



HAL
open science

Activités physiques et mixité à l'école primaire : programmation et mises en œuvre

Doreen Molkenthin

► **To cite this version:**

Doreen Molkenthin. Activités physiques et mixité à l'école primaire: programmation et mises en œuvre. Education. 2014. dumas-01115978

HAL Id: dumas-01115978

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01115978>

Submitted on 12 Feb 2015

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License



UNIVERSITÉ PARIS EST CRETEIL

École Supérieure du Professorat et de l'Éducation

**Master 2
MEEF premier degré**

OPTION 5D : Education, Activités Physiques, Santé
Année universitaire 2013-2014

MÉMOIRE

**Activités physiques et mixité à l'école primaire
Programmation et mises en œuvre**

Doreen Molkenthin
(2123041)

Sous la direction de Sigolène Couchot-Schiex

Remerciements

Je tiens tout d'abord à adresser mes remerciements à ma directrice de recherche, Madame Sigolène Couchot-Schiex, à la fois très disponible et sensible à mes requêtes, elle a su me proposer des conseils et un encadrement précis. Son soutien, son énergie et sa confiance ont été des éléments moteurs sans lesquels ce mémoire n'aurait pas vu le jour.

Je remercie également les enseignantes qui m'ont accueilli dans leurs classes, pour avoir répondu avec franchise, précision et enthousiasme à mes questions.

Enfin, un grand merci à mon conjoint qui m'a encouragé tout au long de la rédaction de ce mémoire.

Sommaire

Introduction	3
Emergence du problème	3
Avant-propos	3
Champ de référence	4
Plan	5
1. Cadre théorique.....	6
1.1. Objet d'étude	6
1.2. Problématique.....	11
1.3. Affirmations provisoires	12
2. Cadre méthodologique.....	14
2.1. Présentation du protocole et des outils d'enquête	14
2.2. Présentation du terrain d'enquête.....	25
3. Résultats	29
3.1. Analyse des résultats	29
3.2. Discussion des résultats.....	41
3.3. Apports	42
Conclusion.....	44
Retour	44
Prolongements	45
Bibliographie	47

Annexes	50
Annexe 1 : fiche de préparation 1	50
Annexe 2 : entretien 1	53
Annexe 3 : grille d'observation 1	60
Annexe 4 : observation 1	62
Annexe 5 : entretien 2	66
Annexe 6 : grille d'observation 2	72
Annexe 7 : observation 2	74

Introduction

Emergence du problème

Lors de mon inscription au concours de recrutement des professeurs des écoles j'ai choisi l'épreuve physique de la course 1500 m. Au cours de la préparation de l'épreuve je me suis rendu compte que l'activité était de-mixée, demandant une performance moins importante aux femmes qu'aux hommes.

On pense alors rapidement aux différences physiologiques entre filles et garçons. Ou encore à la connotation de chaque activité, plus ou moins masculine, plus ou moins féminine, qui influence la réussite des élèves.

Je repense également aux séances d'éducation physique et sportive (EPS) que j'ai pu suivre pendant ma scolarité. Il est vrai que j'ai été parfois en difficulté en tant que fille et on peut supposer que cela a été le cas pour d'autres filles. Ces difficultés étaient plus ou moins importantes en fonction de l'enseignant et de l'activité sportive proposée.

Ces réflexions m'ont amenée à m'interroger sur ce qui s'enseigne en EPS, sur la façon dont ces contenus sont enseignés et sur le lien que l'on peut établir avec la mixité.

Avant-propos

EPS est souvent considérée comme une matière secondaire avec un coefficient plutôt faible au baccalauréat qui permet aux élèves de se défouler après une journée passée assis. Peut-on réellement considérer cette discipline comme un objet d'étude qui permet de mettre en évidence les différences entre garçons et filles ? Oui, il est tout à fait révélateur que l'évaluation lors des épreuves du baccalauréat reste en faveur des garçons depuis des dizaines d'années (MEN, 2013) alors que les filles réussissent mieux dans toutes les autres disciplines (MEN-DEPP, 2013).

Il faut rappeler ici le fait que les différences biologiques entre filles et garçons sont tellement apparentes en EPS que ce phénomène cache souvent les différences socialement et scolairement construites (Vigneron, 2006). Il est vrai que les enfants vont seulement se différencier d'un point de vue corporel à l'âge de la puberté. Étant donné que ma réflexion

porte exclusivement sur l'école élémentaire on laissera de côté les critères biologiques. Cependant, nous pouvons préciser que les élèves masculins de l'école élémentaire font plus de sport en dehors de l'école que les filles (Vigneron, 2006).

Il convient d'y ajouter qu'EPS est en lien avec le sport, c'est-à-dire une pratique généralement orientée vers la compétition institutionnelle avec des règles presque identiques dans le monde entier. Ainsi les séances d'EPS véhiculent des valeurs masculines, puisque la logique du sport repose sur l'affrontement et le défi.

Attardons nous brièvement sur la notion de sport. Quand on regarde le sport d'un point de vue historique, il apparaît qu'il a été longtemps réservé aux hommes. Les femmes étaient considérées comme trop faibles et fragiles pour le pratiquer. Ce n'est qu'au XXe siècle que l'on trouve des femmes actrices dans le sport. On peut alors assister à la création de clubs sportifs féminins et à la participation des premières femmes aux Jeux Olympiques (1900). Puis, l'intégration des femmes se fait lentement. Grâce aux mouvements émancipateurs des années 1970 (Laberge, 2004) les femmes rattrapent le retard. Bien qu'elles soient désormais très présentes dans les activités sportives, elles ne pratiquent pas les mêmes activités et sont moins présentes au niveau institutionnel que les hommes. Il semblerait qu'elles soient moins attirées par l'affrontement et s'impliquent davantage dans des activités de loisir et des activités d'entretien physique. Des auteurs ont montré qu'il existe des activités connotées féminines telles que la danse ou la gymnastique, alors que d'autres, tels que le basket et la boxe, sont connotées masculines. Vigneron précise que les enfants apprennent dès la socialisation première dans les familles, quelle activité leur correspond selon leur sexe.

Champ de référence

Mes questions portent à la fois sur la mixité à l'école primaire, sur le curriculum et les pratiques enseignantes en éducation physique et sportive.

Plus généralement, mon objet d'étude s'insère dans le champ disciplinaire de la sociologie de l'éducation. Cette dernière a montré que d'un côté l'école reflète les inégalités que l'on peut trouver dans notre société et que d'un autre côté elle en fabrique, comme l'a expliqué Bourdieu (Bourdieu, 1964). Pour ma part je m'intéresserai davantage aux inégalités liées à la mixité. Puis, c'est la sociologie du curriculum qui nous aide à

nous situer en distinguant différentes formes de curriculum. Il convient d'y ajouter le domaine du sport dans la mesure où j'étudie le curriculum en EPS, une matière dans laquelle on retrouve des valeurs et des normes sportives. En somme, il s'agit d'un champ que j'intitulerai « sport et société ».

Plan

Dans ce mémoire j'aborderai dans un premier temps le cadre théorique. Il comprend la définition des différents concepts utilisés, la présentation de la problématique ainsi que les affirmations provisoires qui tentent d'y répondre.

La deuxième partie présentera le cadre méthodologique en s'appuyant sur le protocole d'enquête, le terrain étudié et les techniques d'enquête utilisées.

La troisième partie sera consacrée à l'analyse des données recueillies. Puis, je mentionnerai plusieurs critiques avant de proposer quelques apports.

Enfin je conclurai en mettant en avant des prolongements possibles.

1. Cadre théorique

1.1. Objet d'étude

1.1.1. EPS

Qu'entendons-nous exactement par cours d'EPS ? L'enseignement d'éducation physique et sportive comprend 108 heures de durée annuelle au cycle des apprentissages fondamentaux. Ces heures sont réparties en 9 heures par semaine à partager entre les cours de langue, les cours de pratiques artistiques et histoire des arts, ainsi que les cours de découverte du monde. Pour le cycle des approfondissements les programmes officiels prévoient le même volume d'horaire annuel. En revanche, les 11 heures allouées par semaines sont à partager entre les cours d'EPS, les cours de langue vivante, les cours de sciences expérimentales et technologiques ainsi que les cours qui ont pour objectif l'enseignement de la culture humaniste (Bulletin officiel, 2008).

J'ai conduit mes recherches dans des écoles en Allemagne, dont le fonctionnement sera expliqué dans la deuxième partie. L'enseignement d'EPS y comprend 2 séances de 45 minutes par semaine pour toutes les classes. Cela correspond à environ 57 heures par an, puisqu'il existe 38 semaines de cours en Allemagne, ce qui fait un total beaucoup plus réduit qu'en France. Il faut préciser que les élèves ont la possibilité de pratiquer une activité sportive avec des éducatrices autre que les enseignants après les enseignements. En effet, bien que les cours se terminent généralement vers 14h00 la journée scolaire se finit seulement à 16h00 pour les classes observées. Il faut également ajouter à cela que tous les élèves de troisième classe, CE2 en France, ont 2 heures de natation par semaine pendant toute l'année scolaire. On peut donc affirmer que les activités sportives occupent une place importante dans le temps scolaire.

La finalité de l'EPS comprend trois volets (Bulletin officiel, 1996). D'une part elle vise le développement des capacités nécessaires aux conduites motrices, d'autre part l'acquisition par la pratique des compétences et des connaissances relatives aux APSA et enfin l'accès aux connaissances relatives à l'organisation et à l'entretien de la vie physique. Le BO 2012 précise que « *l'acquisition des connaissances et des compétences*

« passe par des temps de pratiques structurés, s'appuyant sur plusieurs activités physiques, sportives ou artistiques ». Plus loin on peut lire qu'« *il est souhaitable que les quatre compétences de l'éducation physique et sportive soient travaillées chaque année du cycle à travers au moins une activité* ». Ces quatre compétences sont :

- ✓ réaliser une performance
- ✓ adapter ses déplacements à différents types d'environnement
- ✓ coopérer et s'opposer individuellement et collectivement
- ✓ concevoir et réaliser des actions à visée expressive, artistique, esthétique.

Ensuite, cet écrit fixe des objectifs pour chaque APSA et pour chaque niveau de classe. Les textes officiels définissent donc clairement les activités à mettre en place, bien que chaque enseignant puisse faire son choix, notamment en « *explorant les ressources locales* » (BO, 2012). Notre objet d'étude porte sur les contenus effectivement mis en place par les enseignants pour essayer de comprendre quelles sont ses ressources locales explorées.

Enfin, les instructions officielles mentionnent que l'enseignement de l'EPS contribue à l'acquisition des compétences du socle commun. D'après ce que j'ai pu voir dans mes stages cela concerne avant tout les compétences 6 et 7. En effet, cette recherche ne tente pas seulement de comprendre les contenus proposés, mais aussi pourquoi ils ont été choisis et ce que l'enseignant cherche à transmettre au travers son choix de contenu. Ceci peut concerner les savoirs disciplinaires ou transdisciplinaires.

Bien que ces sources officielles soient très précises, on ne trouve rien qui traite de la mixité dans les contenus. Ces derniers sont décrits d'une manière générale comme les « *différents savoirs pratiques et théoriques que l'élève doit apprendre pour acquérir les compétences déterminées par les programmes de la discipline, et transformer en conséquence ses conduites motrices.* » dans un rapport de jury (CAPEPS, 1996). En EPS les garçons et les filles suivent généralement les mêmes activités et les programmes officiels ne spécifient pas si on doit les enseigner différemment selon le sexe. Ils ne disent rien des ressources physiques spécifiques que nécessiterait une activité. En principe garçons et filles devraient donc profiter de la même façon de ces cours. Comme il a été précisé plus haut, les contenus sont liés à des activités aux nombreuses connotations masculines. Ces activités transmettent en effet des valeurs masculines telles que l'affrontement, la rivalité, la compétition, etc. Ainsi Cogérino (Cogérino, 2007) nous fait

part dans un article du fait que les activités proposées durant le curriculum en EPS sont majoritairement à connotation masculine (sports collectifs, combat, etc.), alors que les activités neutres sont peu pratiquées et les activités à connotation féminine encore moins. Ceci peut expliquer en partie les inégalités de réussite, puisque la connotation peut avoir une influence considérablement sur l'investissement et la motivation des élèves. On peut alors s'interroger, comment et pourquoi les enseignants de l'école primaire choisissent les contenus qu'ils mettent en œuvre dans leurs séances d'EPS ?

Avant de pousser la réflexion plus en avant, il convient de revenir sur le concept de mixité, puisqu'il est également au cœur de ce mémoire.

1.1.2. Mixité

Depuis une quarantaine d'années, plus précisément depuis la loi Haby de 1975, l'école française accueille officiellement les filles et les garçons ensemble en son sein. Au travers de plusieurs circulaires et conventions ministérielles (1984, 1989, 2000,...) l'école a aussi la mission d'assurer l'égalité des chances entre filles et garçons. On peut notamment citer la convention de 2006 qui associe huit ministères et qui réaffirme entre autre les principes de mixité et d'égalité entre les sexes. Puis la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005 où on peut lire que « *Les écoles [...] contribuent à favoriser la mixité et l'égalité entre les hommes et les femmes...* ». Enfin le socle commun de connaissances et de compétences, détaillé dans le décret du 11.07.2006, reconnaît le « *respect de l'autre sexe* » comme une compétence sociale et civique que chaque élève doit assimiler. Plusieurs démarches institutionnelles ont été entreprises pour favoriser une égalité entre les sexes, comme la création d'une mission Égalité des chances dans chaque académie. En revanche, on ne trouve rien qui précise l'égalité ou la mixité dans les programmes de 2008, comme mentionné plus haut. On peut donc affirmer que l'égalité des chances entre filles et garçons est une priorité nationale qui trouve également un écho au niveau européen (Plan opérationnel national du FSE).

D'ailleurs, il peut être judicieux de clarifier la notion de l'égalité. Elle s'oppose à l'inégalité et non à la différence. Dans le domaine juridique elle est définie par les rapports entre des individus qui ont les mêmes droits, qui doivent être traités d'une façon identique. Par conséquent il ne doit pas y avoir de hiérarchie établie. En ce qui concerne l'école, les garçons et les filles ont aujourd'hui l'égalité de droit de fréquenter les mêmes écoles, les

mêmes filières, les mêmes cursus, etc. En revanche, il existe des facteurs sociaux, culturels, scolaires, etc. qui influencent, voire déterminent l'orientation. En effet, cette égalité de droit n'inclut pas nécessairement une égalité des chances sur le terrain, si on regarde par exemple les résultats au baccalauréat à l'épreuve d'EPS.

Le concept d'égalité est absolument à distinguer de celui de parité qui est un outil pour produire de l'égalité. La parité est une égalité numérique dans la participation à un groupe et peut s'appliquer par exemple aux équipes de décision. C'est également souvent un critère lors de la constitution des classes.

Nous avons vu que mixité n'équivaut pas l'égalité. Bien que les deux sexes soient présents à l'école, cela ne garantit pas l'égalité des chances. Mais quel-est donc ce concept de mixité ?

La première fille, une exception, obtient son baccalauréat en 1862 et les filles fréquentent l'école depuis la loi Falloux sans pour autant bénéficier du même enseignement que les garçons. Tout d'abord, on parle de coéducation et Ferdinand Buisson la définit au XIXe siècle comme une « *cohabitation en commun* » (Buisson, 1911). Elle commence à s'établir vers les années 1930 avec la germination des classes où on regroupe les enfants en fonction de leur âge, indépendamment de leur sexe. Mais cette mixité-là a été instaurée dans un souci de gestion des effectifs et non pas pour donner un même enseignement à tous les élèves. C'est lors du mouvement de l'Éducation Nouvelle que la coéducation se développe le plus. Elle est défendue, parce qu'elle reflète les changements de la société. L'école est censée s'adapter à ces changements. La coéducation de l'Éducation Nouvelle ne fait pas seulement coexister les filles et les garçons, mais les deux sexes doivent en tirer un bénéfice moral. La Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle définit la coéducation de la façon suivante : « *elle signifie à la fois instruction et éducation en commun – exclut le traitement identique imposé aux deux sexes, mais implique une collaboration qui permet à chaque sexe d'exercer librement sur l'autre une influence salutaire* ». Il ne s'agit donc pas d'une éducation identique ou simplement commune, mais davantage d'une « *collaboration de complémentarité* » comme le dit A. Raymond (Raymond, 2003). Je comprends la coéducation comme un processus où les deux sexes profitent l'un de l'autre et se découvrent sous la direction de l'éducateur.

Qu'en est-il des cours d'EPS ? La mixité s'y observe beaucoup plus tard que dans les autres matières, parce que les stéréotypes telle que « les filles sont fragiles » sont fortement ancrés et appellent à une différenciation.

Quand on parle d'inégalités entre garçons et filles il est nécessaire de définir la notion de sexe, puisqu'elle englobe celle de fille et de garçon. En effet elle désigne une distinction fondée sur des critères biologiques entre homme et femme. Il s'agit d'une division en deux catégories exclusives établies par l'état civil.

La réalité nous montre qu'une femme ne peut pas être réduite à sa féminité biologique, mais les aspects sociaux et psychologiques sont également à prendre en compte. Une femme peut avoir intégré des stéréotypes masculins par exemple. Afin de décrire plus précisément notre environnement la notion de genre est alors à considérer. Elle trouve son point de départ aux Etats-Unis dans des travaux féministes, *gender studies*, appelés initialement études sur la femme ou études féministes en France. Il s'agit d'une construction identitaire du sexe. Le féminin et le masculin existe toujours, mais ils ne sont pas attribués par critère biologique. Il s'agit davantage d'une construction personnelle et individuelle. Ainsi une élève peut être une fille de genre masculin par exemple, puisqu'elle a intégré des stéréotypes masculins. Comme outil on peut penser au test BSRI élaboré par la psychologue Sandra Bem qui permet un classement en masculin, féminin, androgyne et non-différencié. Il mesure plus précisément le degré de stéréotype selon le sexe qu'un individu peut avoir de soi-même. Le stéréotype est visible soit sous forme de préjugé, notamment quand un enseignant considère telle ou telle APSA comme masculine, soit sous forme de discrimination, par exemple quand un enseignant constitue consciemment des groupes de filles. Il s'agirait alors d'une discrimination positive, puisqu'il va probablement leur proposer un léger avantage, comme compter le but 2 points au lieu d'un seul dans un jeu collectif. On peut considérer cette notion de genre dans le cadre de ce mémoire, parce que le choix des contenus fait par les enseignants n'est pas seulement dû aux ressources locales, mais il peut aussi révéler quelque chose de personnel, éventuellement des caractéristiques de son genre.

1.1.3. Curriculum

Il est primordial d'ajouter au cadre théorique les concepts suivants : curriculum formel, curriculum réel et curriculum caché. Perrenoud (Perrenoud, 1993) définit le premier comme « *parcours éducatif prévu par les textes* ». Il le nomme aussi le curriculum « *rêvé* », car il ne correspond pas nécessairement aux activités mises en place. Ce sont ces dernières qui désignent le curriculum réel ou réalisé. En effet, chaque enseignant

interprète le curriculum formel ce qui engendre une mise en place particulière. On peut y ajouter un autre niveau de réalité : celui des apprentissages effectivement faites par les élèves. Il se trouve que chaque élève comprend et vit les situations pensées par l'enseignant d'une manière singulière. Enfin, le curriculum caché concerne les apprentissages qui « *échappent à la conscience des principaux intéressés* » (Perrenoud, 1993). Souvent implicite, parfois non-pensé, il s'agit de ce qu'on apprend en milieu scolaire sans que cela soit explicité. Il semblerait que ces notions soient davantage utiles dans les recherches menées sur les écarts entre l'un et l'autre. Je perçois le curriculum au sens large, comme le dit Perrenoud « *un parcours de formation* » (Perrenoud, 1993). En effet, l'enseignant s'appuie en premier lieu sur les programmes officiels, mais aussi sur des revues ou des ouvrages EPS, des sites spécialisés, etc. pour construire ses contenus.

Ces autres sources sont donc des curricula possibles. Par conséquent, la notion de curriculum pourrait inclure la conception et les mécanismes qui la sous-tendent, ainsi que la mise en place des contenus d'enseignement.

Pour comprendre comment les enseignants choisissent leurs contenus plusieurs niveaux d'analyse s'imposent. Briot (Briot, 1999) nous propose les trois catégories suivantes : celle liée aux Instructions Officielles que l'auteur nomme macro-structurelle, celle liée aux projets d'établissements, à la formation continue, etc. appelé méso-structurelle et enfin celle liée à la mise en œuvre individuelle des enseignants qualifiée comme micro-structurelle.

1.2. Problématique

Après avoir défini les principaux concepts, il me semble que le choix des contenus ne va pas de soi et qu'il mérite qu'on s'y intéresse davantage. Quelles sont les activités physiques effectivement choisies parmi une multitude proposée dans les programmes ? Pour quelles raisons ont-elles été choisies ? Tout d'abord, on peut penser que ces choix sont uniquement dictés par les programmes officiels, le matériel disponible et les infrastructures disponibles. Dans ce cas l'enseignant se réfère-t-il aux programmes allemands, français ou aux deux ? Mon questionnement doit permettre de mieux repérer ces choix, les comprendre, puis les expliquer.

