



HAL
open science

Comment peut-on, en prenant en compte les représentations de genre en EPS, favoriser les apprentissages et la réussite des élèves dans cette discipline ?

Scotty Houdayer

► To cite this version:

Scotty Houdayer. Comment peut-on, en prenant en compte les représentations de genre en EPS, favoriser les apprentissages et la réussite des élèves dans cette discipline ?. Education. 2013. dumas-00992732

HAL Id: dumas-00992732

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00992732>

Submitted on 19 May 2014

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

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

Universités de Nantes, d'Angers et du Maine

**Institut Universitaire de Formation des Maîtres
Site du Mans**

Année universitaire 2012-2013

**Comment peut-on, en prenant en compte les représentations
de genre en EPS, favoriser les apprentissages et la réussite
des élèves dans cette discipline ?**

Houdayer Scotty

Directeur de mémoire : Monsieur Legeais Emilien

Equipe de séminaire :

- Madame Pezavant Christine
- Monsieur Marchais Jérôme

**Master 2 Métiers de l'Enseignement de l'Education et de la Formation
Spécialité Enseignement du Premier Degré**

REMERCIEMENTS

- Tout d'abord à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres ainsi qu'à ses professeurs, pour nous avoir permis d'effectuer ce stage de sensibilisation au métier de professeur des écoles,
- Aux écoles primaires d'Yvré l'évêque et des Ardriers pour avoir accepté de nous accueillir dans les meilleures conditions,
- A notre directeur de mémoire, Monsieur LEGEAIS Emilien, pour sa disponibilité et son aide quant à l'élaboration de celui-ci,
- A notre équipe de séminaire composé de Madame PEZAVANT Christine et Monsieur MARCHAIS Jérôme, pour leur professionnalisme, leurs conseils et leur compréhension,
- Aux différentes personnes, étudiants du groupe, famille, amis, pour leur aide ainsi que leur patience,
- Aux élèves de la classe de CM2, pour leur accueil chaleureux et leur spontanéité.

SOMMAIRE

Introduction générale

Contexte d'étude	5
Cadre de travail	7
Mise au point sur la notion de mixité	8

PREMIÈRE PARTIE

Les représentations générales « fille-garçon » en EPS

Chapitre 1. L'EPS, une discipline à connotation masculine	10
Représentations sur la motricité féminine et masculine	11
Une fabrication scolaire des différences	12
Chapitre 2. Des élèves fondamentalement différents	13
Physiologiquement	14
Socialement	14
Chapitre 3. Expérimentation proposée : établir des situations « démixées »	17
Conclusion de la première partie	18

DEUXIÈME PARTIE

Les perceptions des élèves quant à l'activité « EPS »

Chapitre 4. Méthodologie de recueil de données	20
L'observation	21
L'entretien	22
Chapitre 5. L'EPS : un objectif, deux visions	23
L'EPS, un exutoire physique pour les garçons	23
L'EPS, une discipline cognitive pour les filles	25
Chapitre 6. Expérimentation proposée : obtenir l'adhésion de tous	26
Conclusion de la deuxième partie	29

TROISIÈME PARTIE

L'estime de soi, plus forte que les représentations

Chapitre 7. Le corps comme support de l'identité en EPS.....	31
Chapitre 8. Expérimentation proposée : valoriser l'estime de soi	33
Conclusion de la troisième partie	35

Conclusion générale

Bilan Global	36
Limites	38
Bibliographie	40

Introduction générale

Contexte d'étude

La classe

La classe de CM2 dans laquelle nous sommes intervenus, est composée de 24 élèves dont 13 filles et 11 garçons. Le problème d'une forte disparité entre « garçons » et « filles » en termes d'effectif est donc à exclure. Les élèves habitent, pour la majorité, dans les quartiers qui avoisinent l'école et appartiennent sensiblement à la même catégorie socio-professionnelle, relativement modeste.

Nous excluons donc tout lien entre l'origine domiciliaire, l'origine socio-professionnelle et les différents comportements que nous pourrions observer chez ces élèves. La classe est relativement homogène en termes de mixité : nous ne sommes pas dans une situation particulière due à une infériorité en nombre d'un sexe par rapport à l'autre.

Les élèves : observations « pré-intervention »

Lors des moments de retour au calme en Education Physique et Sportive (EPS), nous avons pu observer certains comportements types des élèves comme :

- le placement général des élèves : des garçons devant et des filles au fond (mis à part trois d'entre elles) alors que la plupart des études comportementales sur les élèves ou étudiants en classe laissent apparaître que les filles se mettent généralement devant et les garçons au fond de la classe.
- une participation très active de certains élèves qui, dans d'autres disciplines, ne s'illustrent pas par leur participation en classe.

Les élèves sont dans l'ensemble assez volontaires et s'investissent dans ce que le professeur leur demande de faire (même si certains font clairement ressentir leur désintérêt total pour l'activité) : les garçons acceptent de jouer avec les filles et les filles avec les garçons même si au départ, les regroupements s'établissent par affinité et (donc) par sexe. Nous avons néanmoins observé qu'une élève de la classe demande à chaque fois au professeur s'il est possible qu'elle puisse jouer avec les garçons ; nous avons également remarqué que cette élève est considérée, par les garçons, comme étant une « fille forte en sport », et donc en quelque sorte « digne » d'aller jouer avec eux (cela ne gêne pas les garçons alors que lorsqu'une autre fille est mise dans le groupe des garçons, cela génère un certain malaise).

Nous notons également que ce sont souvent les garçons qui cherchent à obtenir des conseils de la part du professeur alors que les autres sont plutôt attentistes et n'ont qu'un objectif : faire plaisir au professeur et espérer de bons résultats.

En EPS, les élèves ont une attitude générale plutôt neutre : les circonstances conditionnent leur investissement. La mise en place du matériel se fait sur sollicitation du professeur, les questionnements sont en général orientés sur le but de la tâche à effectuer ou sur les modalités d'évaluation et non pas systématiquement sur les moyens à mettre en œuvre pour réussir. Ils ont besoin que le professeur les guide par un rappel systématique des consignes (manque d'autonomie).

Remarquons aussi, que les élèves ont tendance à se décourager et s'arrêter dès les premières difficultés rencontrées en attendant l'aide du professeur.

EPS et instructions officielles

Selon le Bulletin Officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008, « *l'Education Physique et Sportive vise le développement des capacités motrices et la pratique d'activités physiques, sportives et artistiques. Elle contribue à l'éducation à la santé en permettant aux élèves de mieux connaître leur corps, elle éduque à la responsabilité et à l'autonomie, en faisant accéder les élèves à des valeurs morales et sociales (respect de règles, respect de soi-même et d'autrui)* ». Il est alors possible de travailler sur diverses compétences liant la santé, l'autonomie, le respect de soi et des autres. Les programmes proposent de « réaliser une performance mesurée (en distance, en temps) », de « coopérer ou s'opposer individuellement et collectivement », d' « apprendre à mieux se connaître, à mieux connaître les autres », de « développer le sens de l'effort et de la persévérance ».

Les programmes mettent l'accent sur la contribution de l'EPS aux domaines transversaux (maîtrise de la langue, éducation civique, respect des autres) et sur les liens avec les autres disciplines.

La mission attribuée à l'EPS serait alors de favoriser et soutenir chez les élèves une « estime de soi » suffisante : le manque de confiance en soi et les échecs répétés que l'élève subit engendrent souvent des réactions extrêmes de types agressifs et/ou inhibiteurs (rejet). La crainte de ne pas être à la hauteur de la situation devient alors un frein à l'investissement, à la motivation et donc aux apprentissages. Cette mission indique également l'intérêt du « vivre ensemble » au travers d'une coopération entre les élèves, d'une opposition ou dans la réalisation d'une performance.

Cadre de travail

Dès les premiers instants, nous avons pu constater une ambiance partagée : des élèves dans la lune, amorphes, d'autres totalement désintéressés par les paroles du professeur, certains complètement captivés par l'envie de gagner. Nous avons immédiatement considéré que ce manque de vivacité et d'enthousiasme était certainement provoqué par l'activité de course de durée proposée par l'enseignant. Nous savons pertinemment que celle-ci est généralement dépréciée chez les élèves : « courir, c'est nul », « c'est pas marrant », « ça sert à rien et puis de toute façon, je suis nul », « j'ai pas envie ».

Or, ce manque de vivacité a perduré au fil des séances chez certains élèves, majoritairement les filles. Ce constat s'est traduit par une attente permanente de solutions venant du professeur ou des autres élèves, par un manque de travail que ce soit sur le plan qualitatif (l'envie de bien faire apparemment absente) ou quantitatif (l'investissement souvent insuffisant dans l'activité ou dans les tâches proposées). Toutefois, une majorité de garçons s'est révélée et a trouvé via l'activité, un moyen d'expression.

Pourquoi un tel constat dans cette classe ? La question d'un faible intérêt de certains élèves pour l'activité nous semble évidente. Mais pourquoi n'est-il pas généralisé à toute la classe ? Qu'est-ce qui fait que, globalement, les filles et les garçons ne semblent pas être, dans cette classe, sur la même dynamique de travail ? Y-a-t-il un rapport sexué à l'EPS ? Comment l'enseignant peut-il prendre en compte cette différence afin de favoriser les apprentissages et la réussite de tous ses élèves en course de durée ?

Nous tenterons de nous focaliser sur ce groupe « classe ». En effet, il ne s'agit pas ici d'établir une vérité générale et transposable mais de chercher à déterminer, à la lumière des éléments théoriques, ce qui provoque ces réactions dans ce contexte précis.

Nous tenterons alors de vous montrer, au cours de cette étude, en quoi les représentations au sujet de la différence « fille-garçon », de la mixité scolaire, peuvent être sources de difficultés : de nature motivationnelle pour les élèves (a un impact direct sur la production motrice par la peur de se montrer, le désintérêt ou au contraire, un attrait accentué) ; d'ordre conceptuel pour l'enseignant (la conception de tâches d'apprentissage adaptées s'avère être particulièrement complexe si l'on veut susciter un quelconque investissement, intérêt, de la part des élèves).

A partir des difficultés dans les relations entre sexes, nous nous efforcerons de démontrer que l'enseignant doit choisir et transposer didactiquement des Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA) permettant de favoriser un travail en mixité dans son « groupe classe » et construire des tâches adaptées prenant en compte les représentations sociales (notamment celles des filles à l'école et en EPS), les caractéristiques propres des élèves, les représentations du professeur et les attentes institutionnelles (compétences à acquérir).

Nos hypothèses se sont alors développées autour de trois axes :

Un premier axe relevant des champs psychosociologiques et physiologiques examinera les représentations générales et celles des professeurs à propos de la motricité des filles et des garçons en EPS. La notion de l'existence d'une « différence sexuée » sera à aborder.

Le deuxième axe traitera, quant à lui, du champ psychologique et de ses conséquences motivationnelles puisque nous tenterons d'explorer les perceptions des élèves en ce qui concerne le sens qu'ils donnent au travail en EPS.

Enfin, le troisième axe s'orientera davantage vers le champ sociologique et comportemental. En effet, nous chercherons à déterminer ce qui pousse en général, (consciemment ou non) les élèves à avoir un comportement typique qui solliciterait une adaptation en termes de contenus et de tâche à réaliser de la part du professeur.

Mise au point sur la notion de mixité

Définition

La notion de mixité provient du mot « mixte » issu du latin *mixtus* signifiant « mélangé », « mêlé ». En effet, ce concept désigne la présence de deux ou plusieurs éléments de nature différente. Force est de constater que cette notion a adopté une importance particulière dans le domaine de l'éducation, en France depuis les années 1960.

De fait, la mixité ou dans son sens ancien, la « coéducation »¹ correspond à l'instruction et l'éducation en commun des garçons et des filles, dans des groupes mixtes.

En effet, le terme « mixité » est relativement récent. *Le Dictionnaire Littré*² de 1877 ne le mentionne pas, mais le terme « coéducation » y figure comme néologisme.

¹ Zancarini-Fournel & Thébaud, (in *Mixité et coéducation*, 2003) entendent par « coéducation », la mixité scolaire considérée comme celle « des sexes et non pas toute forme de mixité sociale ».

