



HAL
open science

La mixité et la motivation en EPS : perception d'élèves de primaire, des effets de la mixité sur leur motivation en Éducation Physique et Sportive

Marie Libert

► To cite this version:

Marie Libert. La mixité et la motivation en EPS : perception d'élèves de primaire, des effets de la mixité sur leur motivation en Éducation Physique et Sportive. Education. 2015. dumas-01412754

HAL Id: dumas-01412754

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01412754>

Submitted on 8 Dec 2016

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.

Copyright



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Centre Val de Loire
Académie d'Orléans-Tours



UNIVERSITÉ D'ORLÉANS

ESPE Centre Val de Loire

MEMOIRE de recherche présenté par :

Marie Libert

soutenu le : 24 juin 2015

En vue de l'obtention du diplôme du :

Master Métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation

Discipline : EPS et Psychologie sociale

La mixité et la motivation en EPS

**Perception d'élèves de primaire, des effets de la mixité
sur leur motivation en Éducation Physique et Sportive**

Mémoire dirigé par :

Philippe BOURDIER : Maître de conférences à l'université d'Orléans

Membres du JURY :

Mathieu Kessler : Enseignant - Philosophie

Clara Auclair : Enseignante- Mathématiques

2014/2015

Perception d'élèves de primaire,
des effets de la mixité sur leur motivation
en Éducation Physique et Sportive

Remerciements

Je tiens à remercier les personnes qui m'ont apportées leur aide et leur soutien pour l'élaboration de ce mémoire. Je leur témoigne toute ma reconnaissance parce qu'elles ont contribué à la réalisation de cette recherche.

Je remercie particulièrement, Madame Laurence Filisetti, docteure en psychologie sociale, maître de conférences en sciences de l'éducation et chercheure au CERSE (Centre d'études et de recherche en sciences de l'éducation) à l'Université de Caen Basse-Normandie. En tant que Directrice de mémoire, durant ma première année de Master, elle s'est toujours montrée à l'écoute et très disponible tout au long de la réalisation de ce travail en m'apportant l'aide et le temps nécessaire pour répondre à mes interrogations. Elle m'a aiguillée, dès que besoin, lors des étapes de ma recherche et m'a accordée de sa confiance sur ce projet.

Par ailleurs, je tiens également à remercier tous les professeurs du Master 1 « Sciences de l'éducation » et du Master 2 « Métier de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » qui ont pu être à ma disposition pour la réalisation de mon mémoire. Ils ont su être présents, nous soutenir et nous encourager durant toute l'année. Tout comme Mr Bourdier qui a su me conseiller et m'orienter durant cette deuxième année de Master.

Pour finir, je remercie surtout, les directeurs des écoles élémentaires qui ont bien voulu m'accueillir dans leurs écoles. En outre, les professeurs des écoles et les intervenants sportifs, qui m'ont acceptée dans leurs classes et leur gymnase, ont fait preuve d'une qualité de collaboration que j'ai appréciée. Ils m'ont permis d'accéder aux données de terrain nécessaires pour la réalisation de ce mémoire tant pour l'observation que pour le temps consacré à la réponse des questionnaires. Puis, je remercie bien évidemment les enfants qui ont accepté de répondre à mon questionnaire. Ils ont fait preuve d'une qualité d'attention, de collaboration et d'un accueil chaleureux.

Sans chacune de ces personnes je n'aurais tout simplement pas pu faire d'étude et mon mémoire n'aurait pu aboutir.

Sommaire

REMERCIEMENTS.....	3
SOMMAIRE.....	4
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	6
CONTEXTE D'ÉMERGENCE.....	7
INTRODUCTION.....	9
1 APPROCHE THÉORIQUE DU PROBLÈME.....	11
1.1 L'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE : UNE INTÉGRATION DIFFICILE MAIS BÉNÉFIQUE AUJOURD'HUI.....	11
1.1.1 L'évolution de l'EPS.....	11
1.1.1.1 Gymnastique (1870-1939).....	11
1.1.1.2 L'Éducation Physique (1940-1962).....	14
1.1.1.3 Une éducation nettement plus sportive (1962-1981).....	15
1.1.1.4 L'EPS et les APSA de 1981 à aujourd'hui.....	17
1.1.2 Sa place actuelle dans le système éducatif français.....	19
1.1.2.1 Une distanciation difficile avec la notion de sport.....	19
1.1.2.2 Un problème de statut.....	20
1.1.2.3 Les missions et objectifs de l'EPS.....	21
1.1.2.4 Rapport au corps.....	23
1.2 LA MIXITÉ DE GENRE.....	25
1.2.1 Définition générale.....	25
1.2.2 Histoire.....	25
1.2.3 Mixité en EPS.....	27
1.3 L'IDENTITÉ SEXUÉE.....	29
1.3.1 Définition.....	29
1.3.2 Construction de cette identité.....	30
1.3.3 Sa place en EPS.....	31
1.4 LA MOTIVATION.....	32
1.4.1 Définition générale.....	32
1.4.2 Motivation à l'école, en EPS.....	33
1.4.3 Causes de la motivation.....	35
1.5 MIXITÉ ET MOTIVATION EN EPS DANS LES PRÉCÉDENTES RECHERCHES.....	38
1.5.1 Phénomènes négatifs.....	38
1.5.1.1 Stéréotypes.....	38
1.5.1.2 Effet Pygmalion.....	39
1.5.1.3 Sentiment d'inégalités/d'injustices.....	41
1.5.2 Phénomènes positifs.....	42
1.5.2.1 Équilibre des niveaux/Progression.....	42
1.5.2.2 Se faire des ami(e)s/Partager.....	43
1.5.2.3 Égalité de traitement.....	43
2 PROBLÉMATIQUE.....	44
3 HYPOTHÈSES DE TRAVAIL.....	45
4 EXPÉRIENCE DU TERRAIN ET ANALYSES.....	46
4.1 MÉTHODE D'ENQUÊTE SUIVIE.....	46
4.1.1 Terrains visés.....	46
4.1.2 Participants.....	46
4.2 PROCÉDURES.....	48
4.2.1 Observations.....	48
4.2.2 Contexte d'observation.....	49
4.2.3 Matériel utilisé : Questionnaires.....	49
4.2.4 Matériel technique: SPSS.....	51
4.3 ANALYSE DES RÉSULTATS D'ENQUÊTE.....	52
4.3.1 Analyse des observations.....	52
4.3.1.1 Intervention.....	52
4.3.1.2 Investissement des élèves.....	52
4.3.1.3 Relation filles/garçons.....	53

4.3.2 Analyse des questionnaires.....	55
4.3.2.1 Alpha de Cronbach.....	55
4.3.2.2 Rapport avec l'EPS.....	55
4.3.2.3 Relations filles-garçons en EPS.....	58
4.3.2.4 Niveau perçu et confiance en soi en EPS.....	59
4.3.2.5 Corrélations entre les moyennes.....	62
4.3.2.6 Analyses ANOVA.....	66
4.3.2.7 Motivation des élèves et mixité.....	77
5 BILANS ET PERSPECTIVES FUTURES.....	78
5.1 DISCUSSION DE SYNTHÈSE.....	78
5.2 REGARD CRITIQUE.....	79
5.3 PERSPECTIVES FUTURES.....	80
5.3.1 Du point de vue de la recherche.....	80
5.3.2 Du point de vue de l'enseignant.....	81
6 CONCLUSION.....	83
BIBLIOGRAPHIE.....	85
ANNEXES.....	88
SOMMAIRE ANNEXES.....	89
ANNEXE I : TEXTES OFFICIELS.....	90
ANNEXE II : LETTRES D'AUTORISATION.....	93
ANNEXE III : QUESTIONNAIRE.....	97
ANNEXE IV : REGROUPEMENT DES QUESTIONS.....	103
ANNEXE V : CORRÉLATIONS.....	104
ANNEXE VI : ANNOVA.....	106
ANNEXE VII : TABLEAUX, DIAGRAMMES, GRAPHIQUES.....	112
Résumé.....	115

Liste des abréviations

- ★ **EP** : Éducation Physique
- ★ **EPS** : Éducation Physique et Sportive
- ★ **APSA** : Activité Physique, Sportive et Artistique
- ★ **CE1/ CE2** : Cours élémentaire niveau 1 /2
- ★ **CM1 / CM2** : Cours moyen niveau ½
- ★ **Cycle 2** : appelé aussi cycle des apprentissages fondamentaux. Elles englobent différents niveaux : GS de maternelle, CP et CE1
- ★ **Cycle 3** : Cycle des approfondissements. Il concerne le CE2, CM1 et CM2.
- ★ **Ecole primaire** : correspond à l'école maternelle (Petite section à Grande section : 2-5 ans) et à l'école élémentaire (CP à CM2 : 6-11 ans)
- ★ **ESPE** : École Supérieure du Professorat et de l'Éducation
- ★ **INSEP** : Institut National du sport, de l'expertise et de la performance
- ★ **Feed-back** : Anglicisme qui désigne une réaction à un comportement d'un tiers
- ★ **Programme Éclair** : Programme pour les écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite

Contexte d'émergence

Le choix du sujet de recherche :

Le bien-être physique est important pour tout individu. C'est pourquoi le sport est une activité à ne pas négliger dès le plus jeune âge afin de se maintenir en forme.

Je souhaite donc m'intéresser aux activités physiques des plus jeunes, notamment des enfants en école primaire et donc plus particulièrement à l'Éducation Physique et Sportive (EPS) que pratiquent ces élèves. J'ai décidé de me tourner vers les relations entre les filles et les garçons en EPS et leur manière de s'engager dans cette discipline selon leur genre.

J'ai choisi un sujet dans ce domaine étant donné que je souhaite devenir professeur des écoles, c'est-à-dire que j'aimerais instruire les enfants à travers un enseignement polyvalent. L'éducation physique et sportive est une discipline qui fait partie du socle commun de compétences du Ministère de l'Éducation Nationale¹. Le maître doit être capable de l'enseigner à ses élèves du mieux possible. De plus, j'ai pu me rendre compte durant mes divers stages en école que cette discipline est souvent moins valorisée et je trouve cela plutôt dommage au vu des nombreux bienfaits qu'elle peut apporter aux élèves. Développer mes connaissances dans ce domaine ne pourra que m'enrichir, pour la suite, tout comme aider les enseignants à mieux comprendre certaines situations et réussir à y faire face dans mon futur métier. En bref, j'aimerais réussir à enseigner au mieux cette discipline aux élèves. De plus, j'appréciais particulièrement faire de l'EPS en tant qu'élève, c'est pourquoi j'ai du mal à comprendre pourquoi d'autres ne trouvaient pas d'intérêt à cette discipline et « traînaient des pieds » en y allant. J'estime que cette discipline est à part des autres puisqu'elle permet de pouvoir se dépenser et d'échanger différemment qu'en salle de classe.

J'ai pu constater, durant mon parcours scolaire et durant divers stages en école, des réticences de quelques filles à vouloir s'exposer devant le groupe en EPS et plus particulièrement les garçons. Il y a même certains garçons ayant moins de facilités en EPS qui semblaient se bloquer ou stresser quand on les regardait. Était-ce dû à un manque de motivation ou à une gêne vis à vis du regard des autres ? Mais encore, lors de la composition d'équipe, il semblait que les garçons préféraient rester ensemble dans le but de gagner et, d'après ce qu'elles disaient, les filles préféraient également rester entre filles afin de ne pas se faire réprimander par les garçons en cas de faute de leur part ou pour ne pas être laissées de

¹Bulletin Officiel, 2008, p.7 (Voir Annexe I).

côté. Je me rappelle de ces phénomènes au collège ou au lycée mais je ne me rappelle pas beaucoup de mes séances d'EPS en primaire. C'est pourquoi il est intéressant de se pencher sur ces recherches afin de mieux savoir si la mixité, dans cet enseignement, perturbe les élèves et si elle influence ou non leur motivation dès le primaire. Existe-t-il un signe annonciateur de ce phénomène quel qu'il soit dès l'école primaire?

Pour la recherche en général, je pense qu'une meilleure connaissance des perceptions d'élèves sur la mixité primaire et sur leur motivation dans ce contexte de mixité en EPS contribuera à mieux comprendre et appréhender ce qui fait que les élèves apprécient ou non leurs cours d'EPS. Cela pourra permettre d'éclaircir certains comportements et certaines réactions d'élèves et également adapter cet enseignement, si besoin, selon les réponses des élèves.

Introduction

Dans le cadre de cette année de Master 2 « Métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation », nous avons été amenés à nous engager dans une recherche sur un sujet de notre choix. L'objectif premier pour ce mémoire était de sélectionner un domaine d'étude afin d'y dégager un thème plus précis par la suite. Je me suis tournée, dans un premier temps, vers l'EPS en école primaire étant donné que les activités physiques sont importantes pour tout individu dès le plus jeune âge. Chacun doit avoir une activité physique régulière afin de se maintenir en forme et de se sentir en bonne santé. A l'école, les bienfaits du sport sont enseignés à travers l'EPS. Cet enseignement n'est donc pas à négliger si l'on veut que les enfants comprennent l'intérêt de faire du sport.

Au cours de mes différentes lectures sur la mixité en EPS, j'ai relevé à plusieurs reprises le constat suivant : les jeunes filles adolescentes ont un rapport nettement différent avec l'EPS que les garçons². En effet, ces auteurs expliquent que la pratique de l'EPS est structurée par le genre des élèves. Lorsque je parle de la pratique, j'entends surtout la motivation et l'investissement dont les élèves peuvent faire preuve durant les séances d'EPS. Cette motivation des élèves peut être impactée par de nombreux déterminants exposés dans différentes recherches d'auteurs que nous aborderons³.

En situation de mixité, tel qu'en EPS, les différences liées au sexe et au genre sont nombreuses : elles touchent notamment les capacités physiques, la manière de se comporter dans certains sports ou encore les représentations. Comme l'EPS est la discipline où le corps est le plus mis en avant, ces différences sont peut-être plus sensibles dans cette discipline. De plus, compte tenu du changement corporel qui s'accroît notamment à la puberté, ces différences sont sûrement plus marquées à certaines périodes de la scolarité, telle que l'adolescence. C'est pourquoi, pour cette recherche, nous avons décidé de nous pencher vers des élèves de cycle 3, qui approchent de cette période ainsi que des élèves de cycle 2, un peu plus jeunes, dans le but de faire une comparaison entre ces élèves.

Pour interroger ces élèves, il m'a fallu d'abord faire un travail théorique, précédé, lui-même, de la formulation d'une question de départ afin d'orienter mes recherches et mes lectures. Je me suis finalement arrêtée sur la question de départ suivante : Quelle est l'importance de la mixité sur l'investissement des élèves en EPS ? En d'autres termes, la

² COMBAZ G., *La mixité en EPS*, 1991 ; TERRET T., COGÉRINO G. & ROGOWSKI I., *Pratiques et représentations de la mixité en EPS*, 2006.

³LIEUY A., & FENOUILLET F., *Motivation et réussite scolaire* 2006 ; FENOUILLET, F., *La motivation*, 2003.

mixité de genre a-t-elle un impact sur l'investissement des élèves durant les séances d'EPS ? Ce qui m'intéresse particulièrement dans ce questionnement, c'est le point de vue des élèves eux-mêmes, leurs propres perceptions de la mixité et de son impact sur leur investissement. Afin d'analyser ce questionnement, j'ai décidé de réaliser quelques observations et de faire passer un questionnaire à des élèves de Cycle 2 et 3 dans deux écoles de milieux différents.

Pour répondre au mieux à cette interrogation, je m'emploierai, dans un premier temps à préciser la question à travers le regard de plusieurs auteurs et recherches sur l'évolution de l'EPS et en abordant divers concepts théoriques clés autour de la mixité, l'identité de genre et la motivation. Ensuite, dans un second temps, j'exposerai, plus précisément la méthodologie employée pour effectuer cette recherche et les résultats obtenus à travers ma démarche, en tentant de répondre à ma problématique, en mêlant recueil de données théoriques, observations concrètes et réponses des questionnaires.

1 Approche théorique du problème

1.1 L'Éducation Physique et Sportive : une intégration difficile mais bénéfique aujourd'hui

Il est inévitable pour un sujet comme celui-ci de s'intéresser à l'histoire de l'EPS afin de se rendre compte de ce qui s'est produit auparavant pour cette matière. Cela permet de comprendre comment la discipline en est arrivée au statut et à la place qu'elle possède aujourd'hui.

Nous nous intéresserons davantage à l'intégration de l'EPS dans le système éducatif français. Une évolution qui ne cessera d'être en lien, pour une grande part, avec l'évolution politique, le développement de la société et des acteurs de l'institution. Cette partie se focalise sur l'EPS à l'école primaire principalement, c'est-à-dire au premier niveau du système éducatif.

1.1.1 L'évolution de l'EPS

L'EPS fait partie des disciplines indispensables à l'école primaire aujourd'hui. Néanmoins, l'intégration de l'EPS telle que nous la connaissons aujourd'hui dans le système scolaire ne s'est pas faite du jour au lendemain et résulte d'un processus long et difficile.

1.1.1.1 Gymnastique (1870-1939)

Ce processus débute par le terme « *Gymnastique* ». D'après Raymond Thomas, dans son ouvrage⁴, l'apparition de la gymnastique, en tant que discipline scolaire, s'est faite durant la 3^{ème} République. Elle est restée sous ce terme à partir du milieu du XIX^{ème} jusqu'en 1940. L'institutionnalisation de la gymnastique s'est donc faite à partir de là. Ce terme apparaît pour la première fois dans la loi Falloux du 15 Mars 1850⁵ mais en tant qu'enseignement facultatif, pour commencer. Ce ne sera que 30 ans après que la gymnastique se scolarisera davantage en devenant obligatoire dans l'enseignement des garçons du primaire, par la loi du 27 janvier 1880 de Jules Ferry⁶. On remarque déjà une différence parce que cela deviendra obligatoire pour les filles qu'un peu plus tard avec le décret du 18 janvier 1882.

⁴ THOMAS R., *L'éducation physique et sportive*, 2000.

⁵ Loi FALLOUX relative à l'enseignement du 15 mars 1850, Article 23 (voir Annexe I).

⁶ Loi sur l'enseignement de la gymnastique du 27 janvier 1880 de Jules FERRY (Voir annexe II).

Francisco Amoros qui a contribué à l'apparition de la gymnastique en France définit celle-ci comme « *une science raisonnée de nos mouvements et de leurs rapports avec nos sens, notre intelligence, nos mœurs et le développement de nos facultés* »⁷.

Cette gymnastique scolaire ne présente pas de réels contenus scolaires, dans les premiers temps, parce les objectifs du moment sont autres. Selon Gilbert Andrieu⁸, à travers la gymnastique, il y a, tout d'abord, l'envie de former des soldats en faisant des exercices militaires. Puis, il ressort également une envie de former des citoyens, des individus patriotes, tel qu'il le fait comprendre, « *A la fin du XIX^{ème} siècle, il s'agissait de préparer des soldats et des patriotes, les corps étant entraînés à faire la guerre, en quelque sorte, les âmes étant orientées par la morale* »⁹. La gymnastique est donc avant tout un outil en faveur du patriotisme en poussant les individus à devenir très attachés à une nation, tout en ayant la volonté de la défendre. « *L'enfant doit servir un idéal qui n'est pas forcément le sien* »¹⁰.

D'après Gilbert Andrieu, l'émergence de la gymnastique devient possible grâce à deux autres hommes également : Georges Demeny (1850-1917) qui donne « *un sens et une forme à la gymnastique* »¹¹ ainsi que Georges Hébert (1875-1957). Ce dernier conçoit la gymnastique comme une :

*« Action méthodique, progressive et continue de l'enfance à l'âge adulte, ayant pour objet d'assurer le développement physique intégral ; d'accroître les résistances organiques ; de mettre en valeur les aptitudes dans tous les genres d'exercices naturels et utilitaires indispensables ; de développer l'énergie et toutes les autres qualités d'actions ou viriles ; enfin de subordonner tout l'acquis physique et viril à une idée morale dominante : l'altruisme »*¹².

Pour parvenir aux objectifs qu'il donne, Georges Hébert emploie la méthode appelée « *naturelle* », à partir des années 1930. Il s'agit d'une méthode active qui suit une optique hygiéniste et ludique. Dans cette méthode « *les mouvements académiques, analytiques, formels, scientifiques, thérapeutiques sont abandonnés au profit d'engagements plus dynamiques, libres, dosés personnellement* »¹³. Cela signifie qu'il ne souhaite pas suivre une méthode cadrée par des règles et une organisation mais plutôt selon l'envie de chacun sur le moment afin que chacun bouge son corps tout en s'amusant, en prenant du plaisir sans aucune contrainte.

⁷ Amoros, cité par THOMAS, *L'éducation physique et sportive*, 2000, p.19.

⁸ ANDRIEU, *Histoire de l'éducation physique de 1936 à nos jours*, 2001, p.11

⁹ Ibid.

¹⁰ ANDRIEU., op. cit., p.35.

¹¹ ANDRIEU., op. cit., p.28.

¹² Hébert, cité par ANDRIEU, 2001, p.18.

¹³ ANDRIEU, *Histoire de l'éducation physique de 1936 à nos jours*, 2001, p.12.

Per Henrich Ling, un suédois, aura également une grande influence sur la gymnastique au XIX^{ème}¹⁴. Ce dernier, tout comme Francisco Amoros, a fait un classement des exercices de gymnastique en deux catégories : ils distinguent les exercices qui demandent l'utilisation d'un appareil et ceux qui n'en nécessitent pas.

Puis Per Henrich Ling a développé quatre principes fondamentaux de la gymnastique¹⁵:

- Les mouvements de gymnastique doivent être établis selon les besoins et les lois de l'organisme humain. Cela signifie que l'on doit faire fonctionner notre corps selon sa capacité, c'est-à-dire selon son âge, son sexe ou son état physique, par exemple.
- La gymnastique doit apporter un développement harmonieux de l'organisme, grâce à la mise en action de toutes ses parties.
- Chaque mouvement doit avoir un point de départ, une trajectoire et un point d'arrivée fixés, doit être régulier dans sa forme de manière à ce que les effets de ces mouvements puissent être déterminés.
- La difficulté des exercices doit croître régulièrement.

Cette méthode de leçon s'appuie sur la science et, d'après Raymond Thomas, elle est destinée à tous les publics même les personnes atteintes d'une maladie. Cela permet donc à tous les élèves de faire du sport quel que soit leur niveau ou leur motivation. Néanmoins, ses idées subiront tout de même des critiques.

C'est pourquoi, Francisco Amoros¹⁶ a tenté également à son tour de marquer la gymnastique durant le XIX^{ème} en y apportant des innovations. Il créa du matériel de sport tel que des barres de suspension, des cordes, des trapèzes et apporte de nouveaux exercices sportifs. Il souhaite que la gymnastique soit « *éducative, utile, agréable* »¹⁷ parce que selon lui, « *on ne peut enseigner une chose quelconque en ennuyant, il faut amuser les élèves* »¹⁸. Néanmoins, sa méthode n'est pas totalement appliquée non plus par tous les maîtres qui le succéderont. On reproche à sa méthode d'être trop militaire et de nécessiter trop d'appareils.

Suite à cette mise en place et ses tentatives, de nombreuses innovations en faveur de la gymnastique apparaissent sous le front populaire (1936-1938), mais l'une des principales est

¹⁴ THOMAS., op. cit., 2000.

¹⁵ Ibid.

¹⁶ Amoros cité par THOMAS, *L'éducation physique et sportive*, 2000.

¹⁷ Ibid., p.19.

¹⁸ Ibid.

celle de la création de la demi-journée de plein air qui vient compléter les deux heures hebdomadaires de gymnastique obligatoires¹⁹. Nous ne pouvons pas négliger cette période qui a contribué au développement de la discipline. Il faut noter qu'à ce moment, on trouve également Léo Lagrange qui, à cette époque, a favorisé les loisirs populaires et les loisirs sains pour la santé²⁰. La discipline prend donc un caractère plus hygiénique afin que les individus soient actifs, qu'ils se soucient plus de leur santé physique et psychique et qu'ils se développent physiquement en se mettant à la gymnastique, afin de lutter contre les maladies.

Bien qu'elle prenne place petit à petit, cette nouvelle discipline a tout de même beaucoup de mal à s'intégrer dans les mœurs. C'est pourquoi elle ne cesse d'évoluer tout le temps et de subir de nombreux changements. Ces évolutions sont faites dans le but de trouver les objectifs qu'elle doit viser afin de l'enseigner au mieux pour qu'elle soit la plus bénéfique possible. On passera donc de la gymnastique au terme d'Éducation Physique (EP) vers les années 40.

1.1.1.2 L'Éducation Physique (1940-1962)

Suite à ces événements de 1936, le terme évolue mais également les objectifs. L'expression « *Éducation Physique* » se développe, bien qu'on puisse retrouver l'expression dans de nombreux textes publiés bien avant. Mais ce n'est qu'à partir des années 40 que l'on voit apparaître la notion d'éducation dans cette discipline physique et que le terme « *éducation physique* » se répand dans le langage. Cela permet de donner une place à l'Éducation Physique dans l'éducation générale. Pour la première fois, on aperçoit l'idée que cette discipline doit tendre davantage vers une éducation et se distinguer du patriotisme²¹.

Malgré cette envie d'éducation, les instructions qui suivent, comme celles de 1945, n'apportent aucune réelle modification dans l'enseignement de la discipline. Comme le précise Gilbert Andrieu²², chacun des enseignants fait comme il le souhaite, puisque chacun utilise la méthode qu'il veut. Mais la méthode naturelle reste tout de même la plus pratiquée à cause surtout d'un manque de matériel moderne à cette époque.

Néanmoins, il faut noter qu'après la libération, la préparation militaire est oubliée puisque l'EP n'est plus rattachée au ministère de la Guerre mais passe sous la tutelle du minis-

¹⁹ Arrêté du 22 mai 1937, cité par ANDRIEU, *Histoire de l'éducation physique de 1936 à nos jours*, 2001, p.12

²⁰ ANDRIEU, op., cit., 2001.

²¹ THOMAS R., *L'éducation physique et sportive*, 2000.

²² ANDRIEU, *Histoire de l'éducation physique de 1936 à nos jours*, 2001.

tère de la Jeunesse et des Sports, lui-même rattaché au Ministère de l'Éducation Nationale. A partir de là, elle commence à tenter des incursions vers quelques sports.

Les instructions du 20 juin 1959 viendront exposer le déroulement d'une leçon type d'EP qui doit s'organiser en quatre phases²³ :

- (1) La « *mise en train* » : avec des exercices préparatoires, tel que les échauffements ou une mise en ordre.
- (2) Les exercices fondamentaux : avec des exercices de « *gymnastique construite* » qui englobent des exercices des bras et des jambes, de l'extension dorsale, des suspensions ou de l'équilibre.
- (3) Les exercices de « *gymnastique fonctionnelle* » qui comprennent également des exercices effectués sous forme de jeux.
- (4) Puis « *le retour au calme* » avec des exercices respiratoires calmes afin de canaliser les élèves.

En 1959, l'EP devient également obligatoire au baccalauréat. Donc la préparation à cette nouvelle épreuve devient primordiale. « *La centration ne pouvait plus se faire sur l'individu, elle se faisait sur la matière : construire le meilleur résultat possible* »²⁴. Donc les objectifs de cette discipline évoluent et visent plus l'épreuve du baccalauréat que le développement de l'élève. A partir des années 60, une rupture se fait, puisqu'on assiste à l'un des changements fondamentaux de l'EP. En effet, cette dernière devient plus sportive du fait que les élèves doivent être préparés à l'examen obligatoire du baccalauréat.