Une seconde approche est dédiée à la façon dont les enseignants définissent ce qui mérite d'être enseigné précisément en EPS. En effet, choisir une activité neutre ne garantit en rien une égalité de réussite. Quelles sont les situations d'apprentissages mises en place à partir de l'APSA choisie ? De quelle manière sont-elles proposées ? Quels sont les objectifs prévus par l'enseignant ? Quelles compétences souhaite-t-il développer chez ses élèves ? Quelle attitude ? Quelle connaissance ? Pour cela il est judicieux de questionner une séance particulière, voire une situation d'apprentissage vécue récemment. Quel lien peut-on établir entre le curriculum en EPS et la mixité ? Dans quelle mesure cela cause des différences de réussite entre les filles et les garçons ? L'enseignant prévoit-il un équilibre entre des notions stéréotypées masculines et féminines, entre coopération et compétition par exemple ? Imagine-t-il aussi bien un travail entre élèves qu'un travail sous le regard des autres ? Met-il en place des moments où les élèves ont la possibilité de rivaliser au travers d'une compétition ou de ressentir une empathie et développer des modes collaboratifs ? Lors d'une séance en athlétisme met-il en place des situations qui sollicitent à la fois des ressources telles que la vitesse et le ralenti par exemple, ou la puissance et l'économie de moyens ?

À partir de ces questions j'aimerais travailler autour de la problématique suivante : Quels sont les différents facteurs curriculaires qui construisent les inégalités de réussite en EPS dans une classe bilingue entre filles et garçons ?

1.3. Affirmations provisoires

Mon hypothèse générale est la suivante : Les choix curriculaires de l'enseignante construisent une expérience masculiniste.

En lien avec ma problématique et cette hypothèse générale je propose deux hypothèses spécifiques :

- ❖ L'enseignant propose une programmation des activités déséquilibrée sur les trois pôles (filles, garçons et neutre) ce qui avantage les garçons.
- ❖ La logique de la tâche d'apprentissage est basée sur une culture du duel ce qui avantage les garçons.

Les variables sont les suivantes : APSA choisie, types de buts, niveau de pratique.
On peut identifier les indicateurs suivants : le vocabulaire, la quantité et la durée de la pratique.

2. Cadre méthodologique

2.1. Présentation du protocole et des outils d'enquête

J'ai choisi de mener une étude de cas, fondée sur l'expérience de deux enseignantes.

Il s'agit donc d'une étude empirique qui nous permet d'accéder à des données suffisamment précises pour confirmer ou infirmer mes hypothèses. J'ai mené quatre entretiens en lien avec des observations faites dans deux classes différentes afin de connaître des mises en œuvre concrètes.

Après avoir repéré des écoles francophones à Berlin, j'ai pris contact avec des enseignants français qui sont en charge des cours d'EPS. Puis, j'ai fait une première observation pour comprendre le fonctionnement de la classe. Ensuite j'ai mené un premier entretien où j'ai cherché à connaître davantage la programmation et les enjeux de la séance. Ensuite, j'ai assisté à une autre séance d'EPS avec les enseignantes pour enfin mener un autre entretien qui me permet de revenir sur les observations.

J'ai donc recueilli deux sortes d'informations : des faits grâce à l'observation et des témoignages issus d'entretien. Il convient de faire attention, à fortiori lors des entretiens, à la désirabilité sociale, par là j'entends que les enseignantes pourraient avoir tendance à répondre non pas comme elles le pensent, mais selon ce qu'elles croient que la société attend d'elles. J'ai donc essayé dans la mesure du possible de mettre mes questions en lien avec la situation observée. Par exemple, au lieu de les interroger sur les mesures disciplinaires dont elles pourraient faire usage en général, j'ai demandé comment faisait-elle pour rétablir la discipline lors de la séance observée. Les enseignantes ont plus ou moins conscience que leurs comportements peuvent créer des différences entre les garçons et les filles, alors que la mixité à l'école est censée être source d'égalité et non d'inégalité. Lorsque je suis me suis présentée je ne leur ai pas fait part directement de mon sujet de mémoire pour éviter qu'elles modifient leur comportement. Je leur ai simplement dit que je m'intéressais à la mise en œuvre de l'enseignement EPS à l'école primaire.

2.1.2. *Observation*

J'ai choisi de faire des observations pour comprendre la logique de la situation offerte par les enseignantes. J'ai mis en place une observation directe et non participante, parce que je préfère me trouver à l'extérieur de la situation afin de mieux pouvoir observer tous les participants. Il est vrai que je voulais observer une classe entière, ce qui me paraissait difficile si on participe réellement aux activités sportives. Grâce à ma grille d'observation, je peux centrer mon attention sur un certain nombre de points, ce qui devait me permettre de vérifier mes hypothèses. Cette grille m'a donc aidée à faire une sélection, parce qu'une partie de ce que j'ai observé pouvait ne pas m'être utile dans le cadre de cette recherche. Bien évidemment elle m'a servi aussi d'aide-mémoire.

Lors des séances d'observation j'ai utilisé la grille (voir annexe) sous forme de tableau où j'ai noté certains points ciblés. Afin d'avoir une base de données fiable j'ai également enregistré les séances avec une caméra vidéo. Cet enregistrement évite de faire référence à des souvenirs parfois vagues, puisqu'il rend possible une reconstitution exacte des attitudes, comportements et pratiques au moment où ils se produisent

Tout en haut j'ai marqué l'horaire du cours. L'horaire peut avoir un intérêt quand on pense au rythme de l'enfant. Il est possible qu'un cours d'EPS ne se déroule pas de la même manière un jeudi matin qu'un vendredi à 15h00 après le déjeuner. Les deux séances sélectionnées ont eu lieu le matin entre 8h15 et 9h45 et entre 8h45 et 9h30. Il faut préciser que les deux enseignantes ont débuté plus tard et terminé plutôt leur séance, pour que les enfants puissent se changer et prendre leur petit-déjeuner. En effet, les écoliers allemands apportent un gouter de la maison qu'ils prennent soit à la récréation le matin, soit l'après-midi. Certaines enfants se font aussi livrer une bouteille de lait tous les matins. Pour connaître le temps réel des séances j'ai également noté le début et la fin de la séance en haut. Je considère qu'elle débute avec l'arrivée des enfants en tenue de sport pris en charge par l'enseignante et qu'elle termine quand l'enseignante signale la fin de la séance.

Puis j'ai noté l'effectif féminin et masculin ainsi que le total, qui me permet de créer une colonne dans laquelle je peux noter les remarques qui s'adressent à tous les élèves. En effet, j'ai cherché à observer les comportements des deux enseignantes face à leurs élèves en prêtant particulièrement attention si elles font des différences entre les garçons et les filles. Pour cela j'ai choisi de m'attacher à la manière dont elles s'adressent aux élèves pour repérer éventuellement un vocabulaire différent selon le sexe.

Ainsi, une première partie est consacrée aux consignes. Dans un premier temps il

s'agit de la consigne donnée lors de l'échauffement. On remarque que l'enseignante qu'on appellera numéro 1 prend en main la classe sans parole. Les élèves savent qu'il faut courir sur le rythme qu'elle émet avec un tambourin, puis elle annonce à tous les élèves qu'il faut courir deux tours. L'enseignante qu'on appellera numéro 2 ne fait aucun échauffement. La prise en main de la classe est gérée par l'éducateur qui propose des balles et des cerceaux aux enfants. On note ici qu'aucun garçon ne choisit un cerceau. La majorité joue au foot. Certains jouent à chat-balle (un chat essaie d'attraper les autres en lançant une balle). Les filles jouent avec les garçons aux deux jeux cités ou avec les cerceaux. Ensuite, l'enseignante regroupe les élèves et les fait entrer directement dans la première activité qui est une course de durée.

Dans un deuxième temps j'ai noté les consignes en lien avec les différentes tâches proposées lors de la séance. L'enseignante 1 a mis en place une tâche évolutive. Elle s'est appuyée sur un jeu collectif que ses élèves connaissaient déjà : la balle aux prisonniers. La première consigne était de faire trois passes avant de lancer le ballon : « *Là aujourd'hui c'est obligatoire [...] on doit faire trois passes.* ». Puis, elle ajoute la consigne suivante : « *Il faut donner [le ballon] loin.* ». Il est vrai que les élèves ont souvent donné le ballon et au lieu de le lancer. L'enseignante 2 met en œuvre une séance avec des tâches multiples. La première consistait en une course de durée : « *Vous courrez pendant 15 minutes* », la deuxième en une course de vitesse « *On va faire une première course où je ne mesure pas.* » et la troisième en saut en longueur « *Alors, oui, on peut se diriger vers le saut en longueur.* ». Il faut préciser ici que l'activité saut en longueur est véritablement lancée par l'éducateur : « *Ok, on y va. Jules tu peux sauter. Lucie aussi, saute dedans simplement.* » (traduction personnelle de l'allemand : Ok los gehts. Jules, du kannst springen. Lucie auch, einfach reinspringen!).

Par la suite je me suis concentrée sur les interventions des enseignantes. Je les ai séparées en fonction de leur contenu : liées à la sécurité, à la discipline, à la logique de la pratique sportive et à l'encouragement. En ce qui concerne les interventions en lien avec la sécurité l'enseignante 1 s'adresse une fois à une fille qui s'est fait basculer en précisant qu'il faut investir toute l'espace pour courir. En revanche, l'enseignante 2 s'adresse d'abord à toute la classe quand elle dit qu'il ne faut pas rester sur la piste de course pour que les autres élèves puissent sauter. Puis, elle le rappelle à une fille et un garçon. Ensuite, elle intervient auprès de deux garçons. La première fois elle rappelle à l'un d'entre eux qu'il faut mettre des chaussures pour sauter, car il peut y avoir des bouts de verre dans le sable. Il se trouve qu'une fille avait été autorisée à retirer ses chaussures lors de la course

de durée, parce qu'elles lui ont fait mal. Suite à cela le garçon a également voulu enlever ses chaussures pour la course de vitesse, ce qui a été autorisé. En revanche, pour le saut en longueur cela n'a plus été le cas. Je peux préciser qu'une fille se rendant compte qu'il faut être chaussé pour sauter, a rapporté les souliers de sa copine pour qu'elle puisse les remettre. La seconde fois elle dit à un garçon « *quand tu tombes en avant, évidemment tu te rattrapes avec un pied* ». Il se trouve qu'elle lui a proposé de se laisser tomber en avant pour trouver son pied d'appel, mais que le garçon s'est laissé réellement tomber.

Quant aux interventions liées à la discipline on remarque une grande différence entre l'enseignante 1 et 2. La dernière n'émet aucune intervention de ce type, alors que la première intervient relativement souvent pour rétablir le calme. Pour cela elle s'adresse directement aux enfants qui la gênent en les appelant par leurs prénoms (9 x pour les garçons, 1 x pour les filles) et fait une remarque à un garçon qui a commencé à monter sur des agrès. Puis, elle s'adresse à la classe entière avec trois « *Chut* ». Elle tape également sur le tambourin et rappelle aux enfants qu'elle n'interroge que les élèves qui suivent sa consigne : « *Moi, je demande à ceux qui sont assis.* ».

Viennent ensuite les interventions liées à la pratique sportive. L'enseignante 1 qui met en œuvre une séance de jeux collectifs, s'adresse soit à toute la classe (compte à voix haute le nombre de passes, notamment) soit à des garçons en particulier quand elle rappelle la consigne (« *attention trois passes* »). L'enseignante 2 propose une séance d'athlétisme. Pour la course de durée elle fait une remarque à destination des garçons « *attention il ne faut pas partir trop vite. Je dis ça surtout pour les garçons.* ». En ce qui concerne la course de vitesse, elle explique l'utilisation des starting blocks à toute la classe, elle donne également le temps à chaque élève et dit qu'il faut courir jusqu'au bout. On peut y ajouter les explications quant à l'utilisation du clape (garçon) et du chronomètre (fille) où l'enseignante s'adresse à deux élèves en particulier. Enfin, lors du saut en longueur on note de nombreuses remarques que j'ai répertoriées dans le tableau suivant.

Tableau: Intervention en lien avec la pratique sportive lors du saut en longueur (l'enseignante 2)

Type intervention	Filles	Garçons
Intervention individuelle	Nadja : C'est un pied qui prend appui, un pied, pas les deux. C'est lequel ? Bon tu te laisses tomber en avant.	Arthur : Tu vas te laisser partir en avant. On va voir lequel. Ça sera ton pied d'appel. Donc, laisse toi tomber, encore,

	<p>Vas-y. Non, avec un pied devant. Lequel part ? Ok. C'est celui-ci qu'il faut mettre sur la planche. Donc c'est juste ce pied-là qui est sur la planche. Alors, moi je peux pas le faire pour toi, mais vas-y je regarde. Ok, maintenant on compte. Mets-toi ici. 1, 2, 3, ...</p>	<p>encore. Ok. C'est ce pied-là ton pied d'appel. Donc c'est ton pied droit. Là tu vas courir et c'est ton pied droit, juste ton pied droit qui doit être sur la planche pour sauter. Ok, on compte ensemble les pas.</p>
Distance par rapport à la planche	<ul style="list-style-type: none"> - Tu as perdu au moins 50 centimètres, c'est dommage. 	<ul style="list-style-type: none"> - Donc il vaut mieux pas que tu joues, parce que ton saut est bon. Il vaut mieux avoir le pied....aller... 3 centimètres derrière plutôt que 1 centimètre devant.
Tomber en avant	<ul style="list-style-type: none"> - Il faut toujours tomber là, en avant, donc quand tu tombes, c'est en avant. - Alors, moi je vais mesurer ce doigt-là, regarde. Pas le bout du pied là, mais là. Donc quand tu tombes, les mains devant. - Mais il faut vraiment plonger vers l'avant, pas vers l'arrière. - Attention, il faut pas que tu recules comme ça ! - Vers l'avant les mains. C'est les mains qu'on mesure là. 	<ul style="list-style-type: none"> - Je mesure ton doigt ! Toujours vers l'avant. Il faut toujours partir vers l'avant. Surtout pas de main derrière. - Mais tu es arrivé sur les fesses, ça c'est pas terrible. Il vaut mieux arriver sur les genoux.
Pied d'appel	<ul style="list-style-type: none"> - Mais là le pied était bon. Donc c'est comme ça qu'il faut sauter, d'accord 	<ul style="list-style-type: none"> - Tu n'as pas pris ton appui normalement.
Sauter	<ul style="list-style-type: none"> - Maintenant tu sautes un peu plus en l'air, un peu plus fort, avec un peu plus d'énergie. - Il faut que tu sautes encore plus haut. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tu peux encore sauter plus vers l'avant
Elan		<p>Prend plus d'élan, tu en as besoin pour sauter loin. Il ne faut pas ralentir avant la planche. Au contraire tu peux commencer lentement et puis t'accélères.</p>
Dépassé la	4 x mordu	2 x mordu, 1 x dépassé

planche			
---------	--	--	--

Finally, I noted encouraging interventions. Teacher 1 uses the adjective « bien », sometimes reinforced by the adverb « très », twice for the girls, once for the boys, three times for the whole class. Teacher 2 also uses « bien » to encourage her pupils: « *Très bien les enfants je vous félicite* » for the whole class, 6 times for the boys (with one being softened by the adverbial construction « tout de même »), 1 time for a girl. She varies more the remarks intended for the girls: « *La prochaine ça sera la bonne. Mais ton saut est bon. Il te manque vraiment pas grand-chose. Oui.* ».

Then, I tried to find out if certain pupils were valued by showing sports gestures to the whole class (demonstration). Teacher 1 sets up a game situation during the warm-up where all pupils perform the gestures at the same time: they hug each other, they climb on the benches and they throw themselves on the floor when the teacher gives the signal (see verbatim in annex). As for teacher 2, she does not set up any demonstration by the pupils, these are taken care of either by the educator or by herself.

Then, I focused on the particular roles of certain pupils. Teacher 1 asks only the girls to explain the rule of the game twice. The ball to the prisoners. On the contrary, it is the boys who have the particular role of being the head of the line during the warm-up. In fact, the six first pupils who run to the rhythm of the tambourine are boys, so they impose the speed on the rest of the class. Teacher 2 chooses more girls to install and organize the material, 7 girls and 3 boys. It is the opposite for giving the start signal of the speed race: it is taken care of by pupils who do not participate in this activity: 2 boys and 1 girl.

As a result, I noted incidents that unfolded in the following way. For teacher 1, we note that three incidents are taken care of by the educator. In fact, she succeeded in motivating a boy and two girls who no longer wanted to participate. Two situations are managed by the teacher: first, it is about two pupils who want to change places to be in the same team, which the teacher refuses. Secondly, a very noisy dispute breaks out, as a boy does not want to leave the game, so that the opposing team thinks he has touched. The teacher, not having looked at this ball exchange, orders the continuation of the game. During the session, I noticed two incidents with teacher 2. The first is linked with the start signal of

départ donné initialement par des élèves. Il se trouve qu'aucun d'eux n'a été capable de le donner d'une façon régulière. Par conséquent l'éducateur s'en charge, alors qu'une élève mesure le temps à sa place. La deuxième situation en lien avec des interventions liées à la sécurité a été décrite plus haut. Elle se déroule sur plusieurs moments et débute avec le fait qu'une fille arrête la première tâche due à des douleurs aux pieds causées par des chaussures neuves. L'éducateur qui prend en charge cette fille, lui enlève les chaussures et l'autorise à courir pieds nus. Remarquant cela un garçon enlève également ses chaussures pour la deuxième activité. L'enseignante intervient alors lors de la troisième tâche et oblige les enfants à se chausser.

Puis, je me suis concentrée sur les comportements et les conduites des élèves qui n'ont généré ni incident ni prise en charge par l'enseignante. La séance de jeux collectifs me semble globalement bruyante, les élèves crient et s'encouragent pendant toute la séance. Plusieurs garçons se sont jetés à plat ventre par terre pour glisser, ce qui est toléré. Puis, deux filles ont fait de la danse, une diversion prise en charge par l'éducatrice qui leur indique de participer au jeu. Dans la classe de l'enseignante 2 les élèves ont repéré un rat, ce qui a causé un petit moment d'excitation. Mais le concierge est arrivé 5 minutes plus tard, a enlevé le rat et la séance a repris son cours normal.

Je termine cette présentation de l'observation avec une remarque sur l'évaluation. L'enseignante 1 valide la réussite de la première tâche par : « *Vous savez bien qu'il faut faire trois passes.* ». La seconde n'est pas évaluée. L'enseignante 2 note les temps de la course dans son cahier après les avoir annoncés à chaque élève lors de son passage. En ce qui concerne le saut en longueur l'enseignante évalue davantage la technique, alors que l'éducateur fait part aux élèves qui sautent avec lui de leurs performances. Il faut préciser que le mètre se trouve de son côté.

Finalement, je tiens à préciser que j'ai noté seulement les remarques des deux enseignantes francophones, alors qu'elles étaient soutenues par des personnes germanophones, une éducatrice spécialisée jeune enfant pour l'enseignante 1 et un éducateur spécialisé basket pour l'enseignante 2. Bien évidemment ces personnes ont beaucoup influencé le déroulement des séances, parfois allant jusqu'à une prise en charge de la classe entière. Ainsi l'éducateur basket a expliqué la position de départ et a mesuré les sauts. Étant donné que je me tenais près des enseignantes et dû au fait que les interventions étaient en allemand ces dernières n'ont pas été prises en compte lors de la transcription des séances que l'on peut trouver en annexe.

2.1.3. Entretiens

J'ai également réalisé deux entretiens individuels avec chaque enseignante observée, dont un avant et l'autre après la séance. Les quatre entretiens étaient directifs, j'ai donc posé des questions précises auxquelles les enseignantes ont répondu librement. Les questions ouvertes m'ont permis de recueillir des réponses personnalisées en lien avec une pratique enseignante particulière observée. Ces entretiens devaient participer à la vérification de mes hypothèses tout en collectant des données, parce que les enseignantes peuvent évoquer des choses auxquelles je n'aurais pas nécessairement pensé. Il est vrai que les questions fermées sont trop limitées et ne permettent pas à l'enseignant de nuancer son propos. Il s'ajoute que les questions ouvertes aident à ne pas influencer l'enseignante. Quand je lui demande par exemple : « *Quelles ont été les mauvaises surprises dans cette séance ?* » l'enseignante peut faire le lien avec la performance, la discipline, l'objectif, etc. Cette question avait pour objectif de savoir entre autre si elle perçoit un problème de mixité. Les entretiens devaient m'aider à analyser le sens que l'enseignante donnait à sa pratique, ses valeurs et ses représentations.

Lors de l'entretien j'ai utilisé les questions (voir annexe) notées sur une feuille. En revanche, j'ai choisi de ne pas noter les réponses, mais de les enregistrer, afin de pouvoir retranscrire les réponses aussi fidèlement que possible. Il est vrai que le fait de prendre des notes m'aurait certainement pris beaucoup de temps et de concentration pendant l'entretien.