Origine historique et scolaire

Sa première apparition provient d'une circulaire du 3 juillet 1957 conçue à partir d'un débat issu des revues pédagogiques des années 1950. La présence des deux termes (coéducation et mixité) dans ce texte officiel est due à de nombreux débats politiques. Ceux-ci incluaient des choix de société, mais se sont conclus au bénéfice des nécessités économiques et budgétaires (regroupement des sexes dans les mêmes établissements, dans les mêmes classes) : la « réforme Berthoin » de 1959 légalise les lycées mixtes nouvellement construits ; c'est également le cas, en 1963, pour les Collèges d'Enseignement Secondaire. La mise en place de la mixité scolaire est donc bipolaire : elle est le résultat d'une évolution sociale des mentalités mais également la réponse à un besoin économique.

En 1965, des agents de l'Éducation Nationale se penchent sur ce concept de « coéducation » présenté alors comme une conséquence de l'évolution de la société. En 1976, les décrets d'application de la « loi Haby » étendent la mixité dans tous les degrés d'enseignement. Le terme de « mixité » n'apparaît cependant pas dans ces textes qui autorisent la présence simultanée des deux sexes dans l'enseignement et l'organisation de classes mixtes.

Mixité et école

Poser la question de la pertinence de la mixité à l'école peut paraître absurde : alors que la discrimination passe le plus souvent par une mise à l'écart, la mixité scolaire, elle, serait par conséquent l'expression d'une volonté d'exclusion de toute discrimination. A ce titre, il n'y aurait pas lieu d'en débattre. Or, la séparation des sexes a longtemps été le vecteur de la domination masculine. Toutefois, la mixité scolaire ne s'est pas avérée être un instrument suffisamment puissant pour contrer cette prédominance dans la monde éducatif. Nous nous intéresserons donc particulièrement, dans cette étude, à cette forme de mixité qu'est la mixité scolaire.

² Fameux dictionnaire de la langue française d'Émile Littré, ouvrage publié à partir de 1863, puis en 1877

PREMIÈRE PARTIE

Les représentations générales « fille-garçon » en EPS

Depuis les années 1960, la mixité s'est généralisée à l'école ainsi que dans toutes ses disciplines, y compris en EPS. Les élèves, filles ou garçons, suivent donc le même enseignement et se confrontent à la pratique de diverses activités physiques, sportives ou artistiques (APSA). Cependant, dans les programmes officiels, qui présentent ce qui doit ou devrait être enseigné, rien n'explique précisément si l'enseignement devrait se différencier en fonction du sexe des élèves. Ceux-ci sembleraient alors bénéficier d'un même enseignement : leurs différences individuelles, qu'elles soient en termes de ressources, de genre, etc, ne pénaliseraient sans doute pas leur réussite ou n'entraveraient pas leur attrait pour la discipline EPS. Or, force est de constater que la réalité du terrain n'est pas tout à fait identique.

Nous nous interrogerons, dans cette première partie, sur les représentations générales « fille-garçon » en EPS en nous appuyant sur l'étude de cette discipline à connotation masculine ainsi que sur l'éventuelle existence d'un déterminisme physiologique et/ou social qui expliquerait cette nuance entre fille et garçon présente en séance d'EPS.

Chapitre 1. L'EPS, une discipline à connotation masculine

Tout d'abord, il est nécessaire de rappeler qu'il ne s'agit en aucun cas de mettre en exergue une quelconque dévalorisation d'un sexe par rapport à l'autre en ce qui concerne les disciplines physiques : bien entendu, chaque APSA peut être pratiquée par chacun des deux sexes. Nous admettons simplement que certaines ont, historiquement et socialement, des connotations masculines et féminines.

De même, il va de soi, lorsque nous conviendrons que les valeurs telles que la compétition, l'affrontement, la dépense d'énergie, sont de nature masculine, qu'il s'agit de tendances générales (bien évidemment, cela n'empêche en rien que certaines femmes puissent adhérer à ces valeurs).

Avant tout, il semble nécessaire de nous arrêter sur la notion de « représentation ». Ce que nous entendrons par « représentation » concernera « l'ensemble des modèles intériorisés de l'environnement du sujet et de ses actions dans cet environnement »³.

Nous retiendrons donc ce qui relève de la logique de l'individu (logique issue du milieu social, de son expérience personnelle ainsi que des acquisitions issues de divers apprentissages).

1. Représentations sur la motricité féminine et masculine

Bien qu'officiellement les élèves soient considérés comme des « apprenants asexués »⁴, le quotidien des classes est la mise en scène d'un ancrage profond des représentations sociales du masculin et du féminin. En ce qui concerne l'EPS, il nous a été possible d'observer, dans cette classe mixte, que le contenu d'enseignement, proposé par le professeur est intimement lié à la connotation masculine de la discipline, aux inégalités « genrées⁵ » de réussite, aux attraits « genrés » à l'égard des pratiques physiques. En effet, ce contenu est fortement influencé par l'expérience même du professeur.

Cogérino (2007) a montré que l'âge, l'ancienneté professionnelle et le sexe de l'enseignant ont un impact sur l'enseignement qu'il produit : les femmes et les professeurs les plus expérimentés ont un intérêt plus marqué à l'égard de la mixité ; les hommes et les plus jeunes sont plus bavards sur les valeurs et enjeux de société, la parité homme-femme : « la coéducation est l'angle d'attaque de la mixité ». Les femmes et les plus anciens affirment davantage que les difficultés liées aux mises en œuvre de la mixité concernent « la gestion des modalités de groupement, le choix des activités, les relations entre garçons et filles induisant une baisse du niveau moteur en contexte mixte ».

De nombreuses études ont mis en évidence que la réussite des élèves dans une discipline est différente selon leur sexe. Cela est *a fortiori* le cas en EPS, discipline à connotation masculine. Les contenus d'enseignement sont en effet liés aux pratiques sportives qui sont elles-mêmes porteuses de valeurs masculines (défi, compétition, engagement physique intense, etc).

³ Denis, in *Image et cognition*. Paris, P.U.F., 1989.

⁴ Duru-Bellat, in *Ce que la mixité fait aux élèves*, Revue de l'OFCE 3/2010 (n° 114), p. 197-212.

⁵ Cogérino, in *Propos d'enseignants d'éducation physique face à la mixité*, 2000, utilise ce néologisme qui est la traduction française du mot anglais « gendered ». Elle reprend alors la notion de Wright, in *The construction of gendered contexts in single sex and coeducational lessons*, 1997, in *Sport, education and society*, vol. 2(1), p. 55-72. Nous retiendrons donc que « genré » est relatif à quelque-chose soumis à des dynamiques de genre.

Cogérino (2000) a également montré que les APSA proposées aux élèves durant leur « curriculum en EPS »⁶ sont majoritairement à connotation masculine (sports collectifs, combat, etc) ; les activités « appropriées aux deux sexes » (ou dites neutres) comme la course d'orientation, le badminton, sont plus faiblement présentes ; les activités à connotation féminine (danse, gymnastique, etc) sont très minoritaires.

« Les élèves sont conscients de ces connotations sexuées des pratiques » (Famose *et al*, 2001). Elles conditionnent en grande partie leur envie de s'investir, leur motivation vis à vis des contenus d'enseignement et leur participation en EPS.

Au final, Artus (1999) conclut que les enseignants, en ce qui concerne l'EPS, sont davantage sensibles « aux résistances des garçons à entrer dans le registre expressif et esthétique (à forte connotation féminine) qu'aux résistances des filles à entrer dans le registre de la virilité et de la compétition (à connotation masculine) ».

2. Une fabrication scolaire des différences

La séparation sexuée spontanée de l'école élémentaire se prolonge en 6^e, et s'accroît durant la phase pubertaire. De plus, Jarlégan (2000) a démontré que dès la classe de CM2, les filles et les garçons sont traités de façon différente. Ces derniers, reçoivent plus d'attention, ont plus d'interactions avec le professeur, obtiennent plus de « feedback » sur leur travail que les filles. La façon de donner les consignes est aussi différenciée : « en EPS, comme dans les autres disciplines scolaires, les instructions sont majoritairement adressées aux filles, l'explication des principes sous-jacents est plutôt réservée aux garçons ».

Pour Perrenoud et Montandon (1988), les filles développeraient en retour, des réactions plus ou moins conscientes face aux exigences des enseignants comme « des stratégies de survie (se faire transparente), de compensation (excellence scolaire) ou de rébellion (actes de violence, refus de participer, nonchalance) ».

La sociologie des inégalités sexuelles montre que les personnels du système éducatif contribuent considérablement à créer des différences et des inégalités entre filles et garçons au cours de leur scolarisation. La construction de ces inégalités passe donc prioritairement par les enseignants et leur choix des APSA (concept du « curriculum caché »⁶).

⁶ Mosconi (2000) a montré qu'il existait un « curriculum officiel » (ensemble de contenus d'enseignement organisé en cursus) et un « curriculum caché » en EPS (organise la différenciation des savoirs selon le genre en transmettant de manière diffuse des habitudes par l'intermédiaire des manuels, des procédures d'enseignement, de l'attention accordée prioritairement aux garçons).

Ce choix se caractérise par une répartition inégale des APSA (les plus présentes en EPS sont masculines). Le fait que tous les élèves, garçons et filles, soient confrontés à un curriculum équitable nous semble donc peu probable : on constate ainsi que la solution majeure employée consiste à « resserrer l'éventail » autour des APSA qui ne suscitent pas le rejet des garçons. C'est alors que le « masculin neutre » s'impose à tous les élèves : le champ culturel masculin semble être imposé comme référence universelle.

Mais comment grouper les élèves et constituer des groupes ? Par niveau ? Par affinité ? Par sexe ? Comment limiter les effets de démotivation chez les élèves (les groupes affinitaires sont fréquemment des groupes unisexués) ? Ces modalités de groupement sont rarement mises en liaison avec les possibilités de réussite des élèves dans les tâches : le pôle pédagogique prend le pas sur le pôle didactique.

Chapitre 2. Des élèves fondamentalement différents

L'éternelle dualité entre fille et garçon considérant les femmes comme étant physiologiquement inférieures aux hommes semble être utilisée sans discernement. C'est pourquoi nous chercherons à expliciter cette inégalité à travers une analyse sociale et non pas seulement physiologique.

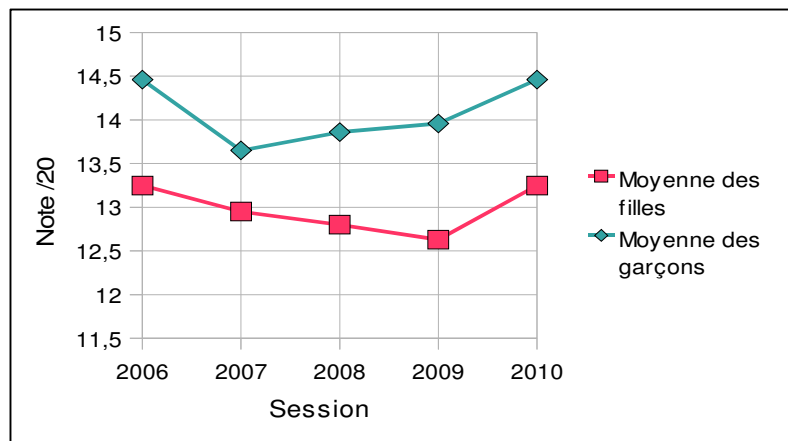


Figure 1 – Moyennes obtenues au baccalauréat en EPS (académie de Caen)

Nous nous appuyons sur l'exemple de l'académie de Caen quant aux moyennes obtenues au baccalauréat en EPS : la présence d'une différence d'environ un point entre la moyenne des filles et des garçons semble relativement stable au fil du temps.

Nous tenterons de déterminer si les facteurs biologiques ont réellement un lien avec la réussite des élèves en EPS. Les pratiques sociales et ces facteurs physiologiques, ont-ils un effet sur les notes en EPS des élèves au baccalauréat ? Enfin, dans quelle mesure les choix de contenus, que ce soit en école primaire ou dans le secondaire, pèsent-ils sur les réussites différenciées dans cette discipline entre filles et garçons ?

1. Physiologiquement

Costill & Willmore (1998), confirment l'infériorité des ressources physiques des femmes par rapport à celles des hommes : « Plus petites, disposant de moins de masse musculaire mais de davantage de masse grasseuse, les femmes témoignent d'un potentiel physiologique inférieur à celui des hommes relativement aux systèmes cardio-pulmonaire, musculaire, endocrinien, etc ».