La discipline devient donc de plus en plus sportive, au sens compétitif puisque des échelles de mesure de performances sont créées afin d'évaluer les élèves.

1.1.1.3 Une éducation nettement plus sportive (1962-1981)

C'est à partir de 1962 que la discipline passe sous le terme d'EPS (Éducation Physique et Sportive). On s'aperçoit qu'elle devient plus sportive notamment avec la disparition de la journée de plein air qui devient la demi-journée de sport en 1961.

A partir de là, il n'est donc plus question d'hygiène et de santé mais plutôt de préparation à la compétition, avec la naissance de la Vème République et l'arrivée au pouvoir du Général De Gaulle. En effet, le Général De Gaulle souhaitait, à travers l'EPS, « *fabriquer des hommes et des femmes d'action* », « *des êtres capables d'adaptation et d'effort* », « *avoir*

²³ Ibid.

²⁴ ANDRIEU, *op., cit.*

des corps et des âmes entraînés »²⁵. La méthode naturelle va donc disparaître peu à peu, face à la place que prendra le sport dans la discipline, « *faire du sport, tel était l'objectif majeur de l'EPS après 1963 pour la masse des écoliers bénéficiant de la prolongation de leur scolarité jusqu'à 16 ans* »²⁶. Ce changement est aussi dû à l'évolution du matériel, à l'évolution du monde moderne, des mentalités et des choix politiques. Ce sera la recherche de la performance physique principalement qui sera mise en avant à cette époque afin que les individus soient les plus compétitifs possible.

En 1969, l'enseignement de l'EPS continue à avancer à grands pas avec l'instauration du tiers temps pédagogique. Celui-ci organise la journée en trois grands temps : Les matières fondamentales, tels que les mathématiques et le français, les disciplines dites d'éveils (histoire, géographie, sciences naturelles, les activités artistiques, etc.) puis l'éducation physique et le sport. Comme le souligne Gilbert Andrieu, il est accordé six heures hebdomadaires d'EPS, à ce moment-là.

Les enseignants donneront une orientation sportive à l'EPS en s'appuyant sur des activités davantage sportives qui reprennent des outils que le sport utilise, tout en gardant un objectif d'éducation. Mais la recherche de performances est ce qui est le plus attendu. Le but étant d'atteindre des objectifs spécifiques en devenant performant et en maîtrisant certaines techniques sportives codifiées et réglementées.

Mais très vite ce fonctionnement s'avère insatisfaisant dans l'institution scolaire. Cela demande une certaine maîtrise des techniques et une certaine performance et ne prend pas assez en compte les progrès scolaires de l'élève et son acquis. Donc, en début des années 70, les enseignants pensent que la technique, le sport de haut niveau et les enfants ne vont pas ensemble, et que les méthodes réceptives ne permettent pas à l'élève de découvrir ou de créer²⁷. Ils contestent la logique sportive imposée par le gouvernement. Ils veulent donc une éducation nouvelle et ils s'intéressent aux pédagogies actives. Pour cela, ils conçoivent une nouvelle séance basée sur la non-directivité et contribuent à la création de nouveaux programmes en proposant une éducation motrice ludique et artistique. Ces méthodes actives visent une démocratisation puisqu'elles poussent « *à propager l'idée que tout le monde peut être sportif* »²⁸.

²⁵ ANDRIEU, op., cit., p.37-38.

²⁶ ANDRIEU, op., cit., p.49.

²⁷ ANDRIEU, *Histoire de l'éducation physique de 1936 à nos jours*, 2001.

²⁸ Ibid. p.84.

Par la suite, en 1971, on assiste à une diminution du temps consacré à la discipline. En effet, on passe à 3 heures d'EPS accordées en primaire. Mais, à cette époque, l'EPS n'a pas fini d'évoluer et de connaître encore de nombreuses transformations.

1.1.1.4 L'EPS et les APSA de 1981 à aujourd'hui

A partir de 1981, la gestion des enseignements réintègre l'Éducation Nationale, sous la présidence de François Mitterrand. A partir de cette époque « *ce qui caractérise l'EPS, c'est bien le classement des Activités Physiques, Sportives et Artistiques (APSA) ou mieux encore l'intention de développer à partir d'elles certaines maîtrises* »²⁹ :

- Maîtrise du milieu par les sports individuels : athlétisme, natation, sport de pleine nature...
- Maîtrise du corps plus particulièrement par la gymnastique, danse, ou la culture physique...
- Maîtrise ou amélioration des qualités psychologiques et des rapports avec autrui par les jeux, sports collectifs et sports de combat... .

On remarque donc que la discipline tend désormais plus vers le développement et l'organisation des APSA. Gilbert Andrieu explique même que « *les lois sont plus orientées vers les APSA que l'EPS* »³⁰. D'après la loi Mazeaud de 1975, l'EPS et les activités sportives sont complémentaires mais pas exactement la même chose. L'EPS est davantage l'enseignement éducatif des conduites motrices et les APSA concernent plutôt la pratique utilisée pour cet enseignement. L'EPS s'appuie donc sur les APSA pour développer les capacités motrices des enfants. Faire de l'EPS, c'est donc construire des apprentissages et des compétences au travers diverses APSA. Ces APSA sont définies en différentes catégories.

On en dénombre 7 dans l'arrêté du 17 Juillet 1984³¹ :

- Activités de pleine nature,
- Activités physiques et sportives duelles,
- Gymnastique sportive, gymnastique rythmique sportive,
- Danse, activités d'expression,

²⁹ ANDRIEU, op., cit., p.63.

³⁰ ANDRIEU, op., cit., p.111.

³¹ ANDRIEU, *Histoire de l'éducation physique de 1936 à nos jours*, 2001, p.111.

- Sports collectifs,
- Athlétisme,
- Natation sportive, sauvetage, natation synchronisée.

Avec la mise en avant des méthodes actives, le sport en lui-même est de plus en plus mis de côté afin de rendre la discipline « *accessible à la masse des élèves* »³² et de mettre plus en avant le côté éducatif de la discipline.

*« L'éducation physique par le sport, retrouvera son autonomie vis-à-vis du sport de compétition. Le régime gaullien perdant de son mordant, les enseignants reprenant en main le navire [...] l'éducation physique, tout en gardant une forme sportive, va se détacher de la performance pour passer sous la tutelle des sciences cognitives, devenir une sorte de science du mouvement, la pédagogie s'efforçant de soutenir un nouveau style d'apprentissage »*³³.

Une mesure significative qui marque cette évolution est la réforme concernant les épreuves du baccalauréat (loi de 1984) et du brevet (loi de 1985). Cette réforme oblige à ne plus valoriser seulement la performance réalisée de l'élève mais à davantage évaluer les progrès accomplis et l'investissement des élèves.

Il y a tout autant la recherche d'une démocratisation de l'EPS, dans le sens où la discipline devient la plus populaire possible, puisqu'elle doit « *permettre au plus grand nombre d'individus de s'emparer dans le moins de temps possible le plus complètement et le plus parfaitement possible du plus grand nombre des aptitudes* »³⁴. Elle met également de plus en plus en avant le groupe et non plus seulement l'individu.

Aujourd'hui, en EPS, on se dirige de plus en plus vers une EPS extra-scolaire orchestrée par les professionnels du sport (Andrieu, 2001). En effet, les activités sont de plus en plus tirées hors de l'école et prises en main par des personnes qui sont hors du cadre scolaire, « *c'est la promotion et l'utilisation des éducateurs sportifs, ces enseignants d'un autre monde, celui du sport de loisirs* »³⁵. Les enseignants deviennent assez nombreux à déléguer ce rôle. Gilbert Andrieu pense même que « *nous pourrions dire que la boucle est bouclée si toutefois nous partions de la méthode naturelle de Georges Hébert* »³⁶. Parce qu'il explique que, depuis les années 80, les activités se tournent plus vers du loisir « *le plein air redevenant un centre d'intérêt* »³⁷.

³² Ibid. p.85.

³³ ANDRIEU, op., cit., p.10.

³⁴ Ibid., p.123.

³⁵ ANDRIEU, op., cit., p.138.

³⁶ Ibid., p.10.

³⁷ Ibid.

1.1.2 Sa place actuelle dans le système éducatif français

1.1.2.1 Une distanciation difficile avec la notion de sport

L'EPS connaît une distanciation difficile avec la notion de « sport ». Effectivement, le mot « sport » à souvent était employé pour désigner l'enseignement de l'EPS. Le sport apparaît de plus en plus dans la vie quotidienne de tout le monde au fur et à mesure du temps.

Dans un premier temps, le mot « sport » a souvent été employé pour désigner l'enseignement de la gymnastique ou l'EP. Le mot sport provient d'un ancien terme employé en France au XIII^{ème} : « desport ». Ce terme était employé pour désigner « *l'ensemble des procédés par lesquels on peut passer agréablement le temps, à savoir les jeux mais aussi la conversation. « Desporter », c'est donc s'amuser, se distraire* »³⁸. Ce terme concerne d'abord les loisirs des nobles. En arrivant en France, le mot « desport » se réduit en « sport » et, par la même occasion, met en retrait la notion générale de loisirs pour davantage viser les activités sportives.

Ensuite, dans un second temps, le terme « sport » sera donc plus employé pour désigner tout ce qui se rapporte à la compétition et au pari. D'après Thomas, cela incite au record, au progrès et c'est le reflet du fonctionnement de la société, « *fondée sur la puissance et la vertu de la technique* »³⁹.

Puis, dans un troisième temps, le sport se met en place de plus en plus dans la vie quotidienne de nombreux individus, au début du XX^{ème}. Son développement est dû à cinq grands facteurs en particulier :

- La vulgarisation de la bicyclette.
- La rénovation des Jeux Olympiques.
- La baisse du temps de travail.
- Le développement des communications et des transports.
- La transformation de la pyramide démographique, avec une hausse de la proportion de jeunes.

³⁸ THOMAS R., *L'éducation physique et sportive*, 2000, p.21.

³⁹ Ibid, p.22.

Cette évolution du sport a une influence sur l'EP. Comme nous avons pu le voir auparavant, il y a une « *sportivisation* »⁴⁰ de l'Éducation Physique. Et la différence entre le sport et l'EPS aujourd'hui n'est pas véritablement établie pour de nombreux individus, alors que « *Le sport n'est pas l'éducation physique et sportive, les deux domaines étant différents dans le fond et dans la forme* »⁴¹.

Le sport est un ensemble d'exercices physiques, se pratiquant sous forme de jeux individuels ou collectifs, qui possède des règles précises. Il y a la mise en avant d'une ou plusieurs qualités physiques selon les sports (endurance, précision, force, rythme, souplesse...). Dans le sport, des compétitions peuvent être organisées. C'est donc la performance qui est visée. De plus, un sport est géré par une fédération sportive. Pour finir, le sport est institutionnalisé, c'est-à-dire que ses règles sont, pour la plupart, identiques pour l'ensemble des pays.

*De son côté, l'EPS est une discipline scolaire. Elle est donc définie par un programme et vise principalement la réussite de tous les élèves. Comme le dit clairement son intitulé, dans cette discipline, il y a une visée éducative pour l'enfant. Alors que « le sport n'est pas éducatif par lui-même et il ne peut l'être que dans l'institution scolaire par des moyens adéquats »*⁴². Il s'agit donc d'un enseignement et d'une éducation à travers des activités physiques et sportives. Ce n'est pas comme le sport en lui-même. Mais il y a une référence aux pratiques physiques employées dans le sport afin de créer du sens pour les enfants.

1.1.2.2 Un problème de statut

L'EPS connaît un problème de statut lié à la place qui lui est laissée dans le système éducatif, « *un statut ambigu* »⁴³. En effet, elle est encore souvent considérée comme une matière « *secondaire* » par certains enseignants, parents ou même enfants alors qu'elle fait pourtant partie intégrante des enseignements obligatoires stipulés dans les Instructions Officielles de 2008 au vu des bénéfices qu'elle procure. Un grand nombre d'enseignants considère encore cet enseignement comme inférieur par rapport à d'autres disciplines : « *Une discipline encore mal perçue, elle est marginale, planquée dans les gymnases ou dans les cours, où les enfants, à la différence des autres classes peuvent exprimer leur joie, faire*

⁴⁰ THOMAS R., *L'éducation physique et sportive*, 2000.

⁴¹ ANDRIEU, *Histoire de l'éducation physique de 1936 à nos jours*, 2001, p.17.

⁴² Ibid, p.91.

⁴³ DAVISSE & LOUVEAU, *Sport, école, société : la différence des sexes*, 1998, p.12.

entendre des cris. Les différences sont de toutes natures »⁴⁴. On peut notamment se dire que le fait que son temps d'intervention dans une classe soit inférieur prouve également que c'est une discipline qui est mise au second plan. Elle est « *minorée ou méprisée par beaucoup, il n'est pas sûr qu'elle soit comprise comme un apprentissage au même titre que les disciplines intellectuelles* »⁴⁵.

Néanmoins, si nous nous intéressons à la programmation de l'EPS à l'école primaire de nos jours, la différence de cette discipline avec les autres disciplines n'est pas la plus marquante. D'après les programmes officiels de 2008⁴⁶, il apparaît que le poids du volume horaire annuelle de l'EPS, au niveau des cycles 2 et 3, n'est pas négligeable (108 heures). On ne trouve que l'enseignement du français et des mathématiques au-dessus de l'EPS en terme de volume horaire d'enseignement. On remarque donc, à la lecture des programmes, que l'utilité de l'EPS se précise de plus en plus. La discipline n'a donc pas de quoi être négligée, elle a toute sa place.

Depuis les programmes de 2002, il est mis en avant que l'EPS joue un rôle capital à l'école primaire. En effet, elle doit être enseignée dès le primaire parce que, dans ces programmes, il y a une « *volonté que l'EPS au primaire soit préparatoire au secondaire* »⁴⁷. Cela doit être fait dès le primaire notamment parce que « *c'est à ce stade du développement de l'individu que peuvent être créés les conditions et le goût de l'EPS* »⁴⁸.

Mais l'EPS reste une discipline à part pour beaucoup d'enseignants car elle n'est pas purement scolaire comme les autres, « *l'EPS forment toujours une catégorie à part et non à part entière* »⁴⁹. Mais la particularité de l'EPS vient surtout du fait qu'elle est une discipline transversale, dans le sens où elle permet de travailler à la fois les dimensions affectives, relationnelles, cognitives, physiques et morales. Néanmoins, cela n'empêche pas pour autant que certain(e)s enseignant(e)s de primaire prennent du temps sur cette discipline en cas de besoin pour une autre discipline.

1.1.2.3 Les missions et objectifs de l'EPS

D'après le Bulletin Officiel de 2008, il doit y avoir au minimum deux séances d'EPS réparties dans une semaine d'une durée de 3 heures. Il est précisé également qu'il est

⁴⁴ ANDRIEU, op., cit., p.22.

⁴⁵ DAVISSE & LOUVEAU, op., cit.

⁴⁶ Ministère de l'éducation National, *Bulletin Officiel hors-série n° 3*, 19 juin 2008 (Cf. Annexe I).

⁴⁷ ANDRIEU, op., cit., p.70.

⁴⁸ ANDRIEU, op., cit., p.120.

⁴⁹ ANDRIEU, op., cit., p.106.

préférable de faire au minimum 6 séances pour un apprentissage et c'est encore mieux de compter entre 8 à 10 séances si possible, pour que l'apprentissage soit le plus efficace.

Durant ces séances quatre grands objectifs, communs aux deux cycles, doivent être visés⁵⁰ :

- Réaliser une performance, celle-ci doit être mesurée (en distance, en temps) à partir du cycle 3 ; à travers des activités athlétiques ou de natation.
- Adapter ses déplacements à différents types d'environnement ; à travers des activités d'escalade, aquatiques, de roule, glisse ou d'orientation.
- Coopérer et s'opposer individuellement et collectivement ; à travers des jeux de lutte, de raquettes ou de sports collectifs.
- Concevoir et réaliser des actions à visées expressive, artistique, esthétique ; à travers des activités de danse, gymniques ou acrobatiques.

L'EPS a pour principale mission d'éduquer les élèves à la santé, en les guidant dans la connaissance et la maîtrise de leur corps. Pour cela, elle développe des capacités motrices à travers les APSA. De plus, elle vise également de nombreuses autres missions, telle que l'éducation à la sécurité par des prises de risques contrôlées, à la responsabilité et à l'autonomie en amenant les élèves vers des valeurs morales et sociales . Cette discipline forme donc notamment à la citoyenneté en apprenant à respecter des règles, à se respecter soi-même ainsi qu'autrui et à être solidaire.

Ce qui se développe aussi en EPS et qui ne peut se produire en salle de classe durant l'enseignement des autres disciplines, c'est le sens de l'effort physique et de la persévérance physique. Les élèves apprennent à mieux se connaître eux-mêmes et à mieux connaître les autres dans un contexte et une ambiance différente. Cela peut donc avoir une influence sur la socialisation des élèves.

Un des points essentiels de la discipline est le fait qu'elle permet, à terme, de comprendre la gestion de la vie physique, en permettant aux élèves d'adopter « *des habitudes de vie saines* »⁵¹.

⁵⁰ <http://media.education.gouv.fr/file/46/7/5467.pdf>

⁵¹ ANDRIEU, op., cit., p.67.

1.1.2.4 Rapport au corps

L'EPS se démarque des autres disciplines. Cette discipline est moins intellectuelle que les autres mais plutôt physique et corporelle. En effet, l'un des thèmes centraux de l'EPS est le corps. Le rapport au corps est non négligeable lorsque l'on évoque cette discipline. C'est d'ailleurs cela qui fait sa spécificité par rapport à toutes les autres disciplines scolaires.

Comme l'EPS est la discipline où le corps est le plus mis en avant, les différences physiques et morphologiques des élèves y sont plus sensibles et plus visibles. Effectivement, durant les APSA, le corps est en mouvement, les élèves s'expriment à travers lui, font passer des émotions et se défoulent. Les filles et les garçons n'ont pas les mêmes ressources physiques puisqu'ils ont des différences motrices⁵². Néanmoins, ce point est nettement moins visible en primaire où les différences motrices sont moins importantes qu'après la venue de la puberté. Compte tenu du changement corporel qui s'accroît à la puberté, ces différences sont sûrement plus marquées à certaines périodes de la scolarité. « *L'adolescence résiste mal à ce brassage des corps et les signes physiques de la puberté introduisent un malaise à la piscine comme sur le stade* »⁵³. C'est pourquoi « *le consensus autour de la mixité des corps scolarisés* »⁵⁴ peut être vécu plus ou moins difficilement selon les élèves et l'âge. Le physique devrait donc avoir une importance moindre en primaire. Néanmoins les élèves de sexe masculin font plus de sport extrascolaire que les filles, dès le plus jeune âge déjà et même après 12 ans (voir tableau 2, ci-dessous). Leurs capacités motrices peuvent donc être plus développées et cela joue donc sur leurs résultats.

	Garçons		Filles		Total
	12-14 ans	15-17 ans	12-14 ans	15-17 ans	12-17 ans
Pour 100 jeunes					
Pratique du sport	77	77	66	54	66
Pratique en club	61	52	49	34	51
A une licence	56	45	33	23	33
Fait de la compétition	49	39	23	17	30

Tableau 1 : La pratique sportive des jeunes âgés de 12 à 17 ans (%) selon l'enquête MJS (Novembre 2001)
(INSEP & Ministère de la jeunesse et des sports)⁵⁵

⁵² DAVISSE & LOUVEAU, *Sport, école, société : la différence des sexes*, 1998.

⁵³ Ibid, p.12.

⁵⁴ DAVISSE & LOUVEAU, op., cit., p.12.

⁵⁵ DAVISSE & LOUVEAU, *Sport, école, société : la différence des sexes*, 1998.

On trouve dans toutes les APSA une mise en jeu du corps assez importante. Par exemple, dans les activités de gymnastique, de danse ou acrobatiques le corps est donné à voir puisque très souvent une mise en scène doit être réalisée seul ou en groupe devant la classe. Par ailleurs, la natation est une des activités où le corps est le plus à la vue de tous, ce qui peut gêner voire même bloquer certains élèves. En effet, l'image que l'élève renvoie et son apparence peut le soucier ou à l'inverse, cela peut être le regard des autres sur lui qui peut le déranger parce que pour chaque individu le regard de l'autre importe beaucoup. En effet, « *en sport, le corps non seulement est productif mais il est produit, bref il est à la croisée de l'agissant, du donné à voir, du vu et encore du suggéré et du perçu* »⁵⁶.

Par ailleurs, certaines pratiques et activités sont dites sexuées, « *à chaque sexe conviennent des pratiques, et si tant est qu'il y ait des pratiques communes, chacun doit les mettre à sa mesure* »⁵⁷. Cela explique que les garçons peuvent se sentir mal à l'aise dans leur corps lorsqu'il s'agit d'une pratique qui à leur yeux est plutôt féminisée et les filles peuvent ne pas se sentir dans leur élément lorsqu'elles doivent pratiquer une activité plutôt masculine à leur yeux. Comme on le sait les filles et les garçons ont une morphologie distincte. Les filles sont vues plutôt comme devant avoir un corps objet de soin, d'esthétisme, de beauté, de coquetterie, tandis que les garçons sont plus perçus comme objet de force et de performance. De plus, chacun de deux sexes possède des gestuelles, des pratiques et une image qui leur sont propres.

Même si l'enseignement de l'EPS met les corps féminins et masculins en évidence, cela n'empêche pas pour autant que sa pratique actuelle soit mixte. En effet, l'enseignement de l'EPS est aujourd'hui mixte, comme toutes les disciplines scolaires enseignées en primaire actuellement. Cependant, en analysant en quoi consiste la mixité, nous allons voir que la mixité en EPS n'a pas toujours été ainsi.

⁵⁶ DAVISSE & LOUVEAU, *Sport, école, société : la différence des sexes*, 1998, p.162.

⁵⁷ Ibid., p.154.

1.2 La mixité de genre

Nous allons désormais nous intéresser à la mise en place de la mixité dans le système éducatif français et plus particulièrement en EPS, après avoir expliqué ce qu'était la mixité de genre exactement.

1.2.1 Definition générale

La définition suivante concerne évidemment le terme de mixité au niveau scolaire. Celle-ci correspond au « *regroupement d'élèves des deux sexes, indépendamment des modalités pédagogiques qui s'y développent* »⁵⁸. La mixité était un grand progrès dans l'enseignement. En effet, elle a amené à la « *scolarisation massive des filles* » et à « *contribuer à un aspect de la démocratisation de l'enseignement* »⁵⁹. Alors, bien qu'elle soit mise en place pour répondre à des soucis budgétaires, dans un premier temps, elle permet également d'amener vers une égalité entre les deux sexes dans l'enseignement. Cependant, dans les faits, l'égalité n'est pas totalement présente.

1.2.2 Histoire

Comme le fait savoir G. Combaz, la mixité n'est apparue que progressivement dans les écoles françaises. Elle est d'abord arrivée sous d'autres terminologies⁶⁰.

Dans un premier temps, on peut mettre en évidence le terme « *gémiation* ». Ce terme a un rapport non négligeable avec la mixité puisque c'est de ce premier principe que la mixité découle⁶¹. En effet, la « *gémiation* » a été mise en place en 1933 afin de faire un regroupement d'élèves de même âge, peu importe leur sexe, afin de diminuer les coûts de la scolarisation puisque le nombre d'élève devenait de plus en plus élevé. Ce regroupement a donc amené à former des classes mixtes mais ce n'était pas obligatoire pour les établissements. Pour commencer, la mixité n'a donc pas été mise en place pour offrir le même enseignement aux élèves, quel que soit leur sexe, mais elle était la solution la plus efficace d'un « *point de vue budgétaire* »⁶². De plus, d'après la circulaire du ministre de l'Éducation

⁵⁸ TERRET, COGÉRINO, ROGOWSKI, *Pratiques et représentations de la mixité en EPS* 2006, p.5.

⁵⁹ MOSCONI, *Effets et limites de la mixité scolaire*, 2004, p.171.

⁶⁰ COMBAZ G. (1991). *La mixité en EPS*.

⁶¹ TERRET, COGÉRINO, ROGOWSKI, op., cit.

⁶² TERRET, COGÉRINO, ROGOWSKI, op., cit., p.10.

Nationale du 3 juillet 1957, la mixité est « *une expérience que nous ne menons pas au nom de principes, d'ailleurs passionnément discutés, mais pour servir les familles au plus proche de leur domicile* »⁶³.

Par la suite, le terme de « *coéducation* » fut employé pour caractériser une situation de mixité. La coéducation signifie que les enseignants donnent une instruction et une éducation commune aux garçons comme aux filles ensemble. La coéducation est donc, pour certains, vue comme le terme ancien de celui de la mixité. Cependant, d'autres auteurs la distinguent de cette dernière en précisant que contrairement à la mixité, elle « *affirme la valeur spécifique mais complémentaire de chaque sexe et postule la reconnaissance non de leur similitude mais de leur égalité* »⁶⁴. Ces auteurs mettent en avant le fait que, dans la coéducation, il ne faut pas oublier qu'il peut y avoir des différences entre les sexes mais que chacun se complètent tout de même. Même s'ils ne sont pas pareils cela n'empêche pas qu'il faut les considérer comme égaux.

On commence à employer réellement le terme de mixité scolaire vers 1959, bien qu'avant elle était déjà présente dans la moitié des écoles⁶⁵. La mixité dans les écoles publiques ou privées s'est généralisée dans les années 1970. Puis elle finit par être imposée par la loi Haby du « *collège unique* » du 11 juillet 1975 et ses décrets d'application de 1976 qui généralisent la mixité dans tous les degrés de l'enseignement, primaire et secondaire.

La mixité a donc été un grand progrès dans l'enseignement. En effet, elle a amené à la « *scolarisation massive des filles* » et à « *contribuer à un aspect de la démocratisation de l'enseignement* »⁶⁶. Cependant, comme nous avons pu le dire auparavant, toutes ces mesures de mixité ne concernent pas tout de suite l'enseignement de l'Éducation Physique et Sportive. La loi Haby n'est pas appliquée pour les cours d'éducation physique où les enseignants continuent à démixer assez systématiquement jusqu'aux années 1990. Cela est sûrement dû au fait qu'il s'agisse d'une matière où le corps est mis en avant, mais Annick DAVISSE pose une question très intéressante et logique ; « *Si le sport est un besoin humain, pourquoi le serait-il moins pour les filles ?* »⁶⁷. Nous allons donc voir comment a évolué la mixité en EPS, plus particulièrement.

⁶³ Ibid.

⁶⁴ Breuse cité par ATTALI, OTTOGALI-MAZZACAVALLLO & SAINT-MARTIN, 2008, p.251.

⁶⁵ TERRET, COGÉRINO, ROGOWSKI, op., cit.

⁶⁶ MOSCONI, op., cit., p.171.

⁶⁷ DAVISSE & LOUVEAU, *Sport, école, société : la différence des sexes*, 1998, p. 215.

1.2.3 Mixité en EPS

Pendant une longue période historique les activités physiques et l'EPS étaient considérées comme très masculines. Ce n'est que durant le XX^{ème} siècle que la femme arrive à trouver une place dans l'univers sportif et en EPS.

