

La mixité en EPS à l'école élémentaire : analyse de l'activité de professeurs des écoles au regard des effets sur les apprentissages des élèves et sur la construction des stéréotypes de genre.

Marie Aguinet

▶ **To cite this version:**

Marie Aguinet. La mixité en EPS à l'école élémentaire : analyse de l'activité de professeurs des écoles au regard des effets sur les apprentissages des élèves et sur la construction des stéréotypes de genre.. Sciences de l'Homme et Société. 2019. dumas-02292767

HAL Id: dumas-02292767

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02292767

Submitted on 20 Sep 2019

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.

Université de Bordeaux - ESPE d'Aquitaine

Master Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation

Mention Premier degré

Parcours Education Physique et Sportive

LA MIXITE EN EPS A L'ECOLE ELEMENTAIRE :

Analyse de l'activité de professeurs des écoles au regard des effets sur les apprentissages des élèves et sur la construction des stéréotypes de genre.

Mémoire présenté par AGUINET Marie

Sous la direction de Monsieur DEVEZEAUX Arnaud

Année universitaire : 2018 - 2019

Remerciements :

En mémoire de Monsieur Jean-Pierre AGULLO.

Je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont aidé de près ou de loin et qui ont contribué à la rédaction de ce mémoire.

Je voudrais dans un premier temps remercier mon directeur de mémoire Arnaud DEVEZEAUX, pour sa disponibilité et ses précieux conseils qui ont contribué à alimenter ma réflexion.

Je remercie également Jean-Pierre AGULLO, professeur des écoles de CM2 à l'école de Lescar ainsi que Sandrine STOECKLIN, professeure des écoles de CM1/CM2 à l'école de Monein pour m'avoir accordé autant de temps afin que je puisse réaliser mes entretiens et mes observations. Ils m'ont été d'une grande aide dans l'élaboration de ce mémoire.

Je voudrais exprimer ma reconnaissance envers mes amies de stage qui m'ont apporté leur soutien moral et intellectuel tout au long de ma démarche.

Enfin, je remercie mes parents pour leur soutien constant, leurs encouragements et leurs longues soirées de relectures.

Résumé :

L'objectif de cette recherche est de s'interroger sur les dispositifs et les démarches mis en place par les enseignants et la nature des effets sur les stéréotypes de genre dans la pratique des APSA en EPS. L'activité des enseignants lors d'une séance d'EPS sera donc questionnée à travers le principe de mixité scolaire.

Des auteurs tels que Marie Duru-Bellat et François Dubet mettent en évidence les effets et les conséquences des stéréotypes sur l'activité d'apprentissage des élèves à l'école. Ici, les constats seront approfondis dans la discipline d'Education Physique et Sportive.

Les résultats obtenus lors de ce travail de recherche veilleront à montrer les différentes représentations des enseignants interrogés au sujet de cette mixité scolaire et leurs conséquences sur les apprentissages des élèves.

Mots clés : stéréotypes, mixité scolaire, apprentissages, EPS, activité.

Sigles :

EPS : Education Physique et Sportive

APSA : Activité Physique Sportive et Athlétique

TABLE DES MATIERES :

INTRODUCTION : 6

1. Cadre theorique 11

1.1. Une approche multi-référencée : 11

1.1.1. Une approche didactique 11

1.1.1.1. Relation : enseignant-élève-savoir 11

1.1.1.2. Contrats : didactique et disciplinaire 12

1.1.1.3. Des ruptures de contrat 13

1.1.2. Une approche par la psychologie du travail 13

1.1.2.1. Analyse de la tâche : enseignant et élève (prescrite/attendue, redéfinie/effective) 13

1.1.2.2. Analyse de l'activité élève et enseignante par le biais de méthodes emblématiques 14

1.1.2.3. Analyse de l'enseignement à travers cinq focales 16

1.2. Objets et concepts : 16

1.2.1 Le concept de mixité scolaire : 16

1.2.1.1. Comprendre le concept de mixité scolaire 16

1.2.1.2. Les problèmes posés par la mixité scolaire 19

1.2.1.3. Les perceptions de la mixité en EPS 20

1.2.1.4. Les problèmes de la mixité en EPS 21

1.2.2 La mixité et l'équité : 22

1.2.2.1 Le vécu expérientiel de l'enseignant lors d'un enseignement mixte 23

1.2.2.2 Le modèle d'équité comme égalité de traitement 23

1.2.2.3 Le modèle d'équité comme égalité compensatoire 24

1.2.2.4 Le modèle d'équité comme égalité différentialiste 24

1.2.2.5 Le modèle d'équité comme égalité dans la qualité du développement individuel 24

1.2.3 La mixité et les curriculums : 25

1.2.3.1 Du curriculum prescrit au curriculum réalisé 25

1.2.3.2 Le curriculum caché 26

1.2.3.3 L'importance des feedbacks pour la pratique sportive 27

1.2.4 Le concept de stéréotype : 28

1.2.4.1 Comprendre le concept de stéréotype 28

1.2.4.2 La menace du stéréotype 30

1.2.4.3 Les stéréotypes du genre : l'effet pygmalion 31

1.2.4.4 Les stéréotypes en EPS 32

2. Partie experimentale 34

2.1 Méthodologie 34

2.1.1 Entretiens semi-directifs 34

2.1.1.1 Les acteurs 34

2.1.1.2 Guide d'entretien 35
2.1.1.3 Déroulement 35
2.1.2 Observations de séances 36
2.1.2.1 Séances d'EPS 36
2.1.2.2 Grilles d'observation 38
2.1.3 Entretiens d'auto-confrontation 39
2.1.3.1 Guide d'entretien 40
2.1.3.2 Déroulement 40
3. Interpretation des resultats 42
3.1 Présentation des résultats 42
3.1.1 Résultats des entretiens semi-directifs 42
3.1.1.1 Profil et vécu sportif 42
3.1.1.2 Intentions didactiques 44
3.1.1.3 Des données sur la mixité 47
3.1.2 Résultats des observations des séances d'EPS 48
3.1.3 Résultats des entretiens d'auto-confrontation 49
3.1.3.1 La formation des groupes 50
3.1.3.2 Les consignes 52
3.1.3.3 Les feedbacks 54
3.1.3.4 Propos tenant compte de la mixité scolaire 58
3.2 Analyse des résultats 61
3.2.1 Deux enseignants aux profils différents mais avec les mêmes convictions 61
3.2.1.1 Des APSA à fortes connotations genrées 63
3.2.1.2 Mais source d'épanouissement pour tous les élèves 63
3.2.2 La formation des groupes et les feedbacks : critères essentiels dans la prise en compte de la mixité scolaire 64
3.2.2.1 La formation des groupes 64
3.2.2.2 Les feedbacks 65
3.2.3 Une mixité scolaire forcée : facteur d'une meilleure cohésion entre élèves 66
3.2.4 Conclusion par rapport aux hypothèses formulées 66
CONCLUSION : 68
BIBLIOGRAPHIE : 70
ANNEXES : 73

INTRODUCTION :

Choix du sujet de recherche :

Le sujet de ce mémoire portera sur la question du genre à l'école élémentaire et plus particulièrement sur la mixité en EPS. J'ai décidé de choisir le thème de la mixité scolaire car j'avais déjà commencé à l'aborder en 3ème année des Sciences de l'éducation et déjà effectué des lectures diverses à ce sujet. Je vais donc m'appuyer sur ces anciennes lectures pour étayer l'écriture de ce mémoire. Egalement, il me paraissait important d'étudier les stéréotypes de genre pour pouvoir appréhender plus tard mon métier de professeur des écoles en ayant conscience de l'existence de tels comportements et de leurs conséquences sur les apprentissages.

