent comme très sportives.

Tout se passe comme si l'option de complément participait à réduire la sous-considération de sportivité subjective des filles.

Ce résultat peut être interprété de deux façons : soit en choisissant ce dispositif, les lycéennes sont déjà dans une posture où elles ont confiance en leurs capacités (le dispositif étant déjà un processus d'orientation), soit on peut y voir un effet du dispositif qui légitime la sportivité des lycéennes. Les deux hypothèses sont sans doute fonctionnelles.

6.6 SPORTIVITE OBJECTIVE ET MILIEU SOCIAL

Le milieu social influence la sportivité objective. Ainsi, plus le milieu social est favorisé, plus la sportivité objective est élevée. Quelques nuances apparaissent selon le sexe.

En effet :

- **L'appartenance à un milieu social favorisé réduit les écarts de sportivité entre les garçons et les filles.** Dit autrement, plus le niveau social est élevé, plus les écarts filles/garçons se réduisent.
- Chez les filles, plus les lycéennes sont issues de milieux défavorisés, moins elles sont sportives. **Pour les garçons, la sportivité objective la plus élevée se trouve parmi les catégories intermédiaires.**
- **L'impact du milieu sur la sportivité objective est plus fort chez les filles que chez les garçons.**

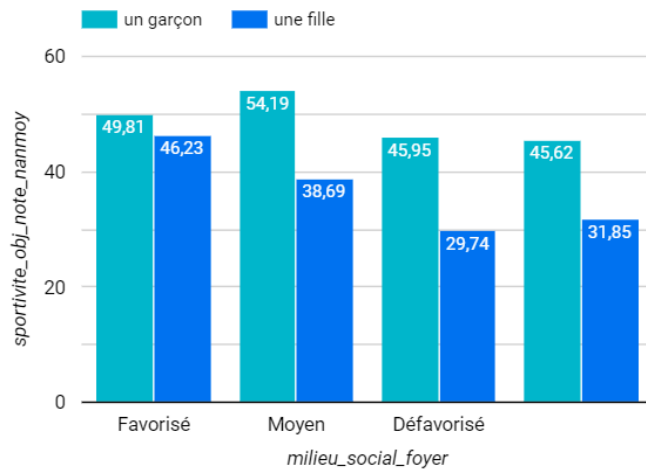


Tableau : Sportivité objective, milieu social et sexe

Lecture : Les 148 garçons de milieu social favorisé ont une sportivité objective moyenne de 49,81 alors que les 169 filles de milieu social favorisé ont une sportivité objective moyenne de 46,23 (3,58 points d'écart).

Les 167 garçons de milieu social moyen ont une sportivité moyenne de 54,19 alors que les 273 filles de milieu favorisé ont un score moyen de 38,69 (15,90 points d'écart).

6.7 BILAN

Les garçons ont un score de sportivité, objective et subjective, significativement supérieur aux filles.

A sportivité objective égale, les filles se considèrent toujours moins sportives que les garçons.

Les garçons ont des moyennes supérieures à celles des filles en EPS. Les filles se considèrent plus souvent moyennement sportives, même avec d'excellentes notes en EPS. L'inscription dans l'option de complément EPS réduit la différence de sportivité subjective entre les filles et les garçons.

7 CHOISIR DE S'ORIENTER EN STAPS

L'enquête interroge les lycéen·nes sur leurs vœux d'orientation post-bac à partir de la question suivante : *Parmi tes vœux d'orientation (ParcourSup), quelles sont tes trois priorités ?*

Les répondant·es sont ensuite invité·es à répondre à des sections distinctes du questionnaire suivant la place de l'orientation vers STAPS parmi leurs trois vœux d'orientation prioritaires.

Trois profils de répondant·es sont analysés :

- Celles et ceux ayant indiqué vouloir faire STAPS en vœu 1
- Celles et ceux ayant indiqué vouloir faire STAPS en vœu 2 ou 3
- Celles et ceux ayant indiqué ne pas vouloir faire STAPS (Cf. chapitre 8)

Les résultats ci-dessous reflètent l'impact de différentes variables sociologiques sur les vœux d'orientation des lycéens et lycéennes.

7.1 LE SEXE

Le sexe influence les vœux d'orientation (lien significatif $V = 0,15$, d'une intensité modérée/faible). Ainsi, les garçons expriment davantage la volonté de s'orienter vers STAPS, notamment en vœu 1. Ils sont plus de deux fois plus nombreux que les filles à indiquer vouloir faire STAPS en vœu 1.

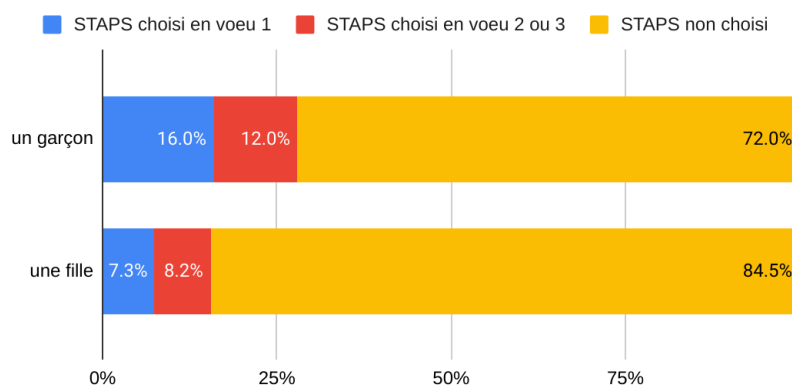


Tableau : choix d'orientation selon le sexe

Lecture : 16% des garçons choisissent STAPS en vœu 1, pour 7,3% de filles.

Parmi les filles (n=891), 15,5% choisissent STAPS en vœu 1, 2 ou 3 (7,3% en vœu 1 et 8,2% en vœu 2 ou 3)

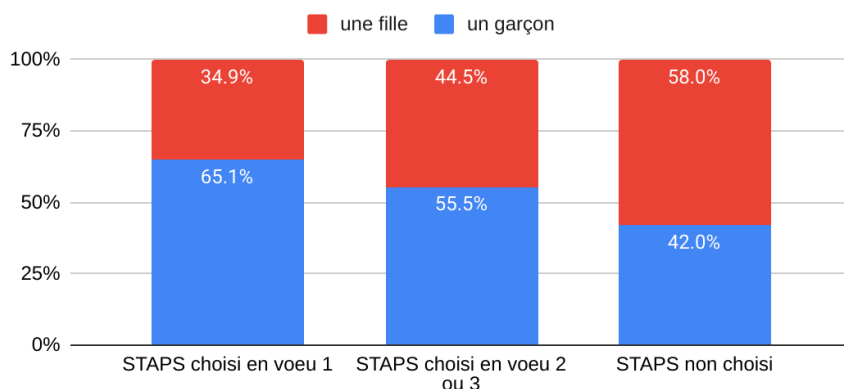


Tableau : Distribution du sexe par vœu d'orientation

Lecture : Parmi celles et ceux choisissant STAPS en vœu 1 (n=186), 65,1% sont des garçons

7.2 LA SPORTIVITE

La sportivité, objective et subjective, joue un rôle déterminant dans l'orientation en STAPS.

7.2.1 Sportivité objective et choix d'orientation en STAPS

Plus la sportivité objective augmente, plus le choix de STAPS est fréquent (lien fort : $V > 0,3$).

Cependant, il existe une différence sexuée dans cette relation. Quand la sportivité objective est inférieure à 75, les garçons s'orientent plus vers STAPS (vœu 1) que les filles (V de Cramer de 0,11. Le lien est faible, mais il existe).

- ⇒ Ce résultat traduit une forte attractivité des STAPS chez les garçons, même lorsqu'ils sont objectivement peu ou moyennement sportifs. Tout se passe comme si les garçons « osaient » plus une orientation même si leur sportivité objective est faible ou moyenne.
- ⇒ **Quand la sportivité objective est supérieure à 75, il n'y a pas de différence significative entre filles et garçons.** Donc à sportivité objective forte et égale entre les filles et les garçons, elles et ils s'orientent vers STAPS dans les mêmes proportions.
- ⇒ Finalement, on peut dire que pour que les filles s'autorisent à postuler en STAPS, il faut qu'elles soient objectivement très sportives. Ce processus, parfois nommé « d'autocensure » des filles, est en fait la conséquence d'un processus de socialisation qui amène les filles à se sentir illégitimes quant à une orientation en STAPS. En effet, des travaux en psychologie sociale ou sociologie de l'éducation ont montré le rôle des parents mais aussi le rôle des enseignant·es (Chalabaev, et al., 2009) dans la construction du sentiment d'incompétence sportive des filles. Or, d'après les travaux d'expectation/valence d'Eccles **moins les filles font du sport, moins elles se sentent compétentes et moins elles y accordent de la valeur (Fredricks & Eccles, 2005)**. A contrario, plus les filles sont sportives, plus elles se sentent compétentes et peuvent s'autoriser à s'engager.

Sportivité Objective	Sexe	STAPS vœu 1	STAPS choisi en vœu 2 ou 3	STAPS non choisi
0-24	Garçon	4.2%	2.8%	93.0%
	Fille	0.9%	2.5%	96.6%
0-24 Total		1.9%	2.6%	95.5%
25-49	Garçon	4.7%	7.4%	87.8%
	Fille	1.4%	5.7%	92.9%
25-49 Total		2.8%	6.4%	90.8%
50-74	Garçon	17.3%	14.7%	68.0%
	Fille	10.1%	12.2%	77.7%
50-74 Total		14.1%	13.6%	72.4%
75-100	Garçon	38.6%	20.5%	40.9%
	Fille	40.8%	25.0%	34.2%
75-100 Total		39.4%	22.2%	38.4%
Grand Total		11.3%	9.9%	78.8%

Tableau : Choix d'orientation en fonction du sexe et de la sportivité objective

Lecture : A sportivité objective forte (>75), 40,8% des filles font le choix de STAPS en vœu 1, et 38,6% des garçons font ce même choix.

7.2.2 Sportivité subjective et choix d'orientation en STAPS

Plus la sportivité subjective augmente, plus le choix de STAPS est fréquent (lien fort).

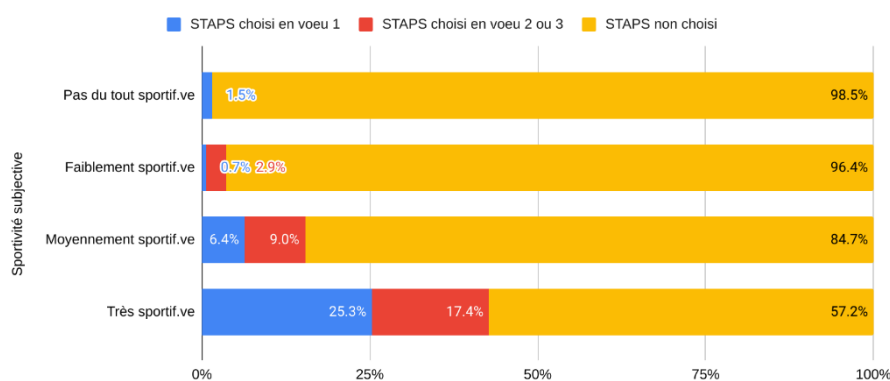


Tableau : vœu d'orientation par modalité de sportivité subjective

Lecture : Parmi les élèves se considérant très sportifs (n=533), 42,7% choisissent STAPS (25,3% en vœu 1 et 17,4% en vœu 2 ou 3). Parmi les élèves se considérant pas du tout sportifs (n=130), 1,5% STAPS (2 personnes en vœu 1 seulement)

Par ailleurs, à sportivité subjective égale, le sexe n'influence pas le choix de STAPS. Il y a très peu de différences entre filles et garçons (pas de significativité)¹⁸.

Autrement dit, à sportivité subjective égale, nous n'observons pas de différences entre filles et garçons dans leurs choix d'orientation. A partir du moment où l'élève se considère

¹⁸ Sur certaines modalités, les effectifs sont trop petits (« pas du tout sportif/ve ; faiblement sportif/ve) pour des tests statistiques fiables.

comme « très sportif/ve », alors le choix STAPS est fréquent, aussi bien pour les filles que pour les garçons.