La mixité est mise de côté par les enseignants en EPS, même après 1959 lors de l'apparition de la mixité scolaire et la loi Haby. Ce rejet de la mixité en EPS apparaît normal pour tout le monde : « *Au moment où la mixité devient la norme à l'école, l'EPS échappe ainsi à la dynamique, dans l'indifférence sociale et professionnelle. Celle-ci ne pose pas de problème car elle est tout simplement évitée et paraît légitime* »⁶⁸. A ce moment-là, personne ne veut de la mixité en EPS. Cette discipline demande de mettre en avant son corps et comme les filles et les garçons ne sont pas formés pareils, la séparation apparaît encore nécessaire⁶⁹. De plus, étant donné qu'à la suite de la sportivisation de l'EPS des caractéristiques du sport sont reprises, la séparation des sexes est maintenue. Ainsi, alors que la mixité fait partie intégrante de chacune des disciplines, la division des sexes en EPS ne se fait pas en même temps que les autres disciplines.

La mixité en EPS s'est instaurée doucement et tous les enseignants la mettent en place, depuis les années 1990. Néanmoins, ce n'est pas pour autant que tout le monde est en accord sur ce sujet puisque de nombreuses conséquences de cette mixité en EPS sont visibles. Les élèves sont investis de manières différentes en fonction des tâches et des activités selon qu'elles sont connotées ou non. Des différences de réussite des élèves apparaissent également et des différences dans les interactions sont aussi visibles⁷⁰. Spontanément, « *les filles ont tendance à se regrouper entre-elles tout comme les garçons de leur côté* »⁷¹. Dans ce cas, les bienfaits de la mixité ne peuvent réellement opérer puisque, selon Annick DAVISSE, dans la mise en place de la mixité en EPS, il y a « *l'ambition d'une culture commune, partagée* »⁷².

Par ailleurs, afin de montrer que l'EPS n'est plus réservée qu'aux garçons, d'autres changements ont été faits. En effet, avec la mise en place de la mixité, les Activités Physiques et Sportives (APS) ont été remplacées par le terme Activités Physiques, Sportives et Artistiques (APSA) afin d'inclure davantage des activités comme la danse, la gymnastique..., des activités dites « *plus favorable au féminin* »⁷³.

⁶⁸ TERRET, COGÉRINO & ROGOWSKI, op., cit., p.15.

⁶⁹ ATTALI, OTTOGALI-MAZZACAVALLLO & SAINT-MARTIN, op., cit.

⁷⁰ TERRET, COGÉRINO & ROGOWSKI, op., cit.

⁷¹ DAVISSE & LOUVEAU, op., cit., p.215.

⁷² DAVISSE & LOUVEAU, op., cit., p.202.

⁷³ Ibid.

Pour finir, on remarque que la mixité des genres en EPS est beaucoup plus acceptée maintenant. Les auteurs Catherine DAVISSE et Annick LOUVEAU affirment qu'aujourd'hui les enseignants ont davantage un avis favorable pour la mixité en EPS qu'autrefois. C'est également le cas des élèves ; « 59,8% d'entre eux disent la souhaiter »⁷⁴. Mais d'après les recherches de Catherine LOUVEAU et Annick DAVISSE, les filles sont plus nombreuses à apparaître plus réticentes envers la mixité. Force est de constater que les garçons et les filles ne vivent pas les APSA de la même manière. On peut facilement imaginer que les garçons « jouent leur vie », qu'ils jouent « jouent la gagne » alors que les filles, de leur côté se soucient plus de leur image féminine et ne veulent pas d'affrontements mais vivent plus les APSA comme un jeu, un loisir plutôt que comme une compétition⁷⁵.

⁷⁴ DAVISSE & LOUVEAU, op., cit., p.215.

⁷⁵ Ibid.

1.3 L'identité sexuée

Dans un sujet comme la mixité de genre, il est évident que l'identité de genre se manifeste. En effet, lorsqu'il y a mixité, l'identité de chacun des individus ressort. C'est pourquoi nous allons maintenant expliquer ce qu'est l'identité de genre.

1.3.1 Définition

Pour comprendre la notion de mixité, il est important de différencier deux concepts liés à cette notion et qui sont complémentaires : l'identité sexuelle et l'identité de genre. Ces concepts permettent de comprendre certains phénomènes liés à la mixité. Les auteurs Schreiber et Toma distinguent ces deux formes d'identités.

L'identité sexuelle résulte de trois dimensions. Elle se rapporte aux différences biologiques entre un homme et une femme, c'est-à-dire être une fille/femme ou un garçon/homme. « *Ce que tous donnent à voir et à entendre finalement, c'est que masculinité et féminité sont inconfondables, qu'hommes et femmes sont culturellement différents comme ils le sont naturellement* »⁷⁶. Elle est liée également au fait d'avoir des comportements qui sont identifiés comme propres aux filles ou aux garçons dans sa société. Et pour finir, elle résulte du choix du partenaire sexuel. Cette identité constitue donc deux groupes, filles et garçons, qui sont définis par le fait qu'il existe deux sexes biologiques. Cette identité se construit dès le plus jeune âge ; « *c'est évidemment la petite enfance qui est le lieu premier du travail d'identification* »⁷⁷.

A contrario, l'identité de genre fait plutôt écho à la dimension sociale et psychologique et donc également aux stéréotypes associés à chacun des deux sexes. Cette identité est plus modelée par notre société et notre éducation, c'est-à-dire qu'elle est plus liée au culturel et exclut la dimension biologique (sexuelle), c'est-à-dire tout ce qui est lié à la sexualité et aux relations entre les sexes. Dans cette identité, on trouve plutôt le fait que l'appartenance à un groupe d'un des deux genres implique que l'individu doit s'approprier et faire siens les éléments propres à son groupe⁷⁸. Par exemple, il choisira un comportement ou un rôle plutôt qu'un autre suite à la connaissance qu'il a de son propre genre.

⁷⁶ DAVISSE & LOUVEAU, op., cit., p.157.

⁷⁷ Ibid, p.229.

⁷⁸ Ibid, p. 228.

1.3.2 Construction de cette identité

Dans cette identité, on retrouve beaucoup le concept de représentation. En effet, d'après Caroline Schreiber et Claudia Toma « *la personne construit ses représentations de soi et d'autrui par rapport aux représentations partagées dans la société* »⁷⁹. De plus, on retrouve la construction des identités dans la théorie de l'identité sociale. D'après cette théorie, l'identité de chaque individu, c'est-à-dire le soi, est composé d'une identité personnelle mais également d'une identité sociale, ce qui explique que l'appartenance à des groupes sociaux détermine autant notre identité que notre histoire personnelle. L'identité sociale se construit donc à travers l'appartenance à un ou des groupes sociaux mais également à travers la valeur et la signification émotionnelle que l'individu donne à cette appartenance⁸⁰.

A l'école, comme en EPS, des groupes sexués apparaissent. Cette séparation qui s'instaure entre les enfants est le résultat d'une éducation sexuée reçue des adultes. En effet, ces derniers transmettent une conception culturelle de la séparation des genres. Donc les enfants ont tendance à se retrouver avec les camarades du même sexe. Et lorsqu'ils jouent avec un camarade du sexe opposé, c'est parce qu'il se donne l'autorisation. Ils emploient l'expression « *avoir le droit* », ce qui nous rappelle une sorte d'interdit exprimé indirectement par les adultes⁸¹. Cette séparation est tout de même différente selon l'âge. En maternelle, ils jouent plus souvent ensemble, bien qu'ils se questionnent quand même sur leur sexe. Mais à partir de huit-neuf ans, la séparation devient plus marquée car les enfants commencent à assimiler le rôle social de chacun et les jeux « *crystallisent* » leur différence parce que ces jeux sont souvent associés à un genre. Cette séparation se forme parce que le premier critère qui lie ou sépare les enfants est celui de l'identité sexuelle. Il s'agit donc du résultat d'une affinité plus grande avec les camarades du même sexe. Cependant, cela n'exprime tout de même pas un désintérêt d'un sexe pour l'autre⁸².

⁷⁹ SCHREIBER & TOMA, *Genre en éducation*, 2006, p15.

⁸⁰ LICATA L., *La théorie de l'identité sociale et la théorie de l'auto-catégorisation : le soi, le groupe et le changement social*, 2007.

⁸¹ DELALANDE J., *La cour de récréation, Contribution à une anthropologie de l'enfance*, 2001.

⁸² Ibid.

1.3.3 Sa place en EPS

En EPS, l'identité masculine a pendant longtemps été mise en avant dans tous les domaines sportifs et notamment en EPS. « *Hier, toute forme de pratique physique ou sportive était incompatible avec les normes et les modèles de féminité* »⁸³. Catherine Louveau affirme que « *le sport demeure ce conservatoire mythique des identités masculines* », « *constitutif de l'identité virile* »⁸⁴.

De plus, lors de l'adolescence, l'identité sexuelle s'affirme, tout comme les différences entre filles et garçons. Leur rapport au corps s'intensifie, ce qui explique que le rapport aux APSA, peut devenir différent selon le sexe, « *dès que les femmes sont sorties des espaces et des rôles qui leur étaient strictement assignés, elles sont désignées comme masculines, viriles, voire asexuées, comme si en s'appropriant les pratiques sociales des hommes, elles changeaient d'un même coup d'identité* »⁸⁵. La période sensible de l'adolescence propice à l'évolution de l'identité peut donc jouer sur l'engagement des jeunes dans certaines activités, cela « *accentue dans la plupart des cas la divergence des voies féminines et masculines dans l'accès aux pratiques culturelles, en particulier lorsqu'elles mettent en jeu l'identification corporelle* »⁸⁶. Aujourd'hui, cela s'est développé. DAVISSE et LOUVEAU expliquent que les filles prennent beaucoup plus de place dans le milieu sportif et qu'elles sont de plus en plus à ne plus se bloquer dans les activités sportives par rapport à leur identité.

On comprend donc que la mixité en EPS permet d'apporter beaucoup aux élèves. C'est à la fois « *un enrichissement physique et de nouveaux partages* »⁸⁷. Les échanges en EPS peuvent permettre aux élèves parfois de mieux se comprendre et de se découvrir davantage. L'enseignement de l'EPS peut donc leur permettre de développer leur identité. Néanmoins, y-a-t-il un lien entre cette identité de l'élève et sa motivation dans cette discipline. Nous allons donc voir en quoi consiste la motivation et sous quelle forme elle peut se manifester pour éclairer cela.

⁸³ DAVISSE & LOUVEAU, op., cit., p. 103.

⁸⁴ Ibid, p. 9 et p.25.

⁸⁵ DAVISSE & LOUVEAU, op., cit., p. 145.

⁸⁶ Ibid, p.231.

⁸⁷ DAVISSE & LOUVEAU, op., cit., p. 312.

1.4 La motivation

En EPS, la motivation des élèves joue beaucoup sur la manière dont se déroulera une séance. Il est important de s'y intéresser afin de comprendre comment elle peut se manifester chez les enfants à l'école. Nous allons donc expliquer ce qu'est la motivation en général, puis nous ciblerons sur la motivation en EPS, plus particulièrement. Pour finir, nous verrons les différents facteurs qui peuvent jouer sur cette motivation.

1.4.1 Définition générale

Ce terme n'existe que depuis, la deuxième moitié du 19^{ème} siècle⁸⁸. Dans un premier temps, la motivation correspond aux raisons qui poussent chacun de nous à agir de telle ou telle manière. Lise Gauvin⁸⁹ s'exprime sur la motivation en sous-entendant que celle-ci correspond à la poursuite de différents buts afin de satisfaire certains besoins. Lorsque l'on se demande à quoi correspond la motivation dans le sport cela correspond à se poser les questions suivantes : Pourquoi faire du sport ? Ou bien même, qu'elles sont les raisons qui expliquent la participation à une activité plutôt qu'à une autre ? Dans ce cas, la motivation renvoie donc aux motifs de participation à un sport.

En outre, il est indiqué que la motivation est « *un construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement* »⁹⁰. En d'autres termes, la motivation explique les raisons qui donnent envie et qui poussent un individu à faire certains choix, à suivre une certaine voie et à avoir un certain comportement. Ce peut être des facteurs personnels mais aussi des facteurs contextuels qui motivent ou non un élève. On comprend donc qu'on ne motive pas un élève mais on peut lui installer un contexte motivant qui peut lui faire changer sa vision de l'activité à suivre, « *un professeur ne peut pas plus motiver ses élèves qu'il ne peut apprendre à leur place. Ce qui est en son pouvoir, c'est de proposer un environnement adéquat pour que la perception de l'élève puisse changer et par là même sa motivation* »⁹¹.

⁸⁸ FENOUILLET, *La motivation*, 2003.

⁸⁹ GAUVIN L., *Psychologie sociale : applications à l'enfant et au sport*, 1986.

⁹⁰ DUPONT J-P., CARLIER G., DELENS C., & GÉRARD P. *La motivation auto-déterminée des élèves en éducation physique : état de la question*, 2010, p.9.

⁹¹ LIEURY A. & FENOUILLET F., *Motivation et réussite scolaire*. 2006, p.266.

Pour finir, on peut affirmer que la motivation débouche sur des conséquences de nature comportementale, affective ou même cognitive. Elle peut varier à tout moment selon la perception de l'élève et l'environnement dans lequel il se trouve. En effet, si l'élève a le sentiment que l'environnement dans lequel il se trouve ne lui convient pas, qu'il s'y sent mal, cela peut jouer sur son comportement ou ses capacités physiques ou intellectuelles. Il se peut qu'il en perde ses moyens ou qu'il se sente stressé, par exemple, s'il ne se trouve pas à l'aise dans un certain contexte.

1.4.2 Motivation à l'école, en EPS

Dans cette recherche, on s'intéresse plus à la motivation en contexte scolaire, on parlera donc de motivation dites « *académiques* ». L'EPS apparaît comme une discipline plutôt différente des autres puisqu'elle sort des murs de la classe et se démarque des autres disciplines, en permettant de se dépenser. Néanmoins, chacun des élèves présentera une motivation différente selon l'activité proposée et le contexte, comme nous l'avons expliqué. On retrouve trois formes de motivation « *académiques* » :

La motivation intrinsèque correspond au fait qu'un individu suit une activité pour le plaisir qu'elle peut lui apporter, le moment où « *on se livre à une activité pour le plaisir ou pour la satisfaction qu'on en retire* »⁹². Il s'agit d'une motivation qui se fait simplement par soi-même, pour assouvir sa satisfaction personnelle. Dans cette motivation, on retrouve trois sous catégories de motivation : la motivation intrinsèque à la connaissance qui est en place lorsque l'élève fait une activité dans le but d'apprendre de nouvelles choses, « *je participe parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses* »⁹³. On trouve également la motivation intrinsèque à la stimulation lorsque l'élève souhaite « *ressentir des sensations particulières* »⁹⁴ en faisant une activité. Puis, on trouve la motivation intrinsèque à l'accomplissement qui a pour but de se « *surpasser et de relever des défis* »⁹⁵ à travers l'activité suivie.

Par ailleurs, l'élève peut être davantage motivé pour des raisons externes. Il s'agit alors d'une motivation extrinsèque, c'est-à-dire que l'élève suit une activité physique simplement pour sa santé, sa condition physique, la reconnaissance sociale, pour gagner des sous ou encore pour ne pas avoir de mauvaise note. Il peut s'agir également de facteurs

⁹² FENOUILLET, op., cit., p.8.

⁹³ DUPONT J-P., CARLIER G., DELENS C. & GÉRARD P., op., cit., p.10.

⁹⁴ Ibid.

⁹⁵ DUPONT J-P., CARLIER G., DELENS C. & GÉRARD P., op., cit.

extérieurs tels que la famille, l'enseignant ou les pairs qui le poussent à suivre cette discipline. L'élève est donc motivé pour autre chose que pour lui-même. Dans cette forme de motivation on peut également retrouver quatre sous catégories : deux sous catégories se tournent plutôt vers des causes internes de motivation : la motivation à régulation intégrée qui est présente lorsque l'élève trouve une correspondance entre l'activité suivie et les motifs internes, « *par exemple, je participe parce que c'est important pour moi* »⁹⁶. L'élève trouve que l'activité suivie est en conformité avec ses propres valeurs et besoins mais il la suit pour des buts personnels plutôt que pour le plaisir qu'elle pourrait lui apporter. On peut trouver également la motivation à régulation identifiée qui est mise en place lorsque l'élève « *juge l'activité valable* » pour lui-même et qu'il remarque que son engagement dans cette activité est importante et utile pour plus tard ⁹⁷. Par contre, il peut y avoir deux sous catégories qui se tournent plus vers des motifs d'engagement externes : la motivation à régulation introjectée qui consiste à « *éviter un sentiment négatif, tel que de la culpabilité* »⁹⁸ de ne pas faire d'activité sportive, par exemple, ou pour obtenir une estime et des félicitations des autres. Puis on peut trouver la motivation à régulation externe qui est mise en place quand l'élève souhaite obtenir des récompenses ou éviter des punitions⁹⁹.

A contrario, l'élève peut toutefois faire preuve d'amotivation dans une activité. Il s'agit de résignation apprise. Dans ce cas, il ne fait pas ou plus le lien entre l'action qu'il entreprend dans son activité physique et les résultats que cette action pourrait lui apporter ensuite¹⁰⁰.

Par ailleurs, les différentes formes de motivation que nous venons de voir peuvent dépendre également du ou des buts poursuivis à travers l'activité. Ces buts peuvent jouer sur son comportement et sa motivation. Il faut savoir qu'à l'école, l'élève suit des buts « *académiques* » ou dits « *d'accomplissements* » qui peuvent jouer sur sa motivation. Les buts sont « *des représentations cognitives concernant les résultats qu'ils aimeraient atteindre ou accomplir suite à certains efforts fournis* »¹⁰¹. En d'autres termes les buts sont la finalité, l'accomplissement recherché d'une action suivie, sans tenir compte des moyens mis en œuvre pour parvenir à cet objectif. Deux buts académiques sont à distinguer : le « *but de maîtrise* » lorsque l'élève s'implique dans l'activité qu'il suit parce qu'il a une réelle volonté d'apprendre et de développer ses capacités et ses compétences¹⁰². Dans ce but l'élève ne se compare qu'avec ses propres performances antérieures, il s'agit d'une comparaison intra-individuelle

⁹⁶ DUPONT J-P., CARLIER G., DELENS C. & GÉRARD P., *op., cit.*, p.10.

⁹⁷ Deci & Ryan (2000) cité par Dupond, Carlier, Delens & Gerard, *op., cit.*, p.10.

⁹⁸ DUPOND, CARLIER, DELENS & GERARD, *op., cit.*, p.11.

⁹⁹ FENOUILLET, *op., cit.*

¹⁰⁰ *Ibid.*

¹⁰¹ FILISETTI, WENTZEL & DÉPRET, *Les buts sociaux de l'élève : leurs causes et leurs conséquences à l'école*, 2006, p.45.

parce qu'il n'a que comme objectif de gagner en compétence¹⁰³. Puis, l'élève peut suivre des buts de performance, c'est-à-dire qu'il cherche à montrer aux autres ses capacités. Dans ce cas, il se compare aux autres élèves. On peut distinguer deux buts de performance : le but de performance approche qui consiste à être motivé pour être « *meilleur que les autres* »¹⁰⁴ et le but de performance évitement où l'élève veut éviter d'être moins bon que les autres.

1.4.3 Causes de la motivation

La motivation peut être influencée également par différents facteurs. Pour connaître cela, deux approches théoriques qui mettent en avant ces facteurs déterminants peuvent être citées. Il s'agit du modèle de Connell et Wellborn (1991) ainsi que de la théorie de l'autodétermination¹⁰⁵. Ces deux approches expliquent clairement à quel point la perception de soi et la perception des autres peut toucher et influencer la motivation de l'individu, c'est pourquoi elles peuvent être efficaces pour cette recherche.

Le modèle motivationnel du soi de Connell et Wellborn met en avant trois besoins, pouvant être interprétés comme de l'estime de soi, qui peuvent influencer la motivation puis le comportement des individus. Si ces besoins sont satisfaits l'individu sera beaucoup plus motivé que s'ils ne le sont pas.

Tout d'abord, on trouve le besoin de soutien ou dit d'affiliation, c'est-à-dire la manière dont l'individu se sent dans ses relations avec autrui. Certains l'appellent même le besoin « *d'appartenance social* »¹⁰⁶. Si l'individu appartient à un groupe, qu'il a le soutien des membres de ce groupe et qu'il est reconnu par les membres de ce groupe, il se sentira réconforté et sa confiance sera renforcé, il aura donc une meilleure réussite. C'est un besoin de « *créer des liens sociaux* »¹⁰⁷. Dans le cas contraire, il se sentira stressé, anxieux et sa motivation et son intérêt pour l'activité seront touchés.

Le deuxième besoin indispensable pour l'individu est le besoin de compétence, c'est-à-dire est-ce que je me sens capable de faire, d'expérimenter et de me comporter tel qu'on l'attend de moi. Il s'agit d'un « *besoin de maîtriser l'environnement* »¹⁰⁸. Il faut que l'individu atteigne les performances souhaitées, pour que ce besoin soit satisfait. Cependant, selon le domaine, on peut se sentir plus ou moins compétent puisque c'est un « *besoin inné d'interagir*

¹⁰² Ibid, p.46.

¹⁰³ FENOUILLET, op., cit.

¹⁰⁴ FILISSETTI, WENTZEL & DÉPRET, op., cit., p.46.

¹⁰⁵ DECI & RYAN (2002) cité par DUPOND, CARLIER, DELENS & GERARD, op., cit., p.10.

¹⁰⁶ DUPOND, CARLIER, DELENS & GERARD, op., cit., p.17.

¹⁰⁷ Ibid, p.18.

¹⁰⁸ DUPOND, CARLIER, DELENS & GERARD, op., cit., p.12.

efficacement avec son environnement social et d'atteindre les performances souhaitées »¹⁰⁹ et donc, dans ce cas la motivation risque de diminuer.

Pour finir, le besoin d'autonomie est également essentiel pour la motivation. Pour que ce besoin soit satisfait il faut que l'individu se sente à l'initiative de ses actes et qu'il ait la possibilité de faire ses propres choix. « Un enseignant qui instaure un climat qui soutient l'autonomie des élèves aura une influence positive sur la motivation autodéterminée des élèves »¹¹⁰.

De son côté, le modèle de « la théorie de l'autodétermination » (Self Détermination Theory) de Deci et Ryan expliquent plus en détail le rapport que peut avoir l'autonomie avec la motivation de l'élève. Ce modèle représente un continuum motivationnel d'autonomie qui rend compte d'une motivation plus ou moins forte en fonction de l'autonomie perçue de l'individu. Ils nomment cela un continuum parce qu'il n'y a pas de limite réelle entre la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque, on peut passer rapidement de l'une à l'autre. Seule la nature de l'engagement d'un élève dans une activité permet de faire la distinction entre ces deux formes de motivation. Ces deux formes de motivation permettent d'analyser et de comprendre de nombreux phénomènes lors des activités physiques et sportives une fois qu'on en a connaissance. De plus, d'après cette théorie, le continuum de l'autonomie et le continuum de motivation vont ensemble¹¹¹. En effet, ce modèle met en avant le fait que selon le degré d'autonomie que l'individu pense avoir, la motivation scolaire évoluera en conséquence.

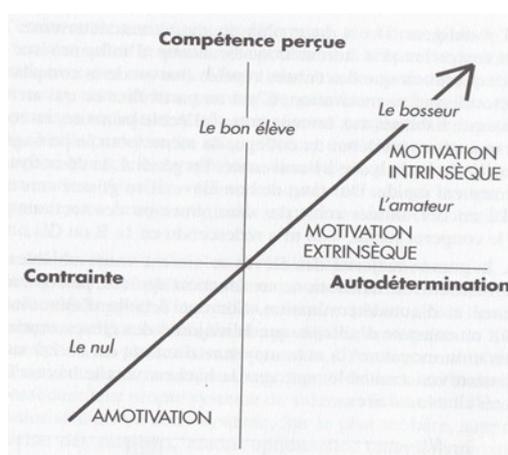


Illustration 1 : Évolution de la motivation en fonction de l'autodétermination perçue et de la compétence.
(Lieury et Fenouillet, 2006)

¹⁰⁹ Ibid.

¹¹⁰ DUPOND, CARLIER, DELENS & GERARD, op., cit., p.12.

¹¹¹ FILISETTI, WENTZEL & DÉPRET, op., cit., p.46.

Ce schéma montre clairement qu'un élève qui parvient à travailler dans un contexte d'autodétermination, c'est-à-dire non pas sous la contrainte mais davantage par autonomie aura de meilleurs résultats et sera davantage motivé intrinsèquement qu'un élève qui ne travaille que sous la contrainte. Plus l'élève aura une marge d'autonomie, plus il sera motivé pour le plaisir et son intérêt personnel. On remarque que cela est valable également pour un élève qui aura un besoin de compétence perçue comme satisfait. Il faut que les deux besoins soient satisfaits pour que l'élève se trouve dans un contexte motivant. Par ailleurs, on remarque, dans ce schéma, que la motivation intrinsèque donne de meilleurs résultats (« *le bon élève* ») que la motivation extrinsèque ou l'amotivation (« *le nul* »). L'enseignant doit donc tout faire pour que l'élève se sente à l'initiative de ses actes et compétent dans ce qu'il entreprend.

On constate donc que l'opinion que l'on a sur soi-même, la perception de soi, (compétence perçue) ainsi que l'opinion que l'on pense que les autres ont de nous, la perception des autres, (soutien perçu) puis l'autonomie perçue influencent notre propre motivation. Même si ces facteurs sont les plus en lien avec la motivation, d'autres facteurs peuvent intervenir dans un contexte mixte, tel que l'EPS.

1.5 Mixité et motivation en EPS dans les précédentes recherches

On peut se demander si le fait d'être dans un contexte de mixité peut aussi avoir un impact sur la motivation des élèves ? Est-ce que la mixité peut être un facteur qui joue sur la motivation des élèves en EPS ? En ce qui concerne les deux notions mixées, on trouve beaucoup de recherches faites au niveau du collège ou du lycée mais très peu en école primaire. Néanmoins, dans ces recherches, on trouve beaucoup de phénomènes, engendrés par la mixité, qui peuvent avoir un effet sur la motivation des élèves.

1.5.1 Phénomènes négatifs

Les obstacles engendrés par la mixité et néfastes pour la motivation des élèves sont multiples. En effet, en situation de mixité plusieurs phénomènes se mettent en place et ils peuvent avoir un impact sur la motivation des élèves.

1.5.1.1 *Stéréotypes*

Dans un contexte de mixité, les stéréotypes peuvent ressortir. Les stéréotypes sont « une catégorie particulière de représentations » et « correspondent aux théories implicites de personnalités que partagent les membres d'un groupe à propos des membres d'un autre groupe ou du sien »¹¹². Des stéréotypes peuvent être tout autant négatifs que positifs.

La mixité en EPS peut contribuer à maintenir certains stéréotypes. Étant donné que certains sports en EPS peuvent être considérés comme connotés, ils ne peuvent pas éviter les stéréotypes qu'ils engendrent. Bien qu'en EPS les objectifs sont les mêmes entre filles et garçons, les stéréotypes sont toujours présents dans cette discipline : « Les garçons sont plus forts que les filles en sport », « les filles sont plus fragiles, se soucient plus de leur apparence, ont moins de force », « les filles réussissent moins bien que les garçons en EPS »¹¹³.