Il est aussi important de noter que le genre masculin et le genre féminin sont porteurs de règles et normes plus ou moins implicites véhiculées par la société. Je peux donner l'exemple d'un petit garçon déguisé en princesse qui marquera beaucoup plus les esprits qu'un petit garçon vêtu d'un habit de policier. Et c'est depuis le premier moment de socialisation de l'enfant, que les normes sociales guident les réactions et entrainent bien souvent des préjuges et des moqueries.

Ce phénomène est bien évidemment observable dans le domaine sportif. Dès l'enfance, les enfants sont conditionnés à pratiquer des activités proches de leur « genre » : les garçons joueront au football à 80% et les filles feront de la danse à 76%[1]. Les enfants sont donc dès leur plus jeune âge, emprunts des stéréotypes de genre, véhiculés par les pairs mais surtout par la société et ces conceptions ont ainsi des répercussions sur leurs attitudes et leurs pensées. Nous parlons ici des processus de socialisation qui jouent sur les perceptions des élèves mais les adultes sont eux aussi emprunts de stéréotypes forts, qu'ils véhiculent de manière inconsciente et parfois consciente dans leur entourage. De ce concept de stéréotypes genrés, découle l'idée de mixité et dès mon année scolaire en Sciences de l'éducation, lorsque l'on abordait ce terme de « mixité scolaire » je me demandais si elle permettait de diminuer ou d'accroitre les stéréotypes véhiculés dans les salles de classe, dans la cour de récréation, etc. ? Selon moi, la mixité scolaire c'est l'instruction et l'éducation en commun des garçons et des filles, dans des classes mixtes. C'est l'idée de fournir à tous les élèves la même éducation, sans distinction des filles et des garçons. On pourrait alors définir cette mixité scolaire par le terme de coéducation qui renvoie au principe d'une éducation qui consiste à réunir garçons et filles dans une même

[1] Stat-info, Ministère des sports, 2012.

école et dans les mêmes classes, et à leur donner ensemble une éducation identique.

J'ai ainsi pu comprendre à travers mes différentes lectures que la mixité est un processus long et complexe à mettre en place, et qui pose encore aujourd'hui de nombreuses interrogations. Nous verrons dans ce mémoire comment s'articule (ou non) autour de cette mixité, une influence stéréotypée véhiculée par les enseignants de manières consciente et inconsciente.

Mes premiers questionnements à propos du sujet de la mixité en EPS sont généraux : De quelle(s) nature(s) sont les impacts de la mixité scolaire sur l'apprentissage des élèves ? Mais aussi, quelles peuvent être les causes des stéréotypes de genre ? Et finalement, comment pouvons-nous réduire leurs influences dans un cours d'EPS marqué par un fort curriculum « masculiniste » ?

Contextualisation du thème :

Pour commencer, la mixité scolaire, en France, s'est généralisée dans les écoles publiques et privées durant les années 1960 et est obligatoire depuis 1975 avec la loi Haby et son Collège Unique. Pourtant, celle-ci ne favorise ni l'égalité des chances, ni l'égalité des résultats entre les filles et les garçons.

Cette mixité est liée plus particulièrement à l'éducation des filles. C'est en 1836 que l'enseignement primaire des filles s'est organisé, suivi en 1950 de la loi Falloux qui prévoit la création d'écoles de filles dans les communes de plus de 800 habitants. Depuis décembre 1880 et la loi Sée, un enseignement secondaire et laïque pour les filles est dispensé et ce n'est qu'un an plus tard que la première Ecole Normale Supérieure pour les filles est créée à Sèvres. De plus, le 28 mars 1882, Jules Ferry rend l'école élémentaire obligatoire, gratuite et laïque pour les filles, comme pour les garçons. Mais il faudra attendre les années 1960 pour que la mixité scolaire s'impose dans le système éducatif français. Par conséquent, la loi Haby de 1975 constitue le tournant de cette mixité scolaire car elle la rend obligatoire dans tous les établissements publics d'enseignement. Le 10 juillet 1989 est créée la loi d'orientation sur l'éducation qui tendrait à favoriser l'égalité des chances entre hommes et femmes. Enfin, depuis 2006 on parle d'égalité entre les filles et les garçons dans le système éducatif français grâce à la création d'une convention[2].

Egalement, l'égalité des filles et des garçons est la première dimension de l'égalité des

[2] Convention pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes, dans le système éducatif (convention du 26-06-2006).

chances que l'école doit garantir aux élèves. Il s'agit d'une obligation légale et d'une mission fondamentale de l'école. Les articles L. 121-1 et L. 312-17-1 du code de l'éducation affirment que l'école doit « *favoriser la mixité et l'égalité entre les femmes et les hommes, notamment en matière d'orientation, ainsi qu'à la prévention des préjugés sexistes et des violences faites aux femmes* ».

De plus, la loi du 8 juillet 2013[3] rappelle que la transmission du respect de l'égalité entre les femmes et les hommes s'effectue dès la formation dans les écoles élémentaires. Cette politique publique est une condition nécessaire à la diminution des stéréotypes et à l'apparition de modèles non-sexistes et non-violents. Elle a pour but de construire une culture de l'égalité et du respect mutuel. En ce qui concerne les contenus d'enseignement, « le socle commun de connaissances, de compétences et de culture et le programme d'éducation civique et morale ainsi que les quatre parcours éducatifs de l'élève […] identifient précisément le respect de l'autre sexe et le refus des stéréotypes parmi les compétences sociales et civiques que tout élève doit acquérir ». Concrètement, l'action du ministère de l'éducation pour l'égalité s'inscrit dans le cadre de « la Convention Interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif » signée en 2013 pour une durée de 5 ans. Celle-ci est articulée autour de trois objectifs prioritaires qui sont : *premièrement d'acquérir et de transmettre une culture de l'égalité des sexes ; deuxièmement de renforcer l'éducation au respect mutuel et à l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes ; et dernièrement de s'engager pour une plus grande mixité des filières de formation à tous les niveaux d'étude*.