Ces résultats viennent confirmer l'impact de la sportivité et notamment de la sportivité subjective sur les vœux d'orientation des lycéens et lycéennes. Moins les filles sont sportives, moins elles se sentent compétentes et moins elles s'orientent en STAPS.

7.2.3 L' « option de complément »

De fait, la participation à l'option de complément a un effet très fort sur le choix de STAPS. **Quand l'élève est inscrit·e dans l'option de complément, il ou elle choisit plus facilement STAPS.**

La participation à l'option de complément en EPS influence davantage les filles que les garçons dans leur choix d'orientation en STAPS. Les garçons s'orientent vers STAPS, qu'ils fassent partie ou non du dispositif, alors que **l'option de complément constitue un facteur incitatif significatif pour les filles.**

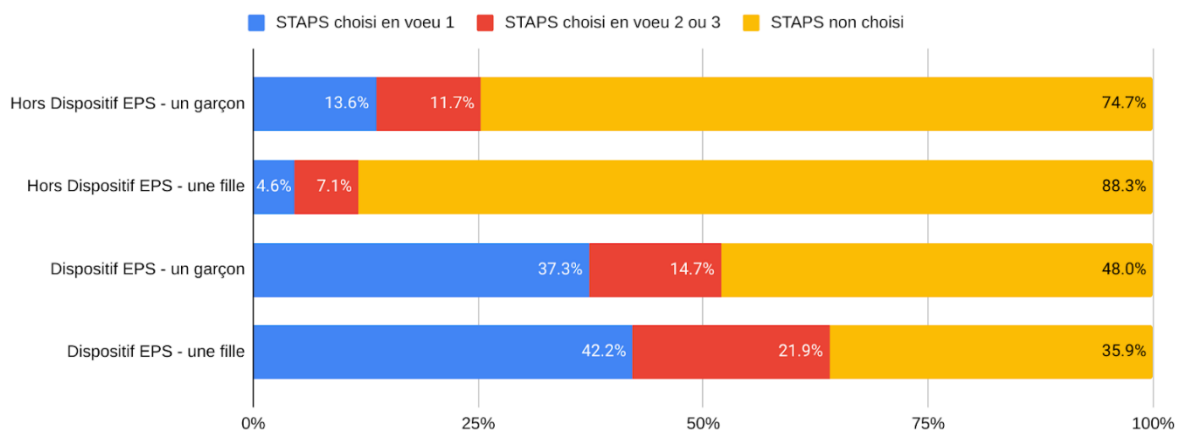


Tableau : vœu d'orientation, dispositif EPS (option de complément) et sexe

Lecture : Parmi les filles en dehors du dispositif EPS (n=827), 11,7% choisissent STAPS (4,6% en vœu 1 et 7,1% en vœu 2 ou 3). Parmi les filles inscrites au dispositif EPS (n=64), 64,1% choisissent STAPS (42,2% en vœu 1 et 21,9% en vœu 2 ou 3).

7.2.4 Le milieu social

Au regard de notre échantillon total, le milieu social n'a pas d'influence significative sur le choix de STAPS. Les profils sociaux sont statistiquement similaires pour celles et ceux choisissant STAPS ou non.

Milieu social	Sexe	STAPS choisi en vœu 1	STAPS choisi en vœu 2 ou 3	STAPS non choisi	Effectifs
Défavorisé	un garçon	15.0%	15.0%	70.1%	167
	une fille	5.5%	6.6%	87.9%	273
Défavorisé Total		9.1%	9.8%	81.1%	440
Moyen	un garçon	21.2%	13.3%	65.5%	255
	une fille	9.8%	6.8%	83.4%	295
Moyen Total		15.1%	9.8%	75.1%	550
Favorisé	un garçon	9.5%	8.8%	81.8%	148
	une fille	6.5%	11.2%	82.2%	169
Favorisé Total		7.9%	10.1%	82.0%	317
Grand Total		11.3%	9.9%	78.8%	1649

Tableau : Choix d'orientation en fonction du sexe et du milieu social

Lecture : Parmi les garçons de milieu social moyen (n=255), 34,5% choisissent STAPS (21,2% en vœu 1 et 13,3% en vœu 2 ou 3). Parmi les filles de milieu social moyen (n=295), 16,6% choisissent STAPS (9,8% en vœu 1 et 6,8% en vœu 2 ou 3).

Cependant, **au regard des populations sexuées**, des différences se dessinent. Comme pour la sportivité, on constate que **le milieu social favorisé participe à réduire la différence sexuée. A contrario, le milieu social défavorisé contribue à accentuer la différence entre les orientations des filles et des garçons vers STAPS.**

Pour les filles, il n'y a pas de différence de vœu selon le milieu social. Pour les garçons, on observe une influence (faible, mais elle existe) du milieu social. En effet, **les garçons choisissent plus souvent STAPS quand ils sont issus d'un milieu social moyen** (ce qui correspond aux résultats liés à la sportivité).

7.3 LES RAISONS DU CHOIX STAPS

7.3.1 Analyse catégorielle

Une question ouverte était proposée aux élèves, destinée à explorer les raisons du vœu d'orientation vers STAPS¹⁹.

Si l'effectif de cet échantillon demeure restreint (n = 185), les données autorisent toutefois une analyse sémantique. Ainsi, cinq classes de réponses se distinguent, structurées en deux grands espaces sémantiques : l'un, minoritaire, laisse penser à un choix d'orientation qui pourrait être fait par défaut dans la mesure où la filière semble intéresser mais comme un projet parmi d'autres, l'autre, majoritaire, révèle un choix réfléchi, préparé et finalisé autour des 4 catégories de réponses : devenir professeur d'EPS, vivre sa passion pour la pratique du sport, travailler

¹⁹ Section réservée à ceux et celles ayant choisi en vœu 1 STAPS : « Pourquoi as-tu choisi de faire STAPS ? »

dans les métiers du sport, aimer le sport. Notons que le fait d'aimer le sport est présent dans toutes les classes, parfois associé à une autre idée.

- ✓ **Classe 1 (rouge) : aimer le sport** (« j'aime beaucoup le sport »). Poids de la classe : n=26 ; 19,3%
- ✓ **Classe 2 (gris) : vouloir faire un métier dans le sport, une passion** (“car je veux faire un métier dans le sport et j'aime le sport le fait de pouvoir être utile aux autres”). Poids de la classe : n=30 ; 22,2%
- ✓ **Classe 3 (vert) : sportif·ves de haut niveau, passionné·es** (“c'est le domaine que j'aime le plus et je suis passionné de sport”). Poids de la classe : n=24 ; 17,8%
- ✓ **Classe 4 (bleu) : devenir professeur·e** (“car je veux devenir professeur de sport ou bien entraîneur et parce que ma passion est le sport”). Poids de la classe : n=21 ; 25,2%
- ✓ **Classe 5 (violet) : filière qui correspond à un projet pour l'avenir** (“ce sont mes projets”, “car en plus du sport en général le parcours dans cette formation m'intéresse”). Poids de la classe : n=34 ; 25,2%

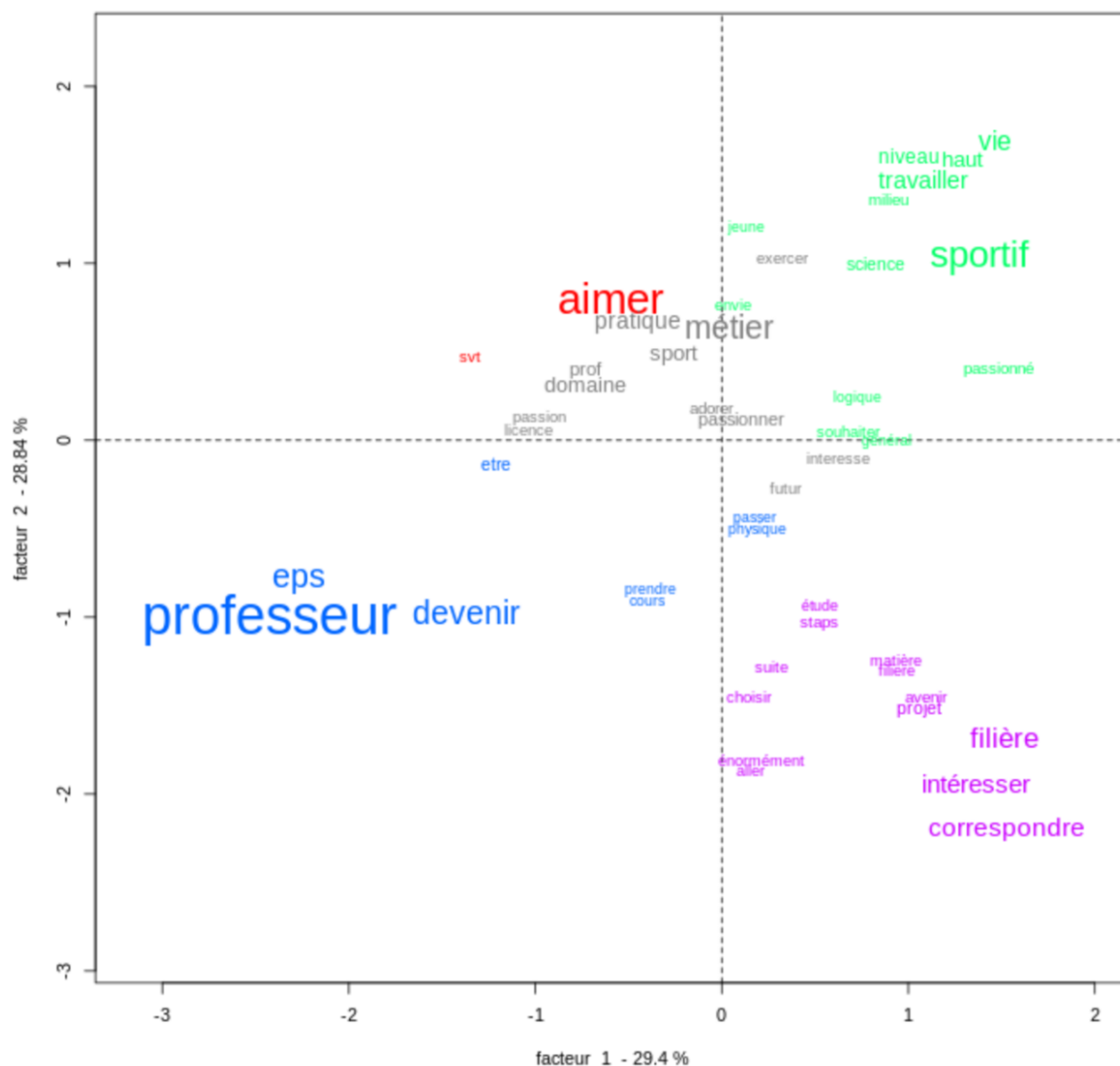


Tableau : représentation graphique de l'analyse sémantique des raisons du vœu STAPS

7.3.2 Analyse des échelles de Likert

Afin d'approfondir la compréhension des raisons qui motivent les lycéen·nes à choisir STAPS, différentes propositions ont été formulées selon le modèle suivant : « Tu as choisi de faire STAPS parce que... ». Pour cette analyse, nous avons regroupé les réponses des élèves ayant classé le vœu d'orientation STAPS en première, deuxième ou troisième position (n=348). Les effectifs demeurant restreints, nous ne pouvons que dégager quelques tendances.



Tableau : Raisons du choix STAPS en vœu 1, 2 ou 3

Lecture : Parmi toutes les élèves ayant formulé le vœu d'orientation STAPS (en 1, 2 ou 3), 69 d'entre elles sont tout à fait d'accord avec le fait qu'elles veulent faire un métier dans le sport.

Le choix de STAPS ne se fait pas pour suivre un·e ami·e (seulement 8,5% des lycéen·nes étant en accord avec cette proposition).

Les élèves déclarent que la filière STAPS est soit pour les garçons, soit pour les filles. Ils et elles ne semblent pas se projeter pas sur une représentation sexuée de la filière. Seulement 6,1% pensent que c'est une formation pour garçon et 7,9% que c'est une formation pour les filles. Ce résultat va totalement à l'encontre des stéréotypes de genre à propos de la formation STAPS, et est même contre intuitif par rapport à la distribution sexuée des étudiant·es en STAPS.