De plus, ces stéréotypes amènent les élèves à se différencier et à se comparer. Étant donné que certains sports peuvent être perçus comme plus masculins ou féminins par les élèves (filles=danse ou garçons=foot, sport de combat), les stéréotypes dans ces sports sont

¹¹² SCHREIBER & TOMA, *Genre en éducation*, 2006, p17.

¹¹³ TERRET, COGÉRINO & ROGOWSKI, op., cit., p.13.

encore plus présents. On se rend compte que les stéréotypes peuvent être ancrés dans les têtes des élèves et, au final, jouer sur leur motivation. Par exemple, il est possible qu'un garçon soit motivé à vouloir montrer que les garçons sont plus forts que les filles. Tandis qu'en ce qui concerne les filles, elles peuvent « *d'une certaine manière intériorisé leur statut d'infériorité en EPS. On sait qu'en milieu mixte, elles sont moins persuadées de leur compétence* »¹¹⁴. Dans des situations de mixité, elles doutent plus facilement de leurs compétences. A force d'entendre que les filles sont moins bonnes en EPS, elles s'en sont persuadées et cela joue sur leur propre motivation. Soit elles ne chercheront pas spécialement à s'engager pleinement dans l'activité, à se surpasser parce que, pour elles, cela est perdu d'avance, soit certaines essayeront d'aller à l'encontre des préjugés et des stéréotypes sexués afin de résister et de prouver le contraire.

En d'autres termes, un élève cherchera toujours à avoir, au maximum, une estime de soi positive. Pour cela, il travaillera sur son identité personnelle et sociale, que nous avons vue auparavant, afin qu'elle soit la plus positive possible pour lui. C'est cette recherche et ce besoin d'une identité sociale positive qui expliquerait les stéréotypes entre les individus¹¹⁵. Dans cette construction de l'identité, les propos extérieurs ont leur importance. Il y aurait donc des stéréotypes parce que les individus tentent de valoriser leur groupe de genre d'appartenance en dévalorisant le groupe opposé.

Dans un contexte de mixité, on comprend donc que les stéréotypes peuvent être ancrés dans la tête des élèves mais également dans celle des enseignants. De ce fait, les contenus, les modalités d'évaluations et les interactions entre les enseignants et les élèves peuvent également contribuer à renforcer ces stéréotypes. Et lorsqu'un enseignant a des stéréotypes en tête cela peut l'amener à avoir un comportement différent avec les élèves et engendrer un effet pygmalion.

1.5.1.2 Effet Pygmalion

Les enseignants peuvent également avoir leur part de responsabilités dans les écarts de réussite des élèves, selon le comportement qu'ils adoptent face aux différents élèves. Trouilloud et Sarrazin nous expliquent clairement comment fonctionne ce phénomène de l'effet Pygmalion¹¹⁶. Les attentes des enseignants d'EPS peuvent avoir une influence sur la

¹¹⁴ LENTILLON-KAESTNER & COGÉRINO, *Les inégalités entre les sexes dans l'évaluation en EPS: sentiment d'injustice chez les collégiens*, 2005, p.89.

¹¹⁵ SCHREIBER & TOMA, op., cit.

¹¹⁶ TROUILLOUD & SARRAZIN, *L'effet pygmalion existe-t-il en Éducation Physique et Sportive ? Influence des attentes des enseignants sur la motivation et la performance des élèves*, 2002.

motivation et la performance des élèves. Cela passe par trois grandes étapes. Dans un premier temps, l'enseignant développe des attentes pour chaque élève, en début d'année scolaire. Ensuite, il traite différemment les élèves en fonction des attentes qu'il a établies. Et pour finir, cette différence de comportement aura une influence sur la motivation ainsi que sur la performance de l'élève.

Cependant, d'après ces mêmes auteurs, en situation de mixité les enseignants auront des attentes différentes entre les filles et les garçons. Les auteurs nous font savoir que les attentes des enseignants peuvent être basées parfois sur des indices objectifs, tels que la performance antérieure ou les motivations observées de l'élève mais pas toujours. Certains se basent sur des indices négatifs pour former leurs attentes, tels que des stéréotypes, par exemple.

Comme il est remarqué, il y a une forte corrélation entre ces attentes, la motivation et les performances des joueurs. Alors, à la suite de leur recherche effectuée en 2002, Trouilloud et Sarrazin ont différencié trois hypothèses qui peuvent expliquer le fait que les performances finales de l'élève confirment les attentes faites en début d'année. Il s'agit de trois hypothèses qui peuvent expliquer l'effet Pygmalion ; les prophéties auto-réalisatrices, les biais perceptifs et la précision des attentes.

- On peut parler de « *prophéties auto-réalisatrices* »¹¹⁷ lorsque les attentes d'une personne sur une autre arrivent à transformer le comportement de cette dernière. L'enseignant va avoir un comportement différent envers l'élève en fonction de ces attentes. Il lui enverra des feed-back (remarques) positives ou négatives en fonction de ces attentes. Puis l'élève percevra cette différence et il agira de façon à se conformer aux attentes de son professeur. Si ces attentes sont positives alors l'élève sera motivé à les confirmer aux yeux de son professeur. Il changera donc son comportement ce qui aura une influence positive sur sa performance finale. Si les attentes sont négatives alors l'élève sera démotivé, à cause du comportement plus négatif de son professeur envers lui qui lui portera moins d'attention qu'à d'autres. Il modifiera donc son comportement ou ne fera pas d'effort pour prouver une quelconque performance en laquelle le professeur ne croit pas. Il y aura donc une influence négative sur sa performance finale. La prophétie auto-réalisatrice change donc le comportement réel des élèves par le fait que la motivation de l'élève est touchée en fonction des attentes perçues puis du comportement perçu de l'enseignant. Dans ce cas, la confirmation des attentes se fait donc par l'influence du comportement de l'enseignant.

¹¹⁷ Ibid.

- Les « *biais perceptifs* » se retrouvent lorsque la confirmation des attentes se fait seulement dans l'esprit de l'enseignant plutôt que dans les performances réelles de l'élève¹¹⁸. D'après les auteurs, l'enseignant veut tellement voir un certain élève réussir quelque chose qu'il peut finir par se persuader qu'il est parvenu à le faire réussir, même si ce n'est pas vraiment le cas, dans les faits. Il y a donc des biais perceptifs lorsqu'il y a une distorsion des compétences perçues de l'enseignant. Il perçoit seulement ce qu'il souhaite voir, sans aucune objectivité. Dans ce cas, l'évaluation se trouve biaisée. En effet, il suffit que le professeur ait des attentes positives au début d'année pour qu'il ait l'impression que la performance finale de l'élève les confirme, non pas réellement, mais seulement parce que c'est ce qu'il veut voir.
- Pour finir, les attentes de l'enseignant peuvent être confirmées en fin de d'année parce que, tout simplement, elles reflétaient, réellement, les capacités de l'élève. Il avait très bien prédit la performance future de l'élève, sans l'influencer. C'est donc ce que Trouilloud et Sarrazin nomme la « *précision des attentes* »¹¹⁹.

Ces influences des enseignants en fonction de leurs comportements envers les élèves ou de leurs choix pédagogiques peuvent également être ressenties comme une inégalité par certains élèves.

1.5.1.3 Sentiment d'inégalités/d'injustices

Effectivement, de nombreux auteurs se sont intéressés à la question des inégalités et des injustices entre les filles et les garçons en EPS. Les caractéristiques individuelles des élèves (sexe, âge, pratique sportive, estime de soi) ont un impact sur le sentiment d'inégalité et d'injustice ainsi que sur la motivation des élèves¹²⁰. La recherche de ces auteurs essaie de comprendre les inégalités de sexe perçues par les élèves ainsi que leur sentiment d'injustice en EPS. Vanessa Lentillon-Kaestner et Geneviève Cogérino, tout comme Annick DAVISSE et Catherine Louveau, remarquent que les notes des garçons sont supérieures à celles des filles, « *les filles ont environ un point de moins que les garçons aux examens* »¹²¹. Les filles peuvent donc avoir un sentiment d'injustice dans l'évaluation puisque les garçons ont toujours une note supérieure. Il peut également, y avoir un sentiment d'inégalité dans l'activité proposée, si celle-ci est plus ou moins connotée.

¹¹⁸ TROUILLOUD & SARRAZIN, op., cit.

¹¹⁹ Ibid.

¹²⁰ LENTILLON-KAESTNER & COGÉRINO, op., cit.

¹²¹ DAVISSE & LOUVEAU, op., cit., p. 212.

En outre, ces auteurs nomment plusieurs facteurs, visibles en situation de mixité, qui peuvent déterminer des différences de performances physiques : le biologique, les élèves socialement favorisés, les sportifs dans un club (différence entre novices et sportifs) et les élèves plus scientifiques ¹²². De plus, selon elles, une fille qui est scolarisée dans une classe avec une majorité de garçons peut aussi être défavorisée ou même simplement avoir ce sentiment.

C'est pourquoi, on peut comprendre que « *l'égalité à construire, suppose cet esprit de mixité qui accepte les différences, sans renoncer à une culture commune aux femmes et aux hommes* »¹²³. Cela signifie qu'il ne suffit pas seulement de regrouper les filles et les garçons dans les mêmes activités pour dire qu'il y a une égalité entre eux. Il faut adapter l'organisation des APSA aux deux genres réunis et que chacun des deux genres, tout comme l'enseignant, acceptent les différences de chacun et fasse avec. Dans ce cas, des phénomènes davantage positifs pourront être perceptibles.

1.5.2 Phénomènes positifs

En situation de mixité, il n'y a tout de même pas que des phénomènes négatifs qui peuvent intervenir. En effet, de nombreux autres phénomènes positifs peuvent apparaître et pousser l'enfant à avoir une motivation beaucoup plus intrinsèque.

1.5.2.1 Équilibre des niveaux/Progression

Un des avantages ressentis dans la mixité, d'après une étude faite par Vanessa Lentillon-Kaestner et Geneviève Cogérino, en 2005 est la progression de certains élèves, « *La mixité apporte de nombreux avantages : elle permet d'équilibrer les niveaux, de progresser* »¹²⁴. Selon ces dernières, les élèves en difficultés peuvent grâce à la mixité profiter de l'aide des autres et bénéficier du modèle des autres pour s'améliorer. Néanmoins, elles précisent, tout de même, que « *l'entraide entre les filles et les garçons se fait rare* », elle est présente « *seulement quand le professeur le demande* »¹²⁵ ou bien dans les groupes mixtes. Mais même s'ils ne s'aident pas particulièrement, chacun des élèves peut profiter de pouvoir regarder comment s'y prend un autre élève du sexe opposé qui se débrouille bien et prendre modèle sur lui/elle.

¹²² LENTILLON-KAESTNER & COGÉRINO, op., cit.

¹²³ DAVISSE & LOUVEAU, op., cit., p. 311.

¹²⁴ LENTILLON-KAESTNER & COGÉRINO, op., cit., p.86.

¹²⁵ Ibid.

1.5.2.2 *Se faire des ami(e)s/Partager*

La mixité en EPS permet aux élèves d'apprendre à vivre ensemble. En effet, quel intérêt y aurait-il à protéger les filles et les garçons puisque de toute façon le monde dans lequel ils évolueront est mixte. La mixité enrichit chacun des élèves grâce aux différences des autres. Elle permet d'échanger et « *de se faire des ami(e)s* »¹²⁶. Le mixité des filles et des garçons est donc un moteur pour leurs apprentissages mais également pour leur rapport entre eux. Ils peuvent s'apporter beaucoup entre eux, échanger différemment qu'en salle de classe et peut être partager des choses qu'ils n'auraient pas eu l'occasion de partager si l'EPS n'avait pas été mixte. Ces échanges différents peuvent jouer sur la motivation de certains élèves qui peuvent se sentir mieux dans une EPS mixte, par exemple.

1.5.2.3 *Égalité de traitement*

En outre, la mixité en EPS participe à l'égalité de traitement entre les sexes. De cette manière, les élèves ne font pas l'objet de différences d'activités physiques et sportives en fonction de leur sexe. Les filles et les garçons sont confrontés à la discipline dans les mêmes proportions¹²⁷. Par ailleurs, dans leur recherche de 2005, Vanessa Lentillon-Kaestner et Geneviève Cogérino remarquent que « *Les élèves trouvent normal que les filles et les garçons soient notés dans les mêmes activités* »¹²⁸. Ces auteurs précisent aussi que « *pour tous, le choix des activités est égalitaire lorsqu'il est réalisé par le professeur* »¹²⁹. Cela montre donc que les élèves préfèrent se retrouver tous ensemble afin qu'il n'y ait pas de différence de traitement.

Dans toutes ces recherches, on remarque donc que la mixité en EPS peut engendrer divers phénomènes plus ou moins positifs ou négatifs. Malgré les phénomènes négatifs, la mixité dans cette discipline est acceptée, en majorité, par tous les élèves¹³⁰. Néanmoins, au collège et surtout durant l'adolescence et la puberté, la mixité peut poser problème notamment à cause du regard d'autrui sur soi. Mais qu'en est-il à l'école primaire puisque les études sur ce sujet se font rares? Cela nous amène donc à la problématique de notre recherche.

¹²⁶ LENTILLON-KAESTNER & COGÉRINO, op., cit., p.86.

¹²⁷ PATINET-BIENAIMÉ & COGÉRINO, *La vigilance des enseignant-e-s d'éducation physique et sportive relative à l'égalité des filles et des garçons*, 2011.

¹²⁸ LENTILLON-KAESTNER & COGÉRINO, op., cit., p.87.

¹²⁹ Ibid.

¹³⁰ LENTILLON-KAESTNER & COGÉRINO, op., cit.

2 Problématique

Après ces nombreuses recherches et lectures de livres théoriques et d'articles scientifiques, plusieurs sous-questions ont fait surface. Nous nous sommes rendu compte que la motivation en situation de mixité est peu étudiée. Beaucoup d'études ont été effectuées sur la motivation des garçons ou des filles en EPS, au collège ou au lycée afin de faire une comparaison entre eux. Des recherches sont faites sur la mixité en EPS également. D'autres études abordent la perception des enseignants sur la mixité.

Il ressort, à plusieurs reprises, le constat suivant : les jeunes filles adolescentes ont un rapport nettement différent avec l'EPS que les garçons¹³¹. En effet, ces auteurs expliquent que la pratique de l'EPS est structurée par le genre des élèves. Lorsque je parle de la pratique, j'entends surtout la motivation et l'investissement dont les élèves peuvent faire preuve durant les séances d'EPS. Cette motivation des élèves peut être impactée par de nombreux déterminants exposés dans différentes recherches d'auteurs auparavant¹³². Néanmoins, un des phénomènes que l'on ne retrouve pas dans les recherches en rapport avec la motivation des élèves est la mixité. A savoir est-ce que cette dernière peut avoir un impact sur la motivation des élèves de primaire durant l'EPS ? Les mêmes réticences qu'à l'adolescence sont-elles déjà visibles dès les cycles 2 et 3 ? C'est ce que cette recherche cherche à éclairer afin de savoir s'il serait déjà nécessaire d'agir sur ce point dès l'école primaire.

Je suis donc intéressée par la perception de la mixité des élèves de primaire et de leur motivation dans cette situation de mixité en EPS. Je voudrais savoir si le fait qu'ils soient mélangés entre garçons et filles en EPS joue sur leur motivation. C'est pourquoi, je souhaite étudier la problématique suivante :

Les différences d'identités de genre, affectent-elles la motivation des élèves d'école élémentaire, en situation de mixité, en EPS ?

¹³¹ COMBAZ, La mixité en EPS, 1991, TERRET, COGÉRINO & ROGOWSKI, op., cit.

¹³² DECI et RYAN, 1991 cité par Dupond, Carlier, Delens & Gerard, op., cit, Fenouillet, op., cit.

3 Hypothèses de travail

Après avoir formulé cette problématique différentes hypothèses peuvent ressortir à la suite des différentes recherches effectuées.

- Hypothèse 1 : Les différences d'identités de genre en mixité affectent le niveau perçu et la confiance en soi. Cela signifie que la confiance en soi des filles/garçons diminue, en mixité, en présence des garçons/filles en EPS : elles/ils sont plus mal à l'aise.
- Hypothèse 2 : Les élèves motivés intrinsèquement sont plus favorables à la mixité.
- Hypothèse 3 : Les élèves de CE1-CE2 sont moins dérangés par la mixité que les CM1-CM2 en préadolescence.

4 Expérience du terrain et analyses

4.1 Méthode d'enquête suivie

4.1.1 Terrains visés

Afin de connaître la perception qu'ont les élèves d'école primaire de la mixité en EPS et de leur motivation dans cette discipline mixte, j'ai, dans un premier temps, réalisé des observations auprès d'élèves durant leurs séances d'EPS. Puis, dans un second temps, j'ai interrogé ses élèves à l'aide d'un questionnaire.

Il n'a pas été évident au début de trouver des écoles qui accepte de me recevoir. En effet, soit elles avaient déjà des stagiaires, soit le questionnaire pouvait faire perdre du temps aux enseignantes dans leur programme et elles ne pouvaient pas se le permettre.

J'ai tout de même réussi à faire ma recherche dans deux écoles de milieux différents. La première école (école 1) se situe plutôt en retrait de la ville, plus en milieu rural. Tandis que la deuxième école (école 2) se situe en ville. Cette école suit le programme Éclair. Elle accueille un public issu majoritairement des catégories sociales défavorisées. J'ai démarché ces deux types d'écoles dans le but d'avoir un échantillon d'élèves le plus représentatif possible de la population d'élèves.

4.1.2 Participants

Pour mon enquête, j'ai décidé d'interroger des élèves de cycle 2 et de cycle 3, en classe de CE1, CE2, CM1 et CM2 au sein de leurs écoles. Je me suis intéressée aux élèves en CE2 et en CM2 afin de pouvoir faire une comparaison des points de vue entre de jeunes enfants et d'autres en préadolescence. Puis, j'ai tout de même interrogé quelques élèves en classe de CE1 et de CM1 parce que les écoles où j'ai effectué ma recherche ont des niveaux regroupés.

Comme nous l'avons expliqué auparavant, Julie Delalande¹³³ a remarqué qu'à partir de huit-neuf ans les enfants assimilent leur rôle social et leur séparation apparaît plus marquée à partir de cet âge. Nous allons donc voir si leur rapport avec la mixité et leur motivation est différente selon leur tranche d'âge.

¹³³ DELALANDE J., *La cour de récréation, Contribution à une anthropologie de l'enfance*, 2001

Dans mon échantillon nous avons un petit peu plus de garçons que de filles ; 53,9% de garçons et 46,1% de filles (Cf. Annexe VII).

Afin de savoir quels enfants pourront participer à mon enquête et répondre au questionnaire, il a été important de demander l'accord des parents (Cf. Annexe II). Au total, 23 parents et/ou enfants ont refusé de participer à l'enquête et donc de répondre au questionnaire. Plus précisément, nous avons eu 5 refus à l'école 1 et 18 refus dans l'école 2. Ce nombre élevé de refus, à l'école 2 (école en milieu urbain défavorisé) montre sûrement une plus grande peur du jugement de la part des parents de ce milieu, bien que le projet leur ait été expliqué clairement et qu'il n'y a aucun lien avec leur statut et leur milieu.

4.2 Procédures

4.2.1 Observations

Avant de faire passer les questionnaires aux élèves, il a été intéressant de faire plusieurs observations des élèves durant leurs séances d'EPS afin de compléter les réponses qu'ils donneront dans les questionnaires. J'ai donc fait plusieurs séances d'observations durant les cours d'EPS avec les élèves.

Dans un premier temps, nous avons voulu faire ces observations avec l'appui d'une grille d'observation. Néanmoins, cela n'a pas abouti parce que nous nous sommes vite rendu compte que sur un sujet comme la motivation, il est très dur d'élaborer une grille. La motivation est une notion difficile à analyser visuellement.

Dans un deuxième temps, après réflexion, suite aux conseils de Julie Delalande¹³⁴ j'ai compris que ma présence durant les observations permet d'instaurer un climat de confiance avec les enfants et que je peux sans hésiter leur poser quelques questions si certaines me viennent. Par ailleurs, lors des échanges avec les enfants, il est important de faire confiance à la parole des enfants parce que se sont nos principaux informateurs pour notre enquête¹³⁵. Je n'ai donc pas hésité à échanger avec certains des enfants afin qu'ils m'éclairaient sur certaines situations ou qu'ils me donnent leur point de vue s'ils le souhaitaient.

Au fur et à mesure des séances, certains enfants sont venus d'eux-mêmes me dire ce qu'ils pensent lorsque ma présence ne les intriguait plus. Ils finissent par devenir curieux et contents que l'on s'intéresse à eux et que ce soient eux qui nous apportent quelque chose. Cela rejoint les observations de Danic, Delalande & Rayou¹³⁶ lors de leurs travaux de recherche. Ils faisaient également de moins en moins attention à ce qu'ils pouvaient dire ou faire devant moi au fur et à mesure qu'ils se sont habitués à me voir.

¹³⁴ DANIC, DELALANDE, RAYOU, *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes*, 2006.

¹³⁵ Ibid.

¹³⁶ DANIC, DELALANDE, RAYOU, op., cit.

4.2.2 Contexte d'observation

Les observations ont été effectuées à l'endroit même où les classes organisent leurs séances d'EPS. Pour la classe de CE1-CE2, leurs séances se déroulaient dans une salle polyvalente, annexée à l'école. En ce qui concerne les classes de CM1-CM2 et de CM2, les séances d'observations ont eu lieu dans un gymnase, dans lequel les enfants et les enseignantes se rendaient. Durant ces séances d'observations se sont les enseignants ou intervenants habituels qui prenaient en charge la classe, afin de laisser les élèves dans le même contexte, avec les mêmes habitudes.

J'ai eu l'occasion d'observer les CM1-CM2 durant plusieurs séances de tennis de table. Cette activité sportive n'apparaît pas comme une activité ayant une connotation de genre, « pour la majorité des élèves l'activité qui ne défavorise aucun des deux sexes est le tennis de table ; « au ping pong, il n'y a pas besoin d'être fille ou garçon »¹³⁷. Durant cette activité physique et sportive, les élèves que j'ai observé étaient toujours par quatre sur chaque table et donc par équipe de deux lors des matchs. Leurs séances étaient organisées par un éducateur sportif extérieur. En ce qui concerne les élèves de CE1-CE2, je les ai suivis dans des séances de gymnastique acrobatique organisées par leur enseignante.

4.2.3 Matériel utilisé : Questionnaires

Je suis passée par des questionnaires (Cf. Annexe III) pour interroger ces enfants parce que sur un sujet comme la mixité, il peut être difficile d'interroger des enfants. De cette manière, leurs réponses sont plus claires. De plus, dans les recherches sur le domaine de la motivation, le questionnaire est la méthode la plus utilisée et la plus adéquate. La motivation ne peut pas être mesurable par simple observation ou entretien. Par ailleurs, étant donné que je souhaite avoir une quantité suffisante d'opinion d'enfants sur mon sujet, le questionnaire permet d'avoir un nombre intéressant de perceptions à analyser.

Ce questionnaire est principalement constitué de questions fermées et de questions sous la forme de l'échelle de Likert. A travers cette forme de questionnaire, la personne interrogée exprime son degré d'accord ou de désaccord vis-à-vis d'une affirmation. L'enquêté a le choix entre différents choix de réponses qui permettent de nuancer le degré d'accord. En

¹³⁷ LENTILLON-KAESTNER & COGÉRINO, *Les inégalités entre les sexes dans l'évaluation en EPS: sentiment d'injustice chez les collégiens*, 2005, p.87.

l'occurrence, dans mon cas, étant donné que ce sont des enfants entre 8 et 11 ans qui répondent à mon questionnaire, j'ai réduit à cinq choix de réponse afin que ce ne soit pas trop compliqué pour eux. De plus, j'ai simplifié et clarifié au maximum la formulation de mes questions en m'y reprenant à plusieurs reprises suite à des échanges avec ma directrice de mémoire. J'ai également raccourci au maximum le nombre total de questions pour que les enfants réussissent à aller jusqu'au bout du questionnaire sans trop de difficultés.

Ce questionnaire est composé de plusieurs variables. Les questions se réfèrent à différents domaines. Tout d'abord, il y a des questions sur le rapport avec l'EPS, afin de savoir si l'élève apprécie ou non cette discipline. On trouve aussi le rapport avec les camarades en EPS (leur aide) et le rapport avec l'enseignant en EPS (son aide) puisque, comme nous avons pu le voir auparavant, le soutien perçu est un des facteurs déterminants pour la motivation. Puis, nous avons des questions portant sur la motivation en EPS. Ces questions ont été construites à partir de l'aide d'une échelle de motivation dans le sport, déjà construite par des chercheurs¹³⁸. Cette échelle permet de mesurer dans quelle motivation se trouve chacun des élèves en fonction des réponses qu'ils donnent. Je me suis donc inspirée de cette échelle en la modifiant afin qu'elle soit exploitable pour les élèves. Ensuite, nous avons mis des questions sur le niveau perçu en EPS puisque la compétence perçue est également un des facteurs qui peut jouer sur la motivation. Pour finir, le questionnaire se compose de questions sur les relations filles-garçons en EPS afin de connaître leur ressentie envers la mixité dans cette discipline.

La passation du questionnaire s'est déroulée dans chacune des salles de classe respectives des différents niveaux. Cela a permis que les élèves se trouvent dans un climat et un contexte qu'ils connaissent. Néanmoins le fait de remplir des questionnaires les intrigués puisqu'ils n'ont pas l'habitude de faire cela. Lors de la passation, j'ai lu question par question avec les élèves les plus jeunes, de CE1-CE2, puisque ce ne sont pas des lecteurs aguerris. Mais aussi afin d'être sûre que les questions soient claires pour chacun des enfants et qu'ils puissent poser des questions au fur et à mesure si certains éléments n'étaient pas clairs. De plus, cela permet d'être plus sûre qu'ils ne sautent pas de questions. En ce qui concerne les CM1 et les CM2, je les ai laissés répondre seuls au questionnaire tout en restant disponible en cas de question. Je leur ai fait savoir à tous que le but était qu'ils répondent sincèrement à chacune des questions avec leur propre opinion et qu'il n'y avait aucune réponse considérée comme bonne ou mauvaise.

¹³⁸ BRIÈRE, VALLERAND, BLAIS & PELLETIER, *Développement et validation d'une mesure de motivation intrinsèque, extrinsèque et d'automotivation en contexte sportif : L'Échelle de Motivation dans les Sports (EMS)*, 1995.

4.2.4 Matériel technique: SPSS

En ce qui concerne l'analyse des réponses à mon questionnaire, il a fallu utiliser le logiciel SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Il s'agit d'un logiciel qui peut être utilisé pour l'analyse statistique en sciences sociales.

Après avoir effectué quelques recodages des différentes variables du questionnaire, nous avons créé un fichier de travail afin de gérer les réponses du questionnaire et afin de pouvoir les analyser convenablement sur ce logiciel SPSS.