Malgré la mixité scolaire et le principe d'égalité des sexes, la différentiation entre les filles et les garçons est encore bien présente sous forme de stéréotypes qui affectent aussi bien les enseignants que les élèves.

Dans son article « L'école « embarrassée » par la mixité », François Dubet explique que la mixité scolaire a mis en évidence « *le fait que les filles et les garçons n'étaient pas parfaitement égaux sur le plan scolaire, puisque, en général, les filles ont de meilleurs résultats que les garçons* » (F. Dubet, 2010, p.79). En effet, plusieurs analyses affirment que les filles redoublent moins que les garçons, réussissent mieux aux examens et ont des moyennes plus élevées que ces derniers. Selon les enquêtes de l'OCDE, cet avantage féminin semble être valable dans tous les pays. Christian Baudelot et Roger Establet disent sur ce point que les filles

[3] Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République.

ont beaucoup gagné à la massification scolaire et à la mixité mais qu'il y a chez les filles comme chez les garçons des « bons » et des « mauvais » élèves. Il ressort aussi de cette idée que les filles sont plus « scolaires » que les garçons et qu'elles auraient un contrôle social plus strict de la part des familles.

Ainsi, les inégalités sur le plan scolaire sont multiples et les stéréotypes en sont la cause. Les idées préconçues sur les possibles capacités des filles et des garçons mais aussi le regard de l'enseignant plus ou moins valorisant à l'attention d'un groupe d'élèves poussent ces derniers à se remettre en question.

A propos de la mixité en EPS, l'organisation mixte des cours de sport n'est « effective » qu'à partir de 1959, suite à la réforme Berthoin qui démocratise l'enseignement. Mais Michel Attali, Cécile Ottogalli-Mazzacavallo et Jean Saint-Martin, écrivent dans leur article « Mixité et Education Physique et Sportive (1959-1975) » que « *si l'enseignement général compose, dans la première moitié des années 1960, avec une mixité imposée, l'EPS se conforme aux principes d'une éducation séparée et différenciée entre les sexes* » (M. Attali, C. Ottogalli-Mazzacavallo et J. Saint-Martin, 2008, p. 250). C'est ainsi que les cours d'EPS, dans les années 60, permettent aux filles d'accéder à certaines pratiques sportives mais qui transmettent un ensemble de pratiques empruntes de valeurs masculines (la domination, la force, la compétition) et, bien évidemment à cette époque, basées sur la séparation des corps. En effet, la plupart des représentations de l'EPS à cette époque, concernent le fait que cet enseignement doit conserver une différenciation entre le corps masculin et le corps féminin. Egalement, dans les mœurs, la coéducation apparaît incompatible avec l'utilisation d'une pédagogie exclusivement compétitive et ce principe ne convient pas au sexe féminin car il est basé sur le principe de « rivalité ».

Ce n'est que depuis les années 70 que l'EPS devient autant une discipline éducative qu'un enseignement sportif, que les filles et les garçons reçoivent de manière identique. Le rôle de l'école est donc de s'appuyer sur le principe de l'égalité des chances tout en considérant les différences d'aptitudes (d'origine naturelle). Sa fonction peut alors se résumer à une « *gare de triage* »[4] c'est-à-dire, une sélection et une orientation des élèves par rapport à leurs aptitudes.

Malgré cette idée d'égalité, les performances des élèves filles et garçons en cours d'EPS sont séparées et l'évaluation des élèves se base sur des barèmes prenant en compte des inégalités

[4] Terme développé par ces auteurs dans leur article « *Mixité et Education Physique et Sportive (1959-1975)* » de 2008.

de capacités physiques entre les deux sexes. C'est ce qu'on appelle, depuis les années 70 : la différenciation pédagogique. A ce moment-là, ce principe devient un outil de l'égalisation des chances et conduit ainsi à justifier une non-mixité en EPS. La non-mixité est alors justifiée en raison des lois naturelles appliquées au domaine social, c'est-à-dire, que les corps des hommes et des femmes représentent une limite à la mixité des enseignements sportifs scolaires.

Il est donc impossible de questionner l'enjeu de la mixité en EPS avant les années 80 à cause des représentations, telles que la sexuation du corps ou même à penser l'égalité au-delà des différences corporelles. C'est dans les Instructions Officielles de 1985/1986 que l'on commence à ne plus faire de distinction entre les garçons et les filles. Les termes « filles » et « garçons » ont été remplacés par « enfants » ou « élèves » et la variable sexe n'est plus utilisée dans la programmation des activités.

L'EPS qui était donc pensé comme un enseignement à part de la mixité scolaire, mettant sur deux versant différents les garçons et les filles, est aujourd'hui un enseignement mixte confondant les deux sexes dans les pratiques sportives. Ainsi, les filles et les garçons dispensent des mêmes enseignements d'éducation physique et sportive à l'école, sans distinction des sexes même si malgré tout, cette discipline véhicule un sentiment masculin fort.

Dans ce mémoire, l'activité de l'enseignant lors d'une séance d'EPS sera donc questionnée à travers ce principe de mixité scolaire. **Il va alors s'agir de s'interroger sur les dispositifs et les démarches mis en place par l'enseignant et la nature des effets sur les stéréotypes de genre dans la pratique des APSA en EPS.**

Mon travail est divisé en plusieurs parties :

Une première partie traitera du cadre théorique avec une approche multi-référencée : la première didactique et la seconde tenant de la psychologie du travail. Les concepts importants liés à ce cadre théorique de mon sujet seront aussi développés tels que la mixité et les stéréotypes.

Une seconde partie, plutôt expérimentale, mettra en exergue mon choix d'étude : la population étudiée, la méthodologie utilisée.

Enfin, en troisième partie, les résultats de mon étude seront traités et analysés, au vu de mes hypothèses et problématiques.

1. CADRE THEORIQUE

Afin d'apporter des éléments d'analyse nous permettant d'éclairer ce sujet de mixité scolaire, la question pourra s'articuler autour de trois niveaux différents : le savoir, l'enseignant et l'élève.

1.1. Une approche multi-référencée :

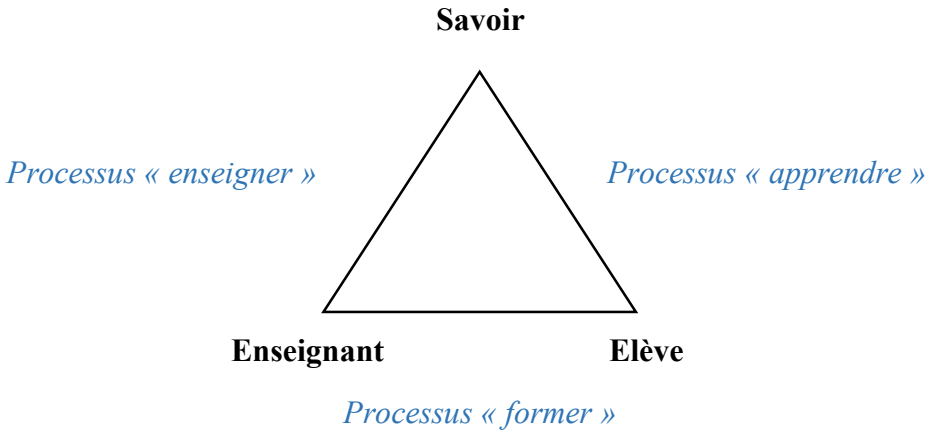
1.1.1. Une approche didactique

La didactique correspond à l'ensemble des méthodes et techniques de l'enseignement qui s'intéresse particulièrement aux moyens de conduire une classe ou l'enseignement d'une discipline. En tant qu'adjectif, la didactique renvoie à ce qui se rapporte à l'enseignement, à ce qui vise à instruire.