Aujourd'hui, la communauté scientifique modère ces constats : les recherches et analyses antérieures sont fortement marquées par le déterminisme biologique.

Les travaux plus récents (Vidal & Benoit-Browaey, 2005) attestent que le sexe serait un facteur de peu d'importance en ce qui concerne les performances physiques, d'autant plus en EPS. Ce seraient davantage « les compétences acquises, l'entraînement, la motivation, la maîtrise de techniques efficaces qui distingueraient entre eux les individus ».

Des expériences contradictoires (Hudson, 1994), avec des élèves de CM2 à qui on a demandé d'effectuer un lancer à bras cassé, montrent que les écarts de distance constatés initialement avec le bras préférentiel s'estompent lorsque le jeune lance avec son bras inhabituel. Ces exemples invitent à penser que les ressources biologiques d'un individu ne constituent qu'une infime partie des déterminants de la performance, quand les compétences acquises, l'entraînement, la maîtrise de techniques efficaces pèseraient considérablement.

2. Socialement

Selon les attentes scolaires, on envisage que les élèves, quel que soit leur sexe, réalisent des parcours identiques, avec une égalité des chances de réussite en supposant que leurs compétences et leurs goûts soient similaires. On considérera que ceci ne vaut que dans un idéal scolaire, puisque les enfants sont élevés par leurs parents de manière profondément différente selon leur sexe et ce, depuis la première heure.

La socialisation sexuée s'opère également au fil du temps, à l'école comme en dehors. Les élèves développent progressivement une catégorisation sexuée de soi-même et de l'autre. Ces représentations sont fortement intériorisées par les élèves.

Goffman (2002) écrivait à propos de la socialisation familiale : « tout se passe comme si la société plaçait un frère avec des sœurs pour que les femmes puissent dès le début apprendre quelle est leur place. Chaque sexe devient ainsi un dispositif de formation pour l'autre sexe ».

La socialisation diffuse qui se réalise par la cohabitation des deux sexes, enseigne aux jeunes les normes sexuées des comportements censés être naturels. Les filles sont confrontées à une « sexuation » des situations qui les renvoie à leur position de « dominée ».

En l'occurrence, les stéréotypes sociaux « genrés » sont également à l'œuvre en EPS : les filles ont tendance à s'effacer ou se sous-estimer dans les activités connotées comme masculines (et surtout en présence de garçons) alors que les garçons apparaissent physiquement actifs, voulant démontrer leur maîtrise, leur capacité dans des situations compétitives. Les élèves reçoivent alors une grande quantité d'informations sur les comportements considérés comme socialement conformes pour leur sexe. Celles-ci s'expriment à travers les attentes des professeurs et par les interactions pédagogiques.

De fait, le groupe du même sexe diffuse et contrôle les normes en matière de comportement approprié à son sexe : bien réussir à l'école peut être dénoncé comme « féminin ». L'alternative est alors soit de rejeter l'école en affichant des comportements virils (contestation de l'autorité notamment), soit de réussir dans les disciplines dites « masculines », c'est-à-dire les sciences ou l'EPS. Les garçons sont donc exposés à un réel dilemme : apparaître viril ou être un bon élève. Or un certain conformisme, notamment par rapport à l'identité sexuée, est fondamental à cet âge de la vie.

Loin de subir passivement les stéréotypes de sexe, les élèves, qui entrent dans une phase de construction identitaire, s'efforcent de se positionner comme garçon ou comme fille. « En sciences, le dégoût affiché devant une dissection, le refus de se salir, ou encore une certaine maladresse ostentatoire sont des comportements au travers desquels les élèves s'affirment comme féminines »⁷.

⁷ Duru-Bellat, in *Ce que la mixité fait aux élèves*, Revue de l'OFCE (n° 114), 2010, p. 197-212.

La conséquence des pratiques personnelles

La plupart des APSA sont à vocation compétitive. Culturellement les filles ne sont pas toujours centrées sur ces valeurs. Or, la pratique en club, encadrée et compétitive, semble avoir des conséquences sur le niveau de réussite en EPS. Le temps consacré à la pratique et le niveau atteint sont largement corrélés aux résultats. Les résultats, croissants pour les garçons et décroissants pour les filles, reflètent sans doute les effets de la socialisation qui invite les jeunes filles à se restreindre dans leur motricité pour « aspirer à davantage de séduction quand l'expression de l'identité masculine passe à cet âge par la puissance ou la force »⁸. Vigneron (2006) a montré que les explications de l'infériorité des résultats des filles portent sur une modestie présumée de leurs ressources physiques. Les enseignants estiment qu'elles ont des « qualités physiques et un vécu sportif limités, qu'elles ne maîtrisent pas les techniques sportives et n'apprécient pas la compétition », ce qui expliquerait ainsi leurs performances.

Inversement, ils interprètent les difficultés de quelques garçons par un fort potentiel insuffisamment mobilisé dû « exclusivement à un manque de travail, d'attention ou de sérieux », qualités par ailleurs toujours mises en avant chez les filles qui restent volontaires, appliquées, sérieuses. Cette comparaison accentue le faible niveau estimé des ressources des filles. Elle est d'autant plus renforcée par l'application de barèmes différenciés notamment dans le secondaire.

Au sein de leurs projets pédagogiques en EPS, les professeurs organisent leur enseignement, généralement, en privilégiant certaines activités comme les sports collectifs (77,1 % d'élèves ont pratiqué des sports collectifs en EPS), les jeux de raquettes (79,6 % d'élèves) ou l'athlétisme (56,2 % d'élèves), en réduisant la danse (17,6 % d'élèves) ou la gymnastique (20,9 % d'élèves). Même si les résultats obtenus par les filles dans les activités de raquettes comme le badminton soient inférieures à ceux des garçons, ils les considèrent néanmoins comme neutres en termes de genre (étude menée par Vigneron). Les représentations des enseignants en EPS vis-à-vis de leurs élèves, des APSA, influencent sans doute leur enseignement, et influent peut-être sur le sentiment de compétence des filles, produisant alors des inégalités légitimées par des explications physiologiques ou sociales.

⁸ Vigneron, in Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire ?, Revue française de pédagogie, 2006, p 117.

Chapitre 3. Expérimentation proposée : établir des situations « démixées »

Je me suis alors interrogé sur la façon dont je devais aborder cette mixité dans la classe dans laquelle j'intervenais. Faut-il laisser les élèves s'organiser par affinité (en sachant que souvent les sexes se séparent naturellement pendant les séances d'EPS) ou imposer des situations que l'on qualifiera de « démixées » ? Les progrès et l'effort investis seront-ils identiques si l'on garde la mixité ou si l'on démixe ? Les facilités de fonctionnement seront-elles accrues ou estompées ?

Il est fréquent d'observer qu'en fin de cycle 3, les élèves aiment de moins en moins travailler en groupe mixte, que certaines filles en font la dure expérience. C'est pourquoi, au travers de trois séances d'expérimentation, nous avons choisi de prendre en compte ces stéréotypes sociaux afin de déterminer si une séparation des sexes était une solution envisageable et avait un impact positif sur la production motrice de chacun.

Sur ces trois séances de course de durée, nous avons alors expérimenté une séparation radicale des sexes : nous avons tenté de proposer des tâches strictement identiques (consignes et buts identiques) mais en séparant la classe en deux groupes de sexe (cf. annexe 1).

L'expérience s'est avérée plutôt positive pour tous dans les phases d'échauffement (rythme plus adapté) mais à double tranchant dans les phases de travail. Nous avons pu observer que la plupart des filles travaillaient plus consciencieusement (présence d'une motivation supérieure à celle des séances antérieures) mais en majorité en deçà des capacités qu'elles avaient pu fournir les séances passées : est-ce l'effet de groupe qui les pousse à participer davantage mais à moindre coût énergétique ? Il semble alors qu'un travail « démixé » permet aux filles d'être plus entreprenantes mais les rend moins à l'aise sur le plan de la pratique physique alors que celle-ci doit être au cœur de la séance.

Quant aux garçons, l'effet fut totalement opposé : l'investissement énergétique fut très nettement supérieur à celui des séances antérieures mais avec une désorganisation quasi totale (ils veulent faire la course et oublient le but des tâches à respecter). Le travail « démixé » accroît l'hétérogénéité entre les garçons et favorise l'individualité et le non-respect des consignes : l'EPS devient un jeu, un moyen de battre l'autre.

Il semble alors que la séparation des sexes en EPS, pour cette classe, n'est pas une solution appropriée. On pourrait croire qu'elle résoudrait en partie les problèmes issus de la mixité des classes et des représentations générales de la société alors qu'elle ne fait que les

accentuer. Nous avons pu constater que les garçons étaient, pour la plupart, victimes de leur esprit compétitif dès lors qu'une situation unisexe de travail est proposée, tandis que les filles apparaissent s'intéresser davantage.

Faut-il alors envisager la mixité comme une préparation à la vie citoyenne, un apprentissage de l'autre, une rencontre avec les différences ? Autrement dit, la mixité est-elle une autre valeur éducative à transmettre aux élèves comme la sécurité, la santé, l'autonomie ?

Conclusion de la première partie

Souvent énoncée en première justification, la possession de ressources physiques comme prédisposition à la réussite en EPS semble être aberrante. Rien ne permet en effet d'affirmer qu'on réussit mieux en EPS lorsque l'on est grand, mince ou, au contraire, petit, trapu. Ce qui apparaît, c'est davantage un croisement de variables, beaucoup plus sociales et scolaires que biologiques, déterminantes pour la réussite dans cette discipline.

Cela nous renvoie alors aux choix des savoirs enseignés en EPS. Ceux-ci reposent largement sur les activités sportives fédérales, compétitives, considérées comme faisant partie de la culture et donc dignes d'être enseignées.

Même si on observe une certaine évolution dans les programmes, avec l'introduction de nouvelles activités connotées plus féminines, la motricité qui y est rattachée semble toutefois contenir des valeurs principalement masculines : notions de force, de vitesse, de puissance, de prise de risque. P. Arnaud a montré que si les mêmes sports sont enseignés aux filles et aux garçons, « c'est parce qu'ils s'appuient sur des techniques « iso-sexuées », arbitrairement choisies selon une logique de performance et de normalisation masculines ». Derrière l'éducation d'un élève considéré par l'institution comme asexué, s'organise une EPS pensée et produite par et pour les hommes. Elle est posée comme universelle et adapte ses méthodes aux filles. C'est pourquoi on peut supposer qu'en EPS, le modèle corporel et culturel qui s'impose est le modèle masculin.

De la banalisation de la mixité pour certains (un facteur parmi d'autres) à l'attribution d'une charge de travail supplémentaire pour d'autres (charge perçue comme insurmontable), la mixité n'a pas fini de faire couler l'encre et demeure un sujet relativement complexe à aborder, notamment en EPS.

Nous avons pu constater que les représentations générales sur la motricité des filles et des garçons (du professeur ou des élèves) sont encore largement influencées par les stéréotypes sociaux issus des différences constatées entre hommes et femmes dans la vie en général et de l'expérience personnelle de l'individu. Ces représentations conditionnent alors la relation didactique que le professeur entretient avec le « savoir savant » à enseigner. Nous supposons alors que celle-ci se transposerait dans les séances effectuées et influencerait directement la production motrice des élèves.

Que nous agissons au travers de situations « mixées » ou « démixées », comme nous avons tenté d'entreprendre, notre conception des tâches motrices demeure au service de ces représentations. Mais est-ce réellement la mixité qui pose problème ? N'est-ce pas davantage ces représentations « genrées » ?

Peut-être faut-il considérer la mixité comme un élément parmi d'autres en diversifiant les séances et les critères de différenciation des groupes (par affinité, par niveau, par compétence, par sexe) et s'intéresser davantage à la perception des élèves (partir de leur représentation). Néanmoins, elle impose à l'EPS de mettre en place une pédagogie différenciée qui prenne en compte aussi les différences entre élèves quels qu'ils soient et leur perception : il paraît alors difficile d'envisager de « démixer » une classe pour faire de l'EPS, chacun des sexes ayant besoin de l'autre pour progresser. Le travail consiste ainsi à « doser » les activités connotées afin d'emporter l'adhésion de certains ou limiter les refus d'autres élèves.