4.3 Analyse des résultats d'enquête

4.3.1 Analyse des observations

Durant ces séances d'observations, les élèves de CE1-CE2 étaient beaucoup plus intrigués par ma présence que ceux de CM1-CM2, sûrement dû à leur plus jeune âge. J'ai ressentie cela par rapport au fait que les CM1-CM2 sont venus assez vite me poser des questions, discuter avec moi. Tandis que les plus jeunes n'ont jamais osé me parler.

4.3.1.1 *Intervention*

Tout d'abord, dans la majorité des classes en observation, l'EPS était prise en charge par un intervenant extérieur et non par un professeur des écoles. Cinq des six classes que j'ai interrogées font de l'EPS avec un intervenant. Néanmoins l'enseignant reste tout de même présent pendant la séance. Comme l'EPS se démarque des autres disciplines en étant moins intellectuelle que les autres mais plutôt physique, elle permet donc à l'enseignant d'avoir un partage et une approche différente avec ces élèves en développant d'autres aspects qu'en classe. Une enseignante m'a confié qu'« *elle adorait partager les séances d'EPS avec les enfants parce qu'ils ont un tout autre rapport qu'en classe durant celles-ci* ». Cela confirme donc que l'EPS permet d'échanger différemment avec ces élèves.

4.3.1.2 *Investissement des élèves*

Durant les observations, c'étaient les garçons qui posaient le plus de questions, qui demandaient le plus d'explications et de modèles. Par contre, lorsque l'enseignant/l'intervenant demande d'appliquer un geste ou rajoute des consignes, ce sont davantage les filles qui appliquent ce qui a été dit et qui tiennent plus compte des conseils donnés. Mais lorsque les conseils venaient de certains garçons, elles en tenaient beaucoup moins compte et certaines répondaient : « *T'es prof de sport ? Non, alors tu nous laisses !* » ou encore « *Arrête de faire ton crâneur ! On en a jamais fait nous, C'est qu'un jeu !* » et d'autres se bouchaient même les oreilles.

En CM1-CM2, dès l'entraînement, la plupart des garçons comptent déjà les points ce qui n'est pas le cas chez les groupes de filles. Les garçons rentrent déjà dans une forme de

concurrence alors que ce n'est que l'échauffement. Cela confirme ce que DAVISSE et LOUVEAU¹³⁹ avait pu affirmer sur le fait que les garçons « *jouent la gagne* » beaucoup plus que les filles qui n'aiment pas la concurrence (Cf. p.28). En CE1-CE2, la concurrence apparaissait plus à la fin des séances où chacun des groupes devaient présenter une figure devant les autres élèves qui devenaient juges de la performance des camarades. Lorsque les juges avaient la parole, ils ne faisaient remarquer que les points négatifs et jamais les points positifs. Ils essayaient de dire tout ce qui n'allait chez les autres groupes afin que ce soit leur groupe le meilleur. Les points positifs n'étaient pas relevés.

De plus, les garçons et les filles ne ressentent pas la séance d'EPS pareil. Lorsqu'ils n'arrivaient pas quelque chose ou qu'ils échouaient les garçons avaient plus tendance à s'énerver. Tandis que lorsque les filles ne réussissaient pas, elles le prenaient moins mal, elles en rigolaient.

4.3.1.3 Relation filles/garçons

Durant ces séances d'observation, les élèves se regroupaient principalement par élèves de même genre. A quelques exceptions près. Cependant, il m'est apparu que ces exceptions étaient plutôt des enfants qui avaient l'air plutôt exclus des groupes d'élèves du même genre. Cela était surtout visible pour les élèves en CM1-CM2 où certains garçons qui se retrouvaient dans un groupe de filles étaient surtout des garçons assez faibles dans l'activité. Et la fille qui se retrouvait dans un groupe masculin apparaissait comme une fille un peu « garçon manqué ». En allant en EPS, cette fille était déjà avec un groupe de garçons donc elle a l'air d'avoir plus l'habitude de se mettre avec les garçons que les filles.

Les recherches de Julie Delalande¹⁴⁰ rejoignent cette analyse. Selon elle, les échanges avec l'autre sexe prennent la forme de « *Relations d'exclusion* » ou « *d'intersection* ». En effet, certains enfants qui partagent un jeu avec un camarade du sexe opposé peuvent être des enfants « délaissés » par leurs camarades du même sexe. Ils se retrouvent donc à jouer avec leurs camarades de l'autre sexe parce qu'ils ou elles l'acceptent plus facilement. Il peut s'agir également de plusieurs enfants qui sont mal acceptés des leurs et qui se retrouvent à jouer ensemble, entre enfants délaissés en quelque sorte. Ces enfants sont repoussés par rapport à une différence physique ou mentale ou parce qu'ils ont des difficultés à s'intégrer dans un

¹³⁹ DAVISSE & LOUVEAU, op., cit.

¹⁴⁰ DANIC, DELALANDE, RAYOU, *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes*, 2006.

groupe de camarades du même sexe, à construire une amitié solide avec eux ou alors par timidité. Ils se replient donc vers une relation mixte pour ne pas se retrouver seuls.

Par contre, durant les séances des CE1-CE2, on ressent plus l'impression que lorsqu'il y avait des groupes mixtes, il s'agissait d'enfants qui se mettaient avec leur amoureux ou amoureuses ou d'enfants qui étaient plus amis avec des élèves du sexe opposé. Mais il y avait beaucoup moins de gêne d'être dans un groupe mixte qu'en CM1-CM2. Une élève de CE2 a même dit : « *Quand il y a un garçon dans l'équipe, c'est plus facile pour faire une figure* ». Le seul groupe mixte qu'il y avait durant une séance est même apparu plus organisé. Ils ont réussi à trouver plus vite une figure et à communiquer entre-eux directement. Cette analyse rejoint le point de vue de Julie Delalande dans sa recherche de 2001¹⁴¹ que nous avons évoqué (Cf. page 30). Des groupes sexués se forment à l'école, d'après son analyse faite en récréation. Selon moi, ce constat est le même durant les séances d'EPS. Ce constat confirme également ce qu'affirment DAVISSE et LOUVEAU (Cf. page 27) « *les filles ont tendance à se regrouper entre-elles tout comme les garçons de leur côté* »¹⁴².

De plus, des réticences ont pu être remarquées chez certains élèves, surtout en CM1 et CM2, lorsqu'ils se retrouvaient avec ou même contre un(e) élève de l'autre genre parce que l'enseignante ou l'intervenant le demandait. Les élèves en question ne faisaient que de souffler, de se plaindre et de faire preuve de mauvaise volonté en jouant mal exprès, par exemple. Ces élèves regardaient dès qu'ils/elles le pouvaient leurs camarades avec qui ils/elles aimeraient être. Par ailleurs, dès que des garçons se retrouvaient face à une équipe de fille, on pouvait entendre « *on va les massacrer* », « *on va vous mettre la misère, déjà au service vous êtes mal !* » et les filles, d'un air dégoûté « *on ne va pas y arriver contre eux* », « *ils vont nous ratatiner* » alors même que certaines filles finissaient par réussir. Un manque de confiance en elles pouvait être visible, chez certaines, dès qu'elles se trouvaient contre des garçons.

¹⁴¹ DELALANDE J., op., cit.

¹⁴² DAVISSE & LOUVEAU, op., cit., p.215.

4.3.2 Analyse des questionnaires

4.3.2.1 Alpha de Cronbach

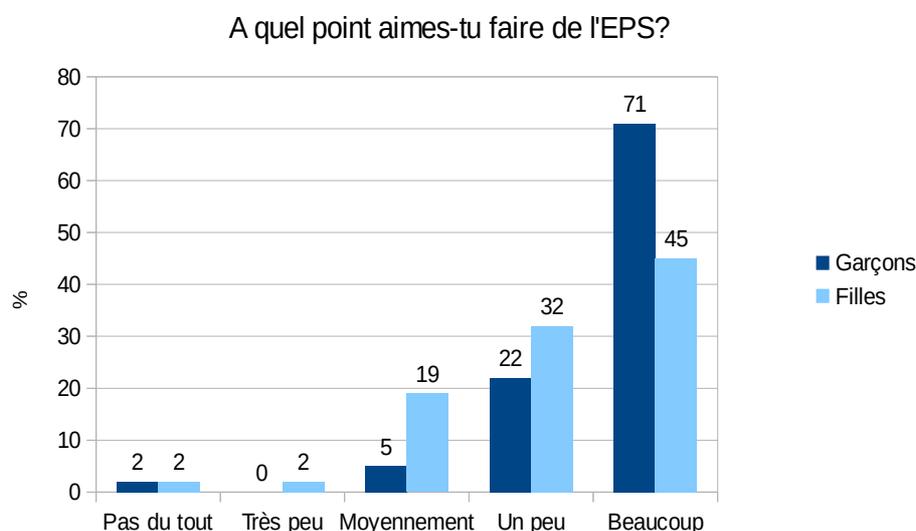
Pour pouvoir commencer l'analyse des questionnaires, il a d'abord fallu faire les moyennes des questions. Mais pour pouvoir faire ces moyennes, il fallait regrouper celles dont l'intérêt était le même, celles qui avaient la même signification. C'est là que l'Alpha de Cronbach intervient. Cet Alpha sert à déterminer si plusieurs items d'une échelle mesurent bien la même dimension psychologique. Lorsque l'on mesure un construit psychologique (par exemple ici, le soutien du professeur, des camarades, le niveau perçu, la motivation, le stéréotype d'un groupe, etc.), on recourt souvent à des questionnaires regroupant de nombreuses questions portant sur un même sujet. Effectivement, disposer de plusieurs questions pour évaluer un même concept permet souvent de limiter l'erreur de mesure et de l'évaluer de façon plus précise et générale. L'alpha sert donc à savoir quelles questions peuvent être regroupées pour effectuer leur moyenne ensemble. Par ailleurs, cet alpha nous met également en évidence les questions qui seraient le mieux d'éliminer de l'analyse pour être sûr qu'elles ne biaisent pas notre analyse. Quelques-unes des questions du questionnaire n'ont donc pas été prises en compte pour les analyses. D'après l'alpha celles-ci n'étaient pas fiable au vue des réponses des élèves ou elles n'allaient dans aucun groupe pour faire une moyenne. Le regroupement des différentes questions se trouve en annexe (cf. Annexe IV).

4.3.2.2 Rapport avec l'EPS

Comme nous avons pu l'expliquer auparavant, le sport et l'EPS sont considérés comme plus masculins dans les mentalités. Mais lorsque l'on interroge les enfants, on peut s'apercevoir qu'il y a 47 % des garçons qui ont pour matière préférée l'EPS et que les filles sont un peu moins avec 28%. (Cf. Annexe VII). Néanmoins, c'est dans cette matière que les pourcentages de préférence sont les plus élevés. Donc l'EPS n'est pas du tout négligée par les filles de ce panel. Elles apprécient tout de même cette matière.

De plus, lorsque l'on demande aux enfants à quel point ils aiment faire de l'EPS, il ressort que les garçons apprécient plus cette matière que les filles.

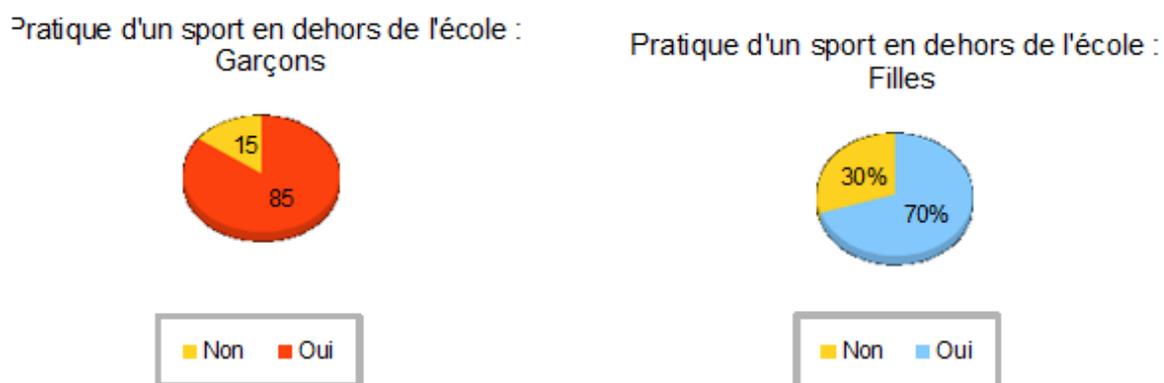
Ils sont 93% des garçons à aimer « *un peu* » ou « *beaucoup* » pratiquer l'EPS tandis que 77 % des filles aiment « *un peu* » ou « *beaucoup* » faire de l'EPS. L'appréciation de l'EPS est donc plus forte chez les garçons, bien que les filles apprécient également.



Graphique 1 : Pourcentage d'élèves aimant faire du sport ou non en fonction du genre.

Les filles sont moins que les garçons à apprécier la discipline. Comme nous l'avons vu (voir page 31) Davisse et Louveau (1998) expliquent que les filles sont de plus en plus à ne plus se bloquer dans les activités sportives par rapport à leur identité. Mais, d'après cette question, on remarque bien que même si les proportions chez les filles sont quand même élevées, elles restent tout de même inférieures à celle des garçons.

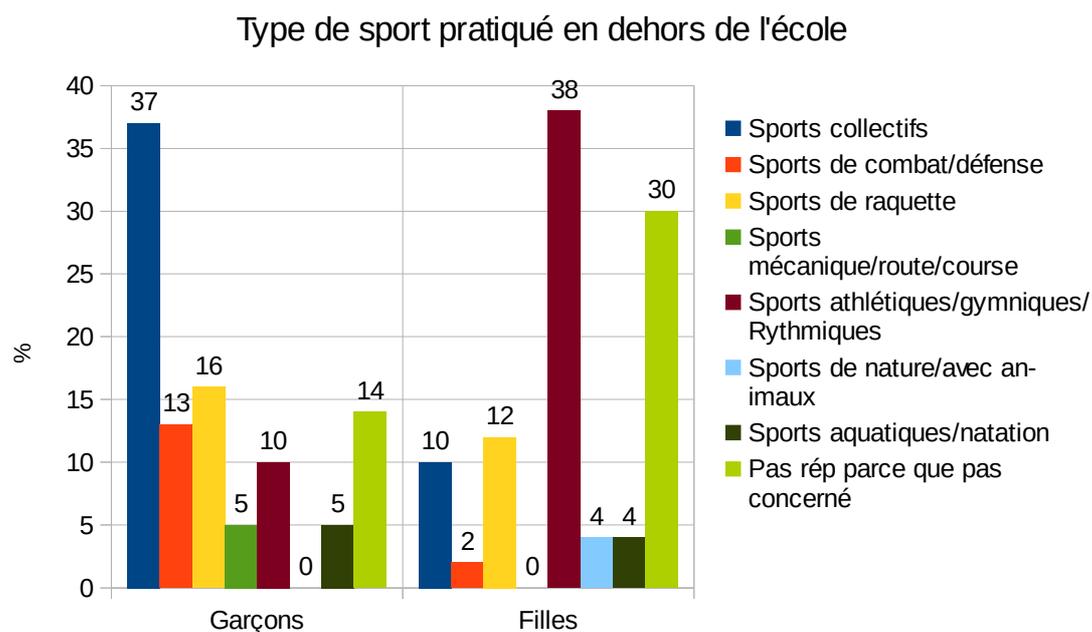
Par ailleurs, une petite différence apparaît également en ce qui concerne la pratique d'un sport en dehors de l'école. Il y a plus de garçons que de filles qui pratiquent un sport en dehors. 85 % des garçons font un sport en dehors de l'école et chez les filles 70% d'entre elles pratiquent un sport en dehors. Et la différence reste la même peu importe l'âge des élèves.



Graphique 2 : Pourcentage d'élèves pratiquant un sport en dehors de l'école en fonction du genre.

On retrouve donc la même différence de pratique entre les filles et les garçons que celle observée par l'INSEP¹⁴³ et le Ministère de la jeunesse et des sports dans les recherches théoriques. Dans les recherches théoriques. Dès l'école primaire, les filles pratiquent déjà moins de sport en dehors de l'école.

En ce qui concerne cette pratique, les filles et les garçons ne se dirigent pas vers les mêmes pratiques sportives globalement.



Graphique 3 : Pourcentage d'élèves pratiquant les différentes catégories de sport en dehors de l'école en fonction du genre.

En effet, les garçons sont plus dans des sports collectifs, tel que le football, le handball, le rugby (37%) alors que les filles sont plus dirigées vers des sports athlétiques, gymniques, rythmiques tel que la danse ou la gymnastique (38%). Cela peut donc également jouer sur leur différences motrices et sur leur motivation en EPS, selon les APSA qui leurs sont proposées.

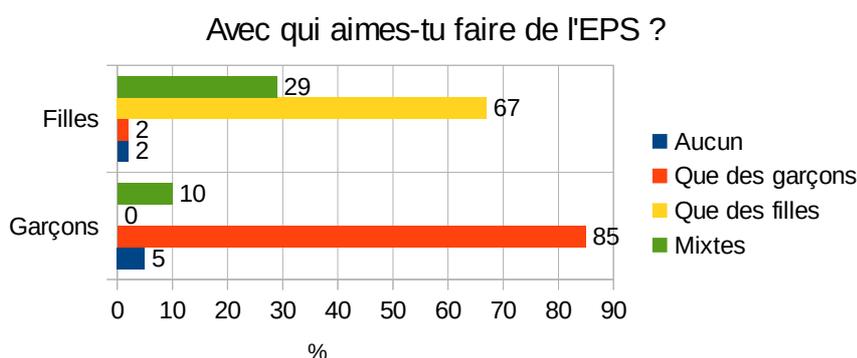
En outre, une très grande majorité des élèves (93%) affirme que c'est l'enseignant(e) qui choisit les activités pratiquées (cf. Annexe VII). Cela peut être positif car, comme nous avons pu le voir précédemment dans une des recherches de Vanessa Lentillon-Kaestner et Geneviève Cogérino de 2005, les élèves affirment préférer que le choix de l'activité soit fait

¹⁴³ Institut National du sport, de l'expertise et de la performance.

par l'enseignant(e), « Pour tous, le choix des activités est égalitaire lorsqu'il est réalisé par l'enseignante »¹⁴⁴.

4.3.2.3 Relations filles-garçons en EPS

Dans le questionnaire une des questions est : « Avec qui aimes-tu faire de l'EPS ? ». Les élèves avaient la possibilité de répondre par trois prénoms de camarades. Leurs réponses ont été catégorisées, selon les choix par : « que des garçons », « que des filles », « les deux » ou « aucun ».



Graphique 4 : Pourcentage d'élèves aimant faire du sport avec les différents genres ou en mixité en fonction du genre.

La majorité des garçons (85 %) a répondu qu'elle préférerait faire de l'EPS qu'avec des garçons, c'est à dire qu'ils n'ont noté que des noms de garçons. Les filles ont répondu préférer faire de l'EPS qu'avec des filles pour 67%. Par ailleurs, ce sont plus les filles qui acceptent de faire de l'EPS mixte puisqu'elles sont 29% à répondre « les deux » alors qu'il n'y a que 10 % des garçons

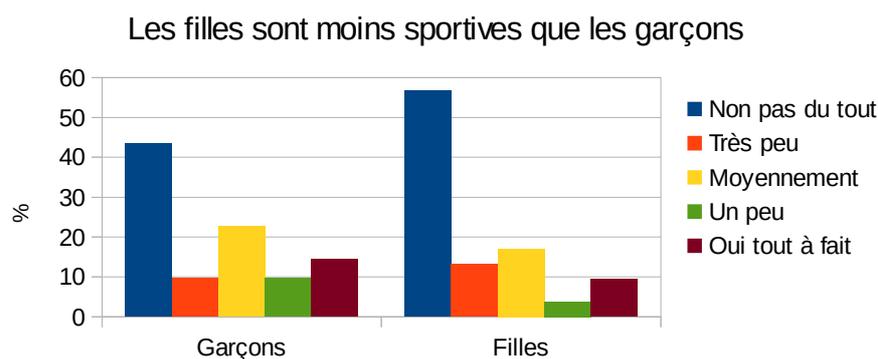
Les élèves filles ou garçons préfèrent donc, en majorité, faire de l'EPS avec d'autres élèves du même genre plutôt que d'être en mixité. Néanmoins, il y a presque trois fois plus de filles qui choisissent des garçons et des filles (la mixité) pour faire de l'EPS. Cela met donc en avant la réticence plus élevée des garçons envers la mixité. Ils sont plus à préférer être entre eux pour les activités et à moins accepter les filles. Cela rejoint les recherches de DAVISSE et LOUVEAU qui affirmait que « les filles ont tendance à se regrouper entre-elles tout comme les garçons de leur côté »¹⁴⁵.

¹⁴⁴ LENTILLON-KAESTNER & COGÉRINO, op. cit., 2005, p.87.

¹⁴⁵ DAVISSE & LOUVEAU, op., cit., p.215.

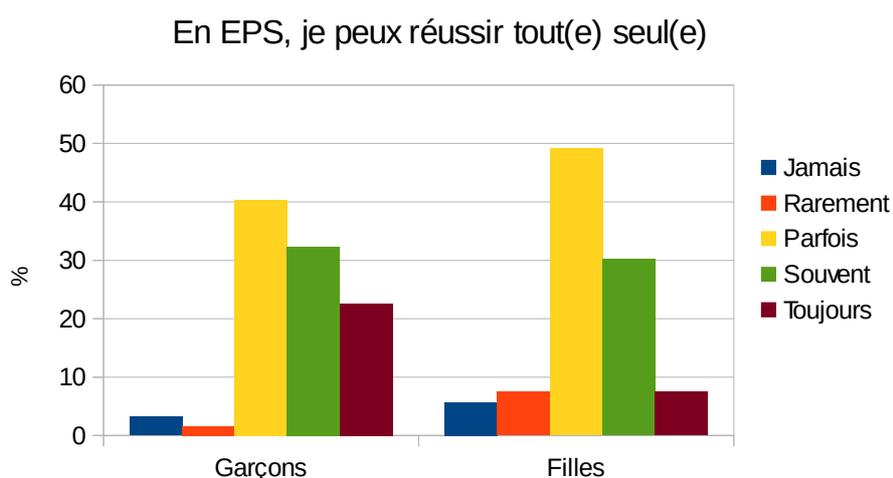
4.3.2.4 Niveau perçu et confiance en soi en EPS

Afin de savoir si l'hypothèse 1 de ce mémoire peut être confirmée ou non par cette recherche, nous avons demandé aux élèves différentes questions portant sur leur estime d'eux en EPS. Nous leur avons posés des questions précises en rapport avec leur niveau afin de se rendre compte s'il y a une différence de réponse ou non en fonction du genre.



Graphique 5 : Pourcentage d'élèves pensant plus ou moins que les filles sont moins sportives que les garçons en fonction du genre.

D'après le graphique ci-dessus, on se rend compte que les filles (56,6%) tout comme les garçons (43,5%) sont beaucoup plus à affirmer qu'ils ne pensent pas que les filles sont moins sportives que les garçons. Donc les filles ne se sous-estiment pas en EPS.

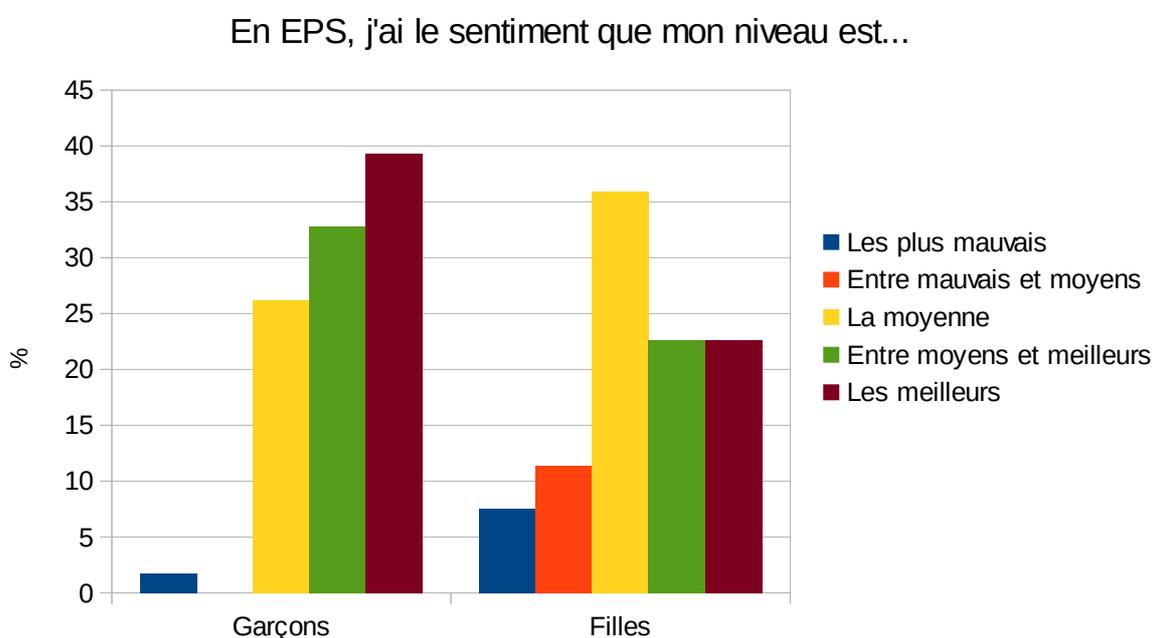


Graphique 6 : Pourcentage d'élèves estimant qu'ils peuvent plus ou moins réussir tout(e) seul(e) en EPS en fonction du genre.

Ce graphique défend également l'idée que les filles comme les garçons ne se surestiment et ne se sous-estiment pas non plus en EPS. Ils sont 40,3% chez les garçons et

49,1% chez les filles à affirmer qu'ils ne réussissent que « *parfois* » tout(e) seul(e) en EPS. La différence se perçoit pour ceux qui affirment réussir « *toujours* » tout(e) seul(e). Seulement 8% des filles contre 22% des garçons. Ces derniers sont nettement plus à avoir confiance en leur réussite. Ce peut être lié aux éléments que l'on a pu exposer sur les différences de motricité entre les filles et les garçons, d'après les chercheurs Davisse et Louveau. Les garçons ayant moins de difficultés motrices, il se peut que ce soit cela qui favorise davantage leur réussite.

Par contre, avec cette question « *En EPS, j'ai le sentiment que mon niveau est...* », on se rend compte que les garçons situent leur niveau au dessus de celui que se donnent les filles.



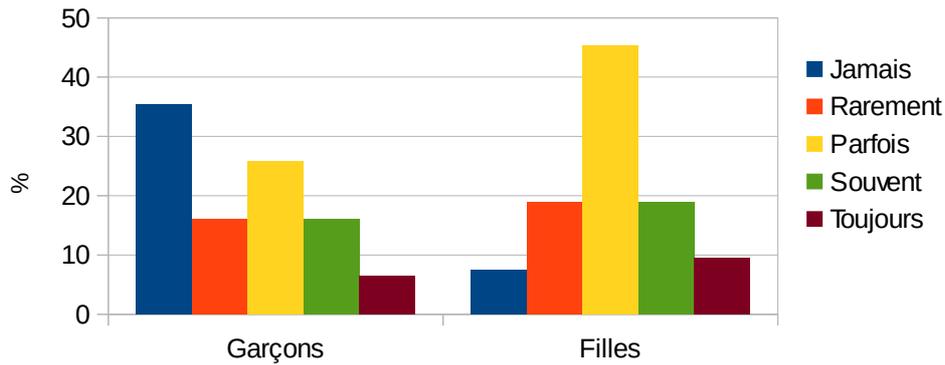
Graphique 7 : Pourcentage d'élèves estimant leur niveau plus ou moins élevé en fonction du genre.