Les objectifs de la didactique renvoient à l'élaboration d'outils théoriques, à l'optimisation du processus d'apprentissage et à la fondation de pratiques pédagogiques.

1.1.1.1. Relation : enseignant-élève-savoir

Dans leur article, Elisabeth Magendie et Daniel Bouthier reprennent les propos d'André Terrisse qui considère qu'au cœur du processus d'apprentissage se trouve la transmission du savoir, faite par l'enseignant pour l'élève et ce « à travers une intention de transformation de l'autre » (E. Magendie et D. Bouthier, 2012, p. 28). Ainsi, d'un point de vue didactique, les apprentissages s'articulent entre trois grands principes : l'enseignant qui transmet le savoir, le savoir en lui-même et l'élève qui reçoit le savoir transmit.



Le triangle didactique selon Yves Chevallard est une représentation schématisée du système didactique. Ce système, qui apparaît dans toute médiation du savoir entre un enseignant et un enseigné, est formé des interrelations produites entre les trois actants suivants : le savoir

(en l'occurrence scolaire), l'enseignant et l'élève. Ce sont ces trois instances qui seront traitées lors de ma partie méthodologique. Seront alors questionné : le savoir visé par l'enseignant, puis la communication à l'élève de ce savoir par l'enseignant et enfin, l'apprentissage de ce savoir par l'élève.

A partir de là, on peut aussi définir le terme de transposition didactique qui est le « passage d'un savoir-savant, à un savoir-enseigné » (Y. Chevallard, 1985). André Terrisse, en 1995, exprime le fait que « la transposition didactique est que le passage d'un lieu de production sociale et culturelle du savoir à l'institution scolaire le transforme et que ces transformations sont dépendantes des contraintes spécifiques de l'école ».

Ce qui lie la relation entre l'enseignant à l'apprenant est ce qu'on appelle : le contrat didactique.

1.1.1.2. Contrats : didactique et disciplinaire

Le concept de contrat didactique a été introduit par Guy Brousseau dans les années 80, et celui-ci le définit comme « l'ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus des élèves, et des ensembles des comportements de l'élève qui sont attendus de l'enseignant ». Le terme de contrat didactique porte alors sur l'objet enseignement et part du principe que l'enseignant ainsi que l'élève ont des activités et des tâches à accomplir.

Effectivement, l'activité de l'enseignant est d'imposer à l'apprenant des tâches à accomplir et l'activité de l'apprenant est donc de réaliser ses tâches dans le but de répondre aux attentes du contrat didactique. Toujours d'après Magendie et Bouthier, l'élève définit sa tâche dans le cadre du fonctionnement du contrat didactique, qui deviendra ensuite effective. Pour comprendre l'activité des élèves il faut tout d'abord identifier les tâches prescrites et les tâches attendues par le professeur. Et pour analyser l'activité de l'enseignant, il faut identifier la manière dont ce dernier met en place les contenus d'enseignement ainsi que les tâches qu'il prescrit et attend des élèves.

En bref, le contrat didactique se tisse entre le professeur et les élèves en relation avec le savoir par des mécanismes implicites. Ce contrat « fixe les activités attendues du professeur comme des élèves, les places respectives de chacun au regard du savoir traité ainsi que les conditions générales dans lesquelles ces rapports au savoir évolueront au cours de l'enseignement » (Joshua et Dupin, 1989).

Le concept de contrat disciplinaire selon Jacques Colomb renvoie à l'idée de l'ensemble des « comportements du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître **dans une discipline**, au cours d'une année scolaire ».

Pour lui, s'intéresser au contrat disciplinaire c'est analyser les activités dans l'espace des interactions entre les enseignants et les élèves.

1.1.1.3. Des ruptures de contrat

Tout enseignement d'une nouvelle notion passe par un contrat didactique entre l'enseignant et l'élève et provoque des ruptures de contrat par rapport à des savoirs appris précédemment. Il y a alors un changement de contrat didactique et celui-ci est souvent source de difficultés et parfois d'échec pour de nombreux élèves mais il est évidemment nécessaire à l'apprentissage. Pour l'élève le contrat didactique est une forme d'obstacle didactique. Ainsi, selon Chantal Amade-Escot, les ruptures de contrat expriment le décalage entre le sens donné, par l'enseignant et les élèves, à cette situation didactique. Cela provient de malentendus, qui rendent la construction d'un espace de savoir entre l'enseignant et les élèves assez contesté.

Plus généralement, ces ruptures de contrat sont des décalages entre ce qui est attendu par l'enseignant et ce qui est vraiment effectué par les élèves, ce qui renvoie à l'activité de l'élève. Souvent, la rupture de contrat est effective à partir du moment où l'élève transforme la tâche attribuée par le professeur.

1.1.2. Une approche par la psychologie du travail

La psychologie du travail peut être définie comme l'étude de l'Homme dans son milieu de travail. Elle propose différents niveaux d'analyse en s'intéressant aux relations entre l'individu et sa tâche, aux relations entre l'individu et l'organisation de travail, mais aussi aux relations entre les groupes d'une même organisation. Ce qui va être développé ici est la relation entre l'enseignant, sa tâche et son activité mais également l'élève, sa tâche et son activité.

1.1.2.1. Analyse de la tâche : enseignant et élève (prescrite/attendue, redéfinie/effective)

Selon Leplat et Hoc « la **tâche** indique ce qui est à faire, **l'activité** ce qui se fait ». La notion de tâche renvoie à l'idée de prescription, d'obligation. La notion d'activité renvoie elle, à ce qui est mis en jeu par le sujet pour exécuter la tâche, et donc répondre aux obligations. Dans la logique de cette définition, la tâche précède à tout investissement réel du sujet. De même, l'activité fait référence à ce que le sujet met en jeu pour satisfaire aux exigences de la tâche. Il s'agit d'une série d'opérations cognitives et motrices qui vont permettre au sujet : d'avoir une image du but à réaliser, d'identifier la situation, de décider de quel type de réponse il doit apporter à l'événement, et la mettre en œuvre.