J'ai construit l'entretien en amont en commençant par une question simple sur le volume horaire de l'enseignante qui ne l'oblige pas à s'impliquer afin de ne pas bloquer l'entretien. Les deux enseignantes dispensent deux heures d'EPS par semaine. Il faut savoir qu'à Berlin une heure de cours dure 45 minutes obligatoirement. L'enseignante 1 a une classe de cours préparatoire qu'elle voit pour une séance d'EPS le mardi et une autre séance d'EPS le jeudi. En revanche, l'enseignante 2 a pu regrouper les deux séances d'EPS avec sa classe de cours élémentaire deuxième année le vendredi.

Je poursuis avec des questions sur la pratique sportive de l'enseignante, parce que cela peut avoir une influence sur sa posture vis-à-vis des activités. Il me semble que la pratique personnelle et le rapport à la culture corporelle ont une influence sur l'habitus sportif de chacun. Alors que tous les enseignants ont passé le même concours et qu'ils ont suivie des parcours de formation sensiblement similaires, chacun va privilégier une

pratique différente, un dispositif différent, etc. Cogérino et Patinet-Bienaimé (Cogérino, Patinet-Bienaimé, 2012) soulignent également que le passé de l'enseignant a une influence considérable sur ses pratiques enseignantes. L'enseignante 1 ne pratique aucune activité physique en dehors de l'école et ne se trouve « *pas trop* » sportive. L'enseignante 2, en revanche, court pratiquement tous les jours afin de préparer un marathon. On peut supposer qu'elle soit donc spécialiste de cette activité et qu'elle ait un a priori positif sur l'athlétisme qu'elle enseigne d'ailleurs au moment de l'observation. Elle précise après qu'elle pratique plusieurs sports pendant son temps libre : ski, bicyclette, natation.

Par la suite je pose des questions sur la programmation personnelle afin de connaître le curriculum réel. Je les interroge sur les APSA déjà pratiquées, les raisons de ses choix, les références officielles, etc. L'enseignante 1, interviewée au mois d'avril, a mis en place avant tout des jeux et sports collectifs pendant toute l'année. Elle ajoute qu'elle a également conçu des séances de relais « *qui peut aussi fonctionner comme sport collectif*. ». Elle a choisi les jeux collectifs pour des raisons sociales (se connaître, respecter l'autre, cohésion du groupe) et transversales (respecter des règles, comprendre une consigne). Cependant, sa principale raison semble être le manque de temps pour installer des dispositifs différents. Par conséquent, elle a choisi des « *jeux assez efficaces* ». Alors que l'enseignante 1 se réfère aux anciens programmes français, l'enseignante 2 respecte le programme allemand en vigueur. De plus, la responsable pédagogique EPS de l'école 2 met en place une programmation annuelle identique pour toutes les classes. Il faut préciser que la préparation aux compétitions interscolaires joue un rôle décisif dans la mise en place du curriculum et son interprétation par l'enseignante : « *On entraîne les enfants vraiment dans le but d'une compétition [...] Donc je dois en tenir compte et préparer les enfants*. ». L'enseignante 2, interviewée au mois de mai, a proposé des cours d'athlétisme, de basket, de gymnastique et de handball avant de mettre en œuvre à nouveau des séances d'athlétisme.

Viennent ensuite des questions sur des facteurs comme les collègues, les élèves, le projet de cycle ou le projet d'école, qui pourraient influencer le curriculum réel. L'enseignante 1 semble assez isolée, car elle ne connaît pas le programme d'école, n'assiste pas aux réunions et ne sait pas réellement ce que font ses collègues en EPS. Elle aimerait bien mettre en place d'autres activités, comme la danse et la lutte, entre autre pour « *leur faire découvrir des activités bien marquées*. ». Elle ne les propose pas par manque de temps et parce que les jeux collectifs permettent aux enfants de « *courir... se dépenser* » ce que lui semble être la priorité en Allemagne. Enfin, elle pense intégrer les

élèves dans sa programmation, car les jeux (collectifs) trouvent une grande résonance auprès des enfants. L'enseignante 2 nous confie ne pas intégrer les élèves dû au fait que la programmation annuelle ne lui laisse aucune souplesse quant aux activités. Dans tous les cas l'école ne dispose pas du matériel nécessaire pour proposer des activités qu'elle aurait aimées enseigner (baseball, frisbee et trottinette). Il s'y ajoute qu'elle doit entraîner les élèves aux compétitions. En revanche, l'enseignante semble très engagée, puisqu'elle assiste aux réunions avec la responsable pédagogique EPS. Lors de ces réunions on vote notamment les achats de matériel et le projet EPS de l'école. Par conséquent elle sait aussi ce que font ses collègues. De plus, l'intervenant spécialisé basket qui travaille avec elle intervient également dans les autres cours d'EPS, ainsi il fait le lien entre les enseignants en apportant par exemple des idées de jeu qui fonctionnent bien.

Puis, je pose des questions sur une séance en particulier afin que les enseignantes concrétisent leurs propos. Tout d'abord, elles traitent de la conception de la séance. L'enseignante 1 répond qu'elle s'inspire de séquences que l'on peut trouver sur des sites d'académie par manque d'expertise dans le domaine du sport. L'enseignante 2 me fait part de deux pivots de la séance, premièrement les difficultés des élèves et deuxièmement le schéma de la fête du sport, qui est l'objectif final.

Ensuite, j'interroge l'enseignante sur ses affinités avec l'APSA, parce qu'il me paraît possible que l'elle transmette son opinion (inconsciemment). L'enseignante 1 ne pratique plus les jeux collectifs, mais elle dit avoir adorait cela en tant qu'écopière « *et c'est aussi pour ça que je l'enseigne à mes élèves.* ». L'enseignante 2 aime pratiquer l'athlétisme, à fortiori la course. Par conséquent elle essaie de transmettre cette envie à ses élèves en participant à la course de durée par exemple. Les deux enseignantes avaient déjà mis en place la séance en question, ce qui témoigne d'une certaine maîtrise du contenu.

Par la suite je pose des questions sur les objectifs de la séance et les activités prévues. L'enseignante 1 prévoit l'acquisition de la consigne « *faire trois passes* », puis le démarquage du porteur de ballon. En terme de valeur elle fait référence à des « *valeurs universelles, les valeurs du sport* », tel le respect de l'autre et la coopération. Elle cherche essentiellement à « *mettre les élèves dans l'action* », donc à augmenter leur temps de pratique. Elle a choisi de me décrire la situation de la prise en main où elle fait courir les élèves qui arrivent au fur et à mesure sur le rythme d'un tambourin. Son but est de « *les faire bouger et pour pas qu'ils soient gaga* ». L'enseignante 2 semble quelque peu déstabilisée par l'objectif de la séance, car elle suppose que ce soit : « *peut-être courir* »

avec les starting blocks ». En ce qui concerne les valeurs elle repère celles de la compétition « *être le premier, d'aller vite.* ». Finalement, elle a choisi de me décrire la course de vitesse. Elle cherche à travailler la position de départ et l'utilisation des starting blocks, mais sa priorité est de mesurer les temps de passage des élèves.

L'entretien menée après la séance observée devait me permettre d'interroger l'enseignante sur des situations précises qu'elle a pu vivre récemment, il a eu lieu une demi-heure après l'observation. J'ai cherché avant tout à comprendre la manière dont l'enseignante justifie ses choix et ses actions. J'ai débuté mon entretien avec une question sur les différences entre la conception de la séance et sa mise en œuvre, parce que l'enseignante ne s'adresse plus à un élève abstrait, mais elle se trouve dans une situation singulière qui demande parfois une réaction imprévue. L'enseignante 1 voit la différence en terme d'acquisition des deux objectifs qui était finalement plus rapide que prévu. L'enseignante 2 pointe le fait qu'elle n'ait pas pu travailler toutes les difficultés observées notamment lors du saut en longueur par manque de temps. Puis, elle ajoute qu'elle n'a pas été aussi précise qu'elle aurait aimé être pour chronométrer la course de vitesse, parce qu'elle a rencontré des problèmes pour donner le signal de départ.

Puis, je les interroge sur les choix fait dans l'urgence. L'enseignante 1 raconte qu'elle n'a pas pu faire le retour au calme par manque de temps, qu'elle n'a pas pris le temps de reformuler, ni de déclarer le vainqueur et qu'elle a dû interrompre le jeu pour régler des conflits. En effet, elle précise par la suite que les comportements des élèves ne lui convenaient pas toujours. Elle a alors essayé de s'adapter « *et au final tu laisses tomber un peu* ». Pour recentrer les élèves elle les fait s'asseoir et elle se sert du tambourin. L'enseignante 2 a estimé qu'elle n'a pas fait de choix dans l'urgence et que les comportements des élèves n'ont pas modifié sa mise en œuvre, parce qu'elle connaît bien sa classe qu'elle suit depuis plus de deux ans.

En ce qui concerne l'aspect technique abordé pendant la séance, l'enseignante 1 pense qu'il n'y en a pas eu et qu'il fera l'objet d'une prochaine séance, puisqu'elle alterne la compréhension d'une consigne et l'apprentissage d'une technique. L'enseignante 2 revient sur le fait que la présence d'un autre adulte spécialiste en sport lui a permis de déléguer l'enseignement d'un apprentissage et de travailler avec certains élèves en grande difficulté.

Puis, je pose deux questions pour connaître les surprises de la séance afin de repérer ce que l'enseignante considère comme réussi et comme pas réussi. L'enseignante 1 revient sur le fait que ses élèves ont rapidement intégré la consigne. Elle ajoute qu'elle

avait été surprise d'une façon positive par le fait que le jeu n'ait pas été ralenti. En ce qui concerne le côté négatif elle parle d'une mauvaise gestion du temps qu'elle ne considère plus réellement comme une surprise. L'enseignante 2 comprend cette question en termes de performance. Elle a donc été surprise par le temps de passage lors de la course de vitesse qu'elle considère comme « *super rapide* ». Elle estime n'avoir vécu aucune mauvaise surprise.

Finalement, je m'intéresse à la constitution des groupes. L'enseignante 1 dit qu'il « *Faut faire au hasard* ». D'un côté ceci lui fait gagner du temps et d'un autre côté elle pense que cette technique permet de créer des équipes équilibrées du point de vue du sexe et de la performance. L'enseignante 2 laisse la liberté aux enfants de se placer comme ils le souhaitent. Cependant, elle a observé que cela pouvait poser des problèmes aux élèves très performants, puisque les autres ne veulent pas se confronter à ces derniers pour ne pas perdre le duel.

2.2. Présentation du terrain d'enquête

2.2.1. *Le pays*

Habitant à Berlin, j'aimerais apporter quelques précisions quant au système éducatif allemand. Contrairement à la France, il n'existe pas de ministère de l'éducation nationale, parce que l'éducation relève de la responsabilité de chaque Land, ce qui pourrait correspondre à une région en France. Il existe 16 Länder, Berlin étant un Land à part entière. Cependant, la conférence permanente des ministres de l'éducation des Länder est chargée de rapprocher et harmoniser les différentes politiques éducatives au niveau national.

Le système allemand est basé sur le concept de « *Bildung* » qui associe le développement de soi et à la transmission des savoirs, l'épanouissement de la personnalité est donc central.

L'école est gratuite et la scolarité est obligatoire entre 6 et 16 ans. L'école primaire (*Grundschule*) commence à l'âge de 5 ou 6 ans, selon les compétences de l'enfant et les envies des parents. Lors de la sixième année d'école, parfois la quatrième, les enfants peuvent poursuivre leur scolarité générale dans une école secondaire intégrée

(Sekundarschule) ou dans un lycée (Gymnasium). Ils peuvent également préférer d'apprendre un métier et entrer dans une formation professionnelle.

Chaque établissement a un conseil des enseignants composé de tous les enseignants, responsable des questions pédagogiques et éducatives, et un conseil d'école composé de 4 pédagogues, 4 élèves, 4 parents et un membre extérieur à l'école, responsable des questions de fonctionnement de l'école.

2.2.2. *Les écoles*

J'ai effectué mes observations dans des écoles publiques européennes en Allemagne. Créées en 1992, on trouve aujourd'hui 17 écoles primaires et 13 écoles post-primaires de ce type à Berlin. Toutes ces écoles proposent un enseignement bilingue allemand – français, russe, italien, turque, etc.

Je me suis rapprochée de deux d'entre elles, l'école « Judith-Kerr » et l'école « Arkonaplatz » en raison de leur combinaison linguistique. J'ai choisi ces deux écoles franco-allemandes afin de connaître deux contextes d'enseignement différents.

L'école primaire Arkonaplatz est située dans le centre-ville de Berlin. Elle accueille environ 440 élèves qui poursuivent leur scolarité primaire jusqu'à la sixième classe. L'école héberge parallèlement aux classes régulières une section bilingue qui ne comporte qu'une classe par niveau.

Quant à l'école Judith-Kerr, elle se trouve dans le sud-ouest de Berlin. Elle accueille environ 410 élèves qui sont repartis en 16 classes bilingues.

Dû au fait que le principe de sectorisation par quartier ne s'applique pas à l'école européenne, les élèves de ces classes viennent de plusieurs arrondissements berlinois. La sélection se fait en fonction des liens sociaux (frères et sœurs), test de langue et enfin par tirage au sort.

La particularité de ces classes est que l'allemand et le français sont des langues d'enseignement au même titre. Concrètement les enseignements se répartissent de la façon suivante. Les cours de découverte du monde et d'éducation physique et sportive, sont enseignés pour tous les élèves en français, alors que les mathématiques et les arts, qui regroupent l'éducation musicale et les arts visuels, sont dispensés en allemand. Cependant, l'intervention en français pour les cours de musique est fréquente, notamment lors d'un projet interdisciplinaire. Il s'y ajoute un cours d'enseignement religieux ou un

cours éthique, tous deux enseignés en allemand. Enfin, l'enseignement de la lecture et de l'écriture se fait séparément pour chaque groupe linguistique lors des cours de « langue maternelle » et de « langue partenaire ».

Chaque classe a deux enseignants ainsi que deux éducatrices attitrées, respectivement une personne germanophone et une personne francophone.

Le cursus franco-allemand inclut également des activités d'éveil obligatoires jusqu'à 16 heures qui viennent compléter l'enseignement. Ces activités sportives, artistiques, écologiques, culinaires, etc. sont prises en charge par les éducatrices.

2.2.3. Les Programmes

L'école européenne, comme toute école publique berlinoise, établit le contenu des cours selon les plans directeurs du Land de Berlin. En revanche, les directives consacrées aux spécificités de l'école européenne ont été mises au point par des commissions puis revues en concertation avec les enseignants. Ainsi, l'enseignante 1 de la Judith-Kerr m'a dit de suivre le programme français de 2005, alors que l'enseignante 2 d'Arkonaplatz se réfère au programme allemand. Je suppose que l'enseignante 1 fait référence aux programmes parus dans le BO du 14 février 2002, puisqu'elle précise qu'elle suit les anciens programmes.

Je tiens ici à préciser que les programmes allemands contiennent 6 domaines intitulés comme suit (traduction personnelle).

- ❖ jouer – jeux (spielen – Spiele)
- ❖ courir, sauter, lancer – athlétisme (laufen, springen, werfen – Leichtathletik)
- ❖ arts du mouvement, gymnastique, danse (Bewegungskünste, Gymnastik, Tanz)
- ❖ se mouvoir sur des agrès – gymnastique (bewegen an Geräten – Turnen)
- ❖ se battre selon des règles (kämpfen nach Regeln)
- ❖ conduire, glisser, rouler (fahren, gleiten, rollen)
- ❖ se mouvoir dans l'eau – natation (bewegen im Wasser – Schwimmen)

En France ceci pourrait correspondre aux domaines suivants : Réaliser une performance (activités athlétiques, natation), adapter ses déplacements à différents types

d'environnement (activités de roule et de glisse, activités aquatiques), coopérer et s'opposer individuellement et collectivement (jeux de lutte, jeux et sports collectifs), concevoir et réaliser des actions à visée expressive, artistique, esthétique (danse, activités gymniques).

On note que les deux écoles visitées proposent l'enseignement du domaine « se mouvoir dans l'eau » aux classes de CE2 à hauteur de deux cours par semaine pendant toute l'année scolaire.

2.2.4. Les acteurs

Dans l'école Arkonaplatz j'ai été accueillie par une enseignante francophone qui est en charge d'une troisième classe, ce qui correspond au CE2 en France. J'ai observé cette classe pendant deux séances d'une heure et demie chacune. Elle est composée de 22 élèves, une moitié d'enfants de langue maternelle allemande (4 garçons et 7 filles) et une moitié d'enfants de langue maternelle française (6 garçons et 5 filles). L'enseignante a 36 ans et 11 ans d'expérience, dont 6 en France dans l'académie de Lille et 5 en Allemagne, dont 2 dans un jardin d'enfants. Lors de la séance décrite tous les élèves étaient présents, un garçon est dispensé depuis plusieurs semaines dû à une blessure au bras. Deux élèves se sont faits mal pendant la première activité et n'ont pas participé à la seconde, mais à la troisième.

De plus, j'ai observé pendant deux séances de 45 minutes la classe de CP de Judith-Kerr qui est composée de 28 élèves, dont 14 germanophones (7 garçons et 5 filles) et 14 francophones (6 garçons et 10 filles). Cette enseignante a 33 ans et 8 ans d'expérience, dont 4 en France dans l'académie de Toulouse et 3 à Berlin. Il s'y ajoute une année de congé de maternité. Lors de la séance sélectionnée tous les élèves étaient présents et ont participé aux activités.

Le niveau social des élèves des deux classes observées m'a été décrit par les enseignantes comme plutôt favorisé, 90 pour cent des enfants ayant des parents diplômés de l'enseignement supérieur. La variable du milieu social est donc à écarter.

3. Résultats

3.1. Analyse des résultats

Dans cette troisième partie nous allons analyser les données recueillies lors des observations et des entretiens pour les mettre en lien avec les inégalités de sexe à l'école primaire.

3.1.1. Les programmes

Dans un premier temps nous essayons de répondre à la première hypothèse qui était : L'enseignant propose une programmation des activités déséquilibrée sur les trois pôles (filles, garçons et neutre) ce qui avantage les garçons.

Ce qui ressort des entretiens est que les deux enseignantes se réfèrent à un curriculum. Cependant, elles n'évoquent pas le même alors qu'elles enseignent dans des contextes similaires. Regardons d'abord le curriculum formel. L'enseignante 1 fait référence aux anciens programmes français en disant : « *Donc programme français et en plus le programme de l'époque entre guillemet. Celui de 2005. Après il y a eu des changements, mais bon, en EPS s'est finalement plus ou moins la même chose.* ». Il me semble qu'elle mélange les dates, peut-être à cause de la situation inhabituelle que représente un entretien. Les programmes en vigueur ont été publiés dans le Bulletin officiel du 19 juin 2008. Les anciens programmes datent de 2002, puis des modifications ont été apportées en 2007. En revanche, un autre texte fondateur de l'école, la loi Fillon ou loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, a été promulgué en 2005. Ce texte met notamment en place le socle commun. Cette confusion de date ne me semble pas essentielle, mais elle laisse supposer que l'enseignante ne consulte plus véritablement les documents officiels édités par le ministère de l'éducation nationale.

Il s'y ajoute qu'elle met en place consciemment « *le programme de l'époque* », alors qu'un enseignant doit dans le cadre de sa responsabilité pédagogique et ce selon la

loi d'orientation du 10 juillet 1989 respecter les programmes et textes officiels. Elle ajoute que les programmes d'EPS de 2002 et de 2008 se ressemblent fortement « *en EPS s'est finalement plus ou moins la même chose* ». Bien que je n'aie pas fait une étude approfondie, il est vrai que l'on retrouve par exemple les 4 domaines dans les deux programmes. Cependant, deux intitulés changent sensiblement. Ceci peut être important dans la mesure où l'enseignante met en œuvre une séance de jeux collectifs appartenant au domaine « *S'opposer individuellement et collectivement* » selon le BO 2002, alors que le BO 2008 ajoute à la notion d'opposition, connotée masculine, le concept de coopération qui a une connotation féminine.

Comparaison des domaines dans les programmes de 2002 et de 2008

BO du 14 février 2002	BO du 19 juin 2008
Réaliser une performance mesurée	Réaliser une performance
Adapter ses déplacements à différents types d'environnements	Adapter ses déplacements à différents types d'environnement
S'opposer individuellement ou collectivement	<u>Coopérer</u> et s'opposer individuellement et collectivement
Concevoir et réaliser des actions à visée artistique, esthétique ou expressive	Concevoir et réaliser des actions à visée expressive, artistiques, esthétique.

En revanche, on doit préciser que les deux enseignantes ne travaillent pas dans des établissements homologués. En effet, c'est l'homologation délivrée par le ministère de l'Éducation nationale qui certifie la conformité de l'enseignement aux exigences, programmes, objectifs pédagogiques et règles d'organisation du système éducatif français.

Les deux écoles visitées sont des écoles publiques berlinoises dans lesquelles s'appliquent a priori la loi allemande, plus spécifiquement les programmes promulgués par le Land de Berlin. Ainsi l'enseignante 2 se rapporte à ces derniers. D'ailleurs elle le précise à plusieurs reprises. Il me semble qu'elle applique plus précisément le projet EPS de l'école qui est beaucoup plus restreint que le programme allemand en ce qui concerne le nombre d'APSA. De plus, elle précise à un moment que l'école ne travaille pas le domaine « Rouler » qui figure pourtant dans les textes officiels. On pourrait interpréter ce fait comme une mise à distance à la programmation imposée par le projet d'EPS. Une enseignante qui dit mettre en pratique les programmes, applique en quelque sorte un texte pour lequel elle n'est pas directement responsable, qu'elle n'a ni écrit ni voté. Le projet

EPS de l'école a été présenté, discuté et voté par les enseignants de l'école. Elle en fait partie, elle est donc co-responsable du contenu. Bien qu'elle se soumette à ce projet, il se pourrait que l'enseignante ne s'identifie pas complètement à ces choix d'activité.