À l'inverse, les élèves déclarent choisir STAPS car ils et elles ont envie de pratiquer des sports. De la même manière, ils et elles déclarent vouloir faire STAPS pour s'engager dans un métier dans le sport (72% d'entre eux/elles).

Mais les débouchés offerts en STAPS semblent être un facteur neutre dans le choix d'orientation. En effet, 52,3% des élèves sont d'accord et les résultats sont assez équilibrés entre les classes.

La proximité de l'Université ne semble pas être un facteur important, seulement 29,9% sont en accord avec cette déclaration.

Les élèves choisissant STAPS semblent partagés sur le fait qu'ils déclarent faire ce choix parce que ce sont des études « cool » (45,7% d'entre eux/elles déclarent cela). À noter que « cool » peut être interprété comme « tranquille » ou « sympa ».

Seulement 9,7% des lycéen·nes choisissant STAPS sont « tout à fait d'accord » avec le fait que les métiers du sport sont bien rémunérés et 26% sont « plutôt d'accord ».

Les élèves choisissant STAPS sont confiant·es dans leur niveau scolaire pour y réussir, 66,6% d'entre eux/elles étant en accord avec cette proposition.

Si l'on s'intéresse aux propositions ayant recueilli au moins 40% d'accords, on constate le classement suivant permettant de justifier les orientations vers STAPS :

- Pour pratiquer des sports
- Pour faire un métier dans le sport
- Parce que je pense y réussir
- Parce qu'il y a des débouchés
- Parce que les études en STAPS sont cools

De façon générale, les filles ont tendance à être moins en accord avec les propositions que les garçons. Pour autant, leurs réponses offrent le même classement des raisons justifiant le choix d'une orientation vers STAPS.

7.4 BILAN

Les garçons s'orientent plus vers STAPS que les filles. S'il existe une corrélation (faible) entre sexe et choix STAPS, c'est surtout la sportivité qui apparaît comme un facteur déterminant du vœu d'orientation vers les STAPS. Or, les garçons ont une sportivité plus élevée que les filles.

A sportivité objective forte et égale entre les sexes, filles et garçons choisissent STAPS de manière équivalente. En revanche, à sportivité objective moyenne, les garçons choisissent plus facilement STAPS que les filles.

Enfin, si à sportivité subjective égale, on ne note pas de différences entre filles et garçons dans l'orientation en STAPS, la différence se joue ailleurs, voire avant, dans le processus d'auto-évaluation de sa sportivité. Cela renforce l'idée que le travail sur la perception de sa sportivité, ainsi que les dispositifs permettant sa valorisation (comme l'option de complément), seraient importants dans la réduction de la différence garçons/filles par rapport au vœu d'orientation vers STAPS.

8 NE PAS CHOISIR DE S'ORIENTER EN STAPS

Dans l'enquête, 78,8% de l'échantillon n'a pas choisi STAPS en vœux 1, 2 et 3, soit 1299 individus.

Variabes et Modalités	Effectifs	Proportions
Sexe		
Un garçon	546	42%
Une fille	753	58%
Sportivité objective		
Classe 1 0-24	447	34,4%
Classe 2 25-49	326	25,1%
Classe 3 50-74	448	34,5%
Classe 4 75-100	78	6%
Sportivité subjective		
Pas du tout sportif·ve	128	9,9%
Faiblement sportif·ve	269	20,9%
Moyennement sportif·ve	585	45,5%
Très sportif·ve	305	23,7%
Milieu social du foyer		
Défavorisé	34,7%	33,7%
Moyen	413	40,1%
Favorisé	260	25,2%

Tableau : principales caractéristiques des répondant·es n'ayant pas choisi STAPS

Lecture : parmi l'ensemble des élèves de notre échantillon n'ayant pas choisi STAPS, 23,7% se perçoivent comme très sportifs·ves.

8.1 POUR QUELLES RAISONS ?

8.1.1 Analyse catégorielle

Une question ouverte était proposée aux élèves, destinée à explorer les raisons amenant à se détourner de la filière STAPS. Les répondant·es donnent en moyenne une dizaine de mots pour expliciter ces raisons. Grâce à l'analyse catégorielle, trois classes de raisons se distinguent :

- ✓ **Classe 1 (rouge) : le désintérêt pour le sport, ne pas aimer le sport** (“j'aimerais pas étudier le sport”, “je ne suis absolument pas sportive”). Les filles sont surreprésentées dans cette classe ($p < 0,001$), ainsi que celles et ceux ayant une sportivité subjective faible ($p < 0,001$). Poids de la classe : $n=680$; 60,6%
- ✓ **Classe 2 (vert) : le désintérêt pour les métiers liés au sport** (car ça ne m'intéresse pas pour un futur métier”, “ce n'est pas une filière qui m'intéresse particulièrement que ce soit au niveau des matières ou des possibilités d'avenir professionnel”). Les élèves se percevant comme moyennement sportifs ($p < 0,001$) et les garçons ($p > 0,05$) sont surreprésentés dans cette classe. Poids de la classe : $n=213$; 19%
- ✓ **Classe 3 (bleu) : ne pas avoir ce type de projet professionnel et rejeter le monde dans la filière** (“intérêt mais trop de monde malheureusement”, “pas intéressé par les débouchés”). Poids de la classe : $n=230$; 20,5%

Catégorie	Echantillon total	Poids catégorie
1	I. Désintéret pour	60,6% n : 680
	I. 1. Le sport en premier lieu <i>Sport, Aimer, Sportif, Envie, Niveau, Penser, Scientifique, Science, Être, Choisir, STAPS, Pratique,, Aller, Métier, Loisir ; Travailler, Orienter, Étude, Demander, Préférer, Intéret, Domaine ;</i>	
2	I. Désintéret pour 1. Les métiers du sport <i>Intéressé·e, Projet, Correspondre, Avenir, Professionnel, Débouché, Licence, Filière, STMG, Chose, Futur</i>	19% n : 213
3	II. Pas mon projet professionnel <i>Intéresser, Débouché, Connaître, Spécialement, Besoin, Particulièrement, Choix, Priorité, Filière ; Monde, Peur</i>	20,5% n : 230

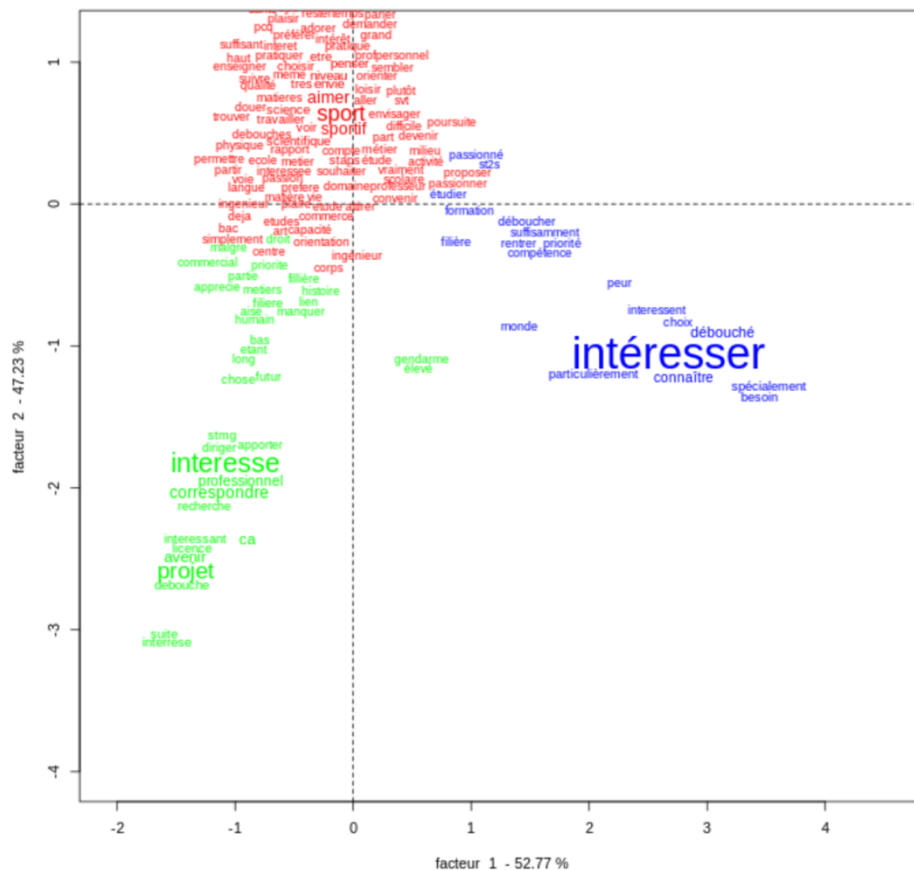


Tableau : représentation graphique des classes de raisons du désintéret des STAPS

8.1.2 Analyse des échelles de Likert

L'analyse des échelles de Likert permet d'approfondir les raisons de la mise à distance du vœu STAPS :

- Elles et ils ont **d'autres projets professionnels** (90 % pour les garçons et 95% pour les filles²⁰) ;
- Elles et ils pensent qu'il n'y a **pas assez des débouchés** (32,5% pour les filles et 38% pour les garçons).
- Les filles, plus que les garçons, déclarent qu'elles n'ont **pas envie de pratiquer des sports** (43% pour les filles, 18% pour les garçons). Les filles, un peu plus que les garçons, pensent qu'elles n'ont **pas le niveau scolaire** (25% pour les filles, 18% pour les garçons).
- Notons que ni les filles, ni les garçons, ne pensent qu'il s'agit d'une filière plutôt pour les garçons. **Ce résultat confirme que la filière STAPS n'est pas perçue comme une filière « pour les garçons »²¹.**

Avec la visualisation des échelles de Likert et notamment la coloration, il est possible de voir très rapidement par exemple que les élèves sont tout à fait d'accord avec le fait qu'ils ou elles ont d'autres projets professionnels (Question n°3).

²⁰ « Tout à fait d'accord » + « plutôt d'accord »

²¹ Les analyses des représentations de la filière à partir des analyses catégorielles et prototypiques confirmeront cela.

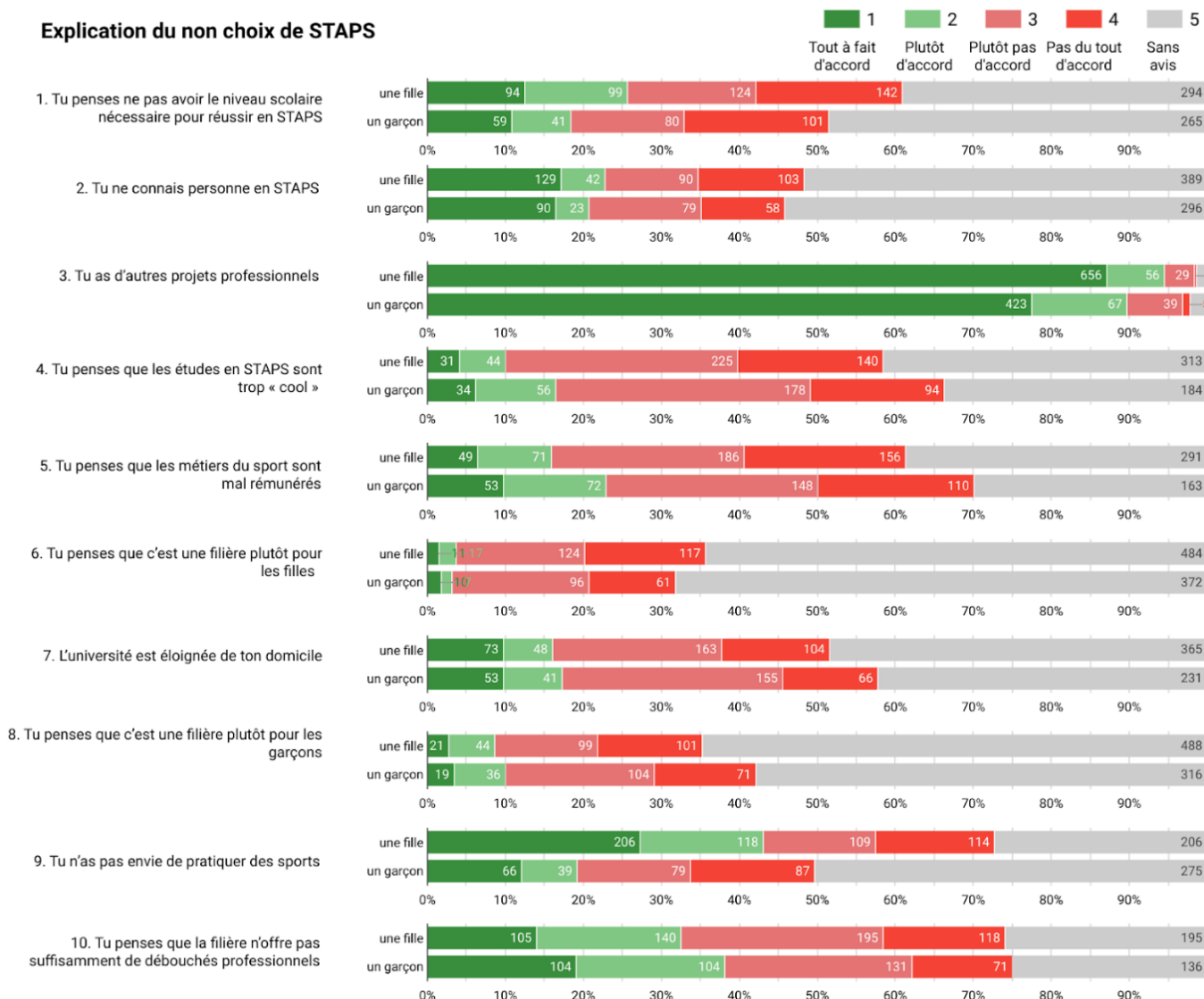


Tableau : échelles de Likert, raisons du non choix STAPS

Lecture : Question n°3 : Parmi tous les élèves n'ayant pas fait de vœux STAPS, 656 filles et 423 garçons sont tout à fait d'accord avec le fait qu'elles et ils ont d'autres projets professionnels.