DEUXIÈME PARTIE

Les perceptions des élèves quant au travail en EPS

La seconde hypothèse que nous tenterons d'aborder traitera davantage du champ psychologique et des conséquences motivationnelles des élèves. Il s'agira de déterminer leur perception quant au sens qu'ils donnent au travail en séance d'EPS et de chercher un moyen en vue de capter leur attention et susciter leur investissement dans les activités. Pourquoi peut-on observer une différence régulière au fil du temps entre les résultats des filles et ceux des garçons (cf. figure 1) ? Les buts d'accomplissement des élèves dépendent-ils du sexe, du vécu sportif, du milieu social ? Sont-ils généralisables à tous les membres d'un même sexe ?

Nous verrons également s'il faudrait exercer une certaine influence sur l'estime de soi des élèves. Est-ce que les élèves seraient prêts à remettre en cause les représentations qu'ils subissent si l'on influe directement sur leur estime d'eux même ?

Chapitre 4. Méthodologie de recueil de données

Afin d'étudier les représentations et les comportements des élèves et des enseignants en EPS, nous avons fait le choix d'un recueil de données centré sur l'observation à travers deux classes de cycle 3, dont celle dans laquelle nous sommes intervenus en responsabilité. Ce recueil s'appuiera également sur des entretiens menés avec les élèves de CM2 de cette classe.

Il s'agit alors de comprendre comment les élèves perçoivent l'EPS et appréhendent les relations filles-garçons. Nous essayerons également d'observer chez les élèves si le rapport aux apprentissages, en EPS, est différent selon leur sexe.

Nous nous intéresserons également aux interactions entre le professeur et les élèves afin d'observer si celles-ci sont différenciées. Toutefois, il ne s'agit pas ici de tirer de grands principes généralisables mais d'apprécier la nature de ces différenciations et leur fondement dans ce contexte précis.

1. L'observation

Il est question de mettre en exergue les comportements et attitudes des élèves en séance d'EPS : les élèves ont-ils des attentes différentes lorsqu'ils sont en EPS ?

Malinowski fut l'un des premiers à étudier des faits via l'observation : « L'enquêteur doit effacer ses propres conceptions et ses propres jugements et observer des faits ». Dans notre cas, il s'agit d'avoir conscience que la posture « d'observateur complet », observateur visible par les observés mais en retrait (non participant), risque d'influencer les comportements, d'autant plus que pour l'une des classes observées, les élèves me connaissent.

Les observations retenues (cf. annexe 2) vont également être guidées par les représentations de l'observateur même. En effet, sa position d'observateur est partie prenante de l'interaction. Il faudra alors faire preuve d'un certain recul en ce qui concerne les données obtenues.

L'observation fait appel aux sens : il s'agit de relever tous les comportements liés à ce qui peut être perçu visuellement (position générale des élèves, contacts entre eux, posture de l'enseignant et des élèves), auditivement (niveau sonore, agitations et qualité des échanges).

Le statut d'observateur complet a été choisi afin de pouvoir relever un maximum d'informations par écrit, le plus précisément possible. En effet, la posture de participant complet paraissait complexe dans ce cadre puisqu'elle induit une participation totale en tant qu'acteur de la situation, ce qui, au regard de la précision des informations à prélever, n'aurait pas permis d'obtenir la même rigueur de travail.

Ces observations ont été mises en place dans deux classes de cycle 3, avec un facteur variant : le contexte d'observation.

Il n'est pas ici question de déduire de grands principes généralisables mais d'étudier les comportements des élèves dans un contexte et dans un moment précis. C'est pourquoi il faudra faire preuve d'une certaine humilité quant aux résultats des observations : celles-ci ne sont pas représentatives car non exhaustives.

2. L'entretien

L'entretien permet d'obtenir les sentiments des élèves quant au travail en EPS et à leur relation avec les autres. L'intérêt est ici de susciter la verbalisation tout en prenant en compte le point de vue « élève ».

Cet entretien a été effectué à l'ensemble des élèves de la classe de cycle 3 dans laquelle nous étions en responsabilité pour des raisons de simplicité et d'efficacité. En effet, les élèves ont l'habitude de notre présence en classe. Il semblait alors possible d'obtenir davantage d'informations proches de la réalité que si ces entretiens avaient été effectués avec des élèves qui ne nous connaissaient pas. En effet, cette relation préétablie a permis une certaine liberté d'expression aux élèves. Il faut néanmoins ne pas négliger cette relation qui ne permet pas d'affirmer que les résultats obtenus soient nécessairement objectifs.

L'entretien est composé de questions simples, précises et adaptées aux élèves afin qu'il ne dure que quelques minutes. Il s'agit de mettre en place une entrevue individualisée et détachée du reste de la classe pour que celle-ci se déroule dans un esprit rassurant pour l'élève. Ce cadre de confiance (permis par la classe) lui permettrait alors de s'exprimer librement, sans contraintes particulières.

La décision d'effectuer des entretiens de quelques minutes sur le temps de classe a été prise dans l'intérêt de l'élève et la pertinence des données recueillies. En effet, il s'agissait ici que les élèves n'aient pas l'impression de subir un entretien décontextualisé et dualiste qui les inciterait à formuler des réponses dans le but de faire plaisir à l'adulte. C'est pourquoi, l'objectif n'est pas qu'ils tentent de donner une réponse qui leur semble être la plus satisfaisante pour l'intervieweur, mais qu'ils expriment leur pensée telle qu'ils la ressentent.

Ces entretiens n'ont pas été enregistrés mais ont fait l'objet de prises de notes rapides. En effet, les questions posées ont amené des réponses relativement simples de la part des élèves (cf. annexe 3).

Chapitre 5. L'EPS : un objectif, deux visions

On observe une certaine distorsion entre la représentation des élèves en ce qui concerne l'EPS et ce qu'il se passe réellement lors de la séance : pour les élèves, l'EPS est souvent perçue comme une seconde cour de récréation dans laquelle il est nécessaire de se « défouler » en voulant néanmoins se faire plaisir (culture hédoniste) mais avant tout de gagner et de réussir (culture associative et compétitive). La motivation des élèves quant à la pratique et aux compétences que l'EPS pourrait leur apporter s'observe souvent à des fins de performance et de notation.

Toutefois, un détail, relatif à la position qu'adoptent les élèves lorsque le professeur fait une intervention, nous a immédiatement interpellé (cf. figure 2 en annexe et grilles d'observation, critère « *Placement des élèves pendant les bilans /regroupements en EPS* ») : les garçons sont quasiment tous placés devant et les filles derrière ou aux extrémités (mis à part trois d'entre elles que le professeur considèrent comme « bonnes élèves »).

Pourquoi cette répartition alors que la plupart des études comportementales sur le placement naturel de élèves ou étudiants en classe laissent apparaître que les filles se positionnent généralement devant et les garçons au fond de la classe ? Est-ce le simple fait d'être en plein air ou dans une configuration autre que des tables et des chaises qui influe sur les comportements des élèves ? Est-ce la discipline en tant que telle qui fait l'objet d'une différenciation (« genrée » ?) des goûts ?

Nous émettons l'hypothèse que cette disposition est directement liée à la perception (conséquence des diverses représentations sociales, culturelles, ...) des élèves quant au travail à fournir en EPS.

1. L'EPS, un exutoire physique pour les garçons

De l'analyse des grilles d'observation, il est possible de dégager un fort intérêt pour l'EPS, de la part des garçons, motivé par une envie démesurée de faire du sport : il est clairement observable que pour eux, l'EPS et le sport ne font qu'un.

A chaque début de séance, ils sont généralement les premiers à se ranger, à sortir des vestiaires : ils semblent surexcités à l'idée de pratiquer, ce qui semblerait expliquer pourquoi l'attention n'est pas systématiquement présente (agitations, discussions réprimandées

régulièrement par le professeur) même si les consignes sont entendues et assez correctement appliquées (cf. grilles d'observation, en annexe 2). Ils n'hésitent pas également à exprimer leur mécontentement lorsque la séance est terminée.

Dans ces contextes d'observation de classe, les garçons cherchent constamment à obtenir des conseils de la part du professeur, comme pour mieux réussir. Ils ne doutent pas de leur capacité et semblent désireux de progresser physiquement, techniquement, d'être le meilleur : l'estime de soi, à cette période de la vie, est un élément très important.

Les garçons cherchent à tout prix à montrer qu'ils sont performants ; ils sont fortement demandeurs de phase d'opposition, de confrontation, pour se situer par rapport aux autres. Nous avons également observé la présence d'une participation très active de certains garçons qui, dans d'autres matières scolaires, ne s'affirment pas par la participation en classe (selon le professeur : « Des élèves plus effacés ou en difficulté en classe se dévoilent et font partie des bons élèves en séance d'EPS. Ce sont souvent ces garçons qui sont les plus attentifs et qui génèrent un comportement global plutôt positif »).

Ces constats, effectués lors des observations, se sont avérés être relativement proches de ceux de l'étude scientifique de Duru-Bellat (2010). En effet, elle a montré qu'en EPS, les garçons recevaient davantage de critiques concernant leurs conduites : « l'enseignant semble soucieux de ne pas se laisser déborder, ce qui le rend très attentif à leur comportement, ce qui vaut également pour leur travail ». Elle explique que les garçons feraient l'objet d'une évaluation plus sévère. Effectivement, le professeur, consciemment ou non, ne douterait pas de leurs capacités physiques et se montrerait donc plus exigeant, notamment parce qu'il tiendrait compte des comportements des élèves : les garçons seraient en l'occurrence, selon ses propos, « moins appliqués, moins soigneux ».

L'intérêt général des garçons est alors plus souvent axé sur la pratique en tant que telle et donc sur les différentes façons de progresser ou d'améliorer la performance (même si l'objectif de l'EPS est sensiblement différent) : la note semble apparaître, pour eux, comme un élément motivationnel supplémentaire. En effet, la recherche qu'ils entreprennent dans le milieu associatif sportif est souvent de nature compétitive : il n'est pas rare d'observer une pratique compétitive en plus d'une pratique sportive. Par conséquent, on pourrait supposer que cette recherche de compétitivité soit transposée en séance d'EPS.

2. L'EPS, une discipline cognitive pour les filles

La relation entre l'EPS et les filles de la classe semble tout autre que celle des garçons. Bien qu'elles soient volontaires, nous avons pu constater un enthousiasme bien moins marqué.

Est-ce qu'on peut dire que les filles sont contrariées à l'idée d'aller en EPS ? En sont-elles pour autant indifférentes ? Nous ne croyons pas. Le poids des représentations qu'elles doivent supporter tout au long de leur vie, est d'autant plus présent en séance d'EPS. En effet, face à une société régie par le « masculin », les filles, consciemment ou non, « semblent vouloir exprimer leur sentiment d'existence au travers notamment de comportements d'excellence scolaire ou au contraire de rébellion (nonchalance, refus de participer) »⁹. C'est pourquoi nous avons pu observer certaines attitudes comme un désintérêt de la pratique, pour peu qu'elle soit rébarbative (exemple de la course de durée qui est considérée comme de la course brute donc inintéressante et inutile).

Chez les filles, on ne distingue pas, en général, de rivalité, de précipitation dans l'action du fait de la « peur de mal faire, d'être vue, de se blesser » ce qui inhibe la plupart de leurs actions et entretient également les diverses représentations auxquelles elles sont sujettes.

De plus, la mise en jeu du corps, visible des autres, peut être également source de mal être expressément accentué par les autres. Certaines filles iront plutôt vers un comportement attentiste (caractérisé par un rejet de l'EPS car pour certaines, tout comme les garçons, faire de l'EPS c'est faire du sport) alors qu'une majorité cherchera à « compenser » par une attitude irréprochable et un travail davantage centré sur la maîtrise (l'EPS est une discipline comme les autres, davantage cognitive). Cependant, au même titre que les garçons, l'objectif principal reste de faire plaisir au professeur et espérer qu'elles soient en retour bien notées.

Certaines recherches (comme celle de Younger *et al*, 2002) montrent que les enseignants consacrent, en EPS, moins de temps aux filles, environ 44% de leur temps, contre 56% aux garçons.

⁹ Perrenoud et Montandon, in « *Qui maîtrise l'école ?* », 1988

Cette différence peut paraître minime, mais devient vite considérable si l'on comptabilise le temps qu'un élève passe en EPS¹⁰. Les garçons sembleraient alors recevoir un enseignement plus personnalisé, alors que les filles seraient davantage perçues et traitées comme un groupe.