Toutefois, comme précisé ci-dessus lors de la présentation du terrain d'enquête les écoles européennes bénéficient d'un statut particulier qui permet aux enseignants de se référer aux programmes de leur pays d'origine. Par conséquent, il me paraît tout à fait concevable que les enseignants francophones s'appuient sur les instructions officielles françaises, comme le fait l'enseignante 1. En revanche, l'éthique professionnelle voudrait certainement que ces dernières soient celles encore en vigueur. Finalement, on retient qu'il existe une grande diversité en ce qui concerne le curriculum formel. Cette liberté laissée aux enseignantes due au contexte particulier de l'enseignement français à l'étranger peut créer des interprétations diverses qui pourraient à leur tour engendrer des inégalités selon le sexe comme nous l'avons vu pour l'enseignante 1.

Revenons maintenant sur la programmation faite par les enseignantes à partir du curriculum formel. L'enseignante 1 a mis en œuvre presque exclusivement les jeux collectifs pendant toute l'année. Elle justifie cet enseignement massif premièrement par un manque de temps qui ne lui permet pas d'installer le matériel nécessaire à la pratique d'autres APSA. Il est vrai que dans l'emploi du temps la séance dure trois quarts d'heure, mais ces 45 minutes incluent également le fait qu'elle doive aller chercher les élèves devant la salle de classe, traverser l'école jusqu'aux vestiaires, faire changer les élèves avant et après la séance. Par conséquent le temps effectif de la séance est réduit à moitié, la séance observée ne dure que 17 minutes finalement.

Bien évidemment cela doit varier en fonction du moment de l'année et du niveau de classe. Comme le dit l'enseignante « *c'est un peu particulier avec les CP. On est déjà au départ sur les apprentissages, déjà habiller, se déshabiller, tenir en rang....* ». Les élèves doivent donc dans un premier temps apprendre à devenir élève, c'est seulement dans un deuxième temps que l'enseignante peut se préoccuper de l'apprentissage disciplinaire.

Il me semble que ce temps consacré au changement d'habits est une particularité allemande, car je ne l'ai pas observé pendant mes stages en France. Il est vrai que cela permet d'améliorer les conditions de sécurité des élèves puisqu'ils sont habillés pour faire du sport, notamment en ce qui concerne les chaussures. On imagine aisément qu'un élève qui court en sandalettes ou tongs par exemple s'expose à un réel danger. En revanche, cela pénalise le temps de pratique des plus jeunes, puisqu'ils sont moins autonomes et

donc moins rapides pour changer de tenue. L'éducatrice m'a également confié qu'elle conseille lors des réunions de parents CP d'acheter des chaussures à scratch et de ne pas mettre de collants ou de robes compliquées aux filles pour gagner du temps. Dans les deux écoles j'ai pu remarquer que les premiers élèves prêts à faire du sport étaient des garçons (par exemple, lors de l'observation 1 les 6 premiers élèves étaient masculins). Grâce à leur rapidité, probablement due à leur motivation pour cette matière, ils « gagnent » du temps de pratique comparé aux derniers élèves. Si on multiplie ce temps par 76 (2 séances par semaine pendant 38 semaines) il semblerait que cela devienne un facteur d'entraînement non négligeable. Finalement, on peut supposer que l'organisation allemande du début de la séance avantage les garçons. Alors qu'en France tous les élèves sont pris en main en même temps et débute donc leur échauffement ensemble, en Allemagne l'arrivée des élèves, et par là l'entrée dans la pratique sportive, se fait au fur et à mesure. Des études plus approfondies qui prennent en compte non seulement le temps, mais aussi le contenu de ce moment spécifique de prise en main de la classe seraient nécessaires pour confirmer cela.

L'enseignante évoque d'autres raisons pour justifier le fait qu'elle pratique seulement les jeux collectifs. Elle parle notamment de la motivation des élèves (« *Les sports collectifs avec balle notamment ça marche tout le temps* »). Puis elle explique que les jeux collectifs constituent également un levier pour d'autres apprentissages, notamment sociaux (« *que les enfants apprennent un peu à se connaître. Le sport collectif sert un peu à ça.* »). Elle ajoute que cela facilite également la gestion de la classe (« *Que les enfants apprennent les consignes, les règles de jeu aussi [...] c'est très important, parce que ça se ressent après dans la classe.* »). Enfin elle précise que cela est un choix très personnel « *...moi en tant qu'élève j'adorais ça. C'est pour ça aussi que je l'enseigne à mes élèves.* ».

L'enseignante 1 a également mis en place des séances de « *relais un petit peu en début d'année, qui est différent, mais qui peut aussi fonctionner comme sport collectif.* ». Je dirais qu'il s'agit effectivement d'une pratique collective au même titre que les jeux collectifs. D'ailleurs, quand elle parle du jeu de la balle aux prisonniers elle emploie toujours le terme sport collectif, alors qu'il me semble qu'elle met en place un jeu collectif. Il se peut qu'elle comprenne les jeux collectifs comme une préparation aux sports collectifs. Ici la balle aux prisonniers prépare certainement le handball. Je tiens à préciser que des auteurs (Cleuziou, 2000 ; Vigneron, 2004) ont montré dans des analyses de notes au baccalauréat en EPS que l'écart entre filles et garçons est plus important dans

les sports collectifs et les sports de raquettes, 2,01 point d'écart pour le handball, et que ces familles de sport sont par ailleurs les activités les plus enseignées. Les compétences attendues par les élèves dans les sports collectifs sont à connotation masculine, puisqu'il s'agit de battre son adversaire et de remporter la victoire. Le fait de proposer seulement des jeux collectifs, comme le fait l'enseignante 1, qui évolueront vers des sports collectifs peut donc engendrer des inégalités entre les sexes défavorisant fortement les filles.

L'enseignante 2 propose 4 APSA différentes dans l'année : athlétisme, basket, handball et gymnastique. Il faut préciser que l'athlétisme est proposé à deux reprises, en début d'année et en fin d'année scolaire. Handball et basket sont clairement connotés masculins, comme tous les sports collectifs. L'athlétisme est également une activité à connotation masculine. En revanche, la gymnastique peut avoir une connotation féminine. Il aurait été intéressant de savoir quelle sorte de gymnastique elle a proposé. S'agit-il de la gymnastique rythmique (connotée fortement féminine) ou de la gymnastique artistique qui fait intervenir des agrès comme le cheval d'arçons (connoté masculin) ou la poutre (connotée féminine) ? Dans tous les cas on remarque ici un fort déséquilibre entre les APSA à connotation masculines et les APSA à connotation féminine, 3 contre 1 dans le meilleur des cas.

Il faut préciser que l'enseignante n'a aucune influence sur le choix des activités sportives qu'elle programme, à son regret. En effet, il existe un projet EPS dans cette école que l'enseignante respecte tout à fait. Ce projet EPS est discuté et voté lors des réunions EPS « *Fachkonferenz Sport* » auxquelles l'enseignante participe. D'ailleurs elle a entrepris des démarches pour enseigner d'autres activités comme le frisbee (connoté neutre) et le baseball (connoté masculin), ce que lui a été refusé, parce que l'école ne dispose pas du matériel adéquat. C'est donc l'école en tant qu'institution qui participe à renforcer les inégalités entre filles et garçons en privilégiant des activités fortement connotées masculines et pratiquées davantage par des garçons.

Il se trouve que cette programmation est clairement influencée par la politique de l'école qui cherche à être représentée lors des compétitions scolaires : « *Ici à Berlin, on entraîne les enfants vraiment dans le but d'une compétition. Pour que notre école soit bien représentée dans le classement.* ». Par conséquent, l'école oblige les enseignants à préparer les élèves à ces compétitions, ce qui engendre donc la mise en place d'activités qui jouissent d'une présentation forte dans les grandes compétitions ainsi que la pratique qui en découle. En effet, la séance observée avait pour but d'entraîner les élèves à la fête du sport, qui est le versant athlétique des « *Bundesjugendspiele* » (jeux fédéraux de la

jeunesse), une compétition sportive qui se déroule une fois par an dans toutes les écoles allemandes.

Les compétences attendues en athlétisme, l'activité prépondérante dans la programmation de l'enseignante 2, comprennent une dimension compétitive clairement mise en avant par les acteurs de l'école, car la logique sportive compétitive prime. De plus la dimension institutionnelle qui correspond à une logique des clubs sportifs extra-scolaires où l'objectif consiste à produire une performance est également très forte dans cette école. Le fait que l'école cherche à gagner du prestige dans des compétitions grâce aux performances sportives de ses élèves peut modifier d'une part la conception et d'autre part l'évaluation des APSA. En ce qui concerne la conception, l'APSA à l'école est à la fois considérée comme l'objet et le moyen d'enseignement incluant des objectifs transversaux, alors que pour un club sportif l'APSA représente la fin en soi avec une recherche du plus haut niveau de performance. De plus, l'évaluation scolaire prend en compte principalement la performance, le niveau d'habiletés, le progrès et l'investissement, alors qu'un club sportif considère seulement la performance et le classement. En privilégiant ces deux dimensions l'enseignante fait naître des inégalités de sexe à l'école, puisque la compétition et la performance font référence à un univers masculin qui pénalise les filles. La conception selon laquelle les élèves doivent représenter l'école lors des compétitions est directement responsable de la prééminence de l'enseignement athlétique et des pratiques qui en découlent, ce qui est susceptible de mettre à distance les filles.

Pour conclure ce premier temps je pense pouvoir confirmer ma première hypothèse. En effet, les deux enseignantes proposent une programmation des activités déséquilibrée avec 4 « activités garçons » (jeux collectifs, basket, handball, athlétisme) et une « activité fille » (gymnastique). Ce constat est encore plus pénalisant pour les filles si on considère seulement les activités de l'enseignante 1 car elle propose exclusivement des activités connotées masculines. En somme il ressort que la programmation privilégie fortement l'affrontement et la performance qui sont des valeurs masculines, ce qui avantage les garçons lors de l'activité sportive. En revanche, nous avons pu voir que la programmation personnelle peut avoir des origines très différentes. Si on reprend les catégories de Briot, on remarque que l'enseignante 2 se réfère principalement à la catégorie macro-structurelle (programme allemand), alors qu'il s'agirait davantage de la catégorie méso-structurelle, puisqu'elle applique le projet de l'école. Quant à l'enseignante 1, elle se rapporte particulièrement à la catégorie micro-structurelle. Là

encore on pourrait penser que la catégorie méso-structurelle intervient davantage, puisque le principal problème de l'enseignante consiste dans l'organisation temporelle. En effet, elle ne bénéficie pas de deux cours d'EPS en continue ce qui est due à une mauvaise conception de l'emploi du temps. Il se trouve que celui-ci est conçu par l'administration de l'école, qui l'impose aux enseignants.

3.1.2. *Le duel*

Dans un deuxième temps nous reviendrons sur ma seconde hypothèse qui postule que la logique de la tâche d'apprentissage est basée sur une culture du duel ce qui avantage les garçons.

L'enseignante 1 met en place une séance de jeux collectifs. Les jeux collectifs peuvent être définis de la façon suivante. Il s'agit d'affronter des adversaires pour gagner en coopérant autour de l'atteinte d'un but commun en respectant des règles. Nous constatons que la séance présente les conditions nécessaires à cela. En effet, on peut observer un rapport d'opposition entre les deux équipes adverses. Chaque équipe est composée de plusieurs enfants qui sont donc partenaires. Les règles communes sont rappelées par les élèves et une règle supplémentaire est énoncée par l'enseignante. En revanche, l'enseignante ne déclare pas de gagnant ni de perdant à la fin du jeu.

Traiter des jeux collectifs en général et de la balle aux prisonniers en particulier renvoie principalement à l'idée de duel, puisque l'essence même de ce jeu demande de placer les élèves en situation d'affrontement. Les deux équipes se livrent un combat et jouent l'une contre l'autre. Par conséquent cette famille de sport s'appuie sur des valeurs masculines qui peuvent créer des inégalités de sexe.

Rappelons que la balle aux prisonniers est un jeu sportif non-institutionnel, car il ne dépend pas d'une institution officielle et admet maintes variantes, comme celle mise en place par l'enseignante 1. Elle a choisi d'ajouter la règle des trois passes au fonctionnement classique du jeu. Chaque équipe doit donc faire trois passes avant de pouvoir tirer à nouveau sur l'équipe adverse. Au cours de l'entretien l'enseignante nous apprend qu'elle ajoute cette règle pour intégrer tous les élèves : *« Alors évidemment il y en a qui sont un peu plus à l'arrière et tout, alors on peut justement essayer finalement de les motiver. C'est un peu ce que je veux essayer de faire avec le système de passe. Que les enfants qui sont en retrait vont devoir avoir la balle un moment un petit peu. »*. Cette

nouvelle règle enrichie le jeu d'affrontement par une mise en avant de la notion de partenariat. Les enfants d'une même équipe peuvent se rendre compte plus facilement qu'ils sont associés, qu'ils partagent quelque chose et qu'ils ont un intérêt commun. Au lieu de jouer seulement contre l'équipe adverse ils travaillent ainsi le « jouer avec ». On peut supposer que la notion de partenariat aide à prendre en charge les inégalités de sexe créées par la notion d'affrontement. En effet, j'ai pu observer que cela permet à beaucoup plus d'élèves de participer au jeu. Ce ne sont plus seulement les élèves (souvent masculins) les mieux placés, les plus rapides ou les plus audacieux qui s'emparent de la balle, mais aussi les élèves en retrait (souvent féminins) qui ont désormais une possibilité d'être impliqués dans la situation d'apprentissage.

Lors de l'entretien après la séance l'enseignante 1 nous dit qu' : « *Au bout d'un certain moment j'ai vu qu'il y avait déjà des stratégies qui se mettaient en place [...] j'avais pensé qu'ils vont peut-être pas y penser tout seul. Alors que déjà ils arrivaient à le faire ça.* ». Lors de mon observation j'ai également remarqué que les élèves (masculins) étaient au départ centrés sur des exploits individuels, par là j'entends qu'ils tiraient tout de suite pour toucher l'adversaire. L'enseignante a alors décidé de compter à voix haute les passes pour rappeler la nouvelle consigne à ces élèves, ce qui a permis d'installer une collaboration. Les élèves passent donc d'un jeu rapide individuel où la priorité est de tirer sur l'adversaire ce qui avantage les garçons à un jeu plus collectif où le tir sur l'adversaire est différé, ce qui permet à beaucoup plus d'élèves féminins de participer. De plus, l'enseignante ne compte pas les élèves touchés, mais les passes réussies et propose ainsi un autre point de vue sur le jeu. Cette consigne déplace l'attention des élèves vers le partenariat. Ils découvrent alors que le jeu est collectif, parce qu'ils sont plusieurs dans une même équipe. Cela pourrait les amener à considérer les qualités de chacun. Par exemple tenir compte d'un garçon qui tire fort pour toucher l'adversaire, mais aussi d'une fille qui se place un peu à l'écart, ce qui pourrait alors être un choix stratégique qui permet d'attaquer l'adversaire par surprise. Cette tâche d'apprentissage aide les élèves à aller vers quelque chose qu'ils n'auraient peut-être pas exploré spontanément. En terme d'inégalités de sexe je pense que cela contribue au fait que les élèves apprennent beaucoup sur eux. Ils peuvent alors apprécier les différences entre les stratégies d'une fille et celles d'un garçon pour les inclure au jeu à bon escient. Si les filles sont pénalisées lors d'un jeu en groupe mixte, parce qu'elles sont dépassées par la vitesse ou parce qu'elles se trouvent en périphérie du terrain, cette tâche d'apprentissage pourrait contrecarrer ces difficultés.

On note que l'enseignante a observé des élèves se conseiller et s'associer pour établir des stratégies. Les élèves développent donc dans un premier temps des modalités de relation à autrui basées sur la coopération. C'est seulement dans un deuxième temps qu'ils entrent dans la logique de l'affrontement propre au jeu collectif. Il aurait été intéressant d'approfondir l'observation sur le type de coopération, notamment pour répondre aux questions suivantes : Filles et garçons acceptent-ils de travailler ensemble ? Coopèrent-ils pour protéger une fille/un garçon ? Envisagent-ils plusieurs possibilités d'association ? Elaborent-ils une stratégie en commun ? Existe-il un leader ? Qui est tireur ? Se conseillent-ils en intégrant des éléments psychologiques ou physiologiques des joueurs ?

On signale également que l'enseignante a choisi une balle en mousse. Je pense que cela permet aux élèves, souvent féminins qui appréhendent encore le ballon à cause des douleurs qu'il pourrait provoquer de participer davantage.

En ce qui concerne les interventions de l'enseignante j'ai remarqué qu'elles manquent parfois de précisions, ce qui peut désavantager les filles. Elle emploie le terme 'copain' à plusieurs reprises, par exemple « *On avait vu que l'on pouvait faire des passes à son copain pour s'approcher.* ». Ce vocabulaire affectif pourrait induire aux enfants qu'il faut seulement passer le ballon à un copain et non pas à un élève qui est bien placé pour tirer notamment. Cela peut renforcer les inégalités de sexe dans la mesure où les élèves de cet âge ne se mélangent pas beaucoup d'un point de vue du sexe. En effet, lors des observations je me suis rendu compte que les filles passaient souvent à des filles et les garçons aux garçons. Malheureusement j'ai seulement pris le temps de noter 5 échanges avec 3 suites de passes entre garçons, une suite de passes entre filles et une suite de passes mélangé avec un garçon qui récupère le ballon et deux filles qui passent et tirent. Les garçons semblent avantagés dans une telle situation, car ils récupèrent plus souvent le ballon les premiers. On aurait pu imaginer que l'enseignante replace la notion de coopération dans le cadre du jeu collectif en précisant qu'il faut coopérer pour mieux affronter l'équipe adverse et non pas pour jouer avec le meilleur copain. Le but n'est pas seulement de coopérer avec les élèves qu'on aime bien, mais bien de gagner la partie.

Par la suite elle parle de donner le ballon, alors que l'action à réaliser consiste à lancer le ballon « *Il faut donner loin.* ». Il se pourrait qu'elle essaie de s'adapter à ses élèves, car ils lançaient très peu le ballon. On peut y ajouter que cette consigne me semble difficile, puisque l'enseignante nous dit que les passes vont être travaillées lors d'une prochaine séance. Il est vrai qu'on peut attendre d'un élève de CP qu'il sache lancer le

ballon, mais il me semble un peu ambitieux de leur demander de faire une passe loin et précise. Il s'y ajoute qu'elle avait initialement prévu de leur dire de faire des passes en cloche pour être plus efficaces, comme nous le montre la fiche de préparation, alors qu'elle ne donne aucun conseil sur la technique du lancer finalement. Cette situation peut alors créer des inégalités entre élèves qui savent déjà bien manipuler un ballon et ceux pour qui cela est un apprentissage nouveau. Il se trouve qu'on propose plus souvent un ballon à un garçon lors de sa socialisation familiale qu'à une fille, car il s'agit d'un jouet stéréotypé masculin. Par conséquent, les garçons sont avantagés par la logique de cette tâche d'apprentissage, puisqu'ils sont mis tout de suite en réussite, alors que les filles sont pénalisées. Bien qu'aucun élément ne permette de le confirmer, on peut également supposer que ce moment fait office d'une évaluation diagnostique qui permet à l'enseignante d'identifier les besoins de ses élèves.

Regardons maintenant les tâches d'apprentissage athlétique de l'enseignante 2. L'athlétisme est une activité compétitive et codifiée qui se déroule dans un milieu normé. Elle se pratique en milieu terrestre et demande un fort investissement énergétique. Il s'agit de produire une performance mesurée, soit en temps soit en distance. L'enseignante met en place deux des trois disciplines athlétiques : la course (de vitesse et de durée) et le saut. Elle donne à sa séance un but concret qui consiste à préparer la fête du sport. Les élèves semblent motivés par cet objectif et participent tous très volontairement aux situations proposées. Cet objectif est la condition sine qua non de la séance. Il détermine la conception et les contenus : « *Là on est vraiment sur préparer la fête du sport [Les départs de course] c'est vraiment ce qu'ils ont besoin de travailler, parce que ça pose de gros problèmes à la fête du sport. [...] On tient aussi à être précis dans le cadre de la fête du sport.* ». L'enseignante ne propose plus les contenus pour eux-mêmes, mais pour que les élèves puissent participer à la fête du sport dans les meilleures conditions.