Les garçons sont plus à trouver que leur niveau fait parti des meilleurs (39,3%) ou entre les moyens et les meilleurs (32,8%). En ce qui concerne les filles, elles sont plus à déclarer se trouver dans la moyenne (35,9%). Ces chiffres vont dans le sens des stéréotypes annoncées dans les recherches¹⁴⁶. Cela amène à se demander si ce ne sont que des stéréotypes ou si cela reflète réellement la réalité.

Le prochain graphique amène à s'interroger également là dessus. D'après ce graphique, les filles sont plus à estimer avoir parfois besoin d'aide des autres en EPS.

¹⁴⁶ TERRET, COGÉRINO & ROGOWSKI, op., cit., p.13.

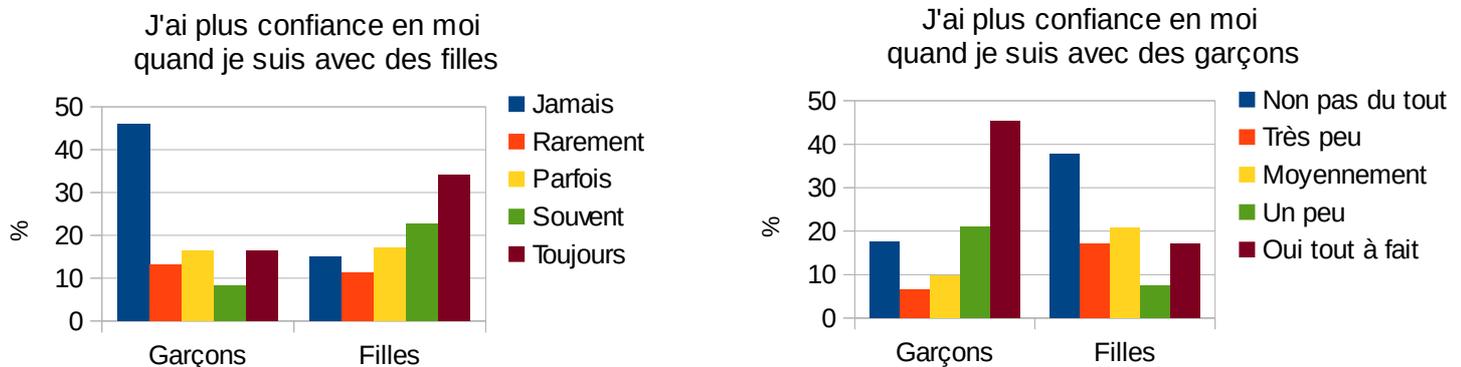
J'ai besoin de l'aide des autres en EPS



Graphique 8 : Pourcentage d'élèves estimant avoir besoin de l'aide des autres en EPS en fonction du genre.

Elles sont 45,3 % à le déclarer. De leur côté, les garçons ont un pourcentage plus élevé (35,5%) pour la réponse « *jamais* ». Ils déclarent plus ne pas ressentir le besoin d'avoir de l'aide en EPS. Cela peut également être dû à la différence de motricité.

Ces deux derniers graphiques qui concernent la confiance en soi en présence de l'autre genre, nous montre également que les rapports filles/garçons en EPS sont compliqués.



Graphique 9 : Pourcentage d'élèves ayant plus ou moins confiance en présence de l'autre genre.

Dans le graphique de gauche, on voit que les garçons sont 45,9% à répondre qu'ils n'ont jamais confiance en eux en présence des filles. Par contre, dans ce même graphique, les filles sont 34% à répondre qu'elles ont plus confiance en elles quand elles sont avec des filles. Dans le graphique de droite, les garçons répondent à 45,2% qu'ils ont plus confiance en eux quand ils se retrouvent avec des garçons. *A contrario*, les filles sont 37,7% à ne pas avoir plus confiance en elles quand elles sont avec des garçons en EPS. Ces pourcentages rejoignent les faits observés dans les recherches annoncées en première partie, sur le fait que chacun des deux genre préfèrent être avec des camarades du même genre. On comprend que cela leur évite de perdre confiance en eux.

➤ On se rend donc compte que les garçons sont plus mal à l'aise avec les filles et inversement grâce à ces graphiques. L'hypothèse 1 : « *Les différences d'identité de genre en mixité affectent le niveau perçu, la confiance en soi* » peut être confirmée au vu de certaines réponses des élèves aux précédentes questions analysées. En effet, le fait que les filles estiment leur niveau en EPS inférieur à celui des garçons, qu'elles ressentent plus le besoin d'avoir de l'aide parfois confirme l'hypothèse 1. De plus, le fait que les garçons sont plus à répondre n'en avoir jamais besoin ou encore le fait que les garçons comme les filles déclarent ne pas avoir confiance en eux quand ils sont avec l'autre sexe nous confirme également l'hypothèse 1. La confiance en soi et le niveau perçu sont affectés par la présence de l'autre sexe et par la différence de genre, d'après les réponses des élèves participants. Cela complète donc l'analyse faite par Vanessa Lentillon-Kaestner et Genéviève Cogérino présentée auparavant (voir page 39), les filles « *ont d'une certaine manière intériorisée leur statut d'infériorité en EPS. On sait qu'en milieu mixte, elles sont moins persuadées de leur compétence* » (Lentillon-Kaestner & Cogérino, 2005, p.89). Les réponses des filles à ces questions comparativement à celles des garçons vont donc dans le même sens que cette affirmation et les stéréotypes.

4.3.2.5 Corrélations entre les moyennes

Lors des analyses de questionnaires, nous avons dû chercher entre quelles moyennes il pouvait y avoir une corrélation. Cette recherche peut nous permettre de savoir si pour les élèves interrogés nous observons un lien entre les différents facteurs tels que : le soutien perçu de l'enseignant, le soutien perçu des camarades, le besoin de compétence (niveau perçu), ou la mixité avec le facteur de motivation des élèves, comme cela ressort dans les recherches théoriques. Tout d'abord, pour faire les moyennes, nous avons regroupé les questions qui portaient sur le même sujet et qui avait le même sens comme nous avons pu l'expliquer auparavant (cf. Annexe IV).

Ensuite, nous avons pu effectuer les analyses de corrélation. Une corrélation est indiquée par le coefficient r de Bravais-Pearson. Il s'agit d'un indice statistique qui exprime l'intensité et le sens (positif ou négatif) de la relation linéaire entre deux variables quantitatives. Il assume des valeurs se situant dans l'intervalle qui va de - 1 à +1. Une valeur égale à - 1 ou à +1 indique l'existence d'une relation linéaire parfaite entre les deux variables. En revanche, ce coefficient est nul ($r = 0$) lorsqu'il n'y a pas de relation linéaire entre les variables. L'intensité de la relation linéaire sera donc plus forte si la valeur du coefficient est proche de +1 ou de - 1, et plus faible si elle est proche de 0. Par ailleurs, le coefficient est de

signe positif si la relation est positive (directe, croissante) et de signe négatif si la relation est négative (inverse, décroissante). Par exemple, la relation entre le besoin de soutien et la motivation est une corrélation positive, d'après le modèle motivationnel du soi de Connell et Wellborn vu précédemment. Plus le besoin de soutien est satisfait (soutien qui augmente), plus la motivation sera forte (motivation qui augmente) et à l'inverse, si le besoin de soutien est faible, la motivation sera faible également. Dans ce cas, les moyennes des deux variables sont du même signe. Par contre, on peut dire que les stéréotypes sur les filles en EPS et la motivation des filles ont une corrélation négative. En effet, plus il y aurait de stéréotypes envers les filles (stéréotypes en hausse), moins celles-ci seraient motivées (motivation en baisse).

Il ressort donc plusieurs corrélations dont nous avons quelques résultats en annexe (Cf. Annexe V).

Corrélations positives

Deux corrélations principales rejoignent les recherches théoriques :

Tout d'abord, nous avons la moyenne concernant le niveau perçu dans la matière qui est en corrélation avec la moyenne concernant l'amotivation, la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque et l'aide des camarades. On comprend bien que le niveau perçu dans la discipline peut jouer sur la motivation de l'élève et l'aide perçue des camarades et inversement la motivation de l'élève et l'aide perçue des camarades peut jouer sur son niveau perçu dans l'activité. Cette corrélation rejoint l'analyse théorique du modèle motivationnel du soi de Connell et Wellborn (1991) que nous avons pu expliquer lors de l'évocation des différents facteurs de motivation (Cf. page 35). D'après ce modèle, l'un des besoins qui peut jouer sur la motivation est le besoin de compétence. Ici le niveau perçu est considéré comme synonyme de la compétence perçue. Donc cette corrélation montre exactement qu'il y a bien un lien entre le niveau/la compétence perçue et la motivation. Cette corrélation suit bien le modèle de Connell et Wellborn et confirme donc les recherches théoriques.

Par ailleurs, la deuxième corrélation en lien avec la théorie se trouve entre la moyenne concernant la motivation intrinsèque et celle concernant l'aide perçue du professeur et l'aide perçue des camarades. La motivation intrinsèque d'un élève est donc corrélée avec l'aide de ses camarades et de son professeur qu'il perçoit. Cette corrélation va également dans le sens du modèle motivationnel de Connell et Wellborn. En effet, dans ce modèle le soutien perçu

affecte la motivation des élèves et l'on remarque que c'est effectivement le cas avec ces élèves.

Néanmoins d'autres corrélations non observées dans les recherches théoriques se rajoutent :

La moyenne des questions concernant l'aide des camarades est en corrélation avec la moyenne concernant l'aide du professeur ainsi que le fait de mieux se comporter avec l'autre genre. On comprend donc que l'aide perçue des camarades joue sur la manière de percevoir l'aide du professeur et également sur le fait de plus parler avec l'autre genre ou non, de faire plus attention ou non à ce que l'élève dit ou fait en présence de l'autre genre (comportement dit positif, dans cette recherche).

La moyenne concernant la comparaison des niveaux filles-garçons est en corrélation avec la moyenne concernant le fait d'avoir un comportement moins concentré, d'être moins à l'aise et moins performant en présence de l'autre genre (comportement dit négatif, dans cette recherche). Un élève qui estimera qu'il y a une différence de niveau entre les filles et les garçons en EPS a un comportement plus négatif face à l'autre genre. Et inversement, un élève qui ne trouvera pas de différence de niveau entre les genres, ne modifiera pas son comportement négativement face à l'autre genre.

La moyenne des questions concernant l'EPS séparée entre les genres, c'est à dire non mixte est également corrélée. On comprend que les élèves qui apprécient être mélangés en EPS, ne considèrent pas qu'il y a une différence de niveau entre les filles et les garçons et ces élèves ne modifient pas leur comportement négativement en présence de l'autre genre. *A contrario*, cette corrélation peut également vouloir dire que les élèves qui voudraient une EPS séparée, considèrent qu'il y a une différence de niveau entre les filles et les garçons et ces élèves sont moins à l'aise, moins concentrés et réussissent moins bien en présence de l'autre genre (comportement dit négatif). Ce lien peut être compréhensible. Ceux qui n'apprécient pas être dans un contexte mixte, qui ressentent de la gêne dans cette situation voudraient être séparés de l'autre genre. Ils n'arrivent pas à voir le côté partage de la situation et voient plus le côté inégalité, peut être.

En ce qui concerne les questions portant sur les différentes formes de motivation, on se rend compte que chacune d'elles est en corrélation avec différentes questions portant sur le ressenti de la mixité.

- La moyenne de la motivation extrinsèque est en corrélation avec celle concernant la modification de comportement en positif face à l'autre genre. On peut comprendre que la motivation extrinsèque a un lien avec le fait de faire plus attention à ce que l'élève dit ou fait en présence de l'autre genre, avec le fait qu'il parle plus avec l'autre genre et qu'il a plus envie de bien faire lorsqu'il se retrouve face à l'autre genre.
- La moyenne concernant l'amotivation est en corrélation avec la moyenne concernant la modification du comportement en négatif face à l'autre genre. Cela signifie qu'un élève qui se trouvera dans de l'amotivation sera mal à l'aise, moins concentré et moins performant en présence de l'autre genre.
- Puis, il apparaît que la motivation intrinsèque a un lien avec la différence de niveau perçue entre les genres. Plus un élève sera motivé intrinsèquement, plus il estimera qu'il y a une différence de niveau entre les genres. Cette corrélation ne va pas tout à fait dans le sens de la définition de la motivation intrinsèque faite par Fenouillet¹⁴⁷. Dans celle-ci, il est dit qu'un élève qui est motivé intrinsèquement suit l'activité seulement pour son plaisir et sa satisfaction personnels. De ce fait, il ne devrait pas se soucier du niveau des autres, ni même se comparer à eux, puisque cela se tourne plus vers de la motivation extrinsèque. On s'aperçoit donc que la comparaison avec les camarades est très présente même pour les élèves les plus investis dans l'activité pour eux-mêmes. On ressent donc le besoin des élèves de situer leur niveau en se comparant systématiquement avec les camarades.

D'après ces corrélations, la motivation peut donc avoir un lien avec le ressenti envers la mixité. Cela nous amène donc à penser que le ressenti en situation de mixité aurait effectivement un impact sur la motivation des élèves.

Corrélations négatives

La moyenne des concernant l'aide du professeur plus pour les filles a également quelques corrélations. Mais elles sont ici négatives. Elle est en corrélation négative avec la sensation de différence de niveau entre filles/garçons, l'envie ou non d'une EPS séparée et le fait de se trouver mal à l'aise, moins concentré et moins performant en présence de l'autre genre. Le fait de trouver ou non que l'aide du professeur doit être plus pour les filles a un lien avec le fait de penser qu'il y a une différence de niveau ou non entre les deux genres, le fait de vouloir rester dans une EPS mixte ou non et le fait que l'élève soit plus ou moins à l'aise, concentrer ou performant.

¹⁴⁷ FENOUILLET, *La motivation*, 2003.

4.3.2.6 *Analyses ANOVA*

Une Anova est une analyse de variance ou analyse factorielle. Il s'agit d'une technique permettant de savoir si une ou plusieurs variables dépendantes (appelées aussi variables à expliquer) sont en relation avec une ou plusieurs variables dites indépendantes (ou variables explicatives). Pour savoir cela, il faut regarder le résultat de la p-value. Cette p-value indique la probabilité d'obtenir la même valeur entre les variables indépendantes envers la ou les variables dépendantes.

Si la p-value est bien supérieure aux seuils qu'on pourrait se donner (5 %, par exemple), alors il n'y a pas de différence significative entre les groupes sélectionnés.

Par contre, le test est significatif si la p-value est inférieure au seuil de 5% (0,05). Dans ce cas, il y a une différence significative entre les groupes sélectionnés.

Pour cette recherche, nous allons vous présenter seulement les résultats d'ANOVAs où une différence significative apparaît entre les groupes. Ce sont évidemment eux qui nous intéressent le plus.

Différence entre les classes

Pour commencer, nous avons trois différences significatives entre les classes. La première différence significative qui apparaît entre les classes concerne l'aide du professeur.

Descriptives

Moyenne questions aide du prof

Classe	N	Moyenne
CE1	15	3,6095
CE2	43	3,3056
CM1	13	3,7692
CM2	44	3,2045
Total	115	3,36

ANOVA

Moyenne questions aide du prof

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	4,301	3	1,434	2,773	,045
Intra-groupes	57,387	111	,517		
Total	61,688	114			

D'après le deuxième tableau la p-value est égale à 0.045. Elle est donc inférieure au seuil de 5%. La différence entre les quatre classes est donc significative. Il y a une différence entre les réponses des élèves selon leur classe. On s'aperçoit donc qu'il y a une différence d'aide perçue du professeur en fonction de la classe des élèves. Néanmoins, si on en reste là, nous ne savons pas entre quelle classe et quelle classe exactement se trouve la différence. Pour connaître cela, il faut donc faire une comparaison entre chacune des classes une par une, c'est à dire comparer CE1 et CE2 puis CE1 et CM1 puis CE1 et CM2... Après avoir fait cela, il ressort que l'aide du professeur est différente entre la classe de CM1 et celle de CM2 (p-value = 0,015). C'est la classe de CM1 qui apparaît avoir le plus d'aide (moyenne = 3,7692) que celle de CM2 (moyenne = 3,2045) (Cf. Annexe VI). Il y a également une différence significative entre la classe de CE2 et de CM1 (p-value = 0,035). En effet, la classe de CE2 possède une moyenne 3,3056 et celle de CM1 possède une moyenne de 3,7692. Les élève en classe de CM1 expriment donc avoir plus d'aide que ceux de CE2 (Cf. Annexe VI). Une dernière différence entre deux classes apparaît significative également. Celle-ci se trouve entre la classe de CE1 et de CM2 (p-value = 0,079). Cette fois ci se sont les CE1 (moyenne = 3,6095) qui expriment avoir plus d'aide de leur professeur que les CM2 (moyenne = 3,2045) (Cf. Annexe VI).

On peut donc comprendre que les CM1 et les CE1 affirment recevoir plus d'aide de leur professeur que les autres classes. Comme nous avons pu le voir auparavant, ce besoin de soutien est un élément important qui influe sur la motivation.

Ensuite, nous avons trouvé une différence significative entre les classes en ce qui concerne la moyenne des questions sur qui concerne l'envie d'avoir une EPS séparée ou mixte.

Descriptives

Moyenne questions EPS séparée ou mixte

Classe	N	Moyenne
CE1	15	3,3600
CE2	43	3,0837
CM1	13	3,8769
CM2	44	4,1136
Total	115	3,6035

ANOVA

Moyenne questions EPS séparé ou mixte.

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	24,929	3	8,310	7,820	,000
Intra-groupes	117,949	111	1,063		
Total	142,879	114			

D'après le deuxième tableau la p-value est égale à 0.000. Elle est donc inférieure au seuil de 5%. La différence entre les quatre classes est donc significative. On comprend donc qu'il y a une différence d'opinion des élèves selon leur classe sur les questions concernant l'EPS séparée ou mélangée entre les genres. Néanmoins, si on en reste là, nous ne savons pas entre quelle classe et quelle classe exactement se trouve la différence. Pour connaître cela, il faut donc faire une comparaison entre chacune des classes une par une, c'est à dire comparer CM1 et CE2 puis CE1 et CM2 puis CE2 et CM2... . Après avoir fait la comparaison classe par classe, il ressort que l'opinion sur l'EPS séparée est différente entre la classe de CE2 et celle de CM1 (p-value = 0,032). C'est la classe de CM1 qui apparaît avoir le plus envie que l'EPS soit séparée entre les genres (moyenne = 3,8769) que celle de CE2 (moyenne = 3,0837) (voir Annexe VI). Il y a également une différence significative entre la classe de CE1 et de CM2 (p-value = 0,008). En effet, la classe de CE1 possède une moyenne de 3,3600 et celle de CM2 possède une moyenne de 4,1136 (voir Annexe VI). Les élèves en classe de CM2 expriment donc avoir plus envie d'être séparés en EPS que les élèves en CE1 (voir Annexe VI). Une dernière différence entre deux classes apparaît significative également. Celle-ci se trouve entre la classe de CE2 et de CM2 (p-value = 0,000). Cette fois ci se sont toujours les CM2

(moyenne = 4,1136) qui expriment plus l'envie d'être séparés pendant les activités d'EPS puisque les CE2 ont une moyenne inférieure (moyenne = 3,0837) (voir Annexe VI).

On remarque donc que les élèves en classe de CM1 et de CM2 ont plus envie d'être séparés durant l'EPS que les élèves se trouvant en CE1 et CE2. L'hypothèse 3 : « *Les élèves de CE1-CE2 sont moins dérangés par la mixité que les CM1-CM2* » peut donc être confirmée grâce à cette ANOVA. Puisque les élèves en CM1 et CM2 souhaitent plus une EPS séparée que les élèves de CE1-CE2, on comprend qu'ils sont plus dérangés par la mixité.

Par ailleurs, nous avons également une différence significative des réponses entre les classes au niveau des questions concernant la modification du comportement en négatif c'est à dire le fait de se sentir mal à l'aise, moins performant et concentré face à un élève de l'autre genre. Les élèves des différentes classes ont des réponses qui diffèrent sur cette réaction négative en présence de l'autre genre.

Descriptives

Moyenne questions de modification de comportement en Négatif face à autre genre

Classe	N	Moyenne
CE1	15	3,2667
CE2	43	3,3256
CM1	13	3,5385
CM2	44	3,8864
Total	115	3,556

ANOVA

Moyenne questions de modification de comportement en Négatif face à autre genre

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	8,345	3	2,782	2,419	,070
Intra-groupes	127,663	111	1,150		
Total	136,008	114			

La p-value étant égale à 0.070, elle est donc inférieure au seuil de 5%. La différence entre les quatre classes est donc significative. On comprend donc qu'il y a une différence d'opinion des élèves selon leur classe sur les questions concernant la modification de leur concentration, de leur performance et de leur manière de se sentir à l'aise ou non face à un élève de l'autre genre. Néanmoins, si on en reste là, nous ne savons pas entre quelle classe et quelle classe exactement se trouve la différence. Il faut donc comparer chacune des classes comme précédemment. Après avoir fait la comparaison classe par classe, il ressort que l'opinion sur la modification de comportement face à un autre genre est différente entre la classe de CE1 et celle de CM2 (p-value = 0,039). Ce sont les élèves en classe de CM2 qui affirment avoir le plus de changement de comportement face à l'autre genre (moyenne = 3,8864) que celle de CE1 (moyenne = 3,2667) (cf. Annexe VI). Il y a également une différence significative entre la classe de CE2 et de CM2 (p-value = 0,017). En effet, la classe de CE2 possède une moyenne 3,3256 et celle de CM2 possède une moyenne de 3,8864. Les élèves en classe de CM2 expriment donc avoir plus de modification de comportement en négatif en EPS face aux élèves de l'autre genre que les élèves en CE2 (cf. Annexe VI).

On se rend donc compte que l'hypothèse 3 : « *Les élèves de CE1-CE2 sont moins dérangés par la mixité que les CM1-CM2* » peut être confirmée, une fois de plus, grâce à cette ANOVA. En effet, puisque les CM2 modifient plus leur comportement en négatif, c'est à dire qu'ils se sentent moins fort(e)s, qu'ils ne se sentent pas à l'aise ou moins concentrés en présence de l'autre genre, ils sont donc plus dérangés par la mixité que les CE1-CE2 qui modifient moins leur comportement en présence de l'autre genre.

Différence entre les genres

Par ailleurs, des différences significatives apparaissent entre les différents genres. La première différence significative qui apparaît entre les garçons et les filles se trouve au niveau de la motivation intrinsèque.

Tableau de bord

Moyenne questions à la motivation intrinsèque

genre	N	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum
garçon	62	4,5410	,43014	3,33	5,00
filles	53	4,2998	,57964	2,22	5,00
Total	115	4,4298	,51657	2,22	5,00

ANOVA

Moyenne questions à la motivation intrinsèque

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	1,662	1	1,662	6,532	,012
Intra-groupes	28,758	113	,254		
Total	30,420	114			

D'après le deuxième tableau la p-value est égale à 0.012. Elle est donc inférieure au seuil de 5%. La différence entre les deux genres est donc significative. On comprend donc que la motivation intrinsèque en EPS diffère selon le genre des élèves. On remarque, grâce au premier tableau que ce sont davantage les garçons qui ont une motivation intrinsèque (moyenne = 4,5410). La moyenne des filles est inférieure puisqu'elle est égale à 4,2998. Bien qu'elles soient également motivées intrinsèquement, elles le sont un petit peu moins que les garçons.

Ensuite, nous avons fait une comparaison des genres pour la motivation extrinsèque. Il s'avère que la différence pour cette motivation est significative entre les deux genres.

Tableau de bord

Moyenne questions à la motivation extrinsèque

genre	N	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum
garçon	62	3,9568	,56935	2,78	5,00
fille	53	3,7149	,68059	1,56	5,00
Total	115	3,8453	,63198	1,56	5,00

ANOVA

Moyenne questions à la motivation extrinsèque

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	1,672	1	1,672	4,307	,040
Intra-groupes	43,860	113	,388		
Total	45,532	114			

La p-value étant égale à 0.040, la différence entre les genres est donc significative. On comprend donc que la motivation extrinsèque en EPS est différente selon le genre. Néanmoins, comme précédemment pour la motivation intrinsèque, on remarque que ce sont davantage les garçons qui ont une motivation extrinsèque (moyenne = 3,9568). La moyenne des filles étant égale à 3,7149.

Cela peut sembler étrange au premier regard que les garçons soient à la fois plus motivés intrinsèquement et plus motivés extrinsèquement que les filles. Mais on peut comprendre que dans les garçons qui sont motivés intrinsèquement, ils le sont plus fortement que les filles et c'est également le cas pour les garçons qui sont motivés extrinsèquement. Leur motivation extrinsèque et intrinsèque de chacun d'eux est plus forte que celle des filles.

Puis, nous avons fait une comparaison des genres pour les questions regroupées concernant le niveau dans la matière. Il s'avère que la différence pour le niveau en EPS est significative entre les deux genres.

Descriptives

Moyenne questions de niveau dans matière et activités

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
garçon	62	4,0532	,57423	,07293	3,9074	4,1991	3,00	5,00
fille	53	3,5396	,78992	,10850	3,3219	3,7574	1,40	5,00
Total	115	3,8165	,72607	,06771	3,6824	3,9506	1,40	5,00

ANOVA

Moyenne questions de niveau dans matière et activités

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	7,537	1	7,537	16,205	,000
Intra-groupes	52,561	113	,465		
Total	60,099	114			

La p-value est égale à 0.000, la différence entre les genres est donc significative. On comprend donc que la perception des élèves sur leur niveau en EPS est différente en fonction du genre.

On s'aperçoit que les garçons ont déclaré avoir un niveau en EPS avec une moyenne de 4,0532, supérieure à celle des filles (moyenne = 3,5396). D'après leurs réponses les garçons perçoivent donc leur niveau meilleur que celui des filles.

Par la suite, nous avons remarqué une différence entre les genres par rapport aux questions concernant la comparaison entre le niveau des filles et celui des garçons. Il s'avère que le sentiment de différence de niveau en EPS est significatif entre les deux genres.

Descriptives

Moyenne questions de comparaison de niv filles/garçons

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
garçon	62	3,2419	1,36928	,17390	2,8942	3,5897	1,00	5,00
filles	53	3,7736	1,20721	,16582	3,4408	4,1063	1,00	5,00
Total	115	3,4870	1,31866	,12297	3,2434	3,7306	1,00	5,00

ANOVA

Moyenne questions de comparaison de niv filles/garçons

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	8,076	1	8,076	4,799	,031
Intra-groupes	190,154	113	1,683		
Total	198,230	114			

La p-value est égale à 0.031. La différence entre les genres est donc significative. On comprend donc que le sentiment de différence de niveau entre filles-garçons n'est pas le même selon le genre des élèves. On s'aperçoit que ce sont davantage les garçons qui pensent que les filles sont moins sportives (moyenne=3,2419). La moyenne des filles est inférieure puisqu'elle est égale à 3,7736. D'après leurs réponses les garçons pensent beaucoup plus que les filles sont moins sportives que les garçons. De leur côté, les filles sont moins d'accord avec le fait que les garçons soient plus forts que les filles. Elles défendent plus l'idée que les niveaux sont les mêmes, tandis que les garçons pensent plus qu'il y a une différence de niveau et que les filles sont moins sportives.