Pour chacun de ses élèves, l'enseignant attend un comportement et des performances précis. En conséquence, il adopte lui-même une « conduite qui indique à l'élève les résultats et exigences attendues, qui modifie sa perception de lui-même et qui l'invite à se conformer aux espérances du professeur »¹¹.

Les filles renvoient une image positive à l'enseignant de son travail : appliquées, persévérantes, discrètes, attentives. Au final, une certaine « préférence » entoure les garçons : félicités pour leurs résultats mais davantage rappelés à l'ordre pour leur comportement, ils renforcent leur estime d'eux-mêmes quand, implicitement, les filles associent leurs réussites à l'intensité de leur travail et doutent de leurs compétences physiques.

Les réussites des filles paraissent d'ailleurs, encore aujourd'hui, bien moins reconnues, sans doute fragilisées par les influences tant sociales que scolaires, même si la politique actuelle cherche à inverser la tendance.

Chapitre 6. Expérimentation proposée : obtenir l'adhésion de tous

A partir de nos observations, la classe la plus représentative d'une disparité dans l'investissement en EPS est la classe de CM2. Nous choisirons donc ce contexte pour notre expérimentation.

Afin de mieux cerner les différents profils d'élève de la classe de CM2, nous avons tenté, à partir de critères observables (cf. grilles d'observation et tableau I en annexe),

¹⁰ 108 heures par année en cycle 3. Source : *Bulletin Officiel Hors-Série n°3*, 19 juin 2008

¹¹ Cécile Vigneron, in « *Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire ?* », Revue française de pédagogie, 2006

de classer les élèves en trois catégories qui correspondraient aux différents types d'élèves que les études scientifiques proposent : les « engagés » qui correspondent aux élèves attentifs, volontaires, relativement autonomes et actifs ; les « participants » qui concernent les élèves assez attentifs mais qui agissent sur sollicitation du professeur ou des autres ; les « sédentaires » qui s'adressent aux élèves plutôt agités, qui n'écoutent pas, nonchalants.

Tableau II – Analyse de la composition des groupements d'élèves dans la classe de CM2

	« Engagés »	« Participants »	« Sédentaires »	TOTAL
FILLES	3	6	4	13
GARCONS	5	4	2	11
CLASSE	8	10	6	24

Il s'agirait alors de déterminer si les représentations générales et les perceptions des élèves de la classe influent sur leur investissement en EPS.

Nous pouvons constater que les filles se situent en majorité dans la catégorie des « participants » (46% des filles sont dans cette catégorie), la majorité des garçons se répartit entre les « engagés » (45% d'entre eux) et les « participants » (37% d'entre eux). Les tendances de cette classe montrent effectivement que la majorité des élèves seraient « participants » (dont 60% de filles).

Il semble alors primordial de chercher à ce que les élèves s'engagent davantage. Pour cela, nous émettons l'hypothèse que le professeur doit se servir des représentations des élèves (intérêt des garçons pour le sport, la compétition ; volonté de bien faire pour les filles) pour obtenir l'adhésion de tous.

Comment serait-il possible, dans cette classe, d'obtenir l'adhésion des filles comme des garçons dans une activité de type course de durée, souvent dépréciée par les élèves ? En effet, cette classe présente une certaine hétérogénéité : des élèves s'investissent par volonté de se dépasser ; d'autres s'investissent pour démontrer leur capacité et tenter de se mettre en avant dans une logique compétitive ; certains participent pour faire plaisir au professeur mais sans en avoir envie et d'autres sont en refus total de l'activité (insistance de la part du professeur pour qu'ils pratiquent).

Comment mettre à profit les compétences « genrées » de chacun au service de l'autre tout en suscitant leur engagement (passage de la catégorie « participant » à « engagé ») ?

Nous chercherions alors à élaborer des groupes de travail mixtes sur divers ateliers en imposant, puis en laissant le choix de la composition des groupes afin que chacun puisse bénéficier des compétences de l'autre au sein d'un même binôme. Si cela s'avérait sans succès, notamment à cause du « poids » des représentations « genrées » (les garçons par une grande volonté de pratiquer et les filles par une volonté de maîtrise), il serait alors envisageable de « réhabiliter » la notion de travail en « coéducation » plutôt qu'en « mixité ».

Il s'agirait, dans chacune des situations que nous proposerions, de mettre les élèves en binôme mixte que nous imposerions (la plupart du temps non affinitaire) dans lequel, chacun leur tour, les élèves auraient à assumer les rôles d'observateurs et de pratiquants : un élève du binôme pratique et respecte les consignes pendant que l'autre l'observe et note sur une fiche des observations en fonction de la compétence travaillée dans la séance.

Pour obtenir une certaine efficacité et pertinence des observations, il serait possible d'envisager, dans le cadre d'un projet interdisciplinaire, un travail, en français par exemple, dans lequel ces observations seraient reprises et exploitées par la personne observée.

Le point négatif de cette proposition de travail réside dans le temps qu'elle nécessite pour sa mise en œuvre, ce qui induit que le temps de pratique effective est deux fois moins important pour les élèves (dans une séance toujours trop courte).

Le point positif de cette mise en œuvre réside dans l'association des compétences « genrées » que sont la volonté de pratiquer (davantage masculine) et l'envie de bien faire (davantage féminine).

Cette mise en œuvre pourrait favoriser une certaine évolution dans les comportements « élèves » : il est possible qu'au départ, certains ne soient pas partisans d'une telle relation de « co-travail », mais à long terme, des résultats positifs en ce qui concerne la maîtrise et l'investissement physique peuvent être attendus.

En effet, dans une telle situation, les élèves, filles comme garçons, sont généralement soucieux de ne pas pénaliser l'autre par une éventuelle erreur de leur part (dans le travail de français qui en découle par exemple). C'est pourquoi nous supposons que les élèves mettraient en œuvre, par conséquent, davantage de moyens positivant leur

réussite : les filles seraient susceptibles de « se donner » physiquement plus qu'auparavant et les garçons de s'appliquer et être plus attentifs aux consignes et conseils d'application.

Nous émettons l'hypothèse que cet investissement soudain et partagé serait en partie lié au fait que les élèves ne veulent pas être mal perçus par leur camarade au risque de perdre leur considération, ne plus être populaire ou apprécié.

Conclusion de la deuxième partie

« Les enseignants, en EPS, sont sensibles à un certain dynamisme, à un esprit compétitif qui les renvoie à leur propre image sportive passée et à leur identité professionnelle » (Vigneron, 2006). Les représentations de genre et l'ensemble des stéréotypes de sexe, avec lesquels les professeurs discréditent les filles puis interagissent avec elles, déterminent sans doute aussi les interactions effectuées en EPS : les filles « n'aiment pas le sport », « elles sont assises », elles « discutent ». Or, selon l'analyse que nous avons portée, rien n'empêcherait les garçons de posséder certaines caractéristiques « féminines » (centrées sur la maîtrise) et les filles certaines caractéristiques « masculines » (centrées sur la pratique).

C'est pourquoi l'enseignant ne peut se baser uniquement sur ses représentations ou celles de la société s'il veut réellement favoriser la participation et la réussite de tous ses élèves. L'enseignant doit « partir des représentations des élèves pour mieux s'en éloigner » (Rochex, 1992). Il doit en tenir compte et s'en servir que ce soit dans ses tâches d'apprentissage ou dans l'évaluation, s'il veut obtenir l'adhésion d'un maximum d'élèves. Il doit solliciter l'attention des élèves pour les orienter vers une autre représentation de l'EPS que celle qu'ils pourraient avoir.

Aujourd'hui, les acquis et les cheminements scolaires des filles et des garçons continuent à être relativement différents.

Ce qui interpelle, c'est avant tout que le sexe marque les parcours alors que l'institution scolaire se veut neutre et ne tolère aucune discrimination. Les goûts différenciés à l'égard de l'engagement physique seraient alors liés à des réussites ou échecs contribuant à affaiblir ou conforter l'estime de soi.

En effet, au fil de la scolarité, les professeurs constatent, la plupart du temps, un désengagement fréquent des filles en EPS. Leur faible envie de pratiquer favoriserait sans doute une moindre réussite, qui elle-même serait liée à des ressources différentes peu prises en compte par l'enseignant lorsqu'il choisit une APSA à laquelle seront confrontés les élèves. Est-ce pour cela que les résultats aux épreuves du baccalauréat en EPS présentent d'importants écarts selon le sexe des élèves ? Puisque selon les années et les académies, près de 1,5 point sont à l'avantage des garçons.

Suffirait-il donc de mettre en place des situations de co-travail pour supprimer ces écarts afin d'inciter les élèves à s'investir ? Nous pensons assurément que ce n'est pas suffisant.

Le fait d'exercer une certaine influence sur « l'estime de soi » des élèves pourraient favoriser leur investissement. Comment l'enseignant peut-il l'intégrer dans ses contenus d'apprentissage ? Quelles sont les difficultés quant à sa mise en œuvre par l'enseignant ? Pourquoi les élèves seraient prêts à remettre en cause les représentations qu'ils subissent dès lors qu'on influe sur leur estime d'eux-mêmes ? Qu'ont-ils à perdre, à gagner ? Est-ce réellement une solution convenable ?

TROISIÈME PARTIE

L'estime de soi, plus forte que les représentations

La dernière hypothèse que nous étudierons dans une troisième partie s'orientera davantage vers le champ sociologique et comportemental. Il s'agira d'examiner en quoi « l'estime de soi » a une importance à cet âge et *a fortiori* en EPS.

En effet, nous chercherons à déterminer ce qui pousse les élèves à avoir un comportement différent dès lors qu'on les invite à travailler ensemble. Pourquoi seraient-ils prêts à remettre en cause les représentations qu'ils subissent lorsque l'on influe sur leur estime d'eux même ?

Nous verrons alors que le professeur doit faire preuve d'adaptabilité en ce qui concerne ses contenus et la conception des tâches à réaliser pour faire en sorte de valoriser cette « estime de soi ».

Chapitre 7. Le corps comme support de l'identité en EPS

Les grandes théories en psychologie de l'enfant et de l'adolescent nous font observer qu'à cette période, l'élève a besoin de communiquer avec autrui : la relation qu'il va entretenir avec les autres élèves va avoir une importance considérable et une influence notable sur son comportement.

L'enfant, préadolescent, entre dans un mouvement d'éloignement avec la famille. Il va d'autant plus s'investir dans les relations avec les pairs. Il va alors chercher à construire des relations fortes qui joueront un rôle important dans le développement de sa personnalité. Dans les relations interindividuelles, bien souvent, il va rechercher dans l'autre un double de lui-même. En effet, il va projeter sur l'autre le « MOI idéalisé », c'est-à-dire qu'il va y voir le « moi » qu'il aimerait être. Cette quête de modèles (modèles identificatoires) n'aura qu'un objectif : se sentir exister pour et au travers des autres.

Pour cela, il va tenter de se conformer à leur image afin de construire sa propre identité. Il va donc ressentir une nécessité de s'affirmer auprès des autres, de montrer une

partie de lui-même (une chose puissante) pour se mettre en valeur : c'est ce que nous avons appelé le « moi idéalisé ». Il va également chercher à répondre aux attentes des autres pour pouvoir obtenir en retour des gratifications : c'est « l'idéal du moi ».

Dans la construction de l'identité chez un élève, ce système est prédominant : le but est d'être apprécié, reconnu, respecté par les autres pour se sentir exister. Ce système va donc influencer directement sur l'estime que portent les élèves sur eux-mêmes.

Ces différentes notions vont être d'autant plus sollicitées en séance d'EPS, lieu de la mise en jeu du corps par excellence. En effet, l'image de son propre corps va participer en grande partie à cette recherche de reconnaissance.

L'élève va être attaché à l'image et l'estime de son propre corps. Il va tenter de la façonner pour la rendre de plus en plus positive : les filles par l'apparence de celui-ci, les garçons par la puissance de celui-ci. S'il éprouve un sentiment de défaut, il va tenter de le corriger, s'il éprouve un sentiment positif il va tenter de le mettre en valeur. L'image que l'on expose va donc avoir une grande importance sur le plan physique (« beauté physique » : corpulence, musculature, ...) mais également sur le plan social (« beauté sociale » : comportements vis à vis des autres). Ce sont ces signaux envoyés qui vont être interprétés par l'autre et renvoyés par des gratifications positives ou négatives.