D'ailleurs quand elle me décrit les bonnes surprises elle évoque les temps de courses pour les mettre immédiatement en lien avec une victoire probable à la fête. On note ici que la compétition interscolaire envahit complètement le cadre scolaire. Quand l'enseignante conçoit sa séance elle ne donne plus la priorité aux objectifs pédagogiques, mais à la fête du sport. Ce qui prime est de résoudre les difficultés que les élèves vont rencontrer à la fête du sport. Le fait qu'elle hésite à formuler l'objectif de la séance : « *Aujourd'hui ? Oui, mmh... peut-être courir avec les starting blocks. Ce n'est pas obligatoire non plus....* », alors que l'entretien ait eu lieu 30 minutes avant la séance, semble appuyer cette remarque.

On peut alors penser que donner la priorité à une compétition qui suit la logique de la performance et du classement, comme nous l'avons vu précédemment, peut avantager les garçons, puisqu'ils sont davantage attirés par les valeurs qui en dépendent que les filles. Nous allons voir cela de plus près.

La logique interne de l'athlétisme est basée sur la performance. L'enseignante précise qu' « *on a envie d'être le premier, d'aller vite* ». Pour donner davantage de sens à l'activité de course de vitesse l'enseignante crée un défi entre deux élèves qui sont placés dans une situation de duel, car ils courent à deux. On remarque que cet affrontement pose des problèmes à certains élèves, notamment aux plus forts. Pour créer un réel défi les élèves doivent avoir un niveau sensiblement équivalent pour avoir des chances de gagner et des risques de perdre à tout moment. Il se trouve que les autres élèves n'ont plus cette incertitude du résultat s'ils courent contre les élèves qu'ils considèrent comme le/la meilleure de la classe. L'enseignante a observé ce phénomène avec Nola : «... *les enfants avaient changé de places plusieurs fois... Elle a beaucoup de copines, mais c'est elle la plus rapide et les enfants savent...donc... Ah oui, c'est encore un peu le problème qu'on a dans cette classe.* ». Elle en conclue que cela est dû au refus d'accepter la défaite, un problème qu'elle a déjà constaté dans la classe.

Je tiens à préciser que les élèves pouvaient constituer les couples eux-mêmes, ce qui a pour conséquence qu'ils se font par affinité, garçons contre les garçons et filles contre filles. L'enseignante nous dit : «... *ils se sont placés comme ils voulaient. Et puis là ça avait pas vraiment d'importance...Après on observe un peu qui aime bien être avec qui. Des enfants qui restent seuls...*». Je suppose que son attention porte essentiellement sur la performance individuelle dans cette situation, le fait que les élèves courent à deux est peut-être un aspect périphérique par lequel elle cherche à les motiver. En revanche, cela semble jouer un rôle crucial pour les élèves. J'ai pu entendre des questions comme : « *Hast du gewonnen ?* » (As-tu gagné ?). Le fait qu'ils se comparent à leur adversaire nous indique qu'ils vivent ce moment bien comme un duel.

On retient que la constitution de couples affinitaires engendre une séparation des sexes qui pénalise les filles les plus fortes, puisque le problème décrit plus haut s'est posé avec la fille la plus rapide, mais pas avec le garçon le plus rapide. On peut alors se demander pourquoi ? Se pourrait-il que les garçons soient plus volontaires à se confronter à un garçon qu'à une fille ? Autrement dit, accepteraient-ils plus facilement de perdre contre un garçon que contre une fille ? Il aurait été nécessaire d'interroger les élèves sur ce point précis pour avoir des éléments de réponse.

Pour conclure ce deuxième temps je pense pouvoir confirmer ma seconde hypothèse partiellement. En effet, j'ai pu repérer des moments basés sur une culture du duel dans les deux séances observées, mais ceux-ci n'avantagent pas nécessairement les garçons. Dans les cas étudiés les garçons se trouvaient favorisés quand ces moments ont été corrélés avec un vocabulaire imprécis, comme nous l'avons vu avec l'enseignante 1. Quand on peut mettre ces situations en lien avec une constitution des groupes par affinité, mise en place par l'enseignante 2, les filles les plus fortes ont été pénalisées, ce qui n'entraîne pas obligatoirement un avantage pour les garçons. Toujours est-il, nous avons également montré qu'une situation d'affrontement n'est pas en contradiction avec la mise en place d'un partenariat et d'une coopération, comme l'a proposé l'enseignante 1, et dans ce cas cela peut atténuer les inégalités de sexe.

3.1.3. *Les choix curriculaires*

Enfin dans un troisième temps les matériaux analysés nous ont permis d'apporter des éléments de réponse à notre problématique qui portait sur la construction d'une expérience masculiniste due aux choix curriculaires de l'enseignante.

Etant donné que le curriculum englobe plusieurs aspects le propos doit être nuancé. Si nous avons pu montrer que le curriculum réel crée inévitablement des inégalités de sexe dans les deux cas présents, le curriculum caché, étudié ici avec un focus sur les situations de duel, ne débouche pas impérativement sur le même constat.

Je tiens à préciser que le curriculum caché inclut bien évidemment des aspects très divers qui ne peuvent pas tous être pris en compte dans le présent écrit. On peut toutefois en noter quelques-uns comme la façon dont les enseignantes se représentent les inégalités. Ainsi l'enseignante 2 s'explique les bons résultats du meilleur élève garçon en se référant à des conditions biologiques : « *Tu vois, il est petit, c'est un petit gabarit, il est super léger et il court plus vite que les grands.* ». Elle considère la taille et le poids de l'élève comme essentiel. Elle n'évoque pas des inégalités mis en place dans le cadre scolaire, mais elle met cet exploit sur le seul compte de l'élève.

On peut également mentionner que les interventions auprès des garçons et filles ont été globalement équilibrées. Cependant l'enseignante 1 est amenée à intervenir beaucoup plus fréquemment auprès des garçons pour rétablir la discipline. Il s'y ajoute que l'enseignante 2 propose des véritables stratégies techniques aux garçons « *Il vaut*

mieux avoir le pied....aller... 3 centimètres derrière plutôt que 1 centimètre devant. » alors que les remarques techniques restent assez vagues pour les filles « *Tu as perdu au moins 50 centimètres, c'est dommage. »*.

3.2. Discussion des résultats

Je vais désormais revenir sur les limites que j'ai pu rencontrer lors de l'enquête.

Premièrement, j'aimerais rappeler que j'ai fait mes observations dans des écoles européennes qui tentent d'associer le fonctionnement d'une école allemande avec celui d'une école française. Nous avons vu que ceci cautionne des différences importantes entre les enseignantes, notamment au regard du curriculum formel. De par leur statut particulier des écoles et les pratiques divergentes qui en dépendent une comparaison s'avère difficile, à la fois entre elles et avec ce que j'ai pu connaître en France ou en Allemagne.

On pense par exemple au fait que les deux enseignantes étaient accompagnées par des éducateurs. Ces éducateurs prenaient, certainement en lien avec leur formation, des rôles différents pendant les séances. L'éducatrice 1 soutenait l'enseignante 1 surtout dans la gestion de la classe, par exemple pour remotiver des élèves à participer. Etant donné que je ne pouvais techniquement pas accompagner les deux personnes, je pense avoir manqué des interventions potentiellement intéressantes. L'enseignante 2 était accompagnée par un éducateur de basket. Le fait qu'il s'agisse d'un spécialiste EPS a eu des conséquences considérables dans la gestion de la classe. Ainsi il a pris en charge plusieurs parties pédagogiques qu'il m'étaient difficiles de suivre de part en part, parce que je me tenais proche de l'enseignante.

Une autre critique concerne ma rigidité lors de l'entretien. Il est vrai que j'aurais pu les relancer plusieurs fois afin d'obtenir des précisions. Par exemple, quand l'enseignante 2 relate que la position de départ pose encore problème, j'aurais pu demander à qui et en quoi elle pense qu'elle pose problème.

Je dois également mentionner que je connaissais l'enseignante 2 en dehors de ce cadre de recherche. En effet, je suis parent d'un de ses élèves ce qui a pu modifier sa façon de répondre à mes questions par exemple, parce qu'elle ne se sentait pas libre ou moins anonyme.

Puis, je tiens à signaler que j'ai mené les entretiens très proche de l'observation, 30 minutes avant et 30 minutes après. Pour l'entretien avant les séances cela ne pose pas

de problème, au contraire, je pense que cela a été intéressant, puisque l'enseignante pouvait très facilement se projeter. En revanche, en ce qui concerne l'entretien après les séances, j'avais pensé initialement que cela pouvait être profitable dans le sens où l'enseignante puisse se souvenir facilement des événements, mais finalement il se pourrait également qu'elles aient eu besoin d'un recul plus important sur leur vécu afin de pouvoir faire un bilan personnel de la séance.

Enfin, je pense que ma méthodologie d'enquête peut constituer un handicap, car elle m'oblige à prendre en compte une séance alors que je ne sais pas encore si celle-ci présente des éléments en lien avec ma problématique. Dans ce sens il aurait été peut-être plus concluant de faire cette enquête plusieurs fois dans l'année pour observer des séances qui portent sur la même APSA par exemple.

Dans tous les cas je tiens à préciser qu'il s'agit de deux études de cas qui ne peuvent en aucun cas être représentatives de ce qui se fait dans l'ensemble des écoles européennes.

3.3. Apports

Je propose ici les apports de cette recherche, tout d'abord d'un point de vue personnelle. Cette enquête a eu lieu dans le cadre d'une initiation à la recherche universitaire. C'était donc pour moi un moment qui m'a permis de faire un lien entre ma formation en tant que professeur des écoles et la recherche universitaire liée à un champ précis qui est l'enseignement de l'éducation physique et sportive. Au-delà des apports disciplinaires, j'ai pu comprendre qu'une posture réflexive est nécessaire pour améliorer sa pratique enseignante. Celle-ci s'appuie non seulement sur une remise en question personnelle, mais aussi sur la prise en considération des écrits spécialisés. J'ai également pu approfondir mes connaissances sur les inégalités, un sujet qui me tient particulièrement à cœur, d'autant plus que je serai probablement amenée à enseigner dans un contexte où celles-ci seront très présentes.

D'un point de vue professionnel, je me suis particulièrement penchée sur les deux APSA rencontrées lors de mes observations. Je me sens désormais plus en confiance pour les mettre en œuvre en prenant en compte aussi bien les élèves masculins que féminins. Je pense être plus à même d'élargir ma réflexion à d'autres pratiques sportives en espérant

ainsi réduire des inégalités en EPS.

Dans l'exercice de mon futur métier je suis tenu à participer à l'acquisition des compétences du socle commun. Les observations m'ont amenée à voir des situations qui mettent en œuvre les compétences 6 et 7. Pour la séance en CP cela correspond à « *Pratiquer un jeu ou un sport collectif en respectant les règles* » qui figure parmi les compétences sociales et civiques au palier 1. Pour la séance en CE2 j'ai pu identifier la compétence « *Réaliser une performance mesurée dans les activités athlétiques* » décrite au palier 2 dans le domaine L'autonomie et L'initiative.

Cette option de recherche m'a aussi aidé à développer des compétences que tout professionnel de l'éducation doit mettre en œuvre, précisé dans le « *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* » publié dans le BO n° 30 du 25 juillet 2013. Cela concerne essentiellement la compétence 6 (Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques) : « *Se mobiliser et mobiliser les élèves contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre, promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes* ». Cependant, d'autres compétences sont également impliquées comme « *Savoir transmettre et faire partager les principes de la vie démocratique ainsi que les valeurs de la République : la liberté, l'égalité, la fraternité, la laïcité, le refus de toutes les discriminations.* » (compétence 1) ou « *Adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves* » (compétence 4) ou encore « *Prendre en compte les préalables et les représentations sociales (genre, origine ethnique, socio-économique et culturelle) pour traiter les difficultés éventuelles dans l'accès aux connaissances.* » (P3).

En somme ce mémoire me permettra une transition plus aisée vers la pratique.

Conclusion

Retour

L'objet de cette recherche était de voir si les choix curriculaires de l'enseignante construisent une expérience masculiniste. Pour en juger j'ai interrogé et observé deux enseignantes dans deux écoles bilingues à Berlin. Dans un premier temps nous nous sommes attachés à la programmation des activités. Nous avons alors découvert, grâce aux entretiens menés, que les deux enseignantes proposent une programmation déséquilibrée, car elles enseignent clairement davantage d'activités stéréotypés comme masculines ce qui participe à la construction d'une expériences masculiniste. En acceptant ce curriculum, l'enseignant peut alors engendrer des différences entre filles et garçons, ce qui est difficilement compatible avec une école pour tous.

Toutefois il faut préciser que cette programmation peut être le résultat d'un choix personnel dû au profil de l'enseignante et la représentation que celle-ci se fait des apports de l'APSA, comme nous l'avons vu pour l'enseignante 1. Plus largement la programmation massive de jeux collectifs lui semble la seule façon de faire face aux conditions d'enseignement, notamment en ce qui concerne le cadre temporel. L'enseignante 2 respecte complètement le projet EPS de l'école, qui est conditionné par une politique élitiste de l'école puisqu'elle cherche se faire une réputation dans le cadre des compétitions.

Dans un deuxième temps nous nous sommes attachés à la pratique enseignante plus en détail et nous avons cherché à comprendre dans quelle mesure la logique d'une tâche d'apprentissage basée sur une culture du duel avantage les garçons. Pour en juger nous avons fait des observations de deux séances, l'une portant sur les jeux collectifs, l'autre sur des activités athlétiques. De plus, nous avons pu nous appuyer sur les réponses données au cours des entretiens. L'objectif était de recueillir des données qualitatives qui permettent d'accéder au curriculum caché. Nous avons alors pu comprendre que les activités proposées pourraient à première vue sembler davantage appropriées au rôle de genre masculin, puisqu'elles font appel au défi, à l'affrontement et à la performance. Cependant, les résultats ont montré que l'enseignante peut absorber ces effets en incluant

des notions de coopération et de partenariat. Par contre, les tâches d'apprentissage basées sur une culture du duel avantagent clairement les garçons quand elles sont mises en lien avec des interventions trop peu précises. De plus, les filles les plus fortes se trouvent pénalisées si ces situations sont corrélées avec une constitution des groupes par affinité. Finalement on peut noter qu'isolément la situation de duel n'est peut-être pas un élément décisif, en revanche quand celle-ci survient avec d'autres facteurs elle peut devenir un élément déterminant pour engendrer des inégalités.

Dans ce sens l'enseignant fait bien, consciemment ou inconsciemment, émerger des inégalités de réussite entre filles et garçons en cours d'éducation physique et sportive, d'autant plus que la plupart des activités proposées sont stéréotypées masculines. Plus largement, l'école peut également être désignée comme responsable dans la création des inégalités, puisqu'elle ne propose pas toujours les conditions nécessaires à un enseignement favorisant la réussite de tous, de par un emploi du temps contraignant ou la mise en place d'un projet EPS masculin notamment.

Nous pouvons finalement proposer deux pistes de réflexion, d'une part il convient de trouver un équilibre, dans la mesure du possible, en programmant des APSA masculines, féminines et neutres qui permettent à tous élèves de réussir en EPS. D'autre part, il est indispensable en tant que professionnel de l'éducation de s'interroger sur les enjeux de la tâche proposée aux élèves afin de proposer un équilibre entre affrontement et coopération, entre performance optimal et performance maximal, entre travail en groupe hétérogène et homogène. Il serait donc souhaitable que l'enseignant adapte son enseignement au mieux.

Prolongements

Au cours du mémoire nous avons rencontré plusieurs pistes qui me paraissent intéressantes à poursuivre. Il serait par exemple possible de se pencher sur le temps de la prise en main dans ce type d'école. Comme mentionné plus en avant, les élèves arrivent au fur et à mesure, parce que le changement de tenu est obligatoire pour toutes les séances d'EPS. On pourrait alors regarder plus en détail ce qui s'y fait ? Il serait peut-être intéressant d'analyser le temps de pratique et la qualité de pratique des élèves en fonction du sexe à partir de l'hypothèse que ce temps profite davantage aux garçons, puisque leur

quantité de pratique est supérieure à celle des filles. Par ailleurs, on peut se demander si ce temps peut constituer une stratégie d'évitement.

De plus, il aurait été intéressant d'approfondir l'observation d'une situation d'apprentissage basée à la fois sur la culture du duel et la coopération afin de répondre aux questions suivantes : Filles et garçons acceptent-ils de travailler ensemble ? Coopèrent-ils pour protéger, attaquer, éviter, ... ? Elaborent-ils une stratégie en commun ? Se conseillent-ils en intégrant des éléments psychologiques ou physiologiques des joueurs ?

Plus largement, il serait judicieux de comprendre comment une situation d'apprentissage basée sur une culture du duel devient une tâche qui permet la réussite à tous les acteurs, féminins et masculins.

Bibliographie

- Bourdieu, P. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Édition de minuit
- Briot, M. (1999). Les stratégies des enseignants d'EPS dans le choix de leurs contenus d'enseignement. *Revue française de pédagogie*. 129. Page 73-85. En ligne http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1999_num_129_1_1066 . Consulté le 21 mai 2014.
- Buisson, F. (1911). *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris : Hachette.
- Cleuziou, J.P. (2000). L'analyse des menus et des notes. In B. David (Coord.), *Education Physique et sportive : La certification au baccalauréat*. Paris : INRP.
- Cogérino, G. (2007). Propos d'enseignants d'éducation physique face à la mixité. *Staps*. 1 (n°75). Page 25-42. En ligne www.cairn.info/revue-staps-2007-1-page-25.htm. Consulté le 20 mai 2014.
- Cogérino, G., Patinet-Bienaimé, C. (2012). Expériences subjectives de mixité en EPS : explicitation des pratiques et dévoilement d'enjeux identitaires. *Staps*. 2 (n°96-97), page 49-65. En ligne www.cairn.info/revue-staps-2012-2-page-49.htm. Consulté le 20 mai 2014.
- Laberge, S. (2004). Les rapports sociaux de sexe dans le domaine du sport : perspectives féministes marquantes des trois dernières décennies. *Recherches féministes*. 17 (n° 1). Page 9-38. En ligne <http://id.erudit.org/iderudit/009295ar> . Consulté le 20 mai 2014.
- MEN (1996). Programmes d'EPS de la classe de sixième des collèges. En ligne <http://trf.education.gouv.fr/pub/educnet/musique/neo/04infos/textes/programmes/>

[danse/bo9001.pdf](#) . Consulté le 20 mai 2014.

- MEN (2002). Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire. *Bulletin officiel hors-série numéro 1 du 14 février 2002*. En ligne <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/default.htm> . Consulté le 20 mai 2014
- MEN. (2005). Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école. *Bulletin officiel numéro 18 du 5 mai 2005*. En ligne <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm> . Consulté le 20 mai 2014.
- MEN. (2006). Le socle commun de connaissances et de compétences. Decret du 11 juillet 2006. En ligne http://cache.media.eduscol.education.fr/file/socle_commun/00/0/socle-commun-decret_162000.pdf . Consulté le 20 Mai 2014.
- MEN. (2008). Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire. *Bulletin officiel hors-série numéro 3 du 19 juin 2008*. En ligne <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/MENE0813208A.htm> . Consulté le 20 mai 2014.
- MEN. (2012). Progression pour le cours préparatoire, le cours élémentaire et le cours moyen. *Bulletin officiel numéro 1 du 5 janvier 2012*. En ligne http://cache.media.education.gouv.fr/file/1/58/7/programmes_ecole-primaire_203587.pdf . Consulté le 20 mai 2014.
- MEN. (2013). L'évaluation aux baccalauréats, CAP et BEP de l'enseignement général, technologique et professionnel en Education Physique et Sportive. En ligne <http://eduscol.education.fr/eps/examen/ComNat/rapannuel/rapnat2013> . Consulté le 20 mai 2014.
- MEN – DEPP. (2013). Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche. En ligne

http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/49/9/DEPP-RERS-2013_266499.pdf . Consulté le 20 mai 2014.

- Perrenoud, Ph. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. In J. Houssaye (dir.). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. (p.61-76). Paris : ESF.
En ligne
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_21.html . Consulté le 21 mai 2014.
- Raymond, A. (2003). La coéducation dans l'Éducation nouvelle. *Clio. Histoire, femmes et sociétés*. 3/2003. Page 65-76. En ligne <http://clio.revues.org/611>.
Consulté le 20 mai 2014.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin. (2004). *Rahmenlehrplan Grundschule Sport* (le programme d'EPS pour l'école élémentaire). Berlin : Wissenschaft und Technik Verlag. En ligne
https://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/gr_sp.pdf?start&ts=1394618125&file=gr_sp.pdf . Consulté le 20 mai 2014.
- Vigneron, C. (2004). *La construction des inégalités de réussite en EPS au baccalauréat entre filles et garçons*. Thèse pour l'obtention du Diplôme de Doctorat en Sciences de l'Education. Université de Bourgogne.
- Vigneron, C. (2006). Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire ?. *Revue française de pédagogie*. 154. Page 111-124. En ligne <http://rfp.revues.org/146> . Consulté le 20 mai 2014.