8.2 QUI SONT LES ELEVES TRES SPORTIF/VES QUI NE S'ORIENTENT PAS VERS STAPS²² ?

Pour cette analyse, nous avons pris en considération l'ensemble des lycéen·nes regroupé·es dans le profil « très sportifs/ves »²³. Dans cette sous-population, nous notons que 182 garçons et 143 filles ne s'orientent pas vers STAPS.

Le profil sociologique de ces répondant·es très sportif/ves ne faisant pas de vœu d'orientation vers STAPS n'est pas significativement différent des autres lycéen·nes très sportif/ves de notre échantillon total.

²² 182 garçons et 143 filles.

²³ Ces profils de sportivité ont été construits par une démarche de clustering, agrégeant et différenciant les individus de notre population en fonction de leurs réponses aux questions relatives à la sportivité. Trois grands profils apparaissent ainsi dans notre population : très sportifs/ves, moyennement sportifs/ves et faiblement sportifs/ves.

Concernant les raisons de ce désintérêt, nous retrouvons les mêmes que pour l'ensemble des élèves ne choisissant pas STAPS : autres projets professionnels, débouchés perçus comme insuffisants (plus les garçons : 40%, que les filles : 30%), et ne souhaitent pas pratiquer de sport (plus les filles : 25% que les garçons : 10% ; et moins que par rapport à l'ensemble des « non choix », 43% les filles et 18% les garçons).

9 ENCOURAGEMENTS ET DECOURAGEMENTS ?

9.1 LES ENCOURAGEMENTS

Dans cette enquête, 18,9% des répondant·es ont été encouragé·es à s'orienter vers STAPS. Les garçons sont légèrement plus encouragés que les filles (21,9% pour les garçons et 16,4% pour les filles), mais **la différence n'est pas significative statistiquement**.

Le fait d'avoir une personne de son environnement en STAPS apporte davantage d'encouragements.

Pour les lycéens comme les lycéennes, les encouragements proviennent **d'abord des parents (26,9%), et ami·es (25,9%)**, puis des professeur·es d'EPS (17,9%) et des entraîneur·es (14,10%).

Les filles, inscrites en option de complément, sont plus encouragées que celles qui n'y sont pas (le fait qu'elles soient plus sportives influence sans doute ce résultat). **Effectivement, les encouragements sont plus importants pour les profils très sportifs/ves, et encore plus pour les filles.**

L'enquête démontre une corrélation forte entre le choix STAPS et les encouragements. L'effet est plus important chez les filles que chez les garçons. Parmi les filles ayant choisi STAPS, 56,5% ont été encouragées, alors que parmi les garçons ayant choisi STAPS, 41% l'ont été.

9.2 LE CONTENU DES ENCOURAGEMENTS

Les verbatim proposés par les répondant·es ont été analysés à partir de 242 réponses à la question ouverte (sur 312 sujets qui ont été encouragés) : qu'est-ce qu'il ou elle t'a dit pour t'encourager à faire STAPS.

- ⇒ Les encouragements insistent sur la **passion des lycéen·nes** (elles et ils aiment le sport et les métiers du sport), a fortiori lorsque les encouragements proviennent des parents et ami·es
- ⇒ Ils sont justifiés par le **bon niveau sportif**, les capacités des lycéen·nes, surtout lorsque les encouragements proviennent des professeur·es d'EPS.

9.3 LES DECOURAGEMENTS

Dans cette enquête, 11% des répondant·es a été découragé·es à s'orienter vers la filière STAPS. Ces découragements sont plus souvent formulés par des hommes que par des femmes.

Comme pour les encouragements, les **parents (28,1%) et ami·es (19,33%) sont les principaux acteurs des découragements**. Viennent ensuite les professeurs des disciplines autres que l'EPS (15%).

Le sexe n'influence pas significativement le fait d'être découragé.

Mais lorsqu'on s'intéresse uniquement aux élèves ayant choisi STAPS (vœu 1, 2 ou 3), alors les découragements augmentent, et d'autant plus chez les filles. **Donc parmi les élèves ayant choisi STAPS, les filles ont été plus découragées que les garçons. Ce lien est statistiquement significatif** et fort pour les filles. Ce lien est statistiquement moyennement significatif pour les garçons.

Sexe	Choix STAPS	Non réponse	Non	Oui	Grand Total
un garçon	STAPS choisi	6.1%	71.2%	22.6%	100.0%
	STAPS non choisi	16.3%	75.3%	8.4%	100.0%
un garçon Total		13.5%	74.1%	12.4%	100.0%
une fille	STAPS choisi	5.1%	65.2%	29.7%	100.0%
	STAPS non choisi	16.7%	77.2%	6.1%	100.0%
une fille Total		14.9%	75.3%	9.8%	100.0%
Grand Total		14.3%	74.8%	11.0%	100.0%

Tableau : Découragements selon le choix STAPS (binaire) :

Lecture : Parmi les filles ayant choisi STAPS (vœux 1, 2 et 3), 29,7% ont été découragées, alors que parmi les garçons ayant choisi STAPS (vœux 1, 2 et 3), 22,6% l'ont été.

9.4 LE CONTENU DES DECOURAGEMENTS

Les verbatim proposés par les répondant·es ont été analysés à partir de 140 réponses à la question ouverte (sur 181 qui ont été découragé·es) : « *qu'est-ce qu'il ou elle t'a dit pour te décourager à faire STAPS ?* »

Trois grands thèmes de découragements sont évoqués :

- **Le manque de débouchés**, la difficulté à se projeter en STAPS (surtout chez les élèves très sportif/ves) : « *trouve-toi un vrai job* », « *il n'y a pas de débouchés* », « *pas de métier derrière* », « *pas de débouchés, trop de monde, trop laxiste* », « *je peux faire mieux* ».
- **Le niveau sportif ou/et scolaire attendu** (surtout chez les élèves à sportivité moyenne et chez les bacs technologiques) : « *le niveau scolaire est trop élevé* », « *si je n'ai pas un esprit scientifique, ça va être compliqué voire impossible* ».
- **L'aspect sportif** (surtout chez les élèves peu sportif/ves) : « *la fatigue musculaire, il y a trop de sport* », « *que je n'étais pas assez sportive* », « *que je ne faisais pas de sport, que j'étais dans aucun club* ».

10 PREMIERES COMPARAISONS METROPOLE ET REUNION

L'enquête ne démontre pas de différence de vœux d'orientation des lycéen·nes lorsqu'on compare les données issues de la métropole et de La Réunion. En revanche, on constate que les répondant·es de La Réunion sont moins sportif/ves que ceux/celles de la métropole (sportivité objective).

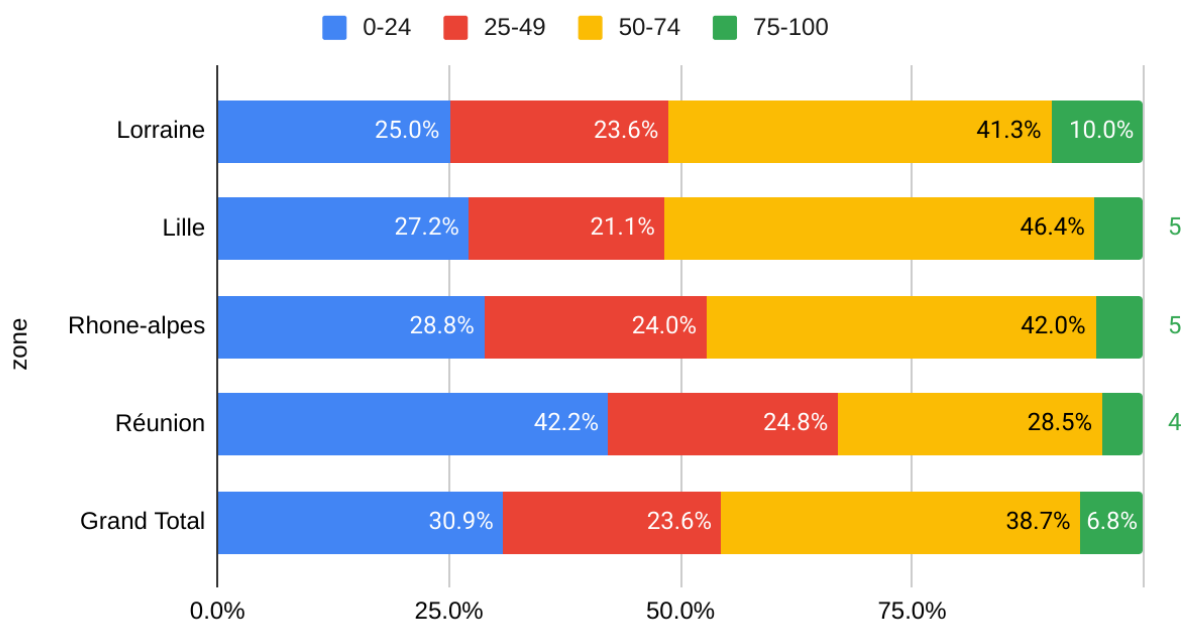


Tableau : sportivité objective et zone géographique

Lecture : Parmi les élèves de la Réunion (n=424), 42,2% ont une sportivité objective de classe 1 (entre 0 et 24) alors que parmi les élèves de Lorraine (n=571), 25,0% ont une sportivité objective de classe 1 (entre 0 et 24).

Cette différence de sportivité est notamment remarquable chez les filles. En effet 77,8% d'entre elles ont un score de sportivité objective inférieur à 50 contre 52% des garçons de La Réunion et 59,1% des filles de métropole.

Ainsi, les filles de La Réunion forment la seule sous-population étant majoritairement "Pas sportive" (score de sportivité objective entre 0 et 24) : 55,1% des filles de la Réunion vs 30,9% de la population totale ont ce score.

Zone	Sexe	Sportivité Objective			
		0-24	25-49	50-74	75-100
Lorraine	un garçon	14.0%	19.1%	50.6%	16.3%
	une fille	34.1%	27.4%	33.8%	4.8%
Lorraine Total		25.0%	23.6%	41.3%	10.0%
Lille	un garçon	22.5%	21.6%	48.6%	7.2%
	une fille	30.5%	20.8%	44.8%	3.9%
Lille Total		27.2%	21.1%	46.4%	5.3%
Réunion	un garçon	24.3%	27.7%	41.8%	6.2%
	une fille	55.1%	22.7%	19.0%	3.2%
La Réunion Total		42.2%	24.8%	28.5%	4.5%
Rhône-Alpes	un garçon	26.8%	17.4%	47.8%	8.0%
	une fille	31.3%	32.1%	34.8%	1.8%
Rhône-Alpes Total		28.8%	24.0%	42.0%	5.2%
Grand Total		30.9%	23.6%	38.7%	6.8%

Tableau : La sportivité objective par zone géographique et par sexe

Lecture : 55,1% des filles de la Réunion ont un score de sportivité objective compris entre 0 et 24.