Ensuite, nous avons fait une ANOVA entre les genres sur la moyenne des questions sur la modification du comportement en positif face à des élèves de l'autre genre, c'est à dire de plus parler avec, de faire plus attention à ce qui est dit ou fait et de faire plus attention à bien faire. Il s'avère que la différence entre les genres sur cette moyenne est significative.

Descriptives

Moyenne questions de modification de comportement en Positif face à autre genre

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
garçon	14	2,8571	,97918	,26170	2,2918	3,4225	1,00	5,00
filles	14	2,0714	,59991	,16033	1,7251	2,4178	1,25	3,25
Total	28	2,4643	,89161	,16850	2,1186	2,8100	1,00	5,00

ANOVA

Moyenne questions de modification de comportement en Positif face à autre genre

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	4,321	1	4,321	6,554	,017
Intra-groupes	17,143	26	,659		
Total	21,464	27			

Dans cette ANOVA, la p-value est égale à 0.017. Elle est donc inférieure au seuil de 5%. La différence entre les deux genres est donc significative. On comprend donc que la modification du comportement en positif de l'élève, tel que de plus faire attention à ce qu'il dit ou fait face à l'autre genre, qu'il parle plus avec l'autre genre ou qu'il ait plus envie de bien faire dépend du genre de l'élève. On remarque, grâce au premier tableau que ce sont les garçons qui déclarent plus changer leur comportement en positif face à un autre genre (moyenne=2,8571). Alors que la moyenne des filles est inférieure (moyenne= 2,0714).

Pour finir, la dernière différence significative qui ressort est celle entre les genres sur la moyenne des questions portant sur la différence de niveau entre les filles et les garçons.

Descriptives

Moyenne questions de différence deniveau filles/garçons

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
garçon	62	2,7016	1,12073	,14233	2,4170	2,9862	1,00	5,00
fille	53	3,1509	1,02233	,14043	2,8692	3,4327	1,00	5,00
Total	115	2,9087	1,09519	,10213	2,7064	3,1110	1,00	5,00

ANOVA

Moyenne questions de différence deniveau filles/garçons

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	5,769	1	5,769	4,978	,028
Intra-groupes	130,967	113	1,159		
Total	136,736	114			

La p-value est égale à 0.028, la différence entre les genres est donc significative par rapport à cette moyenne. On comprend donc que la perception que les élèves ont de la différence de niveau entre les filles et les garçons en EPS dépend de leur genre.

On s'aperçoit que les filles pensent plus que les filles et les garçons sont à égalité en EPS (moyenne= 3,1509) Alors que la moyenne des garçons est inférieure (moyenne=2,7016).

Les garçons pensent donc beaucoup moins que les deux genres sont à égalité dans cette matière. Ils pensent que les garçons réussissent mieux que les filles.

Motivation des élèves et mixité

Pour savoir si l'hypothèse 2 "*Les élèves motivés intrinsèquement sont plus favorables à la mixité*" peut être confirmée ou non, il a fallu analyser les réponses des élèves motivés intrinsèquement aux questions portant sur la mixité filles-garçons en EPS. Puis les réponses de ceux ayant une autre motivation à ces mêmes questions, afin de pouvoir faire une comparaison ensuite. Cette analyse sert à savoir si les élèves apprécient la mixité ou non en fonction de leur classement dans les différentes formes de motivation. Pour cela, nous avons sélectionnés les élèves se trouvant dans la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation chacun leur tour et nous avons analysé leur moyenne sur les questions portant sur l'envie ou non de se trouver dans une EPS mixte.

Au regard des trois tableaux en annexe (Cf. Annexe VII), on se rend compte que l'hypothèse 2: "*Les élèves motivés intrinsèquement sont plus favorables à la mixité*" ne peut pas être validé. En effet, les élèves étant motivés intrinsèquement ont une moyenne de 3,5841 aux questions portant sur l'envie d'avoir une EPS séparée ou mixte. Plus la moyenne à ces questions s'approche de 5, plus les élèves préféreraient être séparés de l'autre genre. La réponse moyenne étant supérieure à 3, ils sont donc plus à vouloir être séparés plutôt qu'en mixité. C'est la même situation pour les élèves se situant dans une motivation extrinsèque puisque leur moyenne est égale à 3,6238. Par contre, on s'aperçoit que les élèves étant dans de l'amotivation préfèrent plus être mélangés (moyenne = 2.85). Ils sont davantage à vouloir la mixité en EPS. Cela explique peut être le fait que ces élèves là apprécieraient encore moins l'EPS et y serait peut être encore moins à l'aise si elle n'était pas mixte.

5 Bilans et perspectives futures

5.1 Discussion de synthèse

Pour la réalisation de ce mémoire divers outils auront été utilisés tel que tous les livres, les articles, les revues ainsi que les différents sites internet que l'on peut retrouver dans la partie théorique. Ces lectures m'ont permis de découvrir de manière plus approfondie les études qui ont déjà été effectuée concernant la mixité et la motivation en EPS et tout ce que es auteurs a pu ressortir de ces recherches.

Dans un second temps de la réalisation de ce mémoire, tout un travail d'observation personnel a été réalisé auprès des élèves pour observer leur comportement et écouter leur parole. Il y a eu ensuite, la réalisation d'un questionnaire destiné à ces élèves qui m'a permis d'avoir leur représentation et leur avis sur certains points en EPS. Puis, il a fallu faire l'analyse de ces questionnaires. Celle-ci vient infirmer ou confirmer les hypothèses supposées. Deux des trois hypothèses ont pu être confirmées après l'analyse des questionnaires. Nous ne sommes donc pas partis dans une mauvaise direction.

5.2 Regard critique

Il est temps de revenir sur les résultats obtenus et sur les procédés de recherche pour l'élaboration de ce mémoire. Même si le travail a été réalisé, il n'en demeure pas moins que des critiques peuvent être faites.

Au départ j'étais dans l'optique de ne faire que des questionnaires. Puis, même si cela prend du temps, je ne regrette pas d'avoir fait également des observations durant les séances d'EPS avant de faire passer les questionnaires. Cela m'a permis de compléter l'analyse et de créer un premier lien, avant le remplissage des questionnaires, avec les enfants.

Il aurait aussi été préférable de pouvoir observer davantage d'élèves afin de les voir dans d'autres formes d'APSA, tels que des sports collectifs, par exemple. Mais compte tenu d'un manque de temps, cela n'a pas pu être réalisable. De plus, si le temps l'avait permis, il aurait été bien de mettre en place quelques entretiens avec des élèves ou même des enseignant(e)s pour que l'analyse soit encore plus complète.

Par ailleurs, le traitement des données n'a pas tout de suite été évident pour moi, puisque je ne connaissais pas du tout le fonctionnement du logiciel SPSS. Il m'a fallu un temps assez long d'adaptation sur ce logiciel avant de pouvoir analyser mes données.

5.3 Perspectives futures

5.3.1 Du point de vue de la recherche

Après avoir élaboré ce mémoire, d'autres idées de recherche peuvent venir à l'esprit afin de compléter cette recherche.

On pourrait se demander comment s'y prendre pour améliorer les relations garçons-filles dans les activités d'EPS au cycle 3 ? Y-a-t-il des changements que l'on pourrait introduire dans l'enseignement de l'EPS pour ces relations ? Pour cela différents tests de fonctionnement d'activité pourrait être étudiés afin de voir les impacts qu'ils pourraient avoir sur les relations filles-garçons.

Un tel questionnement implique également de réfléchir sur les représentations qu'ont les garçons et les filles, les uns sur les autres. L'image qu'ils ont de l'autre genre. Cela nécessiterait que l'on s'interroge également sur l'efficacité du vivre ensemble. Les représentations qu'ont les filles et les garçons des activités sportives pratiquées pourraient notamment être intéressantes pour compléter cette recherche.

Dans ce mémoire, l'effet de la localité restreinte des élèves interrogés peut jouer sur les résultats. Cela peut influencer sur les comportements des garçons et des filles. Il faudrait donc pouvoir appliquer cette recherche à des élèves de milieux géographiquement et socialement différents. Faire une recherche plus élargie.

Par ailleurs, j'ai fait le choix de comparer les réponses des élèves en fonction de leur âge et de leur genre. Mais, par manque de temps, je n'ai pas comparé les réponses en fonction de l'école où ils se situent. Cela aurait pu permettre de voir s'il y avait une différence ou non entre les élèves de milieu rural et ceux de milieu urbain.

Puis, une enquête concernant les enseignants et/ou intervenants pourrait être intéressante. Celle-ci pourrait être tournée vers leur opinion et leur ressenti de cette EPS mixte. Leur manière de faire dans ce climat serait un plus, à ne pas négliger.

5.3.2 Du point de vue de l'enseignant

Du point de vue de l'enseignant la question première était surtout de savoir si les élèves acceptent d'être dans un contexte mixte en EPS et surtout s'ils apprécient de faire de l'EPS ensemble.

A travers cette recherche, il ressort que les élèves de CM1 et de CM2 ont plus envie d'être séparés que les élèves se trouvant en CE1 et CE2. On comprend que les élèves de CM1 et CM2 sont plus dérangés par la mixité que les plus jeunes. Les élèves filles ou garçons de cet âge préfèrent donc, pour une majorité, faire de l'EPS avec d'autres élèves du même genre plutôt que d'être en mixité. Cela peut donc être dû au rapprochement de l'adolescence et traduit bien un changement d'état d'esprit à l'approche de la puberté. Comme les théories peuvent l'expliquer, la puberté traduit une volonté de se mélanger le moins possible avec l'autre sexe. D'après les lectures, cela est visible au collège. Mais, d'après les ressentis des élèves dans ma recherche, un signe annonciateur de ce comportement est déjà observable en élémentaire.

Pour favoriser cette mixité et surtout viser ses bienfaits pour les élèves, l'enseignant devrait donc essayer de jouer sur différentes variables qui visent à chercher la meilleure coopération possible entre les élèves : Jouer sur la composition des équipes, sur les choix didactiques, adapter les règles du jeu et faire attention au comportement qu'il a envers les filles et les garçons. L'enseignant pourrait chercher la meilleure situation possible pour que sa classe coopère le plus possible, surtout entre les différents genres, en variant ces divers facteurs jusqu'à la situation la plus optimale.

Cela signifie qu'il ne suffit pas seulement de regrouper les filles et les garçons dans les mêmes activités pour dire qu'il y a une égalité entre eux. Il faut adapter l'organisation des APSA aux deux genres réunis et que chacun des deux genres, tout comme l'enseignant, acceptent les différences de chacun et fasse avec.

Un autre élément à prendre en considération est le sexe du professeur ou de l'intervenant extérieur qui peut influencer sur la motivation des apprenants. Une des questions portait sur le sexe du professeur souhaité par les élèves. On se rend tout de suite compte que chacun des deux sexes recommandent un enseignant du même sexe. La majorité des garçons ont tendance à vouloir un homme pour professeur et la majorité des filles ont tendance à

vouloir une femme. Ce point est donc un élément qui peut jouer sur la motivation des élèves en mixité, qui peuvent ne pas réagir pareil, selon le genre face à eux. Cela rejoint la théorie sur l'effet pygmalion. Les enseignants doivent donc faire le plus attention possible à leur comportement envers chacun des élèves. Ils doivent veiller à ne surtout pas faire de différences selon le genre des élèves et à ne avoir d'apriori envers eux. Dans le même sens, il faut noter que mon propre sexe en tant qu'enquêtrice a pu influencer et même biaiser certaines réponses données par les élèves et cela peut être considéré comme une variable à cette enquête.

Par ailleurs, on se rend compte que les clichés sont ancrés dans la tête des enfants dès le plus jeune âge, tel que certains stéréotypes en EPS. Comme l'EPS vise l'éducation des élèves, elle peut être abordé en transversalité à travers l'éducation à la citoyenneté, afin d'amener les élèves à accepter l'autre genre sans les catégoriser. Comme nous l'avons vu dans les réponses des élèves, ils ont moins confiance en eux lors de la présence d'un camarade de l'autre sexe. L'affectif est donc important pour les élèves et pourrait être un facteur de leur motivation. L'enseignant doit donc prendre en compte les affinités des élèves et faire varier les groupes (hétérogènes, homogène, affinitaire ou non, mixte ou non) selon les objectifs qu'ils souhaitent viser.

6 Conclusion

Nous nous étions posés comme question de départ : Quelle est l'importance de la mixité sur l'investissement des élèves en EPS ? Au final, après des nombreuses lectures scientifiques la problématique qui en est ressortie était : Les différences d'identités de genre, affectent-elles la motivation des élèves d'école élémentaire, en situation de mixité, en EPS ? Après le travail de recherche effectué autour de cette thématique, nous avons pu valider ou au contraire invalider certaines de nos hypothèses.

L'hypothèse 1 : "*Les différences d'identités de genre en mixité affectent le niveau perçu et la confiance en soi*" a pu être validée à la vue des réponses données par les élèves. En effet, il apparaît que leur confiance en soi, en situation de mixité, est réduite en présence de l'autre genre.

L'hypothèse 2 : "*Les élèves motivés intrinsèquement sont plus favorables à la mixité*" n'est pas confirmée. Nous avons pu remarquer que ce sont davantage les élèves les moins motivés qui sont plus pour la mixité en EPS.

L'hypothèse 3 : "*Les élèves de CE1-CE2 sont moins dérangés par la mixité que les CM1-CM2 en préadolescence*". Effectivement, les élèves de CM1-CM2 apparaissent moins favorables à la mixité et moins à l'aise avec des camarades de l'autre genre.

Cette discipline fait donc l'objet d'une gêne entre les filles et les garçons. Puisque l'EPS demande de mettre son corps en avant, cela dérange les élèves de s'exposer devant l'autre genre. Cela dérange encore plus les élèves de CM1-CM2, en préadolescence. Les résultats d'analyses des questionnaires répondent donc à notre problématique. En effet, ces jeunes élèves sont gênés dans ce contexte de mixité, tout comme ceux qui sont au collège en période de puberté. Ils affirment préférer se retrouver avec des élèves du même genre et se sentir plus à l'aise et motivés avec eux.

Par ailleurs, même si certains auteurs affirment que dans les mentalités le sport est considéré comme un domaine dit masculin, nous avons pu remarquer, à partir de certaines questions, que les filles apprécient cette matière et qu'elles ne se sous-estiment pas dans cette discipline. Elles déclarent ne pas se sentir moins sportives que les garçons. Néanmoins, elles

répondent ressentir plus de besoin d'aide des autres que les garçons et déclarent un niveau en EPS inférieur à celui de garçons.

Pour finir, on se rend compte que ce sont les élèves se trouvant dans une forme d'amotivation qui ressentent davantage l'envie de se trouver en mixité en EPS et non pas les élèves en motivation intrinsèque ou extrinsèque. Les élèves peu motivés dans cette discipline préfèrent donc qu'elle reste mixte, cela leur convient comme ça.

Bibliographie

● Articles :

- ◆ Attali, M., Ottogalli-Mazzacavallo, C., & Saint-Martin, J. (2008). Mixité et Éducation Physique et Sportive (1959-1975) , *CLIO. Histoire, femmes et sociétés*, 28, 243-260.
- ◆ Brière, N.M., Vallerand, R.J., Blais, M.R., & Pelletier, L.G. (1995). Développement et validation d'une mesure de motivation intrinsèque, extrinsèque et d'amotivation en contexte sportif : L'Échelle de Motivation dans les Sports (EMS). *International Journal of Sport Psychology*, n°26, 465-489.
- ◆ Combaz, G. (1991). La mixité en EPS. *Revue EP.S*, n°231, 62-65.
- ◆ Dupont, J-P., Carlier, G., Delens, C., & Gérard. P. (2010). La motivation auto-déterminée des élèves en éducation physique : état de la question. *Staps*, n° 88, 7-23.
- ◆ Filisetti, L., Wentzel, K., & Dépret E. (2006). Les buts sociaux de l'élève : leurs causes et leurs conséquences à l'école. *Revue française de pédagogie*, 155, 45-56.
- ◆ Gauvin, L. (1986). Psychologie sociale : applications à l'enfant et au sport. *Science et sport*, Volume 1, Issue 1, 81-94.
- ◆ Lentillon-Kaestner, V., & Cogérino, G. (2005). Les inégalités entre les sexes dans l'évaluation en EPS: sentiment d'injustice chez les collégiens. *Staps*, n°68, 77-93.
- ◆ Licata L. (2007). La théorie de l'identité sociale et la théorie de l'auto-catégorisation : le soi, le groupe et le changement social. *Revue électronique de Psychologie Sociale*, n°1, pp. 19-33.
- ◆ Mosconi, N. (2004). Effets et limites de la mixité scolaire. *Travail, genre et sociétés*, n° 11, 165-174.
- ◆ Patinet-Bienaimé, C., & Cogérino, G. (2011), La vigilance des enseignant-e-s d'éducation physique et sportive relative à l'égalité des filles et des garçons, *Questions vives*, Vol.8, n°15.

- ◆ Trouilloud, D., & Sarrazin, P. (2002). L'effet pygmalion existe-t-il en Éducation Physique et Sportive ? Influence des attentes des enseignants sur la motivation et la performance des élèves. *Science & motricité*, n°46, 70-94.
- ◆ Viévard, L., (2006), Le sport : outil d'intégration et de mixité ?, *Millénaire, le Centre de Ressources prospectives du Grand Lyon*.

● **Ouvrages** :

- ◆ Andrieu, G. (2001). *Histoire de l'éducation physique de 1936 à nos jours*. Paris : Éditions Actio.
- ◆ Danic, I., Delalande, J., & Rayou, P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes*. Rennes : PUR.
- ◆ Davisse, A., & Louveau, C. (1998). *Sport, école, société: la différence des sexes*. Paris: L'harmattan.
- ◆ Delalande, J., (2001). *La cour de récréation, Contribution à une anthropologie de l'enfance*, Rennes : PUR.
- ◆ Fenouillet, F. (2003). *La motivation*. Paris : Dunod.
- ◆ INSEP., & Ministère de la jeunesse et des sports. (2006). *Données et études statistiques Jeunesse, sports et vie associative : Recueil des travaux et publications de la Mission Statistique de 1999 à 2004*. Paris : Statistiques – Repères et analyses.
- ◆ Lieury, A., & Fenouillet, F. (2006). *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod, coll. Cognitive.
- ◆ Schreiber, C., & Toma, C. (2006). *Genre en éducation*. In F. Jannas, M. Baurens & F. Lignon (Eds.), IUFM de Martinique, Fort de France.
- ◆ Terret, T., Cogérino G., et Rogowski I. (2006). *Pratiques et représentations de la mixité en EPS*. Paris : Revue EPS.
- ◆ Thomas, R. (2000). *L'éducation physique et sportive, Que Sais-je ? Réédition corrigée*, Paris : PUF.

● **Site internet :**

- ◆ Sénat (2014), La mixité menacée ? Rapport d'information sur l'activité de la délégation aux droits des femmes et à l'égalité des chances entre les hommes et les femmes pour l'année 2003, <http://www.senat.fr/rap/r03-263/r03-2638.html>, consulté le 05 mai 2014.
- ◆ Daniel Calin, Loi Falloux Loi relative à l'enseignement du 15 mars 1850 (2007), http://dcalin.fr/textoff/loi_falloux.html, consulté le 16 mai 2014.
- ◆ Certificat d'Aptitude Professionnel d'EPS, Loi sur l'enseignement de la gymnastique du 27 janvier 1880, <http://www.capeps.com/textes-officiels/27-01-1880>, consulté le 16 mai 2014.
- ◆ Ministère de l'éducation National (2008), *Bulletin Officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008*. En ligne : <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/MENE0813208A.htm>, consulté le 14 mai 2014.
- ◆ Ministère de l'éducation nationale (2002), *Bulletin officiel hors-série n°1 du 14 février 2002*. En ligne : <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/default.htm>, consulté le 10 juin 2014.

Annexes

Sommaire annexes

ANNEXE I : TEXTES OFFICIELS.....	90
ANNEXE II : LETTRES D'AUTORISATION.....	93
ANNEXE III : QUESTIONNAIRE.....	97
ANNEXE IV: REGROUPEMENT DES QUESTIONS.....	103
ANNEXE V : CORRÉLATIONS.....	104
ANNEXE VI : ANNOVA.....	106
ANNEXE VII : TABLEAUX, DIAGRAMMES, GRAPHIQUES.....	112

Annexe I

Textes Officiels

Loi Falloux relative à l'enseignement du 15 mars 1850

Titre II : de l'enseignement primaire

Chapitre premier: dispositions générales

Article 23 :

L'enseignement primaire comprend:

- l'instruction morale et religieuse ;
- la lecture ;
- l'écriture ;
- les éléments de la langue française ;
- le calcul et le système légal des poids et mesures.

Il peut comprendre en outre :

- l'arithmétique appliquée aux opérations pratiques ;
- les éléments de l'histoire et de la géographie ;
- des notions des sciences physiques et de l'histoire naturelle, applicables aux usages de la vie ;
- des instructions élémentaires sur l'agriculture, l'industrie et l'hygiène ;
- l'arpentage, le nivellement, le dessin linéaire ;
- Le chant et la gymnastique

Loi sur l'enseignement de la gymnastique du 27 janvier 1880

Le Sénat et la Chambre des députés ont adopté,
Le Président de la République promulgue la loi dont la teneur suit:

Article premier. - L'enseignement de la gymnastique est obligatoire dans tous les établissements d'instruction publique de garçons dépendant de l'Etat, des départements et des communes.

Art. 2. - Cet enseignement est donné dans les conditions et suivant les programmes arrêtés par le Ministre de l'Instruction publique, selon l'importance des établissements.

Art. 3. - Un rapport sur les résultats de la vérification, faite au moins une fois par an, par les soins du Ministre de l'Instruction dans tous les établissements auxquels s'applique la présente loi, sera annexé au budget.

Art. 4. - La disposition de l'article 23 de la loi du 15 mars 1850, concernant la gymnastique dans les établissements publics, est abrogée.

Art. 5. - La présente loi entrera en vigueur dans le délai de deux ans à dater de sa promulgation /> La présente loi, délibérée et adoptée par le Sénat et par la Chambre des députés, sera exécutée comme loi de l'Etat.

Fait à Paris, le 27 janvier 1880.

JULES GRÉVY.

Par le Président de la République :

Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts,

JULES FERRY.

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

Horaires des écoles maternelles et élémentaires

Article 1 - Sous réserve des dispositions prévues à l'article 3, les horaires d'enseignement à l'école élémentaire sont répartis par domaine disciplinaire comme suit :

Horaires de l'école élémentaire

Cycle des apprentissages fondamentaux (CP-CE1)

Domaines disciplinaires	Durée annuelle des enseignements	Durée hebdomadaire des enseignements
Français	360 heures	10 heures
Mathématiques	180 heures	5 heures
Éducation physique et sportive	108 heures	9 heures*
Langue vivante	54 heures	
Pratiques artistiques et histoire des arts	81 heures	
Découverte du monde	81 heures	
TOTAL	864 heures	24 heures

Cycle des approfondissements (CE2 - CM1 - CM2)

Domaines disciplinaires	Durée annuelle des enseignements	Durée hebdomadaire des enseignements
Français	288 heures	8 heures
Mathématiques	180 heures	5 heures
Éducation physique et sportive	108 heures	11 heures*
Langue vivante	54 heures	
Sciences expérimentales et technologie	78 heures	
Culture humaniste - pratiques artistiques et histoire des arts**	78 heures	
- histoire-géographie-instruction civique et morale	78 heures	
TOTAL	864 heures	24 heures

* La déclinaison de cet horaire hebdomadaire sera fonction du projet pédagogique des enseignants, dans le respect des volumes annuels fixés pour chacun des domaines disciplinaires.

** L'enseignement annuel d'histoire des arts est de 20 heures et concerne l'ensemble des domaines disciplinaires.

Annexe II

Lettres d'autorisation

Lettre d'autorisation aux directeurs

Marie Libert
Université de Caen Basse-Normandie
Département des Sciences de l'Éducation
Esplanade de la paix
14000 Caen Cedex 5

Caen, le 17 Février 2014

A Monsieur Le directeur,
De l'École primaire

Objet : Demande d'autorisation de mener une recherche au sein de l'école

Monsieur Le directeur,

Par ce présent courrier, j'ai l'honneur de vous demander l'autorisation de mener une recherche au sein de votre établissement. Actuellement étudiante en première année de Master Sciences de l'éducation à l'Université de Caen Basse-Normandie, je réalise mon mémoire sous la direction de Melle Laurence Filisetti (Maître de conférences en Sciences de l'éducation). Ce mémoire s'intéresse de manière générale, à la motivation de l'élève en situation de mixité et, plus particulièrement, en Education Physique et Sportive (EPS). Plus spécifiquement, nous cherchons à savoir si la mixité en EPS a un impact sur la motivation des élèves et à quel point cette situation de mixité peut gêner ou non les élèves. Ces questions sur la motivation et la mixité à l'école font toujours débat aujourd'hui et nous semble donc d'autant plus importantes à approfondir quand on constate combien l'apparence physique, notamment, semble essentielle pour certains jeunes. C'est pourquoi nous souhaitons savoir combien les garçons et les filles apprécient d'être ensemble ou si, au contraire, ils sont déjà réticents à pratiquer du sport ensemble, et ce dès l'école élémentaire.

Plus concrètement, l'étude que je vous propose de mener au sein de votre établissement, vise à récolter des informations sur le terrain permettant de répondre à cette question.

Pour cela je souhaiterais, dans un premier temps, faire quelques observations durant des séances d'EPS.

Puis, dans un second temps, j'aimerais pouvoir demander aux élèves des classes de CE1-CE2 et de CM2, de répondre à une série de questions qui nous permettront d'évaluer leurs motivations en EPS, leur estime d'eux-mêmes ou encore leur rapport avec la mixité. Par exemple : « Aimes-tu faire du sport avec tes camarades garçons, si tu es une fille ? », « Pourquoi ? ». Signalons que pour chaque question, le vocabulaire ainsi que les modalités de réponse seront adaptés à l'âge des enfants. Nous avons porté notre choix sur des élèves de CE1-CE2 et de CM2 afin de comparer les réponses d'enfants proches des préoccupations de l'adolescence et des enfants dont l'âge en est plus éloigné. Cette passation durera environ quarante minutes, elle se fera en classe, en présence de l'enseignant(e) et de moi-même. Bien évidemment, la participation des élèves ne se fera pas sans l'accord de leurs parents.

A partir des réponses des participants, des analyses statistiques approfondies seront menées. Les résultats vous seront communiqués si vous le souhaitez.

Nous restons à votre entière disposition, de même qu'à celle des enseignant(e)s pour tout complément d'information. Si besoin, vous pouvez nous joindre au bureau de Melle Laurence Filisetti au 02.31.56.63.82.

En vous remerciant de l'intérêt que vous, et l'équipe enseignante, accordez à cette étude, je vous prie d'agréer Monsieur Le Directeur, mes salutations distinguées.