Annexes

Annexe 1 : fiche de préparation 1

Jeux collectifs : La balle aux prisonniers

Domaine : Agir et s'exprimer avec son corps- Jeux collectifs

Niveau/ effectif : 28 CP

Séance n ° : 6	Titre : Balle aux prisonniers –Travail de la passe
<p><u>Objectifs de la séquence:</u> Réagir à un signal de départ et d'arrêt (tambourin) Choisir son action entre plusieurs alternatives (attaque, défense)</p> <p>Attaque : Se placer pour intercepter le ballon Lancer correctement une balle Se démarquer dans un espace libre Ajuster ses passes à un partenaire arrêté ou en mouvement</p> <p>Défense : Courir vite pour éviter de se faire toucher Esquiver la balle</p> <p><u>Objectifs de la séance :</u> Faire au moins 3 passes avant de lancer la balle dans le camp adverse Etre rapide dans l'échange de balle</p>	
<p><u>Compétence :</u> Se repérer et se déplacer dans l'espace Comprendre et respecter la règle du jeu Comprendre le critère de réussite (l'équipe qui a le plus de prisonniers a gagné) Coopérer et s'affronter collectivement</p>	
<p><u>Pré-requis</u> : « Balle aux prisonniers » maîtrisée (règles de base)</p>	
<p><u>Matériel</u> : Balle molle (en mousse), tambourin</p>	<p>Durée : 25-30'</p>
<p><u>Déroulement</u></p>	

Durée		Modalité	Consigne	But pour l'élève et comportement attendu
5'	Echauffement	Jeu « Wasser, Strom » revisité	Les élèves courent dans la pièce. Au signal (tambourin), l'enseignant dit un mot (tremblement de terre, feu, eau, orage) qui correspond à une action à faire. Le dernier élève à faire l'action est éliminé et assis sur le banc	Rentrer dans l'activité, échauffer son corps par la course, se remémorer le signal de départ (tambourin)
2'	Mise en place et organisation des équipes	Elèves alignés sur un repère	L'élève se voit attribué au hasard d'un numéro 1 ou 2 correspondant à l'équipe qu'il intègre	
1'	Rappel du jeu de la balle aux prisonniers	Elèves dans leur camp respectif, assis	« Est-ce que vous vous souvenez de ce que vous avez fait la dernière fois ? » Faire formuler. Les élèves échangent entre eux pour se remémorer les règles du jeu	Se remémorer le jeu précédent, se rappeler des règles (sécurité, consigne...)
1'	Explication des règles du nouveau jeu		« Cette fois-ci, je veux au moins 3 passes entre vous. Avant les passes n'étaient pas obligatoires, là elles le sont, même si on est déjà proche du camp adverse » « Les enfants trop lents à faire leur passe devront rendre le ballon »	Assimilation des nouvelles consignes, écoute attentive
7'	Jeu	Affrontement des 2 équipes		Assimilation du jeu, vérification de la compréhension des consignes.
2'	Formulation et remarques	Elèves en arrêt (signal tambourin) dans leur camp respectif	« Qu'avez-vous remarqué ?, quelles sont les difficultés rencontrées » « Comment faire des passes efficaces ? » « Pourquoi le jeu se trouve ralenti ? »	Prendre conscience des difficultés et proposer des solutions
7'	Jeu	Affrontement des 2 équipes	« on joue en faisant attention à ce que l'on vient de dire ! » → pas la balle aux copains, pas d'hésitation pour les passes, des passes plus efficaces en cloche, ne pas se placer en amas autour du ballon	Jeu plus réfléchi des élèves qui prend en compte ce qu'ils ont constaté avant
5'	Retour	Jeu	Les élèves sont allongés sur le dos	Elèves calmes

si temp s	au calme	« Que vais-je manger pour mon gouter ? »	dans la salle, yeux fermés. Les élèves qui ouvrent les yeux sont « dévorés » par la maitresse et donc sortis du jeu	En profiter pour faire le bilan de la séance
-----------------	---------------------	---	---	--

Difficultés attendues : Le but de cette séance est de faire participer un maximum d'élèves grâce à l'échange de balle. (Je ne passe pas la balle qu'a mon copain !) tout en évitant de ralentir le jeu.

Séances futures :

Travailler spécifiquement la passe (2 par 2°, lancer en cloche)

Apprendre à se démarquer pour avoir la balle (pas tout le monde regroupé autour de la balle!)

Remarques

Annexe 2 : entretien 1

Entretien avant la séance

Bonjour, peux-tu me rappeler les niveaux de classe et le volume d'horaire des cours d'EPS dont tu as la charge cette année ?

J'ai des CP, donc première année en Allemagne. Et j'ai deux heures d'EPS avec eux.

Et dans quelle mesure es-tu sportive ?

Pas trop en fait.

Pratiques-tu un sport en dehors de l'école ?

Malheureusement, non.

Quelles pratiques sportives as-tu déjà abordées cette année ?

Et, ban, là j'avoue que pour l'instant je suis restée sur les sports collectifs, puisque c'est un peu particulier avec les CP. On est déjà au départ sur les apprentissages, déjà habiller, se déshabiller, tenir en rang... Donc tout ça prend énormément de temps qui fait qu'au départ on avance pas. Donc je suis vraiment partie sur les sports collectifs et je vais bientôt arrêter. En fait, je fais plein de petits jeux autour de ça. Et on a aussi fait du relais un petit peu en début d'année, qui est différent mais qui peut aussi fonctionner comme sport collectif.

Pourquoi as-tu décidé de programmer ces activités ?

Comme je t'ai dit, je trouve c'est bien déjà en CP de...de... d'être dans la cohésion du groupe. Que les enfants apprennent un peu à se connaître. Le sport collectif sert un peu à ça. Que les enfants apprennent les consignes. Les règles de jeu aussi, très simple au début. C'est très important, parce que ça se ressent après dans la classe. Respecter l'autre, respecter... C'est pour ça que je suis partie la dessus. Et puis comme je t'ai dit, je n'ai pas énormément de temps en sport. Du coup je suis partie sur des jeux assez efficaces, finalement, en CP.

Comment les as-tu choisies ? Quelles sont tes priorités ? Tes objectifs ?

Là, c'est un peu ce que je viens de dire, donc les objectifs, oui, la cohésion du groupe. Qu'est-ce que je pourrais rajouter en plus ?...

Ok, et tu te réfères aux programmes allemands ou français, en fait ?

Le programme français. Je ne connais pas le programme allemand. Donc programme français et en plus le programme de l'époque entre guillemet. Celui de 2005. Après il y a eu des changements, mais bon, en EPS s'est finalement plus ou moins la même chose... enfin. Programme français.

Et de quel niveau de classe ?

De CP quand même.

D'accord, et tu sais s'il existe un projet EPS qui concerne toute l'école ? ou un cycle entier ?

Normalement oui, mais pour l'instant je n'ai pas assisté aux réunions. Parce que je ne suis pas là tout le temps à l'école. Je suis là que le mardi et le jeudi, et puis il y a les réunions EPS ont souvent lieu le mercredi. Donc justement il y a normalement un programme de l'école. Alors, qui est plus ou moins mis en place. Vu qu'on a des problèmes autres, des problèmes... des problèmes de salle, des problèmes organisationnels, des problèmes de rencontre. On a qu'une heure à chaque fois avec les élèves ! Mais à la base je sais qu'il y a un programme qui est en train d'être mis en place.

Alors après pour le cycle, ici ça ne marche pas en cycle. Mais je pense que ça doit être quand même... Ça doit être première classe toute seule, parce que c'est vraiment particulier les premières classes. Surtout parce qu'il y a pas de maternelles ici. Donc quand les élèves arrivent ils ne connaissent pas vraiment ce que c'est d'être élève, fin voilà. Après il y a deux et trois, et après 4 et 5 je crois. Je sais pas, c'est plus ou moins regroupés, mais en fait je ne peux pas vraiment te dire en fait.

Sais-tu ce qu'enseignent tes collègues en EPS ?

En bien, non. (rire) Non ! C'est la catastrophe cette année. Moi, je ne discute pas trop avec les collègues, comme je ne suis pas là tout le temps. J'avoue que je ne m'implique pas trop. Mais je sais que mes collègues de CP font généralement aussi beaucoup de sport collectifs, parce qu'on a pas le temps d'installer aussi des choses, des tapis par exemple, des poutres, ce genre de choses... Donc je sais qu'en général les sports collectifs, c'est ce qui se fait beaucoup en CP.

Y a-t-il des activités sportives que tu aurais aimées enseigner, mais que tu n'as pas fait jusqu'à là ?

Oui, justement. Il y des choses que j'aimerais bien, mais il me faudrait plus de temps. Là, j'ai fait une demande pour avoir 2 heures. Si j'ai les deux heures d'affilé je pourrais mettre en place des choses un peu plus ... fin qui demandent justement une installation. J'aimerais bien faire... danse en fait avec mes élèves. J'en faisais beaucoup avant en France quand j'étais en maternelle en grande section. Et donc danse et j'aimerais faire lutte. Et lutte pareil, il faut installer des tapis dans la salle... je trouve ça sympa de faire lutte aussi. Voilà. Les deux sports que j'aimerais peut être mettre en place l'année prochaine. Après je trouve ça intéressant aussi de leur faire découvrir des activités bien marquées. Enfin malheureusement ils sont encore marquées... pour leur dire : mais non, la danse n'est pas qu'un truc de garçons, euh, mm, de filles, avec des gestes que les garçons peuvent faire aussi, en plus il y en a qui se débrouillent hyper bien. La lutte pareille.

D'accord, et concrètement pourquoi tu ne les proposes pas ?

Il faut vraiment que ça soit efficace. Parce que là je récupère les élèves dans la salle de classe, on se range, puis on part aux vestiaires pour que les élèves se changent. Là on arrive dans la salle de sport et on a déjà perdu 10 minutes, même plus. Donc le but est d'être tout de suite dans l'activité. Donc le sport finalement en CP dans notre école, c'est pas tant d'avoir des compétences comme en France, d'acquérir vraiment... oui... d'acquérir de nouvelles capacités. C'est plus vraiment de se lâcher en sport. De courir, d'être voilà ... de profiter de ce temps pour courir... se dépenser.

Penses-tu intégrer tes élèves dans la programmation ?

Oui, je crois.

Selon toi, qu'est-ce qu'ils aimeraient faire en EPS ?

Mes élèves sont toujours motivés en EPS. Avec les jeux encore plus. Les sports collectifs avec balle notamment ça marche tout le temps. Et moi, c'est pour ça aussi, que moi, j'aime les sports collectifs, parce qu'ils intègrent tous les élèves. Parce que ... Alors évidemment il y en a qui sont un peu plus à l'arrière et tout, alors on peut justement essayer finalement de les motiver. C'est un peu ce que je veux essayer de faire avec le système de passe. Que les enfants qui sont en retrait vont devoir avoir la balle un moment un petit peu. Pour intégrer, les sports collectifs les intègrent très bien. Mais après tu peux les intégrer aussi en danse et en lutte.

Lorsque tu as conçu cette séance, tu t'y es pris comment ?

Alors, moi je ne suis pas une spécialiste de sport. Donc en fait, j'utilise des documents d'académie que je peux trouver sur internet. L'académie de Poitiers, par exemple, l'académie de Versailles qui est pas mal. Où c'est vraiment des profs... des enseignants spécialisés qui proposent vraiment des séquences. Je trouve ça plus intéressant de travailler en séquence, vraiment de partir d'une situation initiale et puis de la faire évaluer en, on va dire, en six, sept séances. Moi, moi, à chaque fois je m'inspire de ce qui a déjà été fait. Je vais pas inventer des choses finalement. Je ne suis pas la mieux placée. Il y a des choses très bien dans des documents.

Pratiques-tu cette activité en dehors de l'école ?

Non, clairement pas.

Comment trouves-tu cette pratique sportive ? Aimes-tu enseigner cette activité ?

Oui, en fait ce sont des choses que j'adore. Moi, bon, maintenant je n'en fait plus, évidemment, mais moi en tant qu'élève j'adorais ça. C'est pour ça aussi que je l'enseigne à mes élèves. J'aime bien l'ambiance que crée les sports collectifs et donc... et donc... Oui voilà.

As-tu déjà mis en œuvre cette tâche auparavant ?

Alors, je l'ai est déjà mis en place les autres années. Oui, écoute, je m'inspire de ce que je sais faire pour à chaque fois aller un petit peu plus loin. Sports collectifs, danse j'ai déjà fait, lutte, et course aussi. C'est les quatre activités que je sais faire.

Qu'est-ce que tes élèves doivent-ils connaître à la fin de cette séance, aujourd'hui ?

Alors, à la fin de cette séance ils doivent déjà connaître la nouvelle consigne, l'avoir vraiment acquises. Qui est de faire trois passes avant de jeter la balle. Et plus tard on travaillera spécifiquement sur la passe, donc comment lancer un ballon de manière efficace. Tu vas voir comment ils vont faire. Ils vont lancer le ballon très proche du ventre et de manière un peu brutale. Donc on va apprendre après à faire des passes en cloche. Qui est la manière la plus efficace pour voir le ballon arriver. Donc le but de cette séance pour l'instant est déjà de faire trois passes pour ensuite travailler spécifiquement dessus et surtout de se rendre compte, parce que tu vas le voir en fait, qu'ils sont toujours en amas sur le ballon. Ils vont tous être sur la balle pour avoir la balle. Et là ce que j'aimerais ce qu'à la fin de la séance ils comprennent que pour avoir la balle il ne faut pas obligatoirement être à côté et demander à son copain « Vas y donne-moi la balle, donne-moi la balle ! ». Vraiment essayer de se démarquer, essayer de ne pas être en grappe comme ça (gestes avec les mains)... d'organiser l'espace, voilà. Donc le but est de prendre conscience, pas obligatoirement le faire, mais déjà en prendre conscience pour la prochaine fois qu'on peut faire des passes.

Quelles valeurs veux-tu développer chez tes élèves ?

Les valeurs ? Ban, les valeurs du sports, ban notamment en sport collectif c'est le respect de l'autre, c'est coopération, ces valeurs-là finalement, mais après tu les retrouves aussi dans n'importe quel autre sport. C'est des valeurs universelles. En lutte c'est ça aussi. C'est pour ça j'aime bien la lutte. Parce que les enfants au départ ils croient que c'est un sport où... un sport de bagarre, mais en fait pas du tout. La lutte c'est pareil, respect de l'adversaire. Il y a des choses que tu n'as pas le droit de faire. T'es pas là pour faire mal. Donc voilà c'est les valeurs du sport.

Comment penses-tu aborder l'APSA ?

Maintenant ? (moi : oui.) Je l'aborde tout le temps de la même façon. On arrive dans la salle de sport. Après on voit si on est plus ou moins en retard, parce qu'on a mis plus ou moins de temps à se mettre en rang, plus ou moins de temps à s'habiller, et tout ça. Et après comment j'aborde ? Toujours de la même façon. On fait un petit échauffement, tu verras, à base de petits jeux aussi. Et très vite on essaie de partir dans l'activité, parce que voilà... c'est toujours un peu speed, ce qui est hyper dommage, parce qu'on a moins de temps pour tout ce qui est formulation... reformulation, faire participer les élèves et avoir un regard sur ce qu'ils font. C'est vachement bien, tu vois, ce que je faisais en France, d'avoir une équipe qui joue pendant que l'autre équipe regarde et d'inverser par exemple. Ça c'est des choses que je fais, mais que je ne fais pas tout le temps maintenant, parce qu'on a pas obligatoirement le temps. Mon but maintenant est déjà mettre les élèves dans l'action. Qu'ils soient dans l'action, qui est le but du

sport en fait. Si on a pas le temps et bain, c'est ça qui part et on continue à être dans l'action.

Peux-tu, par exemple me décrire une situation prévue ?

Euh, mm... Comment je l'imagine ? (moi : Oui.) Les élèves vont arriver. Ah c'est ça. C'est des histoires d'organisation. Alors, les élèves vont arriver au compte-goutte, parce qu'ils sont en train de s'habiller en haut et puis ils descendent. Donc tu te retrouves avec quelques élèves qui arrivent hyper motivés, prêts, pendant que d'autres ne sont pas encore prêts. Donc ces élèves-là, motivés, il faut tout de suite les mettre dans l'action dans l'échauffement, donc tout de suite on va faire des tours dans le gymnase. Rien de spécifique, mais déjà pour les faire bouger et pour pas qu'ils soient gaga. Pendant que les autres vont arriver en fait. Donc ils auront tous fait un tour ou deux tours ou trois tours en fonction de quand ils arrivent et là on pourra faire un petit jeu d'échauffement tous ensemble. C'est un jeu allemand en fait : « tremblement, eau ».

Entretien après la séance

Donc, je voulais savoir, selon toi, quelles sont les différences avec ce que tu as prévu initialement ?

Moi je pensais que ça allait peut-être être plus chaotique à mettre en place, les trois passes et qu'au finale ils ont très vite compris et ils l'ont fait vraiment. J'étais aussi surprise de voir qu'au départ il y avait cet amas autour de la balle et je pensais que ça allait être ça pendant toute la séance. Et en fait, dès... Au bout d'un certain moment j'ai vu qu'il y avait déjà des stratégies qui se mettaient en place. Donc là j'étais contente aussi. En ça oui, là j'étais surprise en fait. Donc avec la différence j'avais pensé qu'ils vont peut-être pas y penser tout seul. Alors que déjà ils arrivaient à le faire ça. Certains pas tous, mais ...

Par exemple, pour cette situation que tu m'as décrite la tout à l'heure ?

Eh bien, le début s'est à peu près déroulé comme prévu, avec les élèves qui arrivent petit à petit. Puis l'échauffement. Non je pense que ça était ça.

Quels sont les choix que tu as dû faire dans l'urgence ?

Il y en a tout le temps. J'ai pas fait mon temps calme, mais ça je savais, parce que c'est souvent comme ça. Ban, t'es obligé de gérer des petits conflits internes. D'arrêter un petit moment, alors que tu n'avais pas prévu d'arrêter. Mais là il y avait un petit problème, quelqu'un qui est touché, mais qui n'est pas touché enfin voilà. Qu'est-ce que j'ai dû régler dans l'urgence ? Pareil, t'essaies de les faire arrêter, tu y arrive pas. T'as bien vu pour compter les points là, c'était ... ils en pouvaient plus, ils avaient envie de continuer. Ils avaient envie de savoir qui avait gagné mais, voilà régler dans l'urgence c'est ça.

Quels ont été les comportements de la part des élèves qui t'ont amené à t'adapter ?

Justement, les comportements, du fait que tu leurs demandes de s'asseoir à la fin de la séance où justement ils sont à fond et ça marche pas, parce que justement ils sont trop... donc t'essaies t'adapter et au final tu laisses tomber un peu quoi. Tu vois, tu te dis bon, tant pis. On va expliquer, mais un peu dans le chaos, alors que bon normalement il aurait fallu les faire poser. Euh... Oui je sais pas... Euh....

Quelle a été ta réaction face à ça ?

Peut-être j'aurais dû être plus carrée. Pffou. Je sais pas. J'ai fait l'impasse sur le calme un peu, puis après je te dis, j'ai fait l'impasse sur tout ce que j'avais prévu. Quand j'ai dit qu'il y avait des choses qui avaient marché, il y avait des choses qui n'ont marché. J'avais quand même prévu de faire plus formuler et on l'a pas fait. C'est pour ça je pense le faire la prochaine fois en classe. Oui, parce que ça peut être bien de le faire dans un endroit cadré en fait.

Par exemple, qu'as-tu fait pour rétablir la discipline ?

Alors ma réaction est de taper sur le tambourin assez fort. Ça marche. C'est ce qui marche le mieux, parce que si tu cris, ce que je fais peut-être trop des fois, tu vois, ça ne marche pas obligatoirement. Et puis ça rajoute du ... vraiment voilà ça c'est ma réaction pour vraiment un moment les faire hop, se stopper. Surtout que c'est un signe qu'ils connaissent bien maintenant. Un autre truc pour vraiment justement les stopper, les arrêter c'est de les faire assoir, quoi qu'il arrive. Hop, il y a un problème, tac. Ils doivent s'asseoir. Quand ils venaient de courir là, qu'ils avaient fait le jeu... hop assoir sur la ligne noire, il faut que ça soit des repères visibles très facilement repérable en fait.

En ce qui concerne la pratique, quelles ont été tes réactions ?

Alors, là il y avait pas trop de côté technique, mais c'était plus coté pour l'instant consigne. Compréhension d'une nouvelle consigne, qui était les trois passes minimum ou plus possible. Donc là il y avait pas obligatoirement, comme je disais un truc technique. On en a parlé un tout petit peu. J'ai dit « Regardez là, c'est bien, eux, ils commencent à s'éloigner. ». Mais le truc technique c'est justement qui demande une réflexion qui demande de formuler. Donc je pense que ça on fera la prochaine fois avec des jeux où ils vont être à deux en fait pour vraiment faire des passes en fait. Donc on va faire vraiment différemment et euh donc voilà côté technique on l'a pas vu. C'était déjà compréhension de la consigne. Ils sont petits, donc on fait les trucs au fur et à mesure.

Donc là à chaque fois tu as compté 1, 2, 3 à voix haute pour qu'ils se souviennent en fait ?

Oui, voilà c'est ça en fait quand t'es avec des petits. T'as une consigne, on la comprend bien et après on essaie de l'améliorer. Et là être dans une technique. Après encore une nouvelle consigne, technique, oui.

Quelles ont été les bonnes surprises dans cette séance ?