Avoir le culte de la « beauté physique et sociale » peut apparaître égoцентриque mais avoir une image de soi dévalorisée peut être néfaste (si l'estime de soi est négative cela risque de dériver vers des épisodes dépressifs avec une forte perte de confiance en soi).

On observe également, dans une classe, que l'influence d'un sexe a des effets sur l'investissement et les performances de l'autre : un sexe a besoin de l'autre pour se construire. Duru Bellat (2010) a montré que les classes non mixtes seraient plutôt à l'avantage des filles « dans les disciplines habituellement connotées comme masculines, où elles se sentent plus en confiance car elles jugent l'ambiance de la classe plus propice au travail dès lors que les garçons ne sont plus là pour monopoliser l'espace et qu'elles ne craignent plus leurs remarques. Toutefois, elles ne réussiraient en général pas mieux ». Par contre, il apparaît clairement que la non-mixité n'est pas une voie pour permettre aux garçons de combler leurs difficultés. Les filles en seraient satisfaites et les garçons quant à eux auraient un jugement plus mitigé. L'ambiance, entre garçons, serait plus compétitive, plus brutale, plus agitée.

Il s'avère donc que la mixité ou la non-mixité module sensiblement le quotidien des classes et les attitudes des élèves.

Le facteur « groupe » est un élément de socialisation pour l'élève, il cherche à s'identifier au groupe afin de retrouver un sentiment de sécurité. Le groupe de pairs est un lieu d'expérimentation sociale qui contribue à la construction de l'identité personnelle. En effet, *a fortiori* en EPS, le corps participe activement à cette construction puisqu'il est le support identitaire : les élèves vont soigner leur image physique et sociale afin de ne pas être rejetés par les autres.

Chapitre 8. Expérimentation proposée : valoriser l'estime de soi

Il ne faut pas s'attendre à ce que toutes les activités physiques aient des effets bénéfiques : par exemple, l'excès de compétitivité peut engendrer des conséquences non désirées comme l'anxiété, et par conséquent, une baisse de l'estime de soi. Tout dépend, pour une bonne part de ce que souhaite obtenir le professeur : un rendement élevé ou bien la formation du caractère, le développement personnel de l'individu, ou la construction de sa personnalité. « Les pratiques sportives, pour être éducatives, doivent privilégier le formatif sur le compétitif » (Frattarola, 1989).

Le souci principal qui nous a guidés, était alors celui de vérifier une proposition éducative selon laquelle on pourrait optimiser une séance d'EPS en course de durée, afin d'améliorer l'estime de soi tout en sachant que l'estime de soi dépend de trois paramètres :

- **la nécessité d'affirmer une puissance auprès des autres** : désir de se montrer
- **le besoin de réussir** : il faut que l'épreuve convoitée soit réalisée
- **le besoin de reconnaissance** : il faut qu'il y ait une gratification en retour (effort reconnu, encouragé, etc)

Si les trois éléments sont réunis, les élèves devraient alors bénéficier d'une estime d'eux-mêmes positive. Toutefois, si un des éléments est manquant, les élèves obtiendront une estime d'eux-mêmes plutôt négative.

Depuis des années, de nombreuses propositions ont été faites dans la sphère de l'éducation physique pour améliorer l'estime de soi des élèves, en voici quelques-unes des plus intéressantes proposées par Goñi et Zulaika (2001) :

- **Utiliser des méthodes d'enseignement dans lesquelles l'élève participe à la prise de décision** : rendre l'élève acteur de sa formation, en donnant des responsabilités à chaque élève et en lui montrant que l'on croit en ses possibilités
- **Faire attention au climat et à l'ambiance régnant dans la classe** : en générant un climat démocratique, communicatif et agréable ; en suscitant l'esprit de coopération, face à la compétitivité ; en faisant en sorte que l'élève se sente à l'aise
- **Favoriser le feed-back entre l'enseignant et l'élève afin que ce dernier sache ce qu'il attend de lui** : en valorisant l'effort (face à la réussite), en ne faisant pas de comparaison avec les camarades

Expérimentation

Nous choisirions ici le contexte de la classe de CM2 pour expérimenter notre proposition de travail par valorisation de l'estime de soi des élèves.

Il s'agirait alors d'effectuer un travail de minimisation de l'importance de la note et de valorisation des réussites de chacun en s'efforçant de respecter les propositions de Goñi et Zulaika (2001). Il s'agirait également de faire comprendre aux élèves que l'EPS favorise l'acquisition de compétences et de connaissances permettant de dépasser la simple pratique ludique ou récréative. Nous tenterions alors de susciter chacun des trois paramètres de l'estime de soi précédemment cités en proposant des situations de confrontation et de coopération (compétition + co-travail) tout en usant le plus possible de feed-back.

Nous opterions pour une co-évaluation finale davantage centrée sur le développement personnel de l'individu (voir l'annexe 4) : nous choisirions d'expérimenter une évaluation axée sur la maîtrise et la connaissance de son corps ainsi que sur les connaissances générales issues des situations de co-travail. Cette évaluation sépare deux façons de travailler : en collaboration et en autonomie. La partie autonome concerne l'échauffement et les différentes récupérations et la partie de collaboration concerne les

phases de course. Les élèves seraient répartis par binôme non affinitaire et mixte (un coureur et un observateur).

Nous supposons alors que les résultats de cette évaluation indiqueraient une réussite globale des élèves en lien avec leur compétence et non leur sexe. C'est pourquoi nous pensons que l'évolution générale des filles serait identique à celle des garçons. Est-ce le fait de prendre en compte la connaissance de soi et la maîtrise qui rétablit l'équité entre fille et garçon ? Est-ce un concours de circonstance lié à la singularité de la classe ? Cependant, nous pourrions toutefois affirmer que la coopération des deux sexes, dans les situations d'apprentissage ou d'évaluation, aurait tendance à favoriser l'investissement des élèves et semblerait favoriser l'amélioration de l'estime d'eux-mêmes.

Conclusion de la troisième partie

On attend de l'éducation physique et sportive qu'elle contribue à la formation de la personnalité, au développement biologique, cognitif et relationnel, qu'elle favorise la connaissance de soi et le contrôle de soi et qu'elle suscite des qualités comme la générosité, la loyauté, le désir de dépassement, l'esprit de coopération, la persévérance. Mais, plus particulièrement, la pratique sportive et l'exercice physique doivent favoriser le développement de l'estime de soi. En effet, ce concept joue un rôle clé et central dans le développement de la personnalité, comme le soulignent les grandes théories psychologiques et comportementales : une estime de soi positive est à la base d'un bon fonctionnement social et professionnel et d'elle dépend, en grande partie, la satisfaction personnelle et le sentiment de bien-être.

L'estime de soi est donc modifiable puisque des modifications qui finissent par l'affecter peuvent se généraliser à des composantes sociales, émotionnelles et physiques. L'éducation physique, peut et doit avoir une incidence directe sur l'amélioration de « l'estime de soi physique » et doit contribuer à une modification positive de « l'estime de soi sociale ». D'autant plus, l'estime de soi, pour l'élève, passe par la valorisation de son corps et la mise en jeu de celui-ci, c'est pourquoi, en EPS, les choix pédagogiques du professeur doivent prendre en compte ce paramètre. En effet, pour reprendre Hewing, même si « les filles s'investissent à la tâche et les garçons à l'égo », il apparaît nécessaire de favoriser des situations de co-travail sollicitant chaque qualité que possèdent les élèves.

Conclusion générale

Bilan global

L'intérêt pour la mixité est né des études des psychologues et des sociologues dont les premiers travaux, contemporains de la loi Haby (1975), soulignent le renforcement des stéréotypes de sexe dans les groupes mixtes alors que d'autres évoquent ses effets limités sur les « choix » scolaires qui restent largement sexués.

Cette mixité, au cœur d'une école prônant l'égalité des chances, est d'autant plus d'actualité en séance d'EPS. En effet, l'enjeu de l'égalité des chances à l'école est celui de neutraliser les inégalités issues du patrimoine social alors que l'EPS donne l'impression qu'elle ne fait qu'enraciner une inégalité entre filles et garçons, par leurs ressources physiques, psychologiques et culturelles.

Cet enjeu concerne aussi les choix particuliers de l'école et de ses enseignants comme l'aspect « andro-centré » des contenus enseignés déterminés à partir d'activités sportives (masculines et compétitives) ou les représentations des professeurs en ce qui concerne l'EPS ou encore **les conséquences de leur propre rapport au savoir à transmettre**, élément essentiel de leur identité.

En EPS, les résultats observés aux épreuves du baccalauréat depuis 1986 témoignent d'une meilleure réussite des garçons par rapport aux filles. Ce constat surprend, en référence aux brillants résultats des filles dans les autres disciplines, mais il est aussitôt justifié par une explication biologique. Les différences physiologiques et morphologiques entre filles et garçons sont avancées pour interpréter les écarts de performance. En effet, l'évaluation en EPS s'est longtemps limitée à la prise de performances en référence à des barèmes et tables de cotation sexuées. Aujourd'hui, la certification au baccalauréat s'attache aux compétences et connaissances des élèves, à leurs conduites motrices et aux procédures mises en œuvre pour réussir. L'évaluation des seules performances révélait une injustice profonde par sa référence à des facteurs biologiques, physiologiques, génétiques inégalement répartis entre les individus.

Néanmoins, de façon inattendue, les inégalités de réussite ont perduré : quel que soit l'outil de mesure, l'infériorité des filles apparaît. Les travaux sociologiques et comportementaux viendront tempérer ces facteurs biologiques trop souvent mis en avant en montrant que l'élève était également sujet à la socialisation familiale et environnementale.

Le corps des enfants, en effet, se construit en premier lieu dans la famille, les expériences motrices, dans les jeux encouragés ou au contraire interdits selon le sexe, qui s'avèrent déterminants pour la vie physique des futurs adultes.

Les travaux relatifs aux processus de socialisation précoces confirment que l'on encourage assez peu les filles à s'activer, à explorer l'espace afin de ménager leur « fragilité » quand on sollicite les garçons à s'engager dès leur plus jeune âge dans une motricité diversifiée. La société apprend à chacun des sexes, les gestes qui lui conviennent. Les enfants apprennent très tôt, dans leur famille et à l'école, que certaines pratiques sont conformes à leur sexe ; ils tentent alors de se conformer au modèle de genre qui leur est attribué.

Plus encore, une possible implication de l'institution scolaire elle-même dans la fabrication de ces différences en EPS entre filles et garçons émerge. En reconnaissant et en valorisant certaines pratiques et activités éloignées des champs culturels quotidiens des filles, elle contribuerait sans doute à accroître les écarts. L'école dans son souhait de transmettre à tous des savoirs communs, pourrait creuser sinon engendrer des écarts entre filles et garçons. En effet, la mise en place progressive de la mixité depuis la fin des années 1960 a conduit à un resserrement des APSA afin de limiter les rejets des garçons, au détriment des filles, plus normées et donc moins contestatrices face à un curriculum qui les désavantage ou qui suscite chez elles peu d'intérêts.

Quelle forme pourrait alors prendre, dans le champ scolaire, la non-discrimination de genre ? Séparer les élèves par sexe pour atteindre l'égalité ou ignorer leur sexe et refuser toute prise en compte des différences ? D'après notre expérimentation, en toute humilité, il semblerait que séparer les sexes soit aussi inefficace que de ne pas en tenir compte. Faut-il au contraire favoriser l'expression de ces différences en jouant sur la complémentarité des sexes ? Cela semble plus adapté aux attentes du système scolaire et plus conforme aux objectifs pédagogiques de l'EPS.

En effet, en favorisant des situations de co-travail en mixité, l'élève apparaît davantage gagnant sur le plan de l'acquisition de compétences. Mais en est-il pour autant satisfait ? Cela dépend à la fois de l'APSA choisie, de la qualité et de la pertinence des propositions pédagogiques du professeur ainsi que de leur conception et mise en place. Effectivement, le professeur doit, tant bien que mal, tenter d'influer positivement sur l'estime de soi de ses élèves afin d'obtenir l'adhésion et l'intérêt de tous.

Limites

On a souvent préconisé des pédagogies différentes pour les deux sexes pour respecter cette opposition (mais est-ce que faire de la pédagogie différenciée n'est pas une façon d'approuver la différence dans une école qui prône l'indifférenciation ?), ou des pédagogies pour supprimer ces différentiels d'attitude (sans s'intéresser sur leur origine, innée ou acquise).