Libert Marie

Laurence Filisetti

Lettre d'autorisation aux enseignantes

Marie Libert
Université de Caen Basse-Normandie
Département des Sciences de l'Éducation
Esplanade de la paix
14000 Caen Cedex 5

Caen, le 17 Mars 2014

A l'enseignante des élèves de CE1-CE2
De l'école primaire

Objet : Demande d'autorisation de mener une recherche au sein de votre classe

Madame,

Par ce présent courrier, j'ai l'honneur de vous demander l'autorisation de mener une recherche au sein de votre classe. Actuellement étudiante en première année de Master Sciences de l'éducation à l'Université de Caen Basse-Normandie, je réalise mon mémoire sous la direction de Melle Laurence Filisetti (Maître de conférences en Sciences de l'éducation). Ce mémoire s'intéresse de manière générale, à la motivation de l'élève en situation de mixité et, plus particulièrement, en Education Physique et Sportive (EPS). Plus spécifiquement, nous cherchons à savoir si la mixité en EPS a un impact sur la motivation des élèves et à quel point cette situation de mixité peut gêner ou non les élèves. Ces questions sur la motivation et la mixité à l'école font toujours débat aujourd'hui et nous semble donc d'autant plus importantes à approfondir quand on constate combien l'apparence physique, notamment, semble essentielle pour certains jeunes. C'est pourquoi nous souhaitons savoir combien les garçons et les filles apprécient d'être ensemble ou si, au contraire, ils sont déjà réticents à pratiquer du sport ensemble, et ce dès l'école élémentaire.

Plus concrètement, l'étude que je vous propose de mener au sein de votre classe, vise à récolter des informations sur le terrain permettant de répondre à cette question.

Pour cela je souhaiterais, dans un premier temps, faire quelques observations durant des séances d'EPS.

Puis, dans un second temps, j'aimerais pouvoir demander aux élèves des classes de CE1-CE2 et de CM2, de répondre, grâce à un questionnaire, à une série de questions qui nous permettrons d'évaluer leurs motivations en EPS, leur estime d'eux-mêmes ou encore leur rapport avec la mixité. Par exemple : « Aimes-tu faire du sport avec tes camarades garçons, si tu es une fille ? », « Pourquoi ? ». Signalons que pour chaque question, le vocabulaire ainsi que les modalités de réponse seront adaptés à l'âge des enfants. Nous avons porté notre choix sur des élèves de CE1-CE2 et de CM2 afin de comparer les réponses d'enfants proches des préoccupations de l'adolescence et des enfants dont l'âge en est plus éloigné. Cette passation durera environ quarante minutes, elle se fera en classe, en votre présence et moi-même. Bien évidemment, la participation des élèves ne se fera pas sans l'accord de leurs parents.

A partir des réponses des participants, des analyses statistiques approfondies seront menées. Les résultats vous seront communiqués si vous le souhaitez.

Nous restons à votre entière disposition pour tout complément d'information. Si besoin, vous pouvez nous joindre au bureau de Melle Laurence Filisetti au 02.31.56.63.82.

En vous remerciant de l'intérêt que vous accordez à cette étude, je vous prie d'agréer Madame, mes salutations distinguées.

Libert Marie

Laurence Filisetti

Lettre d'autorisation aux parents

Marie Libert
Université de Caen Basse-Normandie
Département des Sciences de l'Éducation
Esplanade de la paix
14000 Caen Cedex 5

Caen, le 17 Mars 2014

Aux parents,
De l'école primaire

Objet : Demande d'autorisation de mener une recherche auprès des enfants de l'école.

Chers parents,

Le bien-être de l'enfant à l'école est une question que tout éducateur (Parents ou enseignants) se pose aujourd'hui. Etudiante en première année de Master Sciences de l'éducation à l'Université de Caen Basse-Normandie et réalisant un mémoire ayant pour objectif de mieux comprendre l'importance de l'organisation de la classe (Travail de groupe ?, Comment former les groupes?...), j'ai établi un projet de recherche auquel la classe de votre enfant va participer. Ce projet est construit avec l'aide de certains enseignants de l'école et sous la direction de Mme L. Filisetti (Maître de conférences en Sciences de l'éducation).

Dans le cadre de cette recherche, il sera demandé à votre enfant de compléter un questionnaire sur son ressenti concernant l'école (l'organisation, ce qu'il préfère à l'école, pourquoi?...). Quelques minutes lui seront accordées pour répondre à chaque question (quarante minutes pour répondre à l'ensemble seront nécessaires). Des explications supplémentaires pourront être données pour que chacun comprenne bien le sens des questions. Tout se passera en présence du professeur. La participation de votre enfant sera volontaire et à tout moment il/elle pourra s'arrêter de répondre si il/elle le souhaite. Enfin, les réponses que votre enfant donnera seront strictement confidentielles. Son professeur n'y aura pas accès.

Si vous désirez plus d'informations sur ce projet, vous pouvez nous joindre au bureau de Mme L. Filisetti au 02.31.56.63.82.

Merci de l'attention que vous porterez à ce projet
Respectueuses salutations

Libert Marie

Laurence Filisetti

.....

COUPON-RÉPONSE

Veillez signer le document ci-joint qui autorise ou non votre enfant à participer à ce projet.

Permission de participer

Lisez attentivement les informations suivantes. Il est important que ce document soit retourné au professeur de votre enfant avant le vendredi 11 Avril.

« J'ai bien compris que dans l'école de mon enfant, une recherche est conduite sur ce que mon enfant pense de l'école. Ce projet se réalise grâce à l'aide que certains enseignants de l'école apportent à Melle Libert Marie (Etudiante en première année de Master de Sciences de l'éducation à l'Université de Caen). Il est donc demandé à mon enfant de répondre à un questionnaire.

J'ai compris que la participation de mon enfant est volontaire et que toutes les réponses qu'il/elle donnera, n'auront aucune répercussion sur ses résultats scolaires. Ses réponses seront strictement confidentielles.

Il ne s'agit pas de juger mon enfant mais de comprendre à travers ses réponses comment mieux organiser les apprentissages des élèves. Mon enfant sera libre d'arrêter de répondre dès qu'il/elle le souhaitera. Participer à cette recherche ne comporte aucun risque pour lui/elle. »

-Je soussigné(e), Mme, Mr**autorise** mon enfant à participer à ce projet de recherche qui est conduit au sein de son école.

-Je soussigné(e), Mme, Mr**n'autorise pas** mon enfant à participer à ce projet de recherche qui est conduit au sein de son école.

Signature des parents :

Annexe III

Questionnaire



Questionnaire



Fait par :
Marie Libert

Informations générales

Q.1- Tu es : Fille Garçon

Q.2- Quel est ton âge ?

Q.3- Quelle classe ?

Q.4- Fais-tu du sport en dehors de l'école ? Oui Non

Si oui, lequel ?

Q.5- Quelle est ta matière préférée à l'école ? (Coche une seule réponse)

Mathématiques Français Histoire Géographie

E.P.S Musique Anglais Sciences

Q.6- A quel point aimes-tu faire de l'EPS ? (Entoure un seul chiffre)

Pas du tout	Moyennement			Beaucoup
1	2	3	4	5

Q.7- Qui choisit l'activité sportive ?

La maitresse/le maître Les élèves Les deux

Q.8- Quand l'enseignant choisit, ces activités te plaisent-elles?

Pas du tout	Moyennement			Beaucoup
1	2	3	4	5

Q.9- Avec qui aimes-tu faire de l'EPS ?

Ecris le prénom de 3 camarades.

.....
.....
.....

Q.10- Pourquoi aimes-tu faire de l'EPS avec ces personnes ?

Copains Copines Les meilleurs en EPS Autres :

Aide des autres en E.P.S

L'aide de ton professeur en EPS ...

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours
1) En EPS, mon professeur m'aide à bien faire.	1	2	3	4	5
2) En EPS, mon professeur me donne des conseils.	1	2	3	4	5
3) En EPS, mon professeur s'occupe de moi si j'en ai besoin.	1	2	3	4	5
4) En EPS, mon professeur m'aide à comprendre l'activité.	1	2	3	4	5
5) En EPS, mon professeur prend le temps de m'écouter.	1	2	3	4	5
6) En EPS, mon professeur veut que je sois le/la meilleur(e).	1	2	3	4	5
7) En EPS, mon professeur s'occupe de moi, autant que les autres.	1	2	3	4	5

L'aide de tes camarades en E.P.S ...

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours
1) En EPS, mes camarades filles m'encouragent.	1	2	3	4	5
2) En EPS, mes camarades garçons m'encouragent.	1	2	3	4	5
3) En EPS, mes camarades filles m'aident.	1	2	3	4	5
4) En EPS, mes camarades garçons m'aident.	1	2	3	4	5
5) En EPS, mes camarades filles prennent le temps de m'écouter.	1	2	3	4	5
6) En EPS, mes camarades garçons prennent le temps de m'écouter.	1	2	3	4	5
7) En EPS, mes camarades filles me donnent des conseils.	1	2	3	4	5
8) En EPS, mes camarades garçons me donnent des conseils.	1	2	3	4	5

Attitude envers l'E.P.S

En général, qu'est ce que tu ressens quand tu fais de l'E.P.S ?

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1) Le plaisir de découvrir de nouvelles choses.	1	2	3	4	5
2) Cela me permet d'être bien vu(e) par mes camarades ou mon professeur.	1	2	3	4	5
3) C'est une la meilleure façon d'avoir de bonnes relations avec mes camarades.	1	2	3	4	5
4) J'ai l'impression que c'est inutile.	1	2	3	4	5
5) Je suis très content(e) quand je réussis les activités.	1	2	3	4	5
6) Il faut absolument faire du sport régulièrement pour être en bonne santé.	1	2	3	4	5
7) Je m'amuse quand je fais du sport.	1	2	3	4	5
8) C'est valorisant d'être sportif pour les gens autour de moi.	1	2	3	4	5
9) Cela me permet de développer d'autres côtés de ma personne qu'en classe.	1	2	3	4	5
10) Je suis content(e) quand je m'améliore.	1	2	3	4	5
11) J'aime améliorer mes connaissances en E.P.S.	1	2	3	4	5
12) J'aime l'EPS car je ne pense à rien d'autre pendant ce temps.	1	2	3	4	5
13) Je me sens bien dans ma peau.	1	2	3	4	5
14) Je ne sais pas pourquoi je fais du sport, si je pouvais je n'en ferais pas.	1	2	3	4	5
15) L'E.P.S m'apprend des choses qui peuvent m'être utile dans d'autres domaines dans ma vie.	1	2	3	4	5
16) Je ressens du plaisir quand je fais du sport.	1	2	3	4	5
17) Je me sentrais mal dans mon corps si je ne faisais pas de sport.	1	2	3	4	5
18) Je veux me surpasser.	1	2	3	4	5
19) Je veux montrer aux camarades à quel point je suis bon(ne) en E.P.S.	1	2	3	4	5
20) J'apprécie apprendre de nouveaux sports en EPS.	1	2	3	4	5
21) Je n'arrive pas à réussir comme je voudrais alors je veux arrêter au plus vite quand j'en fais.	1	2	3	4	5

Niveau en E.P.S

1) En EPS, je suis satisfait de mon niveau.	Non, pas du tout	Moyennement		Oui, tout à fait	
	1	2	3	4	5
2) Je pense que les filles sont moins sportives que les garçons.	Non, pas du tout	Moyennement		Oui, tout à fait	
	1	2	3	4	5
3) Je trouve que l'EPS est une matière.	Difficile	Ni facile, ni difficile		Facile	
	1	2	3	4	5
4) En EPS, je peux réussir tout(e) seul(e).	Jamais	Parfois		Toujours	
	1	2	3	4	5
5) En général, les filles et les garçons ont le même niveau en EPS.	Jamais	Parfois		Toujours	
	1	2	3	4	5
6) En EPS, j'ai le sentiment que mon niveau est dans.	Les plus mauvais	La moyenne		Les meilleurs	
	1	2	3	4	5
7) J'ai besoin de l'aide des autres en EPS.	Jamais	Parfois		Toujours	
	1	2	3	4	5
8) En EPS, j'ai plus confiance en moi quand je suis avec des filles.	Jamais	Parfois		Toujours	
	1	2	3	4	5
9) En EPS, j'ai plus confiance en moi quand je suis avec des garçons.	Non, pas du tout	Moyennement		Oui, tout à fait	
	1	2	3	4	5
10) Je réussis les activités en EPS.	Jamais	Parfois		Toujours	
	1	2	3	4	5
11) En général, les garçons sont plus forts que les filles en EPS.	Non, pas du tout	Moyennement		Oui, tout à fait	
	1	2	3	4	5

Les relations filles-garçons en E.P.S

	Faux	Un peu faux	Pas sure	Un peu vrai	Vrai
1) En EPS, les filles et les garçons sont à égalité.	1	2	3	4	5
2) En EPS, je modifie mon comportement en présence des garçons.	1	2	3	4	5
3) En EPS, les garçons réussissent mieux que les filles.	1	2	3	4	5
4) En EPS, être avec des garçons me rend moins concentrée.	1	2	3	4	5
5) Je voudrais faire de l'EPS qu'avec des camarades filles.	1	2	3	4	5
6) En EPS, je ne suis pas à l'aise quand je dois faire des activités avec des garçons.	1	2	3	4	5
7) En EPS, les filles et les garçons sont très différents.	1	2	3	4	5
8) En EPS, je ne veux pas que le capitaine d'une équipe soit un garçon.	1	2	3	4	5
9) En EPS, les filles doivent être plus encouragées par la maîtresse/le maître.	1	2	3	4	5
10) En EPS, le regard des garçons me dérange.	1	2	3	4	5
11) En EPS, la maîtresse/le maître doit aider plus les filles que les garçons.	1	2	3	4	5
12) Je voudrais que l'E.P.S soit séparée (les garçons d'un côté, les filles de l'autre).	1	2	3	4	5
13) En EPS, cela me dérange d'avoir un garçon dans mon équipe.	1	2	3	4	5
14) En EPS, je préfère avoir un professeur femme.	1	2	3	4	5
15) En EPS, je suis moins forte quand je suis avec des garçons.	1	2	3	4	5
16) En EPS, je préfère que l'on soit mélangé entre garçons et filles.	1	2	3	4	5
17) Quand je fais de l'EPS avec des garçons, je parle plus avec eux.	1	2	3	4	5
18) En EPS, je fais plus attention à ce que je dis ou ce que je fais quand je suis avec des garçons.	1	2	3	4	5
19) En EPS, j'ai plus envie de bien faire quand je me retrouve avec des garçons.	1	2	3	4	5
20) En EPS, j'aime me comparer avec les garçons.	1	2	3	4	5

Annexe IV

Regroupement des questions

Les questions dans la catégorie : Aide de ton professeur sont toute ensemble :

Q2.1/Q2.2/Q2.3/Q2.4/Q2.5/Q2.6/Q2.7

Les questions concernant la catégorie : Aide de tes camarades sont ensemble :

Q3.1/Q3.2/Q3.3/Q3.4/Q3.5/Q3.6/Q3.7/Q3.8

Les questions concernant la catégorie : Motivation intrinsèque sont :

Q4.1/Q4.5/Q4.7/Q4.10/Q4.11/Q4.12/Q4.16/Q4.18/Q4.20

Les questions concernant la catégorie : Motivation extrinsèque sont :

Q4.2/Q4.3/Q4.6/Q4.8/Q4.9/Q4.13/Q4.15/Q4.17/Q4.19

Les questions concernant la catégorie : Amotivation sont :

Q4.14/Q4.21

Les questions concernant la catégorie : Niveau dans la matière sont :

Q5.1/Q5.3/Q5.4/Q5.6/Q5.10

Les questions concernant la catégorie : Comparaison niveau filles/garçons sont :

Q5.2/Q5.11

Les questions concernant la catégorie : EPS séparée sont :

Q6.5/Q6.8/Q6.12/Q6.13/Q6.16

Les questions concernant la catégorie : Modification du comportement en négatif face à autre genre sont :

Q6.4/Q6.6/Q6.10/Q6.15

Les questions concernant la catégorie : Modification du comportement en positif face à autre genre sont :

Q6.2/Q6.17/Q6.18/Q6.19

Les questions concernant la catégorie : Aide du professeur plus pour les filles sont :

Q6.9/Q6.11

Les questions concernant la catégorie : Différence de niveau filles/garçons sont :

Q6.1/Q6.3/Q6.7

Annexe V

Corrélations

Quelques exemple de résultats d'analyse de corrélation entre les moyennes.

Corrélations

		Moyenne questions aide du prof	Moyenne questions aide camarade
Moyenne questions aide du prof	Corrélation de Pearson	1	,201*
	Sig. (bilatérale)		,031
	N	115	115
Moyenne questions aide camarade	Corrélation de Pearson	,201*	1
	Sig. (bilatérale)	,031	
	N	115	115

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		Moyenne questions d'amotivation	Moyenne questions à la motivation intrinsèque	Moyenne questions à la motivation extrinsèque
Moyenne questions d'amotivation	Corrélation de Pearson	1	,328**	,252**
	Sig. (bilatérale)		,000	,007
	N	115	115	115
Moyenne questions à la motivation intrinsèque	Corrélation de Pearson	,328**	1	,616**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000
	N	115	115	115
Moyenne questions à la motivation extrinsèque	Corrélation de Pearson	,252**	,616**	1
	Sig. (bilatérale)	,007	,000	
	N	115	115	115

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		Moyenne questions de niveau dans matière et activités	Moyenne questions de comparaison de niv filles/garçons
Moyenne questions de niveau dans matière et activités	Corrélation de Pearson	1	,018
	Sig. (bilatérale)		,852
	N	115	115
Moyenne questions de comparaison de niv filles/garçons	Corrélation de Pearson	,018	1
	Sig. (bilatérale)	,852	
	N	115	115

Annexe VI

ANNOVA

Descriptives

Moyenne questions aide du prof

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
CM1	13	3,7692	,48982	,13585	3,4732	4,0652	3,00	4,71
CM2	44	3,2045	,75869	,11438	2,9739	3,4352	1,71	4,86
Total	57	3,3333	,74198	,09828	3,1365	3,5302	1,71	4,86

ANOVA

Moyenne questions aide du prof

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	3,200	1	3,200	6,370	,015
Intra-groupes	27,630	55	,502		
Total	30,830	56			

Descriptives

Moyenne questions aide du prof

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
CE2	43	3,3056	,72077	,10992	3,0838	3,5275	2,14	5,00
CM1	13	3,7692	,48982	,13585	3,4732	4,0652	3,00	4,71
Total	56	3,4133	,69862	,09336	3,2262	3,6004	2,14	5,00

ANOVA

Moyenne questions aide du prof

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	2,145	1	2,145	4,690	,035
Intra-groupes	24,699	54	,457		
Total	26,844	55			

Descriptives

Moyenne questions aide du prof

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
CE1	15	3,6095	,75297	,19442	3,1925	4,0265	2,14	4,86
CM2	44	3,2045	,75869	,11438	2,9739	3,4352	1,71	4,86
Total	59	3,3075	,77151	,10044	3,1065	3,5086	1,71	4,86

ANOVA

Moyenne questions aide du prof

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	1,835	1	1,835	3,199	,079
Intra-groupes	32,688	57	,573		
Total	34,523	58			

Descriptives

Moyenne questions EPS séparé ou mélangé

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
CE2	43	3,0837	1,22764	,18721	2,7059	3,4615	1,00	5,00
CM1	13	3,8769	,75073	,20821	3,4233	4,3306	2,00	5,00
Total	56	3,2679	1,17815	,15744	2,9523	3,5834	1,00	5,00

ANOVA

Moyenne questions EPS séparé ou mélangé

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	6,280	1	6,280	4,841	,032
Intra-groupes	70,062	54	1,297		
Total	76,342	55			

Descriptives

Moyenne questions EPS séparé ou mélangé

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
CE1	15	3,3600	1,00057	,25835	2,8059	3,9141	1,60	5,00
CM2	44	4,1136	,88753	,13380	3,8438	4,3835	1,00	5,00
Total	59	3,9220	,96706	,12590	3,6700	4,1740	1,00	5,00

ANOVA

Moyenne questions EPS séparé ou mélangé

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	6,354	1	6,354	7,563	,008
Intra-groupes	47,888	57	,840		
Total	54,241	58			

Descriptives

Moyenne questions EPS séparé ou mélangé

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
CE2	43	3,0837	1,22764	,18721	2,7059	3,4615	1,00	5,00
CM2	44	4,1136	,88753	,13380	3,8438	4,3835	1,00	5,00
Total	87	3,6046	1,18242	,12677	3,3526	3,8566	1,00	5,00

ANOVA

Moyenne questions EPS séparé ou mélangé

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	23,068	1	23,068	20,179	,000
Intra-groupes	97,170	85	1,143		
Total	120,238	86			

Descriptives

Moyenne questions de modification de comportement en Négatif face à autre genre

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
CE1	15	3,2667	1,21180	,31288	2,5956	3,9377	1,00	5,00
CM2	44	3,8864	,89646	,13515	3,6138	4,1589	1,25	5,00
Total	59	3,7288	1,01209	,13176	3,4651	3,9926	1,00	5,00

ANOVA

Moyenne questions de modification de comportement en Négatif face à autre genre

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	4,296	1	4,296	4,443	,039
Intra-groupes	55,115	57	,967		
Total	59,411	58			

Descriptives

Moyenne questions de modification de comportement en Négatif face à autre genre

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
CE2	43	3,3256	1,22175	,18631	2,9496	3,7016	1,00	5,00
CM2	44	3,8864	,89646	,13515	3,6138	4,1589	1,25	5,00
Total	87	3,6092	1,10015	,11795	3,3747	3,8437	1,00	5,00

ANOVA

Moyenne questions de modification de comportement en Négatif face à autre genre

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	6,839	1	6,839	5,978	,017
Intra-groupes	97,249	85	1,144		
Total	104,088	86			

Annexe VII

Tableaux, diagrammes, graphiques

Tableau I : Effectifs d'élèves dans chacune des écoles

École du répondant	Effectifs
École 1	92
École 2	23
Total	115

Tableau II : Effectifs et pourcentage d'élèves dans chacune des classes

Classe	Effectifs	Pourcentage
CE1	15	13,0
CE2	43	37,4
CM1	13	11,3
CM2	44	38,3
Total	115	100,0

Tableau III : Effectifs et pourcentage d'élèves dans chacune des tranches d'âge

Tranche d'âge	Effectifs	Pourcentage
[7-9 ans]	65	56,5
[10-12 ans]	50	43,5
Total	115	100,0

Tableau IV : Effectifs et pourcentage d'élèves en fonction du genre

Genre	Effectifs	Pourcentage
garçon	62	53,9
fille	53	46,1
Total	115	100

Tableau V : Effectifs d'élèves : Matière préférée à l'école

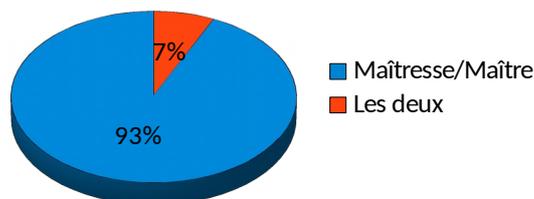
GENRE	Matière préférée à l'école								TOTAL
	EPS	Mathématiques	Français	Histoire	Géographie	Musique	Anglais	Sciences	
Garçons	25	14	2	6	2	4	3	4	53
Filles	17	8	5	5	0	11	4	3	60
Total	42	22	7	11	2	15	7	7	113

Tableau VI : Effectif d'élèves ; A quel point aimes-tu faire de l'EPS ?

GENRE	A quel point aimes-tu faire de l'EPS?					Total
	Pas du tout	Très peu	Moyennement	Un peu	Beaucoup	
GARÇONS	1	0	3	14	44	62
FILLES	1	1	10	17	24	53
TOTAL	2	1	13	31	68	115

Graphique 1 : Pourcentage d'élève; Qui choisit l'activité sportive ?

Qui choisit l'activité sportive ?



Selection des élèves dans les différentes motivations pour savoir s'ils veulent une EPS mixte ou non

Selection des élèves à Motivation intrinsèque

Selection élèves à motivation extrinsèque

Statistiques		
Moyenne questions EPS séparé ou mélangé		
N	Valide	113
	Manquante	0
Moyenne		3,5841
Médiane		3,8000
Ecart-type		1,11968
Minimum		1,00
Maximum		5,00

Statistiques		
Moyenne questions EPS séparé ou mélangé		
N	Valide	101
	Manquante	0
Moyenne		3,6238
Médiane		3,8000
Ecart-type		1,10898
Minimum		1,00
Maximum		5,00

Selection élèves dans de l'amotivation

Statistiques		
Moyenne questions EPS séparé ou mélangé		
N	Valide	8
	Manquante	0
Moyenne		2,8500
Médiane		3,0000
Ecart-type		1,00143
Minimum		1,20
Maximum		4,20

Résumé

Marie Libert

La mixité et la motivation en EPS

Dans un groupe classe, nombreuses sont les différences que l'on peut percevoir entre chacun des élèves. L'une des principales est la différence de sexe. Surtout dans un contexte de mixité qui est présent aujourd'hui dans chaque discipline. C'est le cas en Education Physique et Sportive. Néanmoins, cette mixité n'affectent-elles pas les élèves dans cette discipline où le corps doit être mis en avant ? Cela impact-il leur motivation et leur performance ? Au cycle 3, les élèves se rapprochent de la puberté et la mise en avant du corps peut commencer à poser problème. Étant donné que la mixité semble mise à mal dans le secondaire, lors de l'adolescence, on peut se demander si ce n'est pas déjà un problème dès l'élémentaire. C'est pourquoi nous pouvons être amené à nous demander si les différences d'identité de genre entre les filles et les garçons ont des conséquences ou non, dès l'élémentaire, sur leur motivation et le rapport qu'ils entretiennent avec l'EPS ? L'objectif de cette étude est donc d'analyser s'il existe une relation entre la perception de la mixité des élèves de cycle 2 et de cycle 3 et leur motivation dans cette situation de mixité. Les résultats de cette étude font suite à des observations et à une transmission de questionnaires auprès de 115 élèves de cycle 2 et de cycle 3. Cette recherche révèle que les élèves sont mal à l'aise dans un contexte de mixité en EPS. Cela leur fait modifier leur comportement, leur performance et leur motivation, d'après l'analyse de leurs réponses.

Mots clés : Éducation Physique et Sportive, Mixité, Identités de genre, Motivation, cycles 2-3, perception d'élèves.

The coeducation and the motivation in PE

In a classroom group, many differences which we can perceive between pupils. One of the main clauses is the difference of sex. Especially in a context of coeducation which is present in every discipline today. It is the case in Physical education. Nevertheless, this coeducation they do not affect the pupils in this discipline where the body must be put forward? He it impact their motivation and their performance? In the cycle 3, the pupils get closer to the puberty and the emphasis of the body can begin to raise problem. Given that the coeducation seems damaged in the secondary during the adolescence, we can wonder if it not already a problem from the elementary. That is why we can wonder if the differences of identity of genre between the girls and the boys have consequences or not, from th elementary, on their motivation and the relationship with the PE? The objective of this study this is to analyze if there is a relation between the perception of the coeducation of the pupils of cycle 2 and cycle 3 and their motivation in this situation of coeducation. The results of this study follow upon observations and upon transmission of questionnaire with 115 pupils of cycle 2 and cycle 3. This search reveals that the pupils fell uncomfortable in a context of coeducation in PE. It makes them modify their behavior, their performance and their motivation, according to the analysis of their answers.

Keywords : Physical education, Coeducation, Identities of genre, Motivation, cycles 2-3, pupils' perception.