Egalement, selon Jean-Pierre Famose lorsque l'enseignant propose à ses élèves un exercice ou une tâche, c'est en fonction d'un but précis et cette tâche a pour fonction générale de solliciter chez l'élève la mobilisation de certaines ressources, telles que les connaissances, les capacités, les aptitudes, les attitudes, les instruments et les mécanismes.

Rogalski (2003) distingue plusieurs tâches pour l'enseignant : deux tâches du côté du prescripteur et deux tâches du côté du réalisateur. Du côté du prescripteur on retrouve *la tâche prescrite* – les buts, les conditions explicités dans les textes officiels – et *la tâche attendue* – concerne le contenu réel des attentes du prescripteur. Les conditions pour atteindre ces tâches concernent les horaires scolaires, le nombre d'élèves dans la classe, l'organisation scolaire mais aussi le fonctionnement de la classe.

Egalement, du côté du réalisateur se distingue *la tâche redéfinie* – soit une représentation de la tâche que se donne le sujet – et *la tâche effective* – celle à laquelle le sujet répond réellement. Au niveau méthodologique, la tâche redéfinie peut être explicitée grâce à des entretiens, des questionnaires, et la tâche effective peut être accessible à partir d'un travail réflexif de l'enseignant au cours d'une auto-confrontation ou de la méthode du sosie.

Donc, la tâche prescrite par l'enseignant aux élèves ainsi que la tâche attendue relèvent du contrat didactique tissé entre le professeur et les élèves. Egalement, la tâche du point de vue de l'élève, telle que la représentation et la réalisation, détermine l'activité de ce dernier.

1.1.2.2. Analyse de l'activité élève et enseignante par le biais de méthodes emblématiques

L'analyse de l'activité est une méthode fondamentale en ergonomie qui consiste à observer in-situ des acteurs afin d'analyser, de modéliser et de comprendre les tâches qu'ils effectuent réellement dans leurs contextes. L'activité réelle se distingue de l'activité prescrite. L'activité réelle est celle observée en situation et l'activité prescrite est celle qui a été définie par l'enseignant au début de sa séquence, de ses séances. Il y a toujours un décalage plus ou moins grand entre les deux.

Lorsqu'un enseignant propose une activité il est confronté au « *réel de l'activité* », terme développé par Yves Clot (2008), c'est-à-dire qu'il est confronté au réel de ses situations qu'il met en place et que ce qui s'y passe est totalement imprévisible. Il observe alors un décalage entre ce qu'il avait prévu et ce qu'il s'est réellement déroulé. C'est ce qui amène l'enseignant à prendre davantage en considération l'activité des élèves. Effectivement, deux auteurs travaillent sur la clinique de l'activité en EPS, écrivent que « l'enseignant débutant est en difficulté pour appréhender l'activité des élèves. C'est notamment pourquoi il ne s'attache pas à évaluer ce qui

est réellement enseigné et qu'il se focalise sur la technique individuelle » (Y. Lémonie, J-F. Robin, 2010, p. 88).

Pour observer et concevoir l'activité des élèves et des enseignants, il est nécessaire de se poser trois questions mises en relation avec les trois grands principes du triangle didactique : l'enseignant, l'élève et le savoir. Tout d'abord, il s'agit de se demander ce qu'il faut enseigner et ce que les élèves doivent apprendre. Puis, comment enseigner pour que les élèves apprennent ? Et enfin, comment l'élève apprend-il ? A partir de ces questionnements, l'enseignant va réfléchir sur comment intéresser les élèves et les impliquer dans une tâche d'apprentissage. Mais aussi comment étayer l'activité intellectuelle ou motrice des élèves pour qu'ils réussissent. Et enfin, comment construire des situations qui permettent aux élèves de se transformer. « Le travail de l'enseignant s'organise selon un double agenda d'une part un travail de conception […] ; d'autre part un travail de mise à l'épreuve en interaction avec les élèves […] visant à faire apprendre les élèves » (Y. Lémonie, J-F. Robin, 2010, p. 90).

Les méthodes en clinique de l'activité visent à permettre aux enseignants d'avoir un œil critique sur leurs conceptions de leur propre enseignement, sur ce qu'ils véhiculent dans leur cours et à reprendre la main sur le métier. Elles sont une aide formatrice au développement professionnel. Lémonie et Robin caractérisent ces méthodes d'indirectes car « l'accès direct au réel de l'activité n'est pas possible autrement que par l'emploie de moyens détournés car l'action réalisée révèle et cache à la fois le réel de l'activité. C'est donc seulement en organisant une expérimentation transformatrice par un travail de co-analyse que l'activité est susceptible de restituer toute son épaisseur » (Y. Lémonie, J-F. Robin, 2010, p. 96). Il existe trois grandes méthodes de l'approche clinique de l'activité : l'instruction au sosie, l'auto-confrontation simple et l'auto-confrontation croisée.

Tableau 1; reprenant les méthodes mobilisées - Yannick Lémonie et Jean-François Robin, 2010

Types de méthodes mobilisées	Étape – Fonction
Instruction au sosie	Phase initiale de la recherche : permettre aux enseignants de s'approprier leur travail et de découvrir le travail des enseignants des autres disciplines dans un cadre facilitateur.
Autoconfrontation simple	Seconde phase de la recherche : permettre aux enseignants de s'approprier leur travail à travers la confrontation aux traces de leur propre activité ; dégager l'écart entre prescrit et réel.
Autoconfrontation croisée	Troisième phase de la recherche : confrontation aux commentaires ; dégager le style personnel au regard du genre.

Les dispositifs d'analyse en clinique de l'activité

Lors de mon analyse méthodologique, j'utiliserai l'entretien d'auto-confrontation pour tenter de faire ressortir les grands concepts de ma recherche au travers d'un film de séance d'EPS à l'école primaire.

1.1.2.3. Analyse de l'enseignement à travers cinq focales

Pour analyser son enseignement, le professeur s'appuie sur cinq focales, développées par Roland Goigoux (2017). Quelques-unes de ces focales seront développées dans ma méthodologie.

- La **régulation,** qui correspond aux interactions avec chaque élève et avec le groupe classe. Elle englobe le climat de classe et l'autorité, le retour de l'information (les feedbacks), le traitement des erreurs, l'étayage ainsi que la coopération et l'entraide.
- La **motivation,** concerne l'enrôlement et le maintien de l'engagement des élèves dans les tâches, l'orientation et le maintien de l'attention mais aussi le développement du sentiment de compétence.
- La **différenciation,** est organisées sous trois angles tels que les modalités (tâches, étayage), les groupements et les publics (homogènes, hétérogènes, selon les besoins).
- L'**explicitation,** concerne les buts des tâches, les finalités de l'apprentissage, les connaissances, les savoirs et les ressources mobilisées et enfin les procédures et/ou les stratégies utilisées – ce qui correspond à l'autorégulation cognitive. Il existe quatre stratégies d'autorégulation cognitive : la détermination du but, la planification, le contrôle et la régulation. Elles sont regroupées en deux phases : la préparation de l'action (détermination du but et planification) et sa mise en œuvre (contrôle et régulation).
- La **planification** est la focale qui précède les quatre précédentes, elles sont en relation les unes aux autres mais celle-ci est prépondérante, elle occupe la position centrale. La planification concerne les objectifs, les tâches didactiques, la démarche pédagogique, le rôle de l'évaluation, l'organisation matérielle et le groupement des élèves.