Ban, là je te dis, la bonne surprise était là vraiment, très vite ils ont compris qu'il fallait faire trois passes. La bonne surprise aussi, je pensais que ça allait beaucoup ralentir le jeu. Normalement c'est un truc qui ralentit le jeu, parce qu'ils prennent le temps. Et finalement, je pense, qu'ils n'ont pas pris beaucoup de temps. Quand même ils ont lancé la balle à leurs copains relativement vite. Ça c'était la bonne surprise.

Quelles ont été les mauvaises surprises ?

J'aurais voulu quand même, notamment à la fin, qu'ils réussissent à se tenir un peu plus quand même. Ou qu'on a plus de... mais finalement c'est tout le temps ça qui revient, qu'on a pas assez de temps. Finalement je sais pas si c'est une surprise ou pas. Oui. Non ça va.

Comment as-tu constitué les groupes ?

Il faut faire au hasard. Il faut pas les laisser choisir, parce que ça prend énormément de temps, parce que c'est aussi très discriminant pour certains élèves qui vont être choisis en dernier, etc. Donc là c'est quand ils sont en rang, c'est 1, 2, 1, 2, 1, hop. C'est ce qu'il y a de plus efficace pour aller vite et pour finalement faire des groupes assez homogènes, c'est à dire il va vraiment y avoir autant de filles que de garçons. Parce que finalement ils se mettent en général à côté du copain. Et finalement ils se retrouvent pas avec le copain. Donc tu réussis bien à les séparer, assez facilement. Je trouve que c'est souvent bien équilibré en fait, tes deux équipes. Je trouve que c'est une super technique. D'ailleurs, si tu veux faire ça ? C'est une technique, parce qu'au début je les laissais choisir. Ça allait pas. Après c'est moi qui choisissais, un fort, un pas fort, une fille, pareil ça prend du temps. Après ce que je faisais aussi avant, c'est que j'avais des équipes types qui restaient toute l'année en fait. Donc ça aussi, surtout quand tu as ta classe, comme ça on en parle bon bain voilà en sport il y aura toujours telle équipe des bleues, telle équipe des rouges, vous savez. Au début, tu mets en place ça, et après ça roule. Ca je ne l'ai pas mis en place cette année, mais c'est intéressant aussi.

Annexe 3 : grille d'observation 1

Début séance : 9h03		Fin séance : 9h20		Horaire : 8h45-9h30	
		Filles : 15		Garçons : 13	
				Tous : 28	
Consigne échauffement :				- Pas eu (rituel)	- Puis « On fait deux tours. »
Démonstration :				- Jeu « eau, tremblements » : tous les enfants s'allongent, s'enlacent, montent sur les bancs	- Jeu « balle aux prisonniers » : pas eu
Interventions liées à la sécurité :	1 fille se plaint, car elle s'est fait basculée par un garçon → conseil PE : occuper toute l'espace pour courir				
Interventions liées à la discipline :	Prénom : 1 x	- Prénom : 9 x	- 1 garçon commence à monter sur un agrès	- « Chut » : 3 x	- Tape sur le tambourin pour avoir le calme
Interventions liées à la logique de la pratique :		- Trois passes ! Tu en as fait qu'une. On a dit que c'était obligatoire.	- Attention, Mylan, trois passes.	- Ca ne compte pas Philippe. J'avais dit trois, c'est obligatoire.	- PE compte les passes à voix haute : 1, 2, 3.
Interventions encourageantes	Jeanne c'est bien. Très bien.	Très, très bien.			C'était très bien.
Consigne tâche 1 :					Là aujourd'hui c'est obligatoire [...] on doit faire trois passes. On essaie d'aller vite.
Consigne tâche 2 :					Il faut donner [le ballon] loin.

Rôles particuliers :	<ul style="list-style-type: none"> - Explique règle - Ajoute quelque chose à la règle 	Courent en file indienne sur le rythme du tambourin : les 6 premiers sont des garçons (indiquent donc la vitesse à la classe)	
Incidents :	<ul style="list-style-type: none"> - 2 filles veulent changer de place pour être dans la même équipe → PE : « Non, non on reste à sa place. » - 1 fille ne veut plus participer, car elle a été touchée par la balle → prise en charge par éducatrice - 1 fille de « mauvaise humeur » (expression de visage) ne veut pas jouer avec les autres → prise en charge par éducatrice qui réussit à la faire participer 	<ul style="list-style-type: none"> - 1 garçon pleure car éliminé dans jeu « eau, tremblement » → prise en charge par éducatrice - 1 garçon ne veut pas sortir alors que l'équipe adverse pense l'avoir touché → PE n'a pas vu donc personne n'est éliminé 	
Comportements, conduites	2 filles jouent à la danse pendant le jeu → rappel à l'ordre par éducatrice	Se jettent par terre (à plat ventre) pour glisser sur le sol pendant le jeu : 4 x → pas de prise en charge	<ul style="list-style-type: none"> - Parlent souvent pendant la séance entre eux - Crient/ s'encouragent pendant le jeu
Evaluation :			Pour faire 3 passes : « Vous savez bien qu'il faut faire trois passes. » Pour faire les passes loin : pas eu
Consigne retour au calme :			Pas eu

Annexe 4 : observation 1

L'enseignante attend devant la salle de classe pour prendre en charge les élèves.

PE : Chchchut. Bonjour. Cchchut. Les enfants ! Je voulais vous dire que je suis désolée. On s'est pas vu mardi, parce que j'étais malade. J'avais mal aux dents en fait et j'ai dû rester à la maison. Aujourd'hui on va faire du sport avec le ballon, un peu comme la semaine dernière.

Elève : Elle, c'est qui ?

PE : Euh, oui. Je vous présente Doreen, qui est avec nous aujourd'hui, parce qu'elle veut devenir maitresse aussi. Vous avez des questions ?

Elève : Elle reste combien de temps ?

PE : Elle est là pour le sport seulement. Elle va regarder comment vous travaillez.

D'autres questions ? Bon, on y va. Chut. Je vous rappelle que les autres classes travaillent et qu'il ne faut pas les déranger ! Donc on va traverser l'école dans le calme !

Ensuite, l'enseignante accompagne ses élèves aux vestiaires qui se trouvent dans une autre partie de l'école où elle est rejointe par une éducatrice allemande. Quand les premiers élèves sont prêts elle descend dans la salle de gym avec eux, l'éducatrice gère les autres élèves en haut.

La séance débute alors avec un rituel. Sans parler elle tape un rythme lent sur un tambourin. Les élèves courent sur ce rythme, puis l'enseignante accélère petit à petit le rythme jusqu'à ce que tous les élèves soient arrivés.

PE : Mehdi ! Alors moi, je veux aujourd'hui... Théo ! ... que vous courrez un peu et après on fera le jeu eau, orage, tremblement de terre. Comme la dernière fois, on fait deux tours.

Elève : Je pourrais aller devant ?

PE : Non, tu restes derrière Pauline. Il faut se changer vite pour être devant.

Les élèves courent.

PE : Alors, je ne suis pas du tout d'accord avec Vivienne, avec Serge ! On va faire le petit jeu où on est dans la salle. Et puis, qu'est-ce qu'on fait déjà ?

Elève : Tremblement !

PE : Oui, qu'est-ce qu'il faut faire quand je dis tremblement de terre ?

Les élèves s'allongent sur le sol

PE : Oui, par terre.

PE : Et orage ! Orage !

PE : Eau !

Les élèves montent sur les bancs, escaladent les espaliers, puis au coup de tambourin

ils courent à nouveau.

PE : Tremblement !

Eau !

Elève : Mais, Mehdi m'a poussé.

PE : Ah bah, voilà. C'est pour ça que je vous ai dit la dernière fois, qu'il faut courir partout. Vous avez toute la salle !

Tremblement ! Toi, éliminés.

Eau. Ah, pas mal ! Personne.

Orage ! Il y a Mylane et Emilie éliminés.

Tremblement de terre. Vivienne la dernière.

Elèves : Nein ! Théo ! Oui, Théo était dernier !

PE : On va faire encore deux fois. Les enfants qui resteront seront les vainqueurs ! Juste encore deux enfants éliminés. Allez, vite.

Eau ! Olalala. Théo ? Plus qu'un enfant à éliminer. Allez.

Tremblement ! Olalalalala. Max et Cassandre. Je félicite les enfants qui restent.

Vous vous mettez sur la ligne. La ligne noire.

Alors on va faire comme la dernière fois. On va faire deux équipes ! Eddi ! Deux équipes ! Ce que j'aimerais qu'on fasse... La dernière fois, on a commencé un nouveau jeu, le jeu des déménageurs. Mais on a fait juste le début, puis après on s'est pas vu le mardi, donc pour l'instant... ca on le refera la prochaine fois. Là j'aimerais qu'on refasse le jeu de la balle aux prisonniers mais avec des petites différences, vous allez voir. Je vais vous expliquer. Alors comme d'habitude, 1, 2, 1, 2, vous connaissez. On y va. Non, non, on reste à sa place ! Alors, il y a Ben qui n'est plus du tout avec nous ! Après on perd du temps pour le jeu et c'est dommage.

On y va. 1, 2, 1, 2,

Les élèves compte 1, 2.

Alors ici. 1. Non, on est au 2. 1, 2, 1.

Très bien. Les enfants qui sont le numéro 1 vous allez vous assoir. Je dis bien vous assoir, dans ce camp-là. On s'assoie. Le numéro 2 vous allez vous assoir dans celui à côté.

Alors.

Tape sur le tambourin pour avoir le calme à nouveau.

Pourquoi, Emma ne sait pas où elle doit s'assoir ? Voilà.

Alors, équipe 1 et équipe 2, la balle aux prisonniers. Est-ce que quelqu'un peut me rappeler RAPIDEMENT (*mot accentué*) les règles que vous connaissez bien, mais là on va changer quelque chose. Moi, je demande à ceux qui sont assis ! Alina vas-y !

Elève : La règle, elle est ... elle est quand... quand on a touché quelqu'un de la ... de la... touché un ...

PE : de l'équipe adverse !

Elève : ... de l'autre côté. Après, euh... et.... Et bien... On court là.

PE : Exactement. C'est un jeu que vous connaissez bien. Qu'est-ce que tu veux ajouter, Joséphine ?

Elève : Euh. Mm. Euh. On a le droit de faire des passes !

PE : Oui. On avait pas compté les passes. Till ! Aujourd'hui, je veux, c'est OBLIGATOIRE (*mot accentué*). On avait vu que l'on pouvait faire des passes à son copain pour s'approcher. Là aujourd'hui c'est obligatoire. Ben ! Basile ! Théo ! On doit faire trois passes. On doit faire obligatoirement trois passes. On a pas le droit de tirer tout de suite avec la balle. Il faut qu'on la donne à un copain à côté. Trois passes obligatoires ! Sinon je prends le ballon et je le donne à l'autre équipe. Ben ! Trois passes obligatoires et attention on essaie d'aller vite, parce que la dernière fois quand on faisait une passe, tu vois... on était là. Ohhh. Là. Je donne à mon copain. On prend du temps, je choisis un copain à qui je la donne. Non, on essaie d'aller vite. Freddi ! Trois passes. On y va.

Le jeu commence.

Attention, Mylan. Trois passes ! Vite. Je veux voir les passes. Un, deux (*tape sur tambourin, le jeu s'arrête*)

Trois passes. Tu en as fait qu'une. On a dit que c'était obligatoire. Un, deux, et la troisième.

Un, deux, vite, trois, on peut faire plus si on veut, quatre.

Un, deux, trois.

Un, plus vite, deux, trois.

Je compte. Un, deux, trois.

Un, deux. Non, ça ne compte pas. Ça ne compte pas, Philippe. J'avais dit trois, c'est obligatoire.

Un, deux, trois, c'est très très bien.

Un, deux trois. Jeanne c'est bien.

Un deux trois, quatre. Très, très bien.

Un, deux, trois.

(Les enfants se disputent, PE tape sur le tambourin)

Je n'ai pas vu.

Elève : C'était...

PE : Non, je n'ai pas vu, donc je ne peux pas dire ! On continue, un, deux, trois, ...

(Jeu continue sans que PE compte à voix haute.

Tape sur le tambourin pour rassembler les élèves.)

C'était très bien. Vous savez bien maintenant qu'il faut faire trois passes. Alors maintenant, il y en a qui en font plus. Très bien. Trois, quatre, cinq, ça dépend. Juste quelque chose, j'ai remarqué que ça commence à devenir intéressant, parce que Sacha a

donné le ballon, non pas au copain juste à côté. J'ai vu que vous le faisiez beaucoup ça.
On donne à son copain à côté. Non, il faut donner loin. Donner à un copain qui est loin.
Il faut avant de lancer regarder où sont mes copains et donner loin pour surprendre
l'autre équipe et toucher un joueur. On y va.
Attention, trois passes. Attention.
Alors dans 5 minutes on termine.
Ok, les enfants, c'est l'heure... On arrête. J'ai dit on arrête.

(PE tape sur tambourin)

C'est vraiment l'heure, on continuera
Il faut remonter là.
Aller, on va se changer.

Annexe 5 : entretien 2

Entretien avant la séance

Bonjour, peux-tu me rappeler les niveaux de classe et le volume d'horaire des cours d'EPS dont tu as la charge cette année ?

Oui, alors cette année je n'ai que les troisièmes, cette classe en fait en EPS. Donc ça fait deux heures par semaine, le vendredi matin. Après eux, ils vont aussi à la piscine le lundi, deux heures, mais je suis pas avec eux.

Dans quelle mesure es-tu sportive ?

Eh bien, j'ai toujours fait beaucoup de sport en fait. Je cours quasiment tous les jours. Encore plus que l'année dernière, parce que là je m'entraîne pour un marathon en montagne... dans les Alpes. C'est le weekend prochain.

Waouh, et en dehors de la courses, pratiques-tu un sport en dehors de l'école ?

Euh, c'est surtout la course. Mmh, en hiver je fais du ski... Pendant les vacances d'avril je suis aussi partie avec mon mari et mon fils en vélo pendant une semaine en Suède. Et, après, bon en ce moment il fait 30 degrés donc après l'école je vais au lac, nager.

D'accord, et quelles pratiques sportives as-tu déjà abordées cette année ?

On a fait un peu comme l'année dernière en fait. On a fait athlétisme à la rentrée, après basket... oui basket, gym, hand et puis maintenant athlétisme à nouveau.

Pourquoi as-tu décidé de programmer ces activités-là ?

C'est pas vraiment moi. C'est le programme allemand. Et euh... Madame Pffingst supervise tout ça ici. En fait elle est responsable pédagogique EPS. Bon, après j'aurais aimé de faire d'autres sport, mais il y a pas le matériel. Bon, et, c'est pas mal, elle a essayé d'alterner les activités collectives et individuelles. Puis c'est aussi en fonction de la météo, donc dès qu'il fait beau on profite de l'espace dehors... La seule chose est « rouler »... Je sais pas si tu as déjà regardé les programmes allemands, mais il y a aussi rouler. Et on le fait pas. Là par contre, nous avons des planches à roulettes... Dans la salle on a pas le droit, parce que ça abîme le sol, donc on a décidé de ne pas le faire, et dehors... Parfois je les sors pour l'échauffement.

Comment les as-tu choisies ?

Euh... Comme je disais, j'ai pas choisi. J'applique le programme allemand en fait.

Ok, et quelles sont tes priorités ou tes objectifs ?

On a fait une programmation à l'année, donc toutes les classes font normalement les mêmes activités.

Après les objectifs, je choisis bien sûr. Euh... j'essaie toujours de faire un petit jeu et puis l'activité elle-même. Ici, à Berlin, on entraîne les enfants vraiment dans le but d'une compétition. Pour que notre école soit bien représentée dans le classement. Là, mardi prochain, c'est natation, d'ailleurs Eliot va participer je crois.

Oui.

Maintenant ça va être la fête du sport dans deux semaines. Donc je dois en tenir compte et préparer les enfants. C'est différent en France.

Tu fais référence aux programmes allemands, te réfères tu également aux programmes français ?

Non, pas du tout, parce que je dois appliquer ces programmes là en EPS.

Si oui de quel niveau de classe ? (question non posée)

D'accord. Et, il existe un projet EPS qui concerne toute l'école ? ou un cycle entier ?

Oui, justement. Il y a le curriculum de l'école qui est établi lors des réunions d'EPS. et après. Ici ça marche par niveau en fait, pas par cycle.

Sais-tu ce qu'enseignent tes collègues en EPS ?

Oui. Et ban. Déjà quand on fait EPS, tu vas voir, il y a les sixièmes de Madame Pfingst qui ont sport aussi. En hiver on se partage la grande salle en bas, puis, quand il fait beau on est dehors. Donc du coup je sais très bien ce qu'ils font. Après ... il y aussi Herr Salb, il a la chance de voir beaucoup de cours. Du coup il pique les bonnes idées, plus celles qu'il a... C'est pour ça que c'est aussi riche. Parce qu'à la base il est juste entraîneur de basket. Mais comme il passe beaucoup de temps avec Madame Pfingst, il voit ce qu'elle fait et aussi avec moi... Donc lui il est intervenant. Il fait ça dans le cadre de ses études aussi et dans le cadre d'un partenariat avec la ville, euh, en fait, Alba Berlin, le club de basket donne comme ça ses éducateurs de basket à la ville contre, et bien, contre des subventions, je crois... Euh, après on se voit tous en Fachkonferenz, qu'on a deux fois par an.

Et tu participes à ces Fachkonferenz ?

En fait, en tant que prof on doit assister à deux Fachkonferenz, donc pour moi c'est la Fachkonferenz SESB (SESB = section bilingue) que je fais avec tous les collègues SESB et sport. C'est dans la Fachkonferenz sport qu'on décide ce qu'on fait.

Tu l'as déjà dit un petit peu, mais concrètement y a-t-il des activités sportives que tu aurais aimées enseigner, mais que tu n'as pas fait jusqu'à là ?

Oui, j'aurais beaucoup aimé enseigner frisbee ultimate par exemple. J'aurais

aussi bien aimé de faire vraiment le baseball. De leur faire découvrir, découvrir une autre culture aussi, pas forcément celle de l'Allemagne ou de la ville. et danse aussi.

Pourquoi tu ne les proposes pas ?

Il n'y a pas le matériel. Et... même, si je décide de ne pas suivre le programme. C'est pas... c'est difficile de demander aux familles d'apporter le matériel. Bon, je l'ai fait l'année dernière, mais là en troisième ils participent à plusieurs compétitions déjà et ... Si j'avais eu des premières classe, je pense que je l'aurais fait. Après on partage la salle avec Madame Pfingst, donc je peux pas faire trottinette dans notre ... Baseball pareil, il n'y a pas le matériel. J'ai essayé quand même de demander des choses lors de la Fachkonferenz justement. Mais bon. Après on a quand même réussi à obtenir des sous. Pour apprendre le lancer de balle, on a acheté des gros NEFFE. Tu sais c'est ce que les enfants lancent super loin ? C'est ce que nous les jeunes, on a réussi à dire. Il y a quand même des choses.

Penses-tu intégrer tes élèves dans la programmation ?

Non, pas du tout, pas possible.

Selon toi, que 'est-ce qu'ils aimeraient faire en EPS ?

Foot certainement, surtout avec la coupe du monde qui arrive.

Lorsque tu as conçu cette séance, tu t'y es pris comment ?

Là, on est vraiment sur préparer la fête du sport. Donc c'est pas... autant si c'avait été une séance de hand on aurait alterné des petits jeux et tout. Mais là c'est vraiment typiquement un échauffement et après on a pas beaucoup de temps. C'est la fête du sport donc les enfants... on revient sur toutes les difficultés, par exemple le départ en course. C'est vraiment ce qu'ils ont besoin de travailler, parce que ça pose de gros problème à la fête du sport. Mais là vraiment c'est une activité... comme à la fête. La c'est la course... et le saut. Après il nous reste le relais qu'on doit encore faire. Et il nous reste plus qu'une séance avant la fête ! Alors sinon ça dépend les activités. Pour le hand par exemple je vais plutôt sur internet. Après j'ai un livre d'EPS qui propose des super jeux. C'est pour les sports collectifs. Si tu veux je te le montre tout à l'heure. Pour ces séances-là, pour faire une bonne séance on alterne toujours des jeux et l'activité elle-même.

Ok, et pratiques-tu cette activité, donc l'athlétisme, en dehors de l'école ?

Le lancer à proprement parlé non... le saut non plus. Enfin je joue quand même avec mon fils. Après c'est surtout la course. Oui, beaucoup de course.

Comment trouves-tu cette pratique sportive ?

Alors moi, j'adore, comme je te disais je m'entraîne tous les jours en ce moment.

Et j'aime vraiment ça.

Aimes-tu enseigner cette activité ?

Ah oui, par exemple quand on court je cours avec eux et j'essaie de leur transmettre.

As-tu déjà mis en œuvre cette tâche auparavant ?

Oui, plusieurs fois, et bien, justement l'année dernière quand on a préparé la fête du sport par exemple, je sais pas si tu t'en souviennes ?

Si, si, et qu'est-ce que tes élèves doivent-ils connaître à la fin de cette séance.

Aujourd'hui ? Oui. Mmh... peut être courir avec les starting blocks. C'est pas obligatoire non plus, mais ils doivent essayer au moins une fois, c'est juste prendre contact avec... Et doivent connaître leur temps aussi.

Quelles valeurs veux-tu développer chez tes élèves ?