Une chose est sûre, la mixité exige un complément de réflexion pédagogique spécifique, alors qu'elle apparaît comme une simple donnée naturelle parfois même insignifiante. De plus, nous avons pu observer au cours de nos différentes recherches que la perception de la mixité est différente en fonction des professeurs : ceux avec de l'ancienneté vont considérer que la mixité est un facteur parmi d'autre ; d'autres fraîchement sorti de la formation, vont positionner la mixité comme un des « enjeux de l'EPS ».

Au fur et à mesure de leur carrière, on observe qu'un professeur fini par être influencé par ses expériences personnelles et finalement par son sexe : les hommes s'orientent plus vers des activités à connotation masculine et les femmes vers des activités à connotation féminine.

Également, nous avons pu observer avec étonnement qu'actuellement, les enseignants ne bénéficient d'aucune formation particulière relative à l'enseignement en mixité. Ce qui pourrait expliquer pourquoi la mixité est la plupart du temps non considérée et jugée comme une donnée naturelle.

Comparées aux garçons, confrontées à des activités masculines, leurs ressources souvent minimisées par leurs enseignants, les filles auraient tendance à se persuader progressivement de leur prétendu médiocrité physique. Les considérer exclusivement en victimes passives serait cependant une erreur. Face à l'étendue du travail à entreprendre pour rivaliser sur le plan physique avec les garçons, elles effectuent sans doute des choix plus subtils et pertinents.

Si l'EPS ne peut prétendre à transformer les stéréotypes sexués de toute une société, il faudra sans doute qu'elle se défasse d'une indifférence sur les difficultés des filles. Constatant les faibles réalisations des filles en EPS, mais ne pas prendre en compte les différences culturelles et sociales sous prétexte d'égalité de traitement entre les élèves, c'est peut-être favoriser le maintien des points de vue sexistes dans cette discipline.

Toutefois, nous avons conscience que ces différentes thématiques à propos de la mixité présentent quelques variations en fonction du type d'établissement et témoignent du poids exercé par les représentations ainsi que les spécificités des publics scolaires.

Bibliographie

Artus D. (1999), « La mixité : illusion égalitaire en éducation physique et sportive ? Son étude à travers les représentations sociales des enseignants et des lycéens », Université de Poitiers.

Bulletin Officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008.

Cogérino G. (2007), « Propos d'enseignants d'éducation physique face à la mixité », *Staps* 1/2007 (n°75), p. 25-42.

Costill D.L. & Willmore J.H. (1998), in *Physiologie du sport et de l'exercice physique*.

Denis M. (1989), in *Image et cognition*. Paris, P.U.F., 1989, p33

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

Famose P. et al (2001), « Les pratiques sportives des adolescents : une différenciation selon le genre », *Staps*, n° 55, p. 23-37.

Goffman E.(2002), in *L'arrangement des sexes*, Paris, La Dispute.

Hudson J. (1994), « It's mostly a Matter of Metric », in *Women and Sport. Champaign: Human Kinetics Books*, p. 143-162.

Jarlégan A. (2000), « Les interactions verbales maître élèves en cours de mathématiques » dans *Filles et garçons à l'école : une égalité à construire*, ouvrage collectif sous la direction de Françoise Vouillot, collection « Autrement dit ».

Littré E. (1863), in *Dictionnaire de la langue française*, publié à partir de 1863, puis en 1877.

Mosconi N. (2000), in *Femmes et savoir*, édition l'Harmattan.

Perrenoud P. & Montandon C. (dir) (1988), « *Qui maîtrise l'école ?* » collection réalités sociales édition Lausanne.

Vidal C. & Benoit-Browaey D. (2005), in *Cerveau, sexe & pouvoir*, Paris : Belin.

Vignerot C. (2006), « Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire ? », *Revue française de pédagogie*.

Zancarini-Fournel M. & Thébaud F. (2003), in *Mixité et coéducation*.

ANNEXES

Annexe 1 : Mise en place des situations « démixées »

Nous garderons un œil critique quant aux résultats obtenus puisque nous ne pouvons affirmer qu'ils sont le reflet d'une réalité universelle. En effet, cette expérimentation n'a pas suivi de protocole rigoureux en termes de population témoin, de durée d'expérimentation (seulement trois séances). C'est pourquoi nous avons seulement noté des constats à partir desquels nous avons émis quelques hypothèses.

Problématique : la séparation des sexes influe-t-elle positivement sur la motricité des élèves ?

Protocole : séparer les élèves par sexe pendant toute la séance (échauffement, situations)

- Échauffement : course + gammes + étirements
- Situations : améliorer sa foulée / courir 3' à 100% de VMA / travail de régularité

Résultats/observations :

- Échauffement = positif pour tous : rythme plus adapté ; effet de groupe canalise les élèves extrêmes ; échauffement de qualité et respecté + moins de perte de temps.
- Situations
 - **Filles** : la plupart des filles travaillent plus consciencieusement (présence d'une motivation supérieure à celle des séances antérieures) ; sur le plan physique, beaucoup d'entre elles fournissent moins d'effort que les séances passées ; elles sont plus entreprenantes mais bougent moins.
 - **Garçons** : ils bougent beaucoup même trop ; la dépense physique grimpe mais la qualité d'exécution chute ; ils sont désorganisés et n'écoutent plus (ils veulent faire la course et oublient le but des tâches à respecter).

Conclusion :

Il semble alors que la séparation des sexes en cours d'EPS, pour cette classe, n'est pas une solution appropriée. Le travail « démixé » accroît l'hétérogénéité entre les garçons et favorise l'individualité et le non-respect des consignes (chez les garçons) et favorise le désinvestissement physique des filles au profit d'un sur-investissement intellectuel. Les garçons sont, pour la plupart, soumis à leur esprit compétitif dès lors qu'une situation unisexe de travail est proposée, tandis que les filles apparaissent s'intéresser davantage.

Annexe 2 : Grilles d'observation

Contexte d'observation

Lieu : école des Ardriers

Date : 11/12

Public (nombre d'élèves, de filles, de garçons) : classe de CM2 (24 élèves : 11 garçons & 13 filles)

Activité proposée : course de durée

<u>Critères d'observation</u> <u>ELEVES</u>	<u>Moment de l'observation</u>	<u>Filles</u>	<u>Garçons</u>
Réactions quand l'enseignant fait allusion à l'EPS, sport, ...	En classe	Allusion à l'EPS : joie générale Allusion à la course de durée : la joie s'estompe et laisse place à des soupirs, « courir, c'est nul », « c'est pas marrant », « ça sert à rien », « j'ai pas envie ».	Allusion à l'EPS : joie générale, « cool on va faire du sport » Allusion à la course de durée : la joie s'estompe, quelques enthousiastes.
Quels élèves : sortent les premiers des vestiaires ? Veulent installer le matériel ? Se mettent au travail les premiers ?		- les garçons sont les premiers à aller se ranger (= particularité selon le prof) -la majorité des garçons sort rapidement contre quelques filles, les autres suivent quelques minutes plus tard (environ 3min) Les élèves de service sont chargés du matériel	
Placement des élèves pendant les bilans /regroupements en EPS	Durant toute la séance	Majoritairement derrière ou sur les extrémités (9/13) 3 sont assises devant (« bonnes élèves » en EPS selon le prof)	Majoritairement devant (8/11)
Comportement des élèves : - pendant les bilans (bavardages ; attention) - pendant les tps de pratique (investissement ; joie)	Début de séance Temps de pratique Regroupement Lorsque la séance est terminée	A l'écoute, peu de bavardages soucieuse de s'exposer (liée à la mise en jeu du corps ? critiques des pairs ?) Particularité : 1 élève refuse de pratiquer + nonchalance Echauffement : par affinité, beaucoup de discussion/rires calmes / attentives l'élève en refus discute avec certains garçons sourires / quelques « ouai ».	Agitations, beaucoup de bavardages tous s'investissent, certains partent très vite Echauffement : font la course / veulent se montrer (certains par la puissance, d'autres par la qualité et le respect des consignes) Ont hâte de pratiquer / beaucoup d'agitations / discutent mais ont écouté les consignes (visible dans le temps de pratique) / parlent fort Retour au calme difficile (certains sont réprimandés par le prof) Ne sont pas contents, veulent continuer
Formation des Groupes/Equipes	Lors du travail par groupe (échauffement,...)	Le professeur laisse libre la composition des binômes : on observe des groupements affinitaires et globalement sexués (les filles et les garçons ne se mélangent pas sauf pour un seul binôme). Les binômes finissent par ne plus exister (regroupement des filles et éclatement des garçons)	

Attitudes des élèves envers le professeur et l'activité (participation, échec, passivité, ...)		<p>Peu de sollicitations du prof si ce n'est pour savoir comment avoir une bonne note</p> <p>Persévérance dans les ateliers d'obstacles à franchir / passages fréquents</p>	<p>Sollicite des conseils pour courir plus vite, gagner les jeux (= performance). (pour être le meilleur ?)</p> <p>Ils passent peu de fois dans les ateliers (« trop facile ») et cherchent plutôt à se confronter</p> <p>Sollicitent le prof pour avoir des phases d'opposition (« faire la course »)</p> <p>Sollicite le prof pour espérer avoir une bonne note</p> <p>Participation active d'élèves 'effacés' en classe lors d'autres séances</p>
Relation fille-fille (beaucoup d'interaction ? de quelle nature ?)	Temps de pratique	Présence d'une sorte de « solidarité » entre fille, elles courent ensemble (par groupe de 5 à 6) / restent ensemble et veulent rester ensemble quand le prof demande de former des binômes, ...	
Relation garçon-garçon (beaucoup d'interaction ? de quelle nature ?)	Temps de pratique	Veulent souvent rester ensemble pour courir, faire la course (compétitive) / petits groupes de 3 ou 4 /	
Relation fille-garçon (beaucoup d'interaction ? de quelle nature ?)	Temps de pratique	<p>Garçon => fille : quelques moqueries (lenteur, remarques sur l'attitude de course), la tenue, ...</p> <p>Présence d'interactions, souvent à l'initiative des garçons</p> <p>Coopération souvent à l'initiative du professeur</p>	

<u>Critères d'observation ENSEIGNANTS</u>	<u>Moment de l'observation</u>	<u>Envers les Filles</u>	<u>Envers les Garçons</u>
Type de conseil/encouragement	Temps de pratique	<p>Encourage à courir, se mettre en activité.</p> <p>Nature des conseils : « allez, on y va » ; « c'est parti » ; « c'est pas mal »</p>	<p>Valorise l'effort, la technique</p> <p>Réprimande les comportements déviants (bavardages, chahuts, ...)</p> <p>Nature des conseils : « doucement » « du calme » ; « agrandissez vos foulées » ; « monte tes genoux »</p>
Comment sollicite-t-il les élèves pour le matériel ?	Début et fin de séance	Sollicitation générale : les filles sont les premières à agir, des garçons suivent, d'autres attendent que le matériel soit ramassé par les autres	
Placement pendant les temps de pratique		Approche globale	Approche individualisée
Organisation de Groupe/Equipe	Lors du début de séance (échauffement + phases de travail)	<p>Impose le nombre (binôme) mais pas la composition.</p> <p>On observe que les groupements des élèves sont affinitaires et sexués (les filles sont avec les filles et les garçons avec les garçons).</p>	
Différenciation dans les interactions avec les élèves ?	Temps de pratique	Peu de différenciation entre les filles sauf pour une élève 'en rejet' (tente de motiver) et une élève 'en réussite' (interaction technique)	Interactions différenciées notamment dans les conseils techniques

Contexte d'observation

Lieu : école Yvré l'Evêque

Date : 25/01

Public (nombre d'élèves, de filles, de garçons) : classe de CE2 (25 élèves : 8 garçons & 17 filles)

Activité proposée : jeu collectif sur la base du handball (5 équipes de 5 : 4 qui jouent et 1 qui arbitre)