1.2. Objets et concepts :

1.2.1 Le concept de mixité scolaire :

1.2.1.1. Comprendre le concept de mixité scolaire

La mixité scolaire est définie comme l'instruction et l'éducation en commun des garçons et des filles, dans des classes mixtes. C'est ce que l'on appelle aussi : la coéducation. Elle est aujourd'hui devenue obligatoire dans les établissements scolaires français, découle de l'idée de fournir à tous les élèves la même éducation. En France, la mixité scolaire est devenue effective

dans les années 1960 en raison de l'évolution des mentalités mais aussi pour faire face à plusieurs phénomènes démographiques tels que l'accroissement de la population scolaire, l'exode rural et l'extension de la scolarité, en 1959 avec la loi Berthoin ; « le décret Berthoin constitue en quelque sorte le cadre théorique d'une nouvelle école » (M. Attali et co., p. 245). La mixité devient alors effective avec la loi Haby en 1975 qui a ordonné la réalisation de la mixité des sexes dans les établissements d'enseignement publics et sous contrat. Or, dans les faits, on constate encore aujourd'hui une exclusivité soit masculine, soit féminine dans plusieurs filières.

De plus, la convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif (2013-2018) exprime le fait selon lequel « la réussite de tous les élèves est liée à la manière dont l'École porte le message de l'égalité, l'incarne et en assure l'effectivité ». Dans le but d'ancrer l'égalité entre les filles et les garçons dans les pratiques des acteurs de l'école, cette convention propose trois chantiers prioritaires : premièrement *la transmission des valeurs d'égalité entre les filles et les garçons*, deuxièmement *le renforcement de l'éducation au respect mutuel et à l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes* et enfin, *l'engagement pour une mixité plus grande des filières de formation et à tous les niveaux d'étude*. Pour accompagner les membres de la communauté éducative à promouvoir l'égalité au sein des établissements scolaires, un site internet réalisé par Canopé « Outils pour l'égalité entre les filles et les garçons »[5] a été mis à leur disposition.

La mixité scolaire est garante de l'égalité entre les sexes. En effet, l'égalité des filles et des garçons est un principe fondamental inscrit dans le code de l'éducation, qui encourage un climat scolaire serein, assure un cadre protecteur - sans comportements ni violences sexistes - et favorise la mixité et l'égalité en matière d'orientation. D'après l'article L121-1 du Code de l'Education[6] : « *Les écoles, les collèges, les lycées [...] contribuent à favoriser la mixité et l'égalité entre les hommes et les femmes, notamment en matière d'orientation. Ils assurent une formation à la connaissance et au respect des droits de la personne ainsi qu'à la compréhension des situations concrètes qui y portent atteinte* ». Dans les programmes scolaires, l'enseignement moral et civique (l'EMC) fait acquérir aux élèves le respect de la personne, de ses origines et de ses différences, de l'égalité entre les femmes et les hommes ainsi que de la laïcité. Le Ministère de l'Education Nationale écrit à ce propos dans les années 2000 : « Du côté des

[5] Educol/Canopé, « Outils pour l'égalité entre les filles et les garçons » : https://www.reseau-canope.fr/outils-egalite-filles-garcons.html
[6] Modifié par LOI n°2013-595 du 8 juillet 2013 - art. 10

programmes, l'éducation civique doit prendre en compte la question de l'égalité des sexes et du sexisme. Mais ce n'est pas suffisant : l'ensemble des disciplines qui font l'objet d'un enseignement doivent s'interroger sur la place qui est faite aux femmes dans les savoirs qui sont transmis »[7]. Le socle commun de compétences, de connaissances et de culture identifie également le respect de l'autre sexe et le refus des stéréotypes parmi les compétences sociales et civiques que tout élève doit acquérir.

Egalement, les concepts de mixité et d'égalité scolaire développés précédemment renvoient au principe méritocratique. La méritocratie est un principe d'obtention du pouvoir ou d'une position sociale fondée sur le mérite individuel. Dans les sociétés contemporaines, cette notion renvoie à l'idée que chacun peut atteindre une position sociale du fait de ses talents et de son travail. Elle est possible quand la sélection s'opère en dehors de toute considération de l'origine sociale et est invoquée à l'école pour justifier la réussite des élèves par leur travail. Chaque élève, outre son origine sociale, a les mêmes chances de réussite qu'un autre élève lorsque les critères d'évaluation sont similaires. Une fille aura les mêmes chances de réussite dans une épreuve, une évaluation qu'un garçon si le travail fournit par les deux individus est semblable. L'égalité à l'école est régie par ce principe de méritocratie : toute personne à les mêmes chances de réussite qu'une autre, en fonction du travail effectué. Cette idée date du XXème siècle où l'on voit apparaître pour la première fois l'école unique basée sur un cursus qui se déroulerait par cycles et où chaque élève, en fonction de son travail scolaire, serait plus ou moins méritant. A ce moment-là, les revendications ne concernent pas l'égalité des chances mais l'égalité de droit devant l'instruction. En effet, c'est la naissance qui va déterminer l'entrée dans telle ou telle école et n'a donc rien à voir avec l'égalité des chances. Et ce n'est qu'en 1945, au sortir de la guerre, que la question d'égalité des chances commence à se poser et la réponse à cette question va être de mettre en avant le principe méritocratique. Aujourd'hui, chaque élève a en principe les mêmes chances de réussite qu'un autre élève au-delà de son origine sociale.

---

[7] « *De la mixité à l'égalité à l'école, au collège et au lycée* », note du 24-10-2000 - Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie, directrices et directeurs des services départementaux de l'éducation nationale ; aux chefs d'établissement ; aux directrices et directeurs de centres d'information et d'orientation. D'après le texte de référence : « *Convention interministérielle pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif (B.O. n° 10 du 9-3-2000 »).*

Malgré les politiques et les outils mis en place pour favoriser la mixité au sein des écoles et des enseignements, entre les filles et les garçons, certains problèmes persistent. « Pour certains, la justice scolaire et sociale voudrait davantage que les filles et les garçons soient traités de façon différente, d'autant plus que les conditions dans lesquelles s'instaure la mixité laissent à penser que ce régime est inéquitable en particulier pour les filles. C'est donc bien à partir d'un principe égalitaire que se justifie une inégalité pédagogique » (M. Attali et co., p. 245-246)

1.2.1.2. Les problèmes posés par la mixité scolaire

« On a cru longtemps que la mixité suffirait à réaliser l'égalité des sexes à l'école. En fait la mixité est une condition nécessaire de l'égalité mais pas suffisante » (Nicole Mosconi, 2009). Effectivement, la domination masculine dans la population des élèves est évoquée à plusieurs reprises et l'emprise des garçons sur les filles serait vécue comme naturelle par l'ensemble des élèves.