11 REPRESENTATIONS DE LA FILIERE STAPS

Plusieurs travaux (Avenel, 2011; Fontanini, 2010 ; Jacques, 2003 ; Lemaire, 2005) ont mis en avant le poids des représentations des filières et des métiers dans les orientations universitaires ou/et professionnelles des lycéens et lycéennes, ainsi que la persistance des stéréotypes sexués dans les représentations sur les métiers (Bosse & Guégnard, 2007). Dans le champ des métiers du sport, les travaux sont plus rares et portent principalement sur les représentations du métier d'enseignant·es d'EPS (Ottogalli-Mazzacavallo & Szerdahélyi, 2019). Ainsi, dans le cadre de cette enquête, nous avons interrogé les lycéen·nes sur leurs représentations de la filière STAPS, afin d'identifier d'éventuelles distinctions filles/garçons permettant de comprendre le déficit d'orientation des filles vers les STAPS.

11.1 ANALYSE CATEGORIELLE

A la question « *quand on te dit STAPS, quels sont les mots et expressions qui te viennent en tête ?* », les réponses des lycéen·nes se structurent en deux catégories :

- ✓ L'une majoritaire concerne les contenus et les niveaux d'exigence en STAPS ;
- ✓ L'autre minoritaire concerne le devenir et l'attractivité de la filière²⁴.

Ainsi, les STAPS suggèrent du *sport*, et un travail *physique* du *corps* mais aussi des *sciences* sur *l'humain...* en vue de devenir *professeur*, *coach*, *kiné* ou autres. Devenir perçu comme plutôt *cool* mais aussi où le terme *garçon* apparaît.

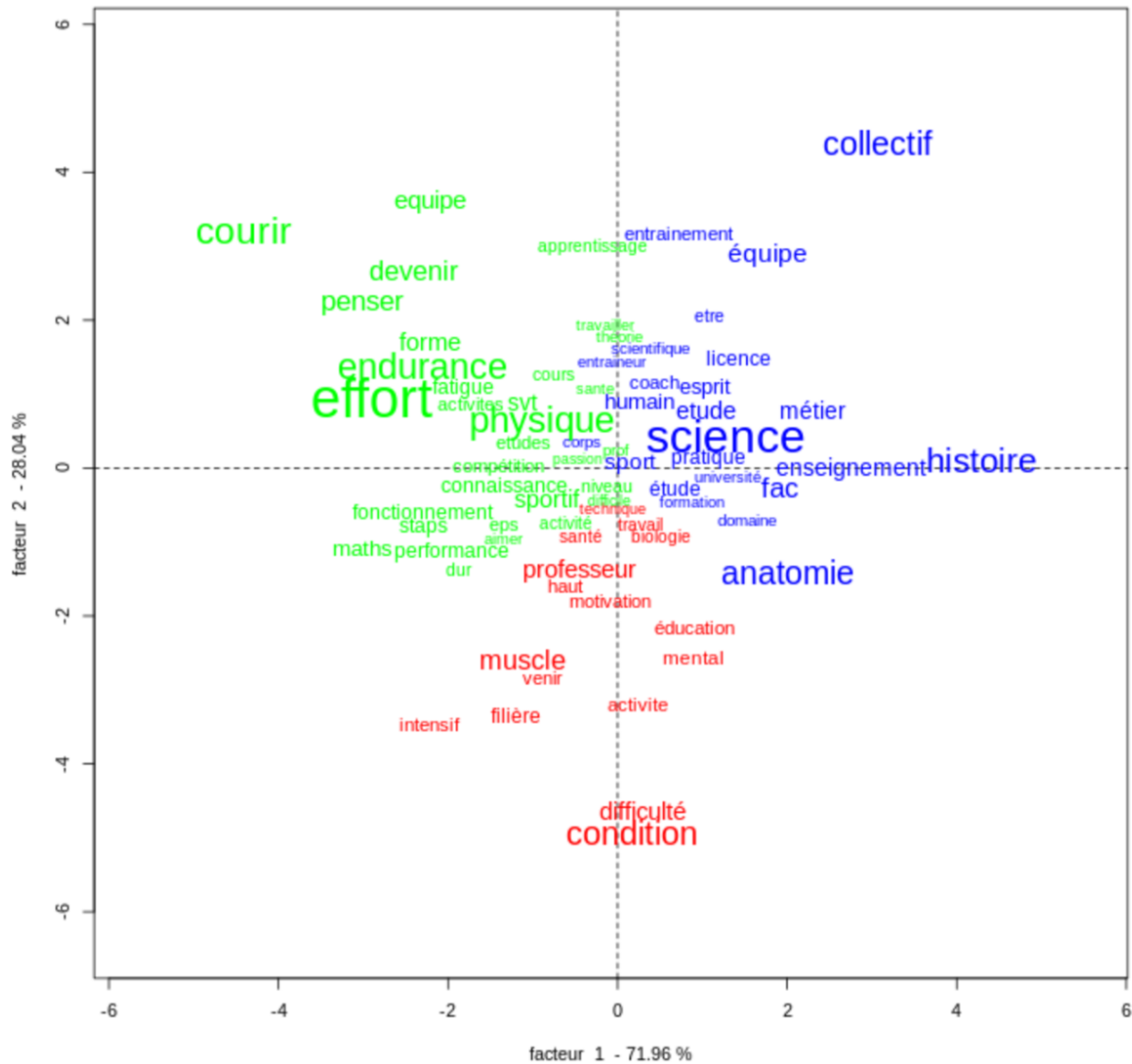
Catégorie de R°	Echantillon total	Poids catégorie
1	Contenus et niveaux d'exigence en STAPS <i>Sport, Physique, Corps, Science, Humain ; Activité, Biologie, Muscle, Étude ; Santé, Anatomie, Connaissance, SVT, Technique, Difficile, Condition, Éducation, Pratique.</i>	79,5% n : 1145
2	Le devenir et l'attractivité de la filière <i>Professeur, Coach, EPS, Sportif, Devenir, Entraîneur, Formation, Filière, Kinésithérapeute, Débouché, Cool, Garçon, Fatiguer, Athlète, STAPS, Fête, Futur, Concours, Éducateur, Rapport, Niveau, Élève, Éducatif, Professionnel ; Métier, Faculté, Scolaire, Bac, Sélectif, Matières ; Licence, Penser, Musculation, Monde, Intéressant, Foot, Enseignant.</i>	20,5% n : 296

Dans la première catégorie, celle sur **la nature des contenus et le niveau d'exigence** (79,5% des répondant·es) sont surreprésenté·es les lycéen·nes ayant choisi STAPS, avec une fréquence de pratique élevée, inscrits dans des dispositifs complémentaires à l'EPS.

Dans la seconde catégorie, celle sur **le devenir, les débouchés professionnels et l'attractivité de la filière** (20,5% des répondant·es) sont surreprésenté·es les élèves ne choisissant pas STAPS, avec une pratique sportive régulière, plutôt en réussite scolaire, et peu d'accord avec le fait que les qualités suivantes sont nécessaires à la réussite : niveau scientifique, scolaire, studieux·se.

²⁴ Les analyses catégorielles (notamment grâce à la classification de Reinert) ou analyses sémantiques sont réalisées sur les questions ouvertes demandant une réponse « longue ». Pour autant, la plupart des individus interrogés ont répondu en quelques mots. En effet, 4,6 est la moyenne de mots par réponse et 50% d'entre eux/elles répondent avec 3 mots seulement, souvent des mots clés et non une phrase. En conséquence, cela ne permet pas une extraction poussée du vocabulaire du locuteur/trice.

Suite à cette analyse catégorielle, nous pouvons réaliser une AFC (Analyse Factorielle des Correspondances). La classification de Reinert n'ayant dégagé que 2 grandes catégories de représentations²⁵, nous proposons une AFC réalisée entre les occurrences de mots et les trois classes de sportivité globale.

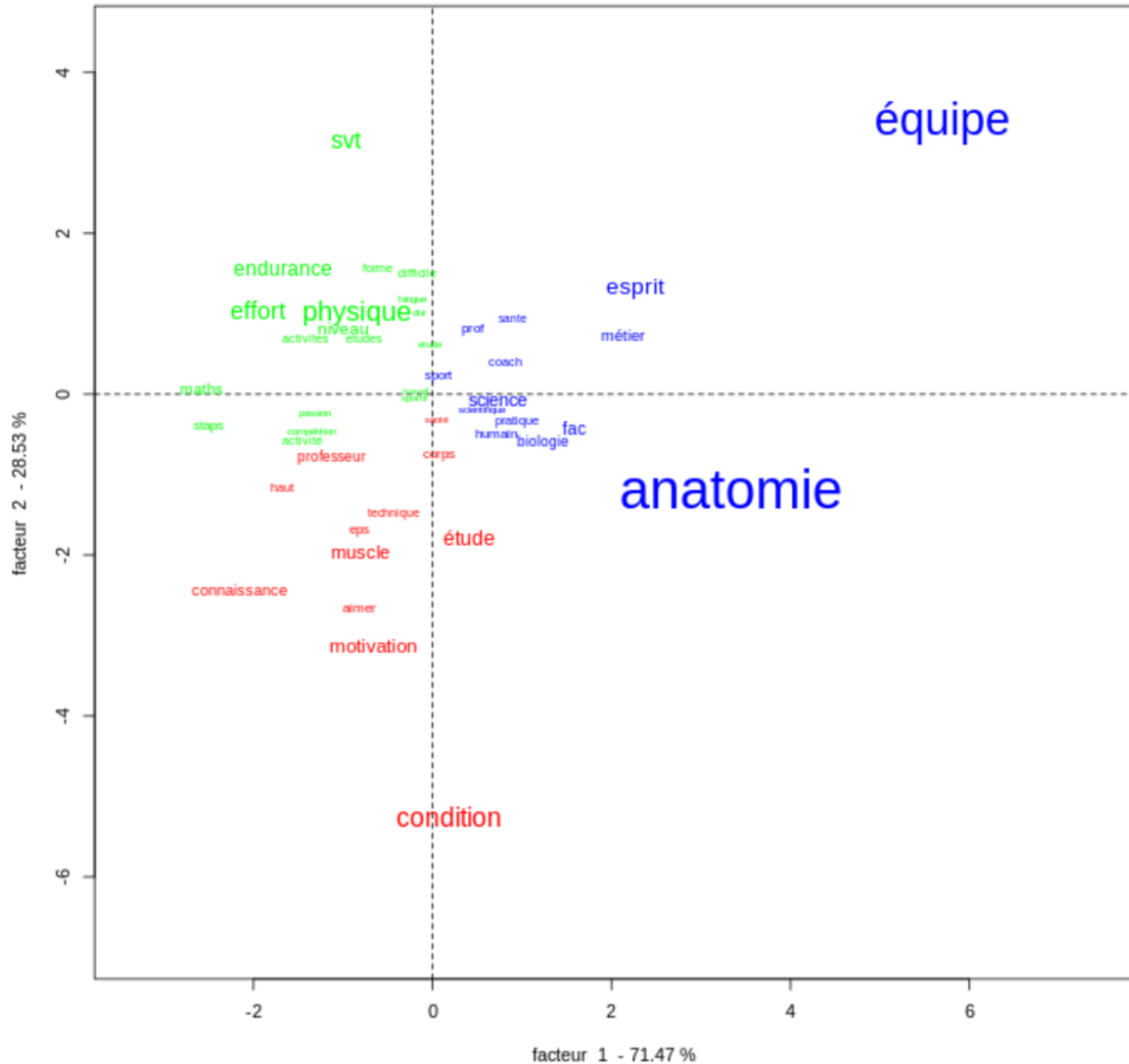


Graphique : relation entre le vocabulaire associé à STAPS et les classes de sportivité globale
 Coloration par classes de sportivité globale : Bleu= Très sportifs, Rouge = Moyennement sportifs, Vert = Pas sportifs