En athlétisme, pas spécialement. On a envie d'être le premier, d'aller vite, mais... Après pour une séance de sport collectifs savoir jouer en équipe et savoir accepter la défaite. C'est vraiment quelque chose. On a fait quelque chose de mal dans la classe, Madame Barbey et moi. Oui, il y a vraiment des soucis. Ce sont tous de mauvais perdants.

Tu peux m'en dire plus ?

Oui, mais là c'est pas vraiment en rapport avec le sport. Le sport pour le coup peut être une piste... donc peut-être tout à l'heure, après les cours ?

Ok. Du coup comment penses-tu aborder l'APSA ? Peux-tu, par exemple me décrire une situation prévue ?

Une situation ? ... Alors par exemple la course. Donc on va aller sur la piste, puis on leur explique la position de départ. On l'a déjà beaucoup travaillé, mais je sais que ça pose encore problème, puis là il y a aussi les starting blocks. Euh... Après ils courent toujours à deux... Et je vais prendre leur temps avec Monsieur Salb. Cette fois on va vraiment mesurer. Enfin, pas le premier. Comme ça ils ont le temps à... s'habituer aux starting blocks...

Entretien après la séance

Selon toi, quelles sont les différences avec ce que tu as prévu initialement ?

Oui, pour les starting blocks la plupart... je sais pas... ne voulait pas donc bon... après euh saut. Le pied d'appel, tu as vu c'est pas évident pourtant on l'a beaucoup travaillé déjà ... mais j'aurais vraiment aimé de les reprendre. Par manque de temps, on sait que la deuxième classe arrive. Les sixièmes arrivent. Donc j'aurais vraiment aimé de les reprendre. On mesure, avec le pied d'appel,

c'est ce qu'on devait faire systématiquement avec eux. Que j'ai pas fait parce que je me disais, bon c'est cette heure-là et Madame Pflingst avait, bon je savais qu'elle allait venir avec les siens. Donc je l'ai pas fait, sinon on aurait pas sauté autant de fois.

Et par exemple, pour cette situation que tu m'a décrite la tout à l'heure ?

Oui, par exemple l'idéal c'est d'être à deux pour prendre le temps pour être plus précis. Et on tient aussi à être précis dans le cadre de la fête du sport. C'est vraiment une compétition où on donne les résultats à la ville de Berlin donc ça doit vraiment être bien fait. Donc j'avais pas un enfant qui savait donner le départ correctement avec les clapes. Il y avait Livius, qui était blessé, bon, dans l'idéal on essaie de faire participer ceux... je veux dire ceux qui font pas sport. Après Lise avait mal et Cédric était blessé. Donc on a essayé, mais les trois c'était catastrophique. Il y avait que des mauvais départs, donc ils partent soit avant soit après. Donc du coup Monsieur Salb a été faire le départ et moi j'ai pris les deux temps, ce qui est moins bien. Après en France c'est différent. Si on est seul avec 30 élèves, il aurait fallu... leur apprendre vraiment dès le début à donner le signal de départ...

Quels sont les choix que tu as dû faire dans l'urgence ?

Comme je disais, c'était pour mesurer surtout.

Quels ont été les comportements de la part des élèves qui t'ont amené à t'adapter ?

Oh, on les connaît bien. (Rire) Donc c'est vrai que c'est facile. Le fait de les avoir plusieurs années de suite... je trouve que c'est vraiment bien pour la gestion de la classe.

Quelle a été ta réaction face à cela ? (question pas posée)

Par exemple, qu'as-tu fait pour rétablir la discipline ?

J'avais pas vraiment besoin. Peut-être quand... quand les enfants ont vu le rat. Il y a eu un petit moment où ils regardaient tous, certains disaient « iehhhh » mais le Hausmeister (*concierge*) est vite arrivé. Non, je pense que ça va.

En ce qui concerne la pratique, quelles ont été tes réactions ?

La technique du départ de course, tout à l'heure, ils l'ont travaillé avec monsieur Salb, mais on va encore le refaire la semaine prochaine je pense. Après c'est surtout le saut en longueur que j'ai pu reprendre quelques élèves. Là aussi le fait que Monsieur Salb prenne en charge une partie du groupe... J'ai pu refaire vraiment toutes les étapes avec les élèves qui avaient de grosses difficultés encore. Donc je les ai pris vraiment par la main et on a cherché le pied d'appel, mesuré l'élan et ils ont sauté plusieurs fois de suite aussi... jusqu'à ce qu'ils y arrivent en fait.

Quelles ont été les bonnes surprises dans cette séance ?

Le temps de course, de, euh, c'est Carl et Nola, Carl a couru en 8 secondes 5 et Nola en 8 secondes 9. Je crois que Carl c'est le meilleur temps de l'école à priori. Oui, il est vraiment super rapide. Tu vois il est petit, c'est un petit gabarit, il est super léger et il court plus vite que les grands. Il y a aussi le problème de la taille un petit peu, Mais bon. Vraiment c'est super rapide, je pense qu'on va, qu'on a une chance de gagner le relais. Bon maintenant il faut encore apprendre à passer le relais, mais...

Quelles ont été les mauvaises surprises ?

Non, tout va bien. (Rire) Non, je le pense vraiment.

Comment as-tu constitué les groupes ?

Pour la course ou pour le saut ?

Les deux.

En fait, pour les deux, ils se sont placés comme ils voulaient. Et puis là ça avait pas vraiment d'importance... Après on observe un peu qui aime bien être avec qui. Des enfants qui restent seuls... Par exemple Nola... les enfants avaient changé de places plusieurs fois... Elle a beaucoup de copines, mais c'est elle la plus rapide et les enfants savent... Donc... Ah oui, c'est encore un peu le problème qu'on a dans cette classe. Il faut vraiment que je parle avec eux. Je sais pas, il faut qu'on trouve quelque chose.

Annexe 6 : grille d'observation 2

Début séance : 8h32	Fin séance : 9h35		Horaire : 8h15-9h45
	Filles : 12	Garçons : 10	Tous : 22
Consigne échauffement :			Pas eu
Démonstration :			Course : position de départ → éducateur allemand Saut en longueur → PE montre comment poser bien son pied d'appel
Interventions liées à la sécurité :	Se mettre sur le côté	<ul style="list-style-type: none"> - Mettre chaussures pour sauter - Arthur se laisse réellement tomber pour trouver son pied d'appel - Se mettre sur le côté 	Pas rester sur la piste pour que les autres puissent sauter.
Interventions liées à la discipline :			
Interventions liées à la logique de la pratique :	Nadja : prise en charge individuelle Sauter plus haut Tomber avant Distance planche dépassé	Courir lentement (course de durée) Arthur : prise en charge individuelle Elan progressif Sauter plus loin Distance planche Pied d'appel Dépassé	<ul style="list-style-type: none"> - Starting blocks pour prendre une plus grande impulsion. - Courir jusqu'au bout.
Interventions encourageantes	la prochaine ça sera la bonne ton saut est bon il te manque pas grand chose	C'est mieux Bien. : 6 x c'était bien tout de même	PE félicite tous les élèves pour course de durée + très bien
Consigne tâche 1 : (Course 15 min.)			Vous courez pendant 15 minutes.
Consigne tâche 2 : (Course de vitesse)			On va faire une première course où je ne mesure pas
Consigne tâche 3 : (Saut en longueur)			<ul style="list-style-type: none"> - Alors, oui, on peut se diriger vers le saut en longueur - Educateur lance véritablement la

			tâche : Ok los gehts. Jules, du kannst springen. Lucie auch, einfach reinspringen ! (Ok, on y va. Jules tu peux sauter. Lucie toi aussi, saute dedans simplement)
Rôles particuliers :	1 fille : donne signal de départ avec le clape Nadja : passe râteau 2 filles : porter matériel 4 filles : ranger matériel	- 2 garçons : donnent signal de départ avec le clape (course) - 2 garçons : font le buzzer quand les autres dépassent (saut en longueur) - 2 garçons : porter matériel - 2 garçons : ranger matériel	
Incidents :	Fille s'arrête pendant course de durée car mal aux pieds (chaussures neuves frottent) → prise en charge par éducateur : enlève chaussure	Enlève chaussures pour course de vitesse, car il a vu qu'une fille n'en portait plus) → accepté pour la course, pas pour le saut	- Elèves responsables du départ de course n'arrivent pas à donner un départ régulier → éducateur allemand prend en charge le départ
Comportements, conduites			- Rat mort : élèves regardent et crient « Iiiiiie » → concierge vient le ramasser.
Evaluation :			- PE note temps de la course - Educateur dit longueur du saut pour les élèves qui sautent de son côté
Consigne retour au calme :			Pas eu

Annexe 7 : observation 2

(Les enfants attendent dans la cours devant l'entrée de la salle d'EPS.)

PE : Bonjour les 3 e.

Elèves : Bonjour Madame K.

PE : Vous savez que la fête du sport aura lieu dans deux semaines ? Donc aujourd'hui nous allons nous entrainer, un peu comme la semaine dernière. En revanche, aujourd'hui on ne fera pas de lancer, seulement de la course et du saut en longueur. Allez vite vous changer, je vous attends en bas.

(Les enfants posent leurs cartables dans les vestiaires et se changent. Puis, ils descendent dans la salle d'EPS au fur et à mesure. En même temps les élèves d'une autre classe sont accueillis par une enseignante allemande. La salle est alors partagée en deux grâce à un rideau. Un intervenant, Monsieur Salb, attend les enfants de la classe 3 e et leur propose des cerceaux et des balles en attendant que tous les élèves soient arrivés.)

PE : Alors, les enfants. Tout le monde est là ? Comme je vous disais nous allons préparer la fête sportive. Ah ! Et voilà la musique. On va commencer par, euh, ... *(musique un peu forte)*... de la course d'endurance. Donc vous courez pendant 15 minutes. Attention, il ne faut pas partir trop vite. Je dis ça surtout pour les garçons ! Eliot ! Tristan ! Tro-tti-nez ! Donc trouvez votre rythme. Vous pouvez aussi courir à plusieurs. Euh...La dernière chanson c'est Samba. Quand vous entendez Samba, vous essayer d'accélérer encore un petit peu pour la fin. C'est parti.

(Les deux classes courent pendant 15 minutes, puis passage aux toilettes pour boire de l'eau.)

Très bien les enfants, je vous félicite. Maintenant, deuxième chose pour aujourd'hui. On va aller sur la piste pour faire du sprint et après on fera du saut en longueur. Alors, j'aimerais que vous deux, vous prenez les plots. Et puis, vous, vous pouvez porter les râeaux ? On y va.

(Les élèves et l'enseignante rejoignent la piste où l'éducateur a déjà installé les starting blocks.)

Elève : C'est cool, ça !

PE : Alors, justement on va en parler tout de suite, mais pour l'instant vous écoutez. Herr Salb ? (voulez-vous ?)

Prise en charge par Monsieur Salb (parle en allemand) : Il explique d'abord la bonne position et montre l'exemple. Ensuite il demande aux élèves de prendre la bonne position de départ, il observe et donne des conseils à plusieurs élèves. Finalement il fait un mini-jeu où les enfants doivent se lever, puis reprendre la position de départ à son signal. L'enseignante prépare le saut en longueur pendant ce temps.

PE : Alors, à votre avis ça sert à quoi ?

Elève : C'est pour courir.

PE : Oui, d'accord. Mais plus précisément... c'est pour prendre une plus grande impulsion. Pour partir plus vite en fait. Alors. Regardez, Monsieur Salb, il vous montre ! Il positionne d'abord son pied arrière. Tout votre poids est dans cette jambe-là en fait. Puis, vous posez vos mains, comme d'habitude ça ne change pas. Après vous mettez le pied avant. J'aimerais qu'aujourd'hui tout le monde essaie au moins une fois, d'accord ? On va faire une première course où je ne mesure pas. Ça va ? Vous allez surtout faire attention au départ.

Livius ça te dit de donner le départ ? Monsieur Salb et moi, on se met là-bas pour mesurer le temps. Tu vas y arriver avec ton bras ? Et tu te souviens comment il faut faire ?

Livius : Oui, il faut dire : À vos marques, prêt, partez.

PE : Très bien, ça c'est pour toi. On essaie.
Je vous rappelle qu'il faut courir jusqu'au bout. Donc il faut pas ralentir quand vous voyez la ligne d'arrivée, vous ralentissez après.

Livius : À vos marques, prêt, partez.

PE : Faux départ les filles. Livius, il faut être très régulier quand tu dis À vos marques, prêt, partez... Un peu comme une pendule. On réessaie.

Livius : À vos marques, prêt, partez.

PE : Faux départ encore, vous êtes partis trop vite. Encore.

Livius : À vos marques, prêt, partez.

PE : Bon pour essayer les starting blocks c'est pas grave... mais il faut fermer le clape en même temps, pas après. Donc il faut que ça soit coordonner...et j'en ai besoin pour bien mesurer.

Elève : Je peux essayer ?

PE : D'accord à toi Lise.

Lise : À vos marques, prêt, partez.

Lise : À vos marques, prêt, partez.

PE : OK, on va demander à Cédric maintenant. Tu fais, 1 À vos marques, 2 prêt et 3 partez. Ça va aller ?

Cédric : À vos marques, prêt, partez.

Cédric : À vos marques, prêt, partez.

Cédric : À vos marques, prêt, partez.

PE : Euh, finalement Lise tu veux bien mesurer le temps avec moi ? Quand tu entends le bruit de départ, hop, tu appuies ici. Tu regardes la ligne qui est là et quand ton coureur est dessus, vraiment dessus tu rappuies. Tu attends bien qu'il soit exactement dessus.

(Monsieur Salb fait finalement le signal de départ)

Monsieur Salb : Auf die Plätze, fertig, los.
Auf die Plätze, fertig, los.

Elèves : Madame K., je peux courir normal, sans ça ?

PE : Oui, vous êtes pas obligés de prendre les starting blocks. Dans ce cas tu te mets à coté ou tu le pousse un peu à ce moment-là.

Monsieur Salb: Auf die Plätze, fertig, los.

....

(Les élèves courent. L'enseignante leur donne le temps pour chaque passage.)

PE: Très bien, mettez-vous là-bas sur le banc.

M. Salb: Auf die Plätze, fertig, los.

PE: Eliot tu t'es amélioré. 9,5. Ta maman devrait venir plus souvent ! Asseyez-vous sur le banc les garçons.

M. Salb: Auf die Plätze, fertig, los.

PE: Restez ici, Gwendal et Nicolas.

M. Salb: Auf die Plätze, fertig, los.

PE: Ici les filles.

M. Salb: Auf die Plätze, fertig, los.

Auf die Plätze, fertig, los.

Auf die Plätze, fertig, los.

PE: Nadja, Nadja ! Tu as déjà couru.

Nadja : Mais Anaé est toute seule.

PE : D'accord, installe-toi sur le banc ici, Monsieur Salb va courir avec elle.

Élève: Je peux déjà aller chez la « Grube » (Grube = fosse)

PE : Alors, oui, on peut se diriger vers le saut en longueur.

Vous allez avec Monsieur Salb et la maman d'Eliot.

Elève : J'avais combien ?

PE : Je vous donne les temps après, d'accord ? Livius et Jules vous prenez les râtaux.
Ok, allez-y.

(Les élèves, Monsieur Salb et moi se dirigent vers le saut en longueur, les élèves commencent à sauter et Monsieur Salb mesure chaque saut et donne des conseils aux élèves (le plus souvent : sauter plus haut, plus d'élan, c'est une course progressive). Puis Madame K. nous rejoint après avoir noté les temps de la course dans son cahier. Les élèves sautent par deux maintenant.)

PE : Les plus rapides à la course sont Nola et Carl, une fille et un garçon, c'est très bien.

Alors Lucie ! Tu as perdu au moins 50 centimètres, c'est dommage.

Marchez sur le côté !

C'est bien Carl.

C'est vraiment pas... mais prend plus d'élan, tu en as besoin pour sauter loin. Il ne faut pas ralentir avant la planche. Au contraire tu peux commencer lentement et puis t'accélères.

Bon, là tu as mordu, Mais c'était bien tout de même, mais tu as mordu, donc ça ne compte pas.

Aller, Marianne ! Non, mordu cette fois. La dernière fois tu as sauté de trop loin, cette fois-ci tu as mordu, la prochaine ça sera la bonne ! D'accord ?

Marianne : Oui.

Dylan ? Dylan pour sauter il faut mettre des chaussures, parce que je sais pas ce qu'il y a dans le sable. Il peut y avoir un bout de verre, quelques choses, mets tes chaussures.

Pour la course je ne dis rien, mais pas pour sauter.

Oh, dommage, tu n'as pas pris ton appui normalement.

Oui.

C'est mordu cette-fois. Mais ton saut est bon, il te manque vraiment pas grand-chose.

Bien.

Elève : D'accord.

PE : OK.

Vient on refait une fois ensemble.

(PE lui montre.)

Aie ! C'est un pied qui prend appui, un pied, pas les deux. C'est lequel ? Bon tu te laisses tomber en avant. Vas-y. Non, avec un pied devant. Lequel part ? Ok. C'est celui-ci qu'il faut mettre sur la planche. Donc c'est juste ce pied-là qui est sur la planche.

Alors, moi je peux pas le faire pour toi, mais vas-y je regarde. Ok, maintenant on compte. Mets toi ici. 1, 2, 3, Non, là t'as fait le contraire, c'est gauche. Encore. Oui, c'est ça.

Elève : Combien ?

PE : Là t'a pas pris d'élan, donc je ne mesure pas. Mais là le pied était bon. Donc c'est comme ça qu'il faut sauter, d'accord ?

Elève : Oui.

PE : Aller Arthur ou Jules, je sais pas.

Ah, là aussi. Arthur, on va faire ensemble. Viens. Tu vas te laisser partir en avant. Nooon ! Quand tu tombes en avant, évidemment tu te rattrapes avec un pied ! On va voir lequel. Ça sera ton pied d'appel. Donc, laisse toi tomber, encore, encore. Ok. C'est ce pied-là ton pied d'appel. Donc c'est ton pied droit. Là tu vas courir et c'est ton pied droit, juste ton pied droit qui doit être sur la planche pour sauter. Ok, on compte ensemble les pas. Oui, t'as mordu, mais dans le principe c'est ça. D'accord ?

Elève : J'ai bien sauté ?

PE : Oui, mais tu as dépassé. Ton pied a dépassé.

Aller. Oui.

Alors t'a vu la planche ! Maintenant tu sautes un peu plus en l'air, un peu plus fort, avec

un peu plus d'énergie. Mais le pied sur la planche c'était bien.
Mordu. C'était mordu ou pas ?

Moi : Oui, un petit peu.

Oui, vraiment un petit peu, donc il vaut mieux pas que tu joues, parce que ton saut est bon. Il vaut mieux avoir le pied....aller... 3 centimètres derrière plutôt que 1 centimètre devant. Tu vois ? Regarde. Un, deux, trois, quatre, compte tes pas. Ok, ça va ?

Aller Jules. Bien Jules.

Attention. Tu es arrivé ici et que 'est-ce que tu as fait ? Hop tu as mis une main là. Il faut toujours tomber là, en avant, donc quand tu tombes, c'est en avant.

Oui.

Elève : Combien ?

Pas beaucoup. Alors, en plus regarde la planche était bien, tu as bien mis ton pied d'appel. Mais là quand tu tombes. Alors, moi je vais mesurer ce doigt-là, regarde. Pas le bout du pied là, mais là. Donc quand tu tombes, les mains devant.

Nadja, tu vas sur le côté.

Elève : Je peux, je peux faire... ca. (râteau)

PE : Oui, si tu veux. Mais on le fait pas à chaque fois.

Oui ! Mais il faut vraiment plonger vers l'avant, pas vers l'arrière.

Aller vite.

Bien Nicolas.

Oui. Vite.

Cédric !

(Les élèves de la 6e arrivent pour sauter.)

Il faut que tu sautes encore plus haut.

On va encore s'entraîner la prochaine fois. On a plus qu'une fois. Aller.

Ah ban voilà. Je mesure ton doigt ! Toujours vers l'avant. Il faut toujours partir vers l'avant. Surtout pas de main derrière.

Là tu as mordu. C'était bien vers l'avant, mais t'as mordu un tout petit peu. Ok ? Aller passe vite sur le côté.

Attention, il faut pas que tu recules comme ça !

Tu peux encore sauter plus vers l'avant.

Aller.

Oui.

Vers l'avant les mains. C'est les mains qu'on mesure là. Par exemple. Aller vite, vite.

Élève : Je peux maintenant ?

Alors maintenant tu peux passer le râteau ! Ah par contre on ne prend pas le sable, on le remet. Il faut vraiment appuyer. C'est pas facile. Attends je vais le faire.

Aller. Ah t'es arrivé sur les fesses. La planche, c'était bien, mais tu es arrivé sur les fesses, ça c'est pas terrible. Il vaut mieux arriver sur les genoux. Aller debout. Va vite sur le côté.

Bien les enfants. On va prendre le matériel : Tristan, Anaé, Cédric et Nadja vous prenez les starting blocks. Greta et Marianne les plots s'ils-vous plait. Aller, on y va. On se retrouve en haut dans la salle de classe ! Les enfants avec du matériel vous le déposez en bas. À tout de suite.