Ces problèmes rencontrés en termes de mixité scolaire, s'expliquent d'une part par les stéréotypes de sexes véhiculés à l'école qui influencent nos perceptions, nos jugements et nos comportements. Ces derniers sont d'autant plus accentués que l'on se situe en milieu mixte. Ils ont un caractère asymétrique, valorisant le groupe dominant que sont les garçons et défavorisant le groupe dominé : les filles. Nicole Mosconi, dans son article « *Effet et limite de la mixité scolaire* » nous affirme que ces stéréotypes « contribuent à modeler les comportements de tous et de toutes à l'école comme dans l'ensemble de la société » (N. Mosconi, 2004, p. 166). Elle repère aussi que les relations entre les élèves constituent un frein à cette mixité. En effet, les garçons ont tendance à monopoliser toute l'attention dans l'espace de la classe à contrario des filles. Ce qui permet alors à ces dernières de se recentrer sur leurs apprentissages scolaires, d'où l'idée que les filles seraient plus scolaires que les garçons. Egalement, les enseignants interagissent plus avec les garçons qu'avec les filles car ils ont, selon Nicole Mosconi, « des représentations et des attentes différentes, organisées par les stéréotypes de sexe » (N. Mosconi, 2004, p. 168). Plus particulièrement, cette auteure fait le constat d'un aspect « masculiniste » des savoirs scolaires. Les programmes scolaires « contribuent à persuader les filles que les femmes n'existent pas dans la société, dans la culture et dans l'histoire, ou n'y n'ont pas d'importance » (N. Mosconi, 2004, p. 169). On parle alors de socialisation scolaire par les programmes qui tentent d'affirmer que les femmes sont placées en second plan dans la vie publique et dans la culture. C'est cela qui tend à fabriquer les différences en matière de cursus scolaire et d'orientation scolaire. La mixité scolaire a fait d'énorme progrès depuis les années

60 mais « même si elle commence à transformer le rapport de force entre les sexes, la mixité ne signifie pas en soi l'égalité » (N. Mosconi, 2004, p. 171).

1.2.1.3. Les perceptions de la mixité en EPS :

D'après l'article « *La mixité en EPS : de la gestion des groupes à une réflexion sur l'équité* » de Geneviève Cogérino, la mixité renvoie à plusieurs thématiques lorsque l'on s'intéresse aux préoccupations des enseignants.

Tout d'abord, la mixité est située comme un enjeu de formation et est associée à l'idée de la construction d'un citoyen. Cette idée peut être mise en relation avec le domaine 3 du Socle Commun de Compétences, de Connaissances et de Culture : « la formation de la personne et du citoyen ». Les enseignants reconnaissent une importance éducative essentielle de cet aspect en cours d'EPS. L'enseignement de l'EPS transmet des valeurs, des codes et les élèves intériorisent alors des rôles sociaux. Ces intériorisations, selon Cogérino, dépendent des interactions élèves-enseignant et sont modulées selon le sexe de l'élève. Elle fait alors le constat que les enseignants ne se comportent pas de manière identique qu'il s'agisse de s'adresser aux filles ou aux garçons.

Puis, la thématique du groupement des classes et de la construction de groupes à l'intérieur de celles-ci est fréquente et est souvent mise en relation avec les contraintes liées à l'évaluation et au choix de l'activité/du sport pratiqué. De plus, Geneviève Cogérino pense que traiter des formes de groupement c'est aussi se « poser la question de ce qui doit, peut ou devrait être enseigné à des élèves qui arrivent avec des ressources différentes mais doivent en partir avec une égale chance de les avoir fait fructifier » (G. Cogérino, 2006, p.11) et c'est donc passer d'un enseignement identique pour tous à un enseignement équitable qui engage forcément des certaines formes de différenciation.

Aussi, la mixité en EPS est une expérience subjective : « celui du regard des pairs, pairs de même sexe ou de l'autre sexe ». C'est également comprendre comment chaque élève est assimilé à un groupe de sexe qu'il soit dominant ou dominé.

Enfin, les activités physiques sont porteuses de connotations sexuées qui sont attractives ou répulsives pour les élèves. Il faut que l'enseignant maintienne un climat de classe propice aux apprentissages. Ces connotations proviennent des rôles sociaux inculqués depuis l'enfance, et premièrement dans le milieu familial. Malgré cela, l'EPS contribue tout de même à véhiculer des valeurs masculines et on parle alors de « curriculum masculiniste » (G. Combaz et O. Hoibian, 2008).

1.2.1.4. Les problèmes de la mixité en EPS :

Comme écrit précédemment, l'EPS est une discipline emprunte d'un certain nombre de valeurs masculines liées au sport qui, au sens strict du terme, est défini par « une activité physique institutionnalisée dont la principale logique repose sur **l'affrontement codifié** » (G. Combaz et O. Hoibian, 2008). Egalement, ces auteurs expriment le fait qu'il existe une dimension socialement construite d'inégalité de réussite entre les filles et les garçons en cours d'EPS et que ces inégalités sont à la faveur des garçons. Ils font également le constat que les filles sont largement distanciées par les garçons en termes de résultats[8].

Selon Sylvie Coupey (1995), dans son article « *Pratiques d'éducation physique et sportive au CP et différences de performance entre filles et garçons* », la gestion de la mixité par les enseignants revient souvent à éluder le problème en séparant les filles et les garçons et en leur proposant des activités différentes voire en définissant des règles spécifiques aux garçons puis aux filles. Il apparaît aussi l'idée que les différences d'éducation corporelle que reçoivent les filles et les garçons à l'école proviennent des interactions maître-élève. Ainsi, le poids de l'enseignant dans la construction de la personne mais aussi dans les « images du corps » qu'il renvoie participent à la construction d'identité sexué et de catégorisation filles/garçons. Les résultats de son étude montrent que le niveau d'exigence que les enseignants réclament de leurs élèves détermine leurs progrès. Aussi, les attentes différentes entre les filles et les garçons influent sur leur développement physique. D'après l'analyse de ses résultats, le degré de mixité de la classe serait un facteur jouant sur les résultats et sur la réussite des filles.