On voit alors que la représentation de la filière STAPS varie avec la sportivité des répondant·es. **Plus la sportivité augmente, plus la représentation de STAPS dépasse les seules contraintes physiques (vert) pour devenir un champ d'étude, voire une science avec des métiers possibles et un esprit collectif (bleu).**

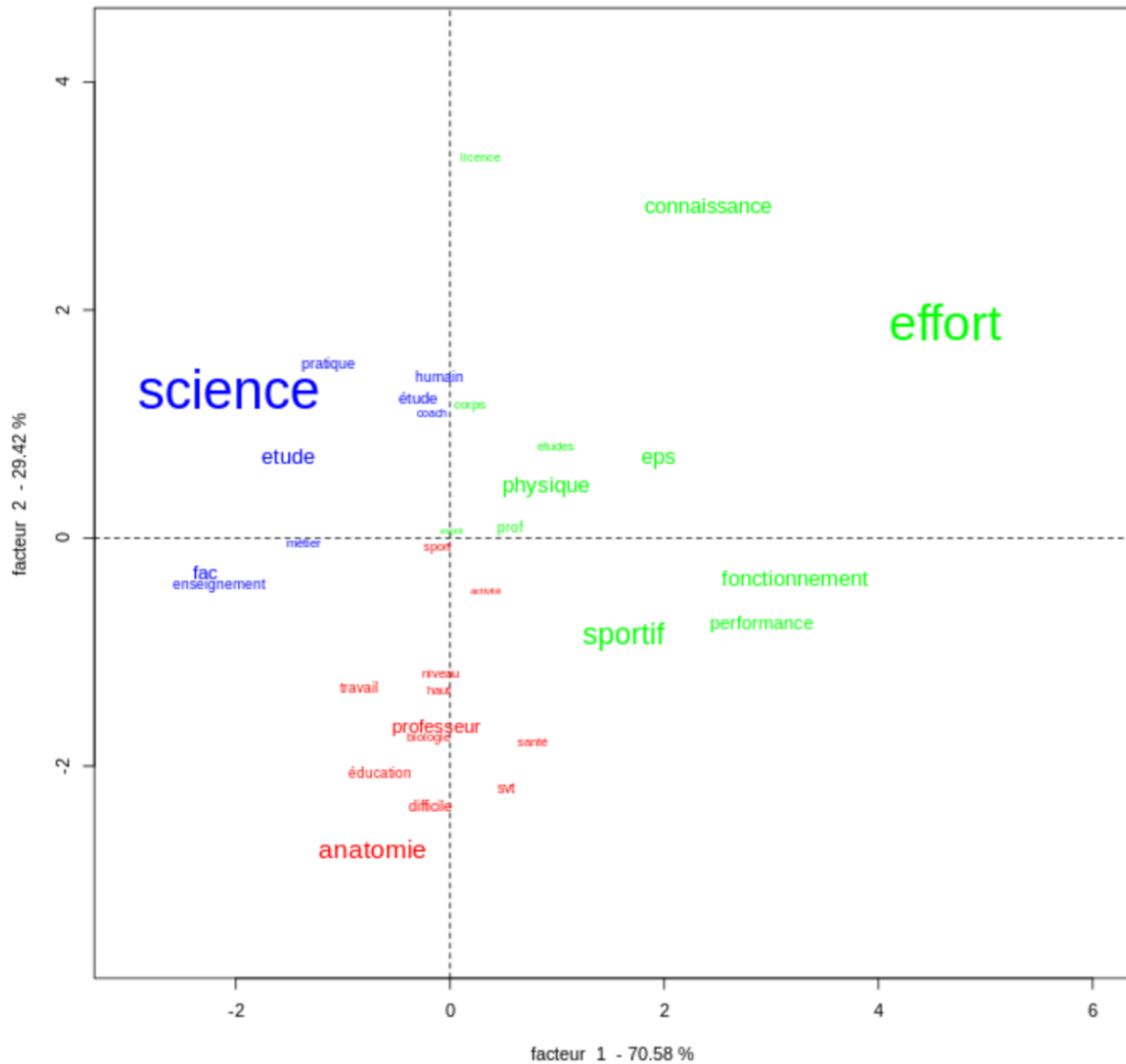
²⁵ Il est alors impossible de réaliser une AFC avec seulement 2 classes. Ainsi, on ne peut réaliser d'AFC entre les occurrences de mots et le sexe.

Lorsque l'on compare deux sous-populations de notre échantillon : les filles et les garçons, les AFC par classes de sportivité globale diffèrent peu. Alors que les plus sportives perçoivent avant tout « l'esprit STAPS » et les exigences scientifiques incarnées principalement par l'enseignement de l'anatomie, les moins sportives perçoivent la filière au prisme des efforts physiques qu'elle sollicite.



Graphique : Relation entre les mots et les classes de sportivité globale parmi les filles
 Légende : Bleu = Très sportives, Rouge = Moyennement sportives, Vert = Pas sportives

Ce clivage se reproduit chez les garçons avec d'une part les plus sportifs centrés sur la dimension scientifique de la filière et d'autre part, les moins sportifs centrés sur l'effort à produire.



Graphique : Relation entre les mots et les classes de sportivité globale parmi les garçons

Légende : Bleu = Très sportifs, Rouge = Moyennement sportifs, Vert = Pas sportifs

Ainsi, pour les filles comme pour les garçons, on constate la même tendance à passer d'un vocabulaire associé à l'effort physique, à un champ lexical plus scientifique, d'enseignement ou de métier lorsque la sportivité augmente.

Il ne semble pas y avoir une différence très marquée entre ces deux sous populations, malgré un vocabulaire distinct (« endurance » non présent chez les garçons par exemple).

Lorsqu'on leur demande ce qui leur vient à l'esprit avec l'évocation STAPS, l'esprit d'équipe et l'anatomie sont particulièrement mis en avant par les filles sportives, alors que les garçons sportifs mobilisent plus la notion de « science ».

11.2 ANALYSE PROTOTYPIQUE

A la question : « *quand on te dit STAPS, quels sont les mots et expressions qui te viennent en tête ?* », les analyses prototypiques permettent de travailler les mots / représentations que les individus associent à un sujet à partir d'une hiérarchisation de ces mots de 1 à 3. Ainsi, pour cette analyse, deux facteurs sont déterminants : d'une part la fréquence d'apparition du mot parmi le corpus des réponses et d'autre part le rang de classement du mot par ordre de priorité. Le noyau central de la représentation correspond aux mots les plus fréquents et classés au meilleur rang.

A cette question, les termes *sport* et *sportif* constituent à eux seuls le noyau central de la représentation (sport | 76.1 | 1255 | 1.3). Le mot *Sport* est présent pour 76,1% des répondant·es (cité 1255 fois) avec un rang moyen de 1,3.

Il est difficile de trouver des éléments qui sont évoqués par plus de 5% des répondant·es en dehors de ce vocabulaire du sport complété par le physique (8,6%), la condition physique (1,0%), l'endurance (2,7%) ou courir (0,9%) par exemple.

Viennent ensuite des termes relatifs aux contenus des études, à l'objet étudié (*le corps humain*). Les mots *science* (12,1%), les *études* (10,5%), *Fac* (1,8%), la *santé* (3,9%), le *corps humain* (5,3%), *l'anatomie* (4,5%), les *muscles* (1,5%), la SVT (2,2%), la *biologie* (1,9%) et les *Maths* (1,1%) sont également parmi les plus représentés.

Les notions de *professeur* (5,0%), *coach* (1,2%), *entraîneur* (1,5%), *kinésithérapeute* (0,9%) et de *haut-niveau* (1,0%) / *athlètes* (0,6%) sont visibles dans le noyau de représentation également. La *difficulté* (2,8%) ou le fait que ce soit *dur* (1,1%), la *fatigue* (1,1%) sont perceptibles également.

Enfin, un ensemble de notions relatives à l'engagement dans les études sont également importantes : le *travail* (3,5%), la *motivation* (4,2%), la *volonté* (1,2%) la *persévérance*, *l'effort* (2,0%), le *mental* (1,0%), la *rigueur* (0,7%).

Du fait d'effectifs trop faibles de réponses, il n'est pas possible d'analyser des sous-populations, en tout cas, cela ne permet pas d'identifier de contrastes forts. Par exemple, seuls les garçons parlent de fête, mais cela ne représente que 0,4% d'entre eux, soit 3 individus.

11.3 CONCLUSIONS SUR LES REPRESENTATIONS DE LA FILIERE

Le *sport* constitue le point central des représentations des lycéen·nes lorsqu'on les interroge sur la filière STAPS. Les nuances sur d'autres dimensions sont plus difficiles à percevoir.

Néanmoins, 4 sous-thèmes ressortent de l'analyse prototypique :

- Science
- Professorat / coaching
- Difficulté
- Travail / motivation

Alors que les non sportif/ves tendent à mettre en avant l'effort, le sport / la compétition ou l'endurance, les très sportif/ves parlent moins de sport en général et mettent plus en avant la science, l'histoire et le collectif (AFC).

Finalement, plus la sportivité augmente, plus la représentation de STAPS dépasse les seules contraintes physiques pour devenir un champ d'étude, voire une science avec des métiers possibles et un esprit collectif.

Celles et ceux ayant choisi STAPS tendent à parler plus facilement de la connaissance, la science tout en mettant en avant la possible difficulté. Le devenir, comme coach, kiné ou professeur d'EPS, est avant tout évoqué par celles et ceux ne choisissant pas STAPS mais ayant une pratique régulière et une réussite scolaire.

Les champs sémantiques convoqués par les lycéen·nes témoignent d'une vision assez caricaturale sur la filière STAPS.

12 REPRESENTATIONS DES QUALITES NECESSAIRES A LA REUSSITE EN STAPS

12.1 ANALYSE CATEGORIELLE

A la question « *Quelles qualités faut-il pour réussir en STAPS ?* », les réponses des lycéen·nes se structurent en deux grands espaces sémantiques :

- ✓ L'un, majoritaire, relatif à la culture scolaire (catégorie 1 et 2 du dendogramme)
- ✓ L'autre, minoritaire, relatif à la culture corporelle nécessaire pour réussir en STAPS.

La première catégorie de mots renvoie au fait qu'être sportif/ve est une école de travail en soi permettant d'être *rigoureux, persévérant, volontaire, sérieux, dynamique, intelligent*, etc.

La deuxième catégorie de mots renvoie à la culture disciplinaire et notamment à la diversité des matières d'enseignement et au caractère pluridisciplinaire des études en STAPS.

Enfin la troisième catégorie de mots renvoie à la culture corporelle, tant physique que mentale, nécessitant d'être à la fois en condition, endurant·e, d'avoir le goût de l'effort et des capacités, mais aussi courageux·se, persévérant·e, organisé·e, déterminé·e, etc.

Les champs sémantiques convoqués par les lycéen·nes témoignent d'une vision assez diversifiée et adaptée des qualités requises pour faire STAPS.

L'analyse factorielle des correspondances (AFC) sur les qualités pour réussir en STAPS révèle une symétrie avec l'AFC sur la filière STAPS : Effectivement, là où les moins sportif/ves associaient les STAPS la difficulté, l'effort, l'endurance..., ils ou elles voient comme qualité pour y réussir le fait d'être endurant, courageux...

Ainsi, chez les plus sportif/ves, les qualités nécessaires relèvent du champ de l'étude : autonomie, envie, travail, studieux, ambition, etc... alors que pour les moins sportif/ves, les qualités nécessaires sont le courage, le fait d'aimer le sport, l'endurance tant physique que mentale.

Finalement, ce sont quatre grandes « qualités » qui émergent de cette analyse :

- ✓ Être sportif/ve, condition physique
- ✓ Aimer le sport (le goût)
- ✓ Être scientifique (sciences et bio)
- ✓ Attitude scolaire

L'analyse des réponses par classe de sexe met en exergue la nécessité d'être motivée chez les filles ou d'être sérieux chez les garçons.

Filles	Garçons
Motivation (23,0%) Endurance (5,7%) Aimer le sport (4,7%) Persévérance (4,7%) Volonté (3,0%)	Sérieux (6,7%) Performance (1,1%) Intelligence (2,7%)

Tableau : Analyse prototypique selon la classe de sexe

Enfin, l'analyse des réponses par classe de sportivité ne fait que confirmer les résultats de l'analyse catégorielle, à savoir la valorisation des qualités physiques chez les non sportifs versus la valorisation des qualités scolaires chez les sportifs.