<u>Critères d'observation</u> <u>ELEVES</u>	<u>Moment de l'observation</u>	<u>Filles</u>	<u>Garçons</u>
Réactions quand l'enseignant fait allusion à l'EPS, sport, ...	En classe, avant la pratique	- joie générale (cris, sourires) - un groupe de 3 soupire	- joie générale (cris, sourires) - un ne semble pas enthousiaste : visage crispé, pas de sourire, regard vers le sol
Quels élèves : sortent les premiers des vestiaires ? Veulent installer le matériel ? Se mettent au travail les premiers ?	Gymnase, avant la pratique	- 5 élèves sortent au bout de 2min et s'assoient dans l'espace regroupement - les autres arrivent petit à petit et toujours par groupe - la majorité sort au bout de 5'	- 3 élèves sortent des vestiaires au bout de quelques sec et veulent installer le matériel, jouer avec les ballons (demandes à répétition auprès du prof) - les autres suivent quelques minutes plus tard (environ 3min)
Placement des élèves pendant les bilans /regroupements en EPS	Début de séance Assis dans la raquette (basket) 1 ^{er} regroupement 2 ^e regroupement (fin)	Majoritairement derrière ou sur les extrémités Au milieu et derrière Idem qu'au 1 ^{er} regroupement	Tous devant Un groupe de 3 élèves (de la même équipe) est derrière. Les 5 autres sont devant. Idem qu'au 1 ^{er} regroupement
Comportement des élèves : - pendant les bilans (bavardages ; attention) - pendant les tps de pratique (investissement ; joie)	Début de séance 1 ^{er} tps de pratique (échauffement + 1 ^{ère} situation) 1 ^{er} regroupement 2 ^e tps de pratique 2 ^e regroupement Rangement	A l'écoute, peu de bavardages Hâte de pratiquer visible / se mettent à la file indienne pour prendre les chasubles / calmes / arbitres sérieuses et observatrices Ecoute + retour au calme assez rapide / 1 lève la main pour répondre et les autres sur sollicitation du prof Se mettent en place calmement et immédiatement / majorité qui s'investit dans l'activité sauf 2 joueuses qui attendent (passive) et 3 arbitres qui discutent Retour au calme assez rapide / attentives volontaires	A l'écoute, peu de bavardages Ont hâte de pratiquer / courent pour prendre un chasuble sans se mettre à la file indienne / excités / se déplacent rapidement / parlent fort / arbitre sérieux et observateur Ecoute prononcée (sauf groupe de 3 qui bavarde et « refait le match ») / lèvent tous la main (sauf groupe 3 derrière). Se mettent en place en courant sauf 1 / tous s'investissent dans l'activité / les arbitres interviennent souvent et arrêtent le jeu / beaucoup de cœur à la tâche Retour au calme difficile (discutent de ce qui vient de se passer) / jouent avec les ballons / n'écourent pas volontaires
Formation des Groupes/Equipes	Lors du début de séance (gymnase) Par le prof	4 filles se rapprochent pour signifier au prof leur volonté d'être ensemble. Les autres attendent	5 garçons sur les 8 souhaitent visiblement être ensemble (sollicitent le prof à plusieurs reprises) Les 3 autres se regroupent & attendent

Attitudes des élèves envers le professeur et l'activité (participation, échec, passivité, ...)		Sont pressées Participent Pas de passivité parfois des discussions qui n'ont pas de liens avec l'activité	Sont pressés Participation fréquente Pas de passivité 1 élève bougonne car n'aime pas son équipe
Relation fille-fille (beaucoup d'interaction ? de quelle nature ?)		Peu d'interactions et souvent pas en rapport avec le jeu, interactions courtes (« vas-y ! Passe ! »)	
Relation garçon-garçon (beaucoup d'interaction ? de quelle nature ?)		beaucoup d'interactions, veulent construire le jeu à eux seul, exclusivement centrés sur le jeu	
Relation fille-garçon (beaucoup d'interaction ? de quelle nature ?)	Lors des phases de jeu	Garçon => fille : beaucoup d'interactions directives, veulent guider le jeu et surtout le jeu des autres (« passe la balle à ... »), impose la stratégie, sollicitent les filles pour jouer mais veulent récupérer la balle aussitôt Fille => garçon : demandent où elles doivent se placer, demandent à ce qu'on leur passe la balle	
	Lors des bilans	Garçon => fille : valorisent celles qui ont permis de marquer des points, accusent celles qui ont fait perdre la balle ou qui étaient passives Fille => garçon : reprochent de ne pas avoir souvent la balle	

<u>Critères d'observation ENSEIGNANTS</u>	<u>Moment de l'observation</u>	<u>Envers les Filles</u>	<u>Envers les Garçons</u>
Type de conseil/encouragement		Conseils sur les choses à faire pour avoir la balle, pour jouer Encouragements à pratiquer, à participer, « à bouger », à passer	Conseils lié à la vitesse, à améliorer une technique spécifique Encouragements lorsqu'un point est marqué, « dommage » lorsqu'un point/une passe est ratée.
Comment sollicite-t-il les élèves pour le matériel ?		Sollicitation globale + Incite tous les élèves à participer	
Placement pendant les temps de pratique	Général : entre les deux terrains	Proche d'elles lorsqu'elles ont la balle	Eloigné d'eux lorsqu'ils ont la balle
Organisation de Groupe/Equipe	Lors du début de séance (gymnase) Par le prof	Cherche à faire des groupes mixtes sans suivre les regroupements « affectifs » des élèves.	
Différenciation dans les interactions avec les élèves ?		Celles « à l'aise » : valorisation, prend en exemple Celles en difficulté : incite à s'investir + la prochaine fois	Ceux « à l'aise » : valorisation, prend en exemple Ceux en difficulté : encouragements à faire mieux la prochaine fois

Annexe 3 : l'entretien

Classe de CM2 de 24 élèves : 11 garçons & 13 filles

J'ai choisi de réunir les réponses obtenues et de les répartir en fonction du sexe des élèves interviewés. Lorsque des prénoms ont été évoqués, j'ai simplement retenue le critère « fille/garçon ».

1. Avec qui préfères-tu jouer en récréation ?

- une fille (10 filles et 1 garçon)
- un garçon (6 garçons et 3 filles)
- Ceux qui jouent avec les ballons (4 garçons)

2. As-tu un meilleur copain ? une meilleure copine ?

- Oui j'ai un meilleur copain (3 filles et 10 garçons)
- Oui j'ai une meilleure copine (12 filles et 1 garçon)
- Non, je n'ai pas de meilleur copain (10 filles et 1 garçon)
- Non, je n'ai pas de meilleure copine (1 fille et 10 garçons)

3. A quoi joues-tu en récréation ?

- « Au foot » (2 filles et 10 garçons)
- « Au basket » (4 filles et 9 garçons)
- Au « ping-pong ballon » (6 filles et 5 garçons)
- « Aux billes » (2 filles et 3 garçons)
- A « filles attrapent les gars et gars attrapent les filles » (4 filles et 2 garçons)
- « Discuter » (4 filles)
- « Rien » (2 filles)

4. En EPS, quelle activité préfères-tu ? détestes-tu ?

+ :

- Jeux sportifs collectifs (4 filles et 7 garçons)
- Jeux de raquette (1 fille et 1 garçon)
- Activités athlétiques (2 filles et 3 garçons)
- Danse et activités gymniques (6 filles)

- :

- Jeux sportifs collectifs (4 filles)
- Activités athlétiques (9 filles et 3 garçons)
- Danse et activités gymniques (8 garçons)

En quoi les apprentissages, les dispositifs, Quelle compétence Les observations Vers quel type de travail Quel impact ça a sur les apprentissages ? Est-ce que les réponses des élèves induisent un comportement une posture différente de l'enseignant ? Redéfinir la problématique en termes d'apprentissage Pole élève (posture de l'élève) / Pole posture de l'enseignant / Pole officiel (compétences)

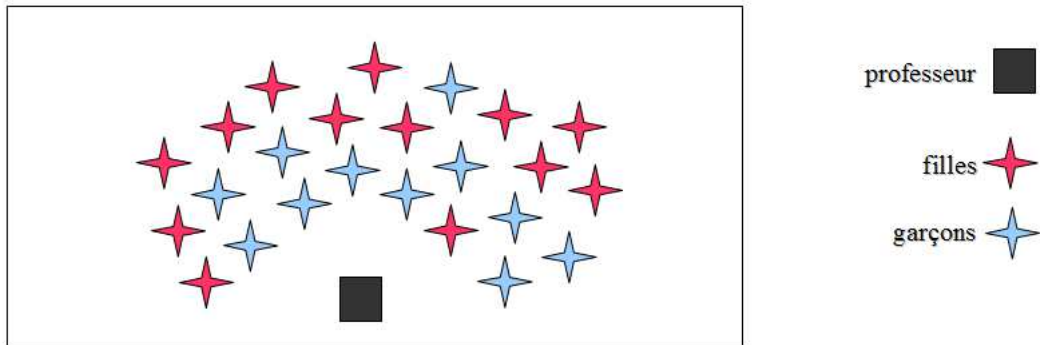


Figure 2 – Répartition générale des élèves en cours d'EPS

* * * * *

Tableau I – Caractéristiques de chacun des groupements d'élèves

<u>Les « engagés »</u>	<u>Les « participants »</u>	<u>Les « sédentaires »</u>
Vont jusqu'au bout d'eux-même à l'effort	S'arrêtent par peur de se faire mal (méconnaissance de leur corps) ou parce qu'un(e) ami(e) s'est arrêté(e)	Ne se donnent pas au maximum (fainéantise, sous estime de soi, peur de se montrer)
Participent activement, posent des questions pertinentes, respectent les consignes	Sont attentifs mais attentistes, respectent les consignes	Peu attentifs, ne respectent plus les consignes dès que le professeur a le dos tourné
Cherchent à comprendre et s'intéressent aux contenus proposés		EPS = inutile
BUT : enrichir ses connaissances, être plus compétent, volonté d'améliorer la performance	BUT : faire plaisir au professeur, avoir une bonne note	BUT : attendre la fin du cours, avec impatience

Annexe 4 : Évaluation finale en course de durée

SITUATION D'ÉVALUATION

- Savoir s'échauffer correctement
- Courir 10 min le plus régulièrement possible
- Récupération (Être actif - marcher, trotter, s'étirer).
- L'élève propose un projet (nombre de tours effectués) avant de courir

CRITERES D'ÉVALUATION

I - Maitrise et connaissance de soi

- *Connaissance de soi et projet annoncé* : il s'agira de mesurer l'écart entre le projet annoncé par l'élève et ce qu'il a réellement effectué
- *Régularité* : respecter une allure de course à l'aide de repères externes : Temps de passage à - de 10 secondes (tour de 200m) près
- *Ne pas marcher*

II – Connaissances générales

- Être capable de s'échauffer correctement et sérieusement
- gérer correctement la récupération entre les efforts et à la fin
- remplir une fiche de relevé d'information
- se servir d'un chronomètre et savoir prendre ses pulsations

III - Attitude pendant le cycle

- persévérance face à l'effort
- évolution lors de la séquence

Résumé en français :

L'objet de ce mémoire est d'apporter une analyse sur les représentations de genre en éducation Physique et Sportive (EPS). Il s'agit de démontrer leurs influences sur l'action du professeur dans sa conception des situations pédagogiques et sur la motricité des élèves. En effet, dès le début de notre stage, nous avons été confrontés à la gestion de la mixité dans une séquence d'EPS et aux conséquences qu'elle implique.

Mais comment tenir compte de celle-ci, en favorisant les apprentissages, la réussite de tous les élèves et sans entraver les possibilités de chacun ?

Nous présenterons alors ce mémoire en visitant les représentations générales « fille-garçon », la perception du travail en EPS pour les élèves, ainsi que le concept d'estime de soi. Après avoir éclairé nos hypothèses par des données théoriques et scientifiques, nous essayerons de proposer différentes situations de remédiation qu'il nous a été parfois possible d'expérimenter. De là, nous avons cherché à déchiffrer certains comportements.

Mots clés : apprentissage ; EPS ; estime de soi ; genre ; représentations.

Résumé en anglais :

The purpose of this paper is to provide an analysis of gender representations in Physical Education and Sports (EPS). This is to show their influence on the action of the teacher in the design of teaching situations and motor skills of students. Indeed, from the beginning of our training, we were faced with the management of diversity in an EPS sequence and the consequences it entails.

But how to account for it by promoting learning, the success of all students without interfering with each one?

We then present this brief visiting general representations "boy-girl", perception of work for students in EPS and the concept of self-esteem. After informed our assumptions of theoretical and scientific data, we try to propose different situations remediation that we were sometimes possible to experiment. From there, we tried to decipher certain behaviors.

Key words : Learning ; Physical Education and Sports ; self-esteem; gender ; representation