Egalement, Sylvie Coupey parle de **réussite différentielle selon le sexe** et explique que les différences de sexe se lisent d'abord à travers l'apparence physique. De plus, selon des études, les différences morphologiques se traduisent par des différences de performances physiques, et donc les garçons réaliseraient de meilleures performances que les filles aux tests d'aptitudes physiques. Le corps détermine en partie les résultats qu'auront les filles et les garçons en EPS et c'est depuis les premiers moments de la socialisation que cette différenciation est faite. Les garçons et les filles sont élevés de manière particulière en respectant certains stéréotypes véhiculés par la société et ces derniers placent les hommes dans des situations de force, de compétition, de combat et les filles dans des situations plus délicates, plus artistiques et de souplesse. A ces propos, G. Cogérino écrit dans son article que le discipline EPS « véhicule un contre-modèle » (G. Cogérino, 2006 p. 14). C'est à dire que les enseignants

[8] Tableau reprenant les résultats aux épreuves d'EPS du baccalauréat selon le sexe en France et dans les Académies de Nice et Rouen entre 1986 et 2006.

demandent aux filles d'être « physiquement actives et psychologiquement assurées », leur imposent de ne pas porter de marqueurs féminins tels que les bijoux, les barrettes, ce qui renvoie une fois de plus à une idée « de discipline traditionnelle de la masculinité ». C'est aussi ce que déclarent Michel Attali, Cécile Ottogalli-Mazzacavallo et Jean Saint-Martin dans leur article « en athlétisme, en hand-ball comme en gymnastique, les femmes sont acceptées à condition de se plier aux règles d'une mise en jeu adaptée aux spécificités de leur sexe : la modération et l'esthétique » (2008, p. 248). L'embarras du corps chez les filles est une limite à prendre en compte dans la pratique d'activités sportives lors de cours mixtes.

De plus, Annick Davisse et Michel Volondat (1987), repris par Catherine Moreno (2007) ont fait le constat que dans la plupart des séquences d'enseignement d'EPS, les situations pédagogiques proposées tendent à favoriser les garçons et à mettre en difficulté les filles. Ce sont alors les modalités de mise en œuvre qui sont interrogées dans ce contexte de mixité scolaire.

De plus, Benoîte Trottin (2007) fait le constat que les enseignants interagissent plus avec les garçons qu'avec les filles ce qui peut avoir un incident sur la motivation et la pratique des filles et donc d'entrée dans l'activité.

Mais encore, la nature des activités proposées par l'enseignant a aussi un impact sur les pratiques féminines. Il est plus fréquent que le professeur propose des activités traditionnellement masculines telles que le rugby, le football, la lutte ou la boxe plutôt que des activités plus féminines telles que l'aérobic, la danse voire même le step. Ces activités masculines renvoient à l'idée de confrontation, de compétition. Or, une bonne majorité de filles préfèrent pratiquer des activités physiques sans nécessairement ressentir le besoin de se confronter à quelqu'un d'autre mais également le besoin de produire une performance (C. Vigneron, 2006 – A. Davisse, 2006).

Enfin Gilles Combaz et Olivier Hoibian font l'hypothèse que les inégalités de réussite entre les filles et les garçons en cours d'EPS peuvent en partie s'expliquer par : la nature des activités physiques et les modalités de pratiques. Ils analysent cela à travers les curriculums formel et caché.

1.2.2 La mixité et l'équité :

D'après le sociologue François Dubet, la notion d'équité part de l'idée qu'en réalité, « l'offre scolaire n'est pas homogène et que les élèves socialement différents ne sont pas dans des situations identiques » (François Dubet, 2005). Pour tendre vers cet idéal d'égalité des chances, il faut pratiquer l'équité et ainsi répartir les moyens pour favoriser ceux qui sont

défavorisés. Dès lors, les enseignants utilisent plusieurs modèles d'équité révélateurs de leurs conceptions de l'égalité et des différences. Ces modèles diffèrent en fonction de leur engagement et de leur attention portée à la séance.

1.2.2.1 Le vécu expérientiel de l'enseignant lors d'un enseignement mixte

Afin d'approcher ces différents modèles d'équité, on va tout d'abord traiter la notion de vécu expérientiel, lié au moment présent de la pratique. C'est Catherine Patinet-Bienaimé et Geneviève Cogérino qui dans leur article « *Expériences subjectives de mixité en EPS : explication des pratiques et dévoilement d'enjeux identitaires* » développent ce terme en le mettant en lien avec le processus attentionnel de l'enseignant : « la description de ce vécu permettra de dire à quoi l'enseignante était attentive, et si cette attention permettait plus ou moins d'équité » (G. Cogérino, 2012, p. 52).

L'attention peut être corrélée à la conscience, et Pierre Vermersch explique que ces deux notions désignent « le même objet scientifique » envisagés autour de deux points de vue. Selon lui, « l'attention, dans son approche subjective, est conçue comme ce qui module la conscience de… » (P. Vermersch, 2002). A partir de là, deux niveaux de conscience des enseignants d'EPS sont analysés à propos des discriminations sexuées : une conscience pré-réfléchie immanente à l'action et une conscience plus réfléchie « d'un vécu comme objet de connaissance et construction d'expérience ». Au niveau attentionnel, le sujet décrit ce dont il est le plus souvent conscient et ne parle pas de ce qu'il a pris en compte de manière pré-réfléchie. L'attention porte sur les actes, les contenus de ces actes et la racine de ces actes.

Ainsi, les différents modèles d'équité tiennent compte de ces processus attentionnels conscients et moins conscients des professeurs lors de leurs séances d'enseignement. Ces modèles d'équité sont développés par Catherine Patinet-Bienaimé et Geneviève Cogérino dans leurs articles « *Expériences subjectives de mixité en EPS : explication des pratiques et dévoilement d'enjeux identitaires* » et « *Expériences de mixités vécues par les enseignants d'éducation physique et sportive : lien entre vigilance et équité sexuée* ».

1.2.2.2 Le modèle d'équité comme égalité de traitement

Ce modèle part du principe qu'il y a peu de différence entre les filles et les garçons. Ainsi, l'enseignement dispensé pour les filles est similaire à celui dispensé pour les garçons. C'est une conception méritocratique de l'enseignement qui considère la compétition scolaire comme étant juste et équitable. C. Patinet-Bienaimé et G. Cogérino, estiment alors que l'égalité de traitement ne fait que renforcer les statuts de filles dominées et de garçons dominants. Ici, les différences

d'attitudes, d'aptitudes, de comportements sont considérées comme résultant des différences biologiques.

1.2.2.3 Le modèle d'équité comme égalité compensatoire

Ce modèle-ci estime que les filles sont dotées de ressources cognitives et motrices moins performantes et moins adaptées que celles des garçons. Il présuppose donc d'effectuer des compensations, sous la forme d'avantages donner aux filles. Ce sont par exemple : donner des règles plus faciles pour les filles, donner un « handicap » aux garçons, partir avec des points d'avance, etc. Ces compensations prennent la forme de discriminations positives définies comme des mesures qui ont pour objectif de favoriser par un traitement préférentiel une catégorie de personnes souvent sujettes à des formes de discrimination, et qui ont alors pour but d'atténuer les différences entre les ressources masculines et féminines mais peuvent vite conduire à un sentiment d'injustice et de stigmatisation chez les filles.

1.2.2.4 Le modèle