Pas sportifs	Moyennement sportifs	Très sportifs
Endurance (6,3%) Physique (5,4%) Aimer sport (4,7%)	Sérieux (7,1%) Motivation (21,2%) Persévérance (6,1%)	Travail (10,2%) Autonomie (4,1%) Détermination (6,8%) Polyvalence (1,9%)

Tableau : Analyse prototypique selon la classe de sportivité

12.3 AVIS SUR LES APTITUDES SCOLAIRES

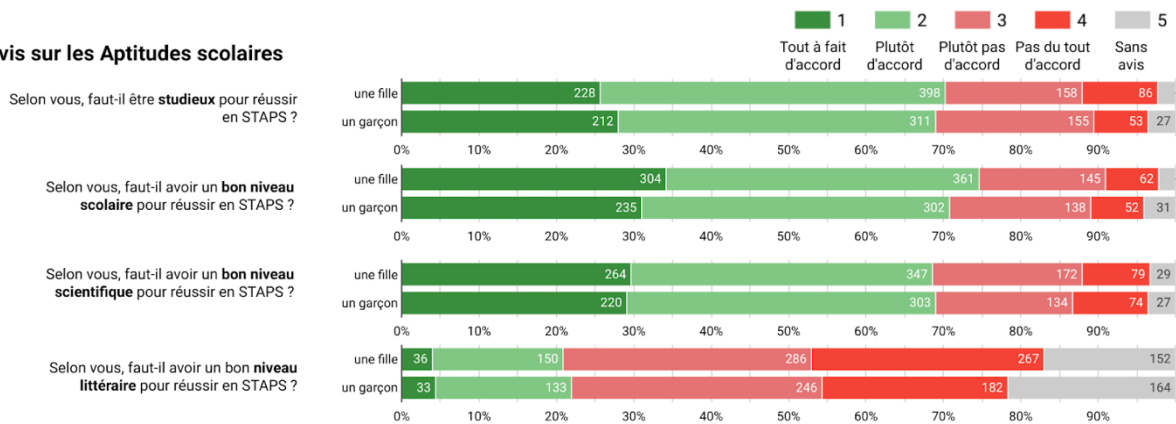
Dans un second temps, des échelles de Likert étaient proposées. Construites comme précédemment, elles contiennent autant de propositions négatives que positives et à égale distance les unes des autres. Dans le cadre de cette étude, l'échelle de Likert ne contient pas de point neutre mais permet la non-réponse (sans avis).

3. Selon toi, pour réussir en STAPS, il faut :

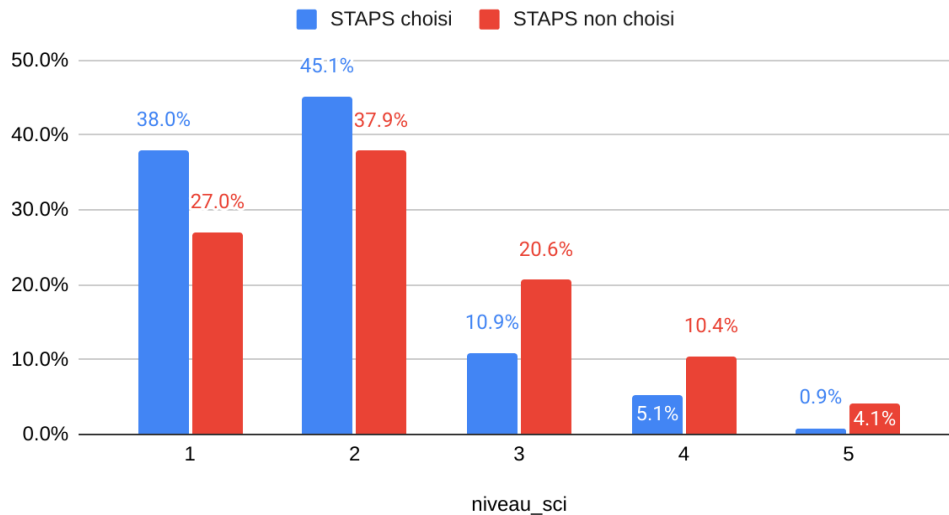
Pour réussir en STAPS, il faut selon toi :	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord	Sans avis
1. Avoir un bon niveau dans un ou plusieurs sports	1	2	3	4	5
2. Avoir un bon niveau scientifique	1	2	3	4	5
3. Avoir déjà exercé des responsabilités collective, associative ou citoyenne	1	2	3	4	5
4. Avoir une bonne condition physique	1	2	3	4	5

De manière générale, environ 70% des élèves sont d'accord avec le fait que pour réussir en STAPS, il faut être studieux, avoir un bon niveau scolaire, et un bon niveau scientifique. Cependant, seulement 21% sont d'accord avec le fait qu'il faut avoir un bon niveau littéraire pour la réussite en STAPS.

Avis sur les Aptitudes scolaires



On relève que les élèves choisissant STAPS sont davantage d'accord avec le fait que le niveau en science est important :

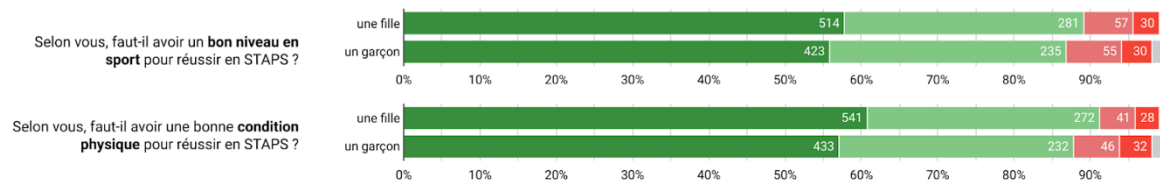


Graphique : Degré d'accord sur l'importance des sciences en fonction du vœu STAPS ou non

Dans la même lignée, le choix de STAPS influence la perception de l'importance de la littérature.

12.4 AVIS SUR LES APTITUDES SPORTIVES

Avis sur les Aptitudes sportives



Près de 90% des élèves sont d'accord avec le fait qu'il faut avoir un bon niveau en sport (88,1%) ainsi qu'une bonne condition physique (89,6%). Celles et ceux étant d'accord pour l'une des questions, le sont souvent pour l'autre aussi.

12.5 AVIS GENERAUX



Tableau : Avis généraux des lycéen·nes

Seulement 26,2% des lycéen·nes pensent que d'avoir les moyens de financer ses études est un critère pour réussir en STAPS. Les filles notamment partagent plus fortement cet avis (29,1% d'entre elles contre 22,8% des garçons).

A la question : « faut-il être un homme pour réussir en STAPS », volontairement provocatrice, 72,1% des filles et 56,2% des garçons n'ont pas d'avis. De même, les garçons et les filles ont été 54,8% à ne pas se prononcer sur le fait d'être une femme pour réussir. Dit autrement, les questions relatives à la sexuation de la filière STAPS s'avèrent les plus difficiles pour les lycéen·nes au regard de leurs non-réponses. On constate néanmoins une tendance à soutenir sa propre classe de sexe dans l'attribution genrée de la filière. Ainsi, les filles sont 20,2% à penser que pour réussir en STAPS, il faut être une fille (contre 13,2% des garçons). Alors que les garçons étaient 14,8% à penser que pour réussir en STAPS, il faut être un garçon.

Sur la question, « *Faut-il avoir déjà exercé des responsabilités collectives, associatives ou citoyennes pour réussir en STAPS ?* », les avis sont moins tranchés, seulement 13,5% des lycéen·nes sont tout à fait d'accord, alors que 16,7% ne sont pas du tout d'accord.

13 CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

La présente recherche visait à éclairer le constat de la sous-représentation des filles en STAPS à l'aune des processus d'orientation des lycéen·nes vers STAPS et notamment de l'impact des représentations de la filière STAPS chez les lycéen·nes et du profil sociologique des jeunes (classe de sexe, classe sociale et/ou classe de sportivité).

Les résultats obtenus complexifient certaines hypothèses initialement formulées (Chapitre 3) :

- Les jeunes de Terminale ont des représentations assez pauvres de la filière STAPS où domine la notion de sport (aimer le sport, pratiquer le sport, travailler dans le sport, etc.). Leurs représentations des qualités pour réussir en STAPS sont néanmoins plus complexes et mettent en avant la double exigence d'une culture sportive et surtout d'une scolaire pluridisciplinaire indispensable pour réussir.
- Les représentations des jeunes de Terminale sont davantage liées à leur « sportivité », qu'au fait d'appartenir à la classe des filles ou des garçons. Ainsi, les moins sportif/ves exacerbent la dimension sportive des études STAPS en l'associant à des valeurs négatives et coûteuses pour les sujets alors que les plus sportif/ves se centrent davantage sur la dimension scientifique des études en STAPS.
- Or, les jeunes de Terminale ont bien des pratiques et des perceptions sexuellement différenciées du sport. En fait, non seulement les filles sont moins sportives (objectivement) que les garçons, mais elles se sous-estiment également nettement plus que les garçons.
- Cet effet différencié des socialisations sportives, couplé aux représentations « pauvres » qu'ils et elles ont de la filière STAPS, influencent directement leur orientation (ou non) vers la filière STAPS. Ainsi, les garçons de Terminale s'autorisent davantage que les filles à s'orienter vers la filière STAPS, même lorsque leur « sportivité » est équivalente.

Ainsi, cette recherche met en avant plusieurs écarts entre les lycéens et les lycéennes de Terminale :

- Un écart de « sportivité » objective (aux dépens des filles) ;
- Un écart d'appréciation de la valeur de leur sportivité, ou sportivité subjective (aux dépens des filles) ;
- Un écart de découragements pour ceux et celles ayant choisi STAPS (aux dépens des filles) ;
- Dont les conséquences sont un écart dans l'intention de s'orienter en STAPS : les garçons s'y autorisant plus facilement quel que soit leur degré de sportivité, alors que les filles « doivent » être « très sportives ».

L'enquête témoigne donc de l'impact de la socialisation sportive et, par conséquent, de la sportivité, objective et subjective, des jeunes quant à leur orientation vers les études STAPS.

Ainsi, alors que les filles sont défavorisées dans l'acquisition et l'appréciation de ce capital qu'est « la sportivité », elles sont nombreuses à s'éloigner de la filière STAPS alors même que leur profil objectif s'avère cohérent avec les attendus et objectifs de cette filière. A contrario, les garçons profitent d'un capital de « sportivité » sans doute plus favorable qui les autorise davantage à s'orienter vers STAPS.

Les actions des enseignant·es d'EPS étudiées dans cette étude (notes d'EPS, encouragements) n'apparaissent pas suffisantes pour corriger ce déficit de confiance des lycéennes et les craintes d'illégitimité qu'elles rencontrent.

Seule l'option de complément offre des résultats tout à fait intéressants comme levier d'une émancipation autorisant plus d'égalité entre les filles et les garçons (bien sûr il est possible que le processus de sélection se soit réalisé avant l'entrée dans le dispositif, mais les renseignements qu'il nous donne sur le rapport entre les sportivités objective et subjective des élèves les plus sportives est de nature à renouveler la réflexion sur les mécanismes de l'égalité en EPS).

Au vu de ces résultats, **plusieurs pistes de préconisations** peuvent être envisagées afin d'améliorer la l'engagement sportif et la reconnaissance des filles :

- Travailler sur les enjeux, les avantages à être sportive, en termes de santé, bien-être mais aussi de justice et d'émancipation sociale et collective ;
- Travailler sur les figures inspirantes, les rôles modèles en matière de réussite sportive mais aussi de professionnalisation des métiers du sport ;
- Travailler sur les feedbacks, les encouragements, la qualité des interactions visant, pour les filles, à construire des représentations positives de soi dans les sports ;
- Travailler l'information quant aux contenus et débouchés de la filière STAPS (hétérogénéité des possibles pour y réussir) auprès des enseignant·es (pas que EPS), des parents et des lycéen·nes.

Au niveau des filières STAPS, il semble nécessaire de :

- Travailler à la progression des femmes dans la filière STAPS, comme levier indispensable à la progression des femmes dans les métiers du sport ;
- Travailler sur les critères de sélection, les attendus de Parcoursup ou d'autres modalités de sélection (par exemple une politique des quotas afin d'améliorer la mixité) ;
- Travailler à identifier et réduire les discriminations et violence de genre à l'œuvre dans les filières STAPS (Drivet, 2021) ;
- Travailler sur la communication des STAPS à destination des jeunes femmes (média, interactions, contenus de formation/intégration des problématiques du genre par des personnes formées à ces questions).

14 BIBLIOGRAPHIE

- Abric, J.-C. (1976). Jeux, conflits et représentations sociales, Université de Provence, Thèse de doctorat.
- Abric, J.-C. (Éd.). (2003). Méthodes d'étude des représentations sociales. Ramonville, Saint-Agne [France] : Erès.
- Aubert-Lotarski, A., & Capdevielle-Mougnibas, V. (2002). Dialogue méthodologique autour de l'utilisation du logiciel Alceste en sciences humaines et sociales : « lisibilité » du corpus et interprétation des résultats. *Actes des 6es Journées internationales d'analyse de données textuelles, Saint-Malo*.
- Avenel, C. (2011). Les représentations sexuées des professions lors du processus de choix d'orientation vers les études de médecine chez les lycéen·ne·s de terminales scientifiques. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 8(15).
- Baudelot, C. et Establet, R. (1992). *Allez les filles !* Paris : Seuil.
- Benhaim, J., (2007). *Image du sport scolaire et pratiques d'enseignement au collège et au lycée. 2005-2006*. Ministère de l'Éducation nationale (MEN). Paris.
- Bosse, N., & Guégnard, C. (2007). Les représentations des métiers par les jeunes : Entre résistances et avancées. *Travail, genre et sociétés*, N° 18(2), 27-46. <https://doi.org/10.3917/tgs.018.0027>
- Bréau, A., & Lentillon-Kaestner, V. (2017). Les garçons face à la mixité et à la non mixité en EPS. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, (40).
- Bréau, A., Schoch, L., & Lentillon-Kaestner, V. (2018). Le retour de la non mixité à l'école : Ce qu'en pensent les élèves. *Carrefours de l'éducation*, 45(1), 163-178.
- Chalabaev, Aïna, Philippe Sarrazin, et Paul Fontayne. « Stereotype endorsement and perceived ability as mediators of the girls' gender orientation-soccer performance relationship ». *Psychology of sport and exercise* 10(2) (2009): 297-299.
- Clair, I. (2015). *Sociologie du genre* (Armand Colin).
- Cogérino, G. (dir.) (2017). *Enseigner l'EPS : rapport au corps, genre et réussite*, AFRAPS.
- Combaz, G., & Hoibian, O. (2010). Contenus d'enseignement et inégalités sexuées. Le cas des activités physiques de pleine nature en éducation physique et sportive. *Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, 43(3), 13.
- Combaz, G., & Hoibian, O. (2011). La pratique des activités physiques et sportives : les inégalités entre les filles et les garçons sont-elles plus réduites dans le cadre scolaire ? *Carrefours de l'éducation*, 32(2), 167-185.
- Davisse, A. (2010). Filles et garçons en EPS : différents et ensemble ?. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (171), 87-91.

- Delignières, D., (2017), « Filles et garçons en STAPS », <https://didierdelignieresblog.files.wordpress.com/2017/03/filles-et-garccca7ons-en-staps2.pdf> ou <https://didierdelignieresblog.wordpress.com/2017/03/08/filles-et-garcons-en-staps/>
- Drivet, N. (2021). *Construction et déconstruction de l'ordre du genre au sein d'une UFR STAPS*, Thèse de doctorat, Université de Lyon1, soutenue le 10 décembre 2021.
- Drivet, N. (2021). *Construction et déconstruction de l'ordre du genre au sein d'une UFR STAPS*, Thèse de doctorat, Université de Lyon1, soutenue le 10 décembre 2021.
- Drivet, N., Ottogalli-Mazzacavallo, C., & Liotard, P. (2019). ModuleEO : Module pédagogique d'Éducation à l'Orientation – Une innovation pour la déconstruction des stéréotypes en L1 STAPS ? *Genre Éducation Formation*, 3. <https://doi.org/10.4000/gef.355>
- Duru-Bellat, M. (2004). « École de garçons et école de filles... ». *Diversité-ville, école intégration*, n° 138, 65-72.
- Fontanini, C. (2001). « Élèves ingénieurs : aspirations et projets de vie. Une question de genre ». *Carrefours de l'éducation*, n°11, 52-65.
- Fontanini, C. (2010). « Presse et livres de jeunesse pour fillettes et adolescentes, pratique de l'équitation : un lien avec la féminisation du métier de vétérinaire ? ». In V. Rouyer, S. Croity-Belz et Y. Preteur (dir.), *Socialisation de genre*. Toulouse : ERES, 73-84.
- Fontanini, C. (2011). « Qu'est-ce qui fait courir les filles vers la classe préparatoire scientifique Biologie, Chimie, Physique et Sciences de la Terre (BCPST) ? » *Questions Vives*, vol. 7/15, 139-156.
- Fontanini, C. (2015). *Orientation et parcours des filles et des garçons dans l'enseignement supérieur*, Presses Universitaires de Rouen et du Havre, Collection Genre à lire et à penser.
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2005). Family socialization, gender, and sport motivation and involvement. *Journal of sport and Exercise Psychology*, 27(1), 3-31.
- Garcia, M. C. (2007). Représentations « genrées » et sexuation des pratiques circassiennes en milieu scolaire. *Sociétés & représentations*, 24(2), 129-143.
- Garcia, M. C., & Ottogalli-Mazzacavallo, C. (2022). La féminisation du sport fédéral : une affaire de petites et jeunes filles ? *Agora débats/jeunesses*, 90(1), 71-85.
- Gleizes, F., & Pénicaud, É. (2017). Pratiques physiques ou sportives des femmes et des hommes : des rapprochements mais aussi des différences qui persistent. *Insee Première*, 1675, 1-4.
- Goigoux, R., Jarlégan, A., & Piquée, C. (2015). Évaluer l'influence des pratiques d'enseignement du lire-écrire sur les apprentissages des élèves : enjeux et choix méthodologiques. *Recherches en didactiques*, (1), 9-37.
- Guérandel, C. (2010). Politiques sportives locales et jeunes des quartiers : un désintérêt marqué pour le public féminin. In *Sport et discriminations en Europe* (pp. 43-50). Conseil de l'Europe.
- Guérandel, C. (2016). *Le sport fait mâle. La fabrique des filles et des garçons dans les cités*, Grenoble : PUG, coll. « Sports, cultures, sociétés ».

- Guérandel, C. & Mardon, A. (coord.) (2022). Introduction. *Construction des féminités et des masculinités juvéniles dans le sport, Agora débats/jeunesses, 90(1)*, 58-69.
- Jacques, M.-H. (2003). « Garçons et filles en classes de terminales : le filtre sexué des représentations du cursus et des intentions d'orientation post-baccalauréat ». *Carrefours de l'Éducation*, n° 15, p.62-81.
- Kuehn, T. (2021). Le rôle de l'EPS et de l'Association Sportive dans la mobilisation et l'engagement des adolescentes. Recherche action sur leur adhésion aux pratiques sportives d'opposition individuelle et collective. *Genre Éducation Formation*, (5).
- Lemaire, S. (2005). « Les premiers bacheliers du panel : aspirations, images de soi et choix d'orientation ». *Éducation et formation*, n°72, p.137-153.
- Manetta, C., Urdapilleta, I., & Salès-Wuillemin, É. (2009). Étude des représentations en contexte : une méthodologie combinant l'analyse Alceste et la méthode des opérateurs de liaison. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, (4), 81-105.
- Marpsat, M. (2010). La méthode Alceste. *Sociologie*, (1, vol. 1).
- Marro, C., & Vouillot, F. (1991). Représentation de soi, représentation du scientifique-type et choix d'une orientation scientifique chez des filles et des garçons de seconde. *Orientation Scolaire et Professionnelle (L')*, 20(3), 303-323.
- Marry, C. (1989). « Femmes ingénieurs : une irrésistible ascension ? ». *Information sur les sciences sociales*, vol 28, n°2, p. 291-344.
- Marry, C. (2004). *Les femmes ingénieures : une révolution respectueuse*. Paris : Belin.
- Mennesson, C., (2011), « Socialisation familiale et investissement des filles et des garçons dans les pratiques culturelles et sportives associatives ». *Réseaux* 168-169, n° 4-5 : 87-110. <https://doi.org/10.3917/res.168.0087>.
- Mennesson, C., (2011), « Socialisation familiale et investissement des filles et des garçons dans les pratiques culturelles et sportives associatives ». *Réseaux* 168-169, n° 4-5 : 87-110. <https://doi.org/10.3917/res.168.0087>.
- Mennesson, C., (2016), « Forger sa volonté ou s'exprimer : les usages socialement différenciés des pratiques physiques et sportives enfantines ». *Sociologie* 7, n° 4 : 393-412. <https://www.cairn.info/revue-sociologie-2016-4-page-393.htm>.
- Mennesson, C., (2016), « Forger sa volonté ou s'exprimer : les usages socialement différenciés des pratiques physiques et sportives enfantines ». *Sociologie* 7, n° 4 : 393-412.
- Mennesson, C., Bertrand, J., & Court, C. (2017), « Boys who don't like sports: family lifestyle and transmission of dispositions ». *Education and Society*, 269-82.
- Mennesson, Christine, Julien Bertrand, et Martine Court. (2017), « Boys who don't like sports: family lifestyle and transmission of dispositions ». *Education and Society*, 269-82.
- Mosconi, N. et Stevanovic, B. (2007). « La représentation des métiers chez les adolescent(es) scolarisé(es) au collège et au lycée. "Du mouvement mais pas de changement" ». *Travail et emploi*, n° 109, p. 59-80.
- Ottogalli-Mazzacavallo, C. & Szerdahelyi, L., (2019), « Prestige social des enseignant·e d'EPS : représentations des acteur/trices du système scolaire et conséquences », in Gomet,

- Doriane et Attali, Michael, *Faire du sport son métier*, Reims, Éditions et presses universitaires de Reims - EPURE, 2019, pp.
- Ottogalli-Mazzacavallo, C. & Szerdahelyi, L., (2019), « Prestige social des enseignant·es d'EPS : représentations des acteur/trices du système scolaire et conséquences », in Gomet, Doriane et Attali, Michael, *Faire du sport son métier*, Reims, EPURE.
- Ottogalli-Mazzacavallo, C., & Liotard, P. (2012). L'apprentissage du genre en éducation physique. Devenir homme ou femme par l'exercice. *L'éducation du corps à l'école. Mouvements, normes et pédagogies (1881-2011)*, AFRAPS, 93-113.
- Reinert, M. (1986). Un logiciel d'analyse lexicale. *Cahiers de l'Analyse des Données*, 11(4), 471-481.
- Reinert, M. (2001). Approche statistique et problème du sens dans une enquête ouverte. *Journal de la société française de statistique*, 142(4), 59-71.
- Seidah, A., Bouffard, T., & Vezeau, C. (2004). Perceptions de soi à l'adolescence : différences entre filles et garçons. *Enfance*, 56(4), 405-420.
- Szerdahelyi, L., & Ottogalli-Mazzacavallo, C. (2019). Penser l'égalité dans les représentations du professeur d'EPS. Enjeux méthodologiques et critiques. *Éducation et formations*, 4(99), 5-14.
- Szerdahelyi, L., & Couchot-Schiex, S. (2020). Mixité, égalité et pratiques en éducation physique et sportive. Introduction. *Genre Éducation Formation*, (4).
- Valérie Delavigne. Alceste, un logiciel d'analyse textuelle. *Texte ! Textes et Cultures*, Institut Ferdinand de Saussure, 2003, pp.n.a. ([hal-00924168](#))
- Vigneron, C. (2006). Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire ?. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (154), 11-124.
- Vigneron, C. (2017), Musculation pour les filles : C'est pas gagné !, in G. Cogérino, *Enseigner l'EPS, Rapport au corps, genre et réussite en EPS*, AFRAPS.
- Vouillot, F. (2007). L'orientation aux prises avec le genre. *Travail, genre et sociétés*, n° 18, p. 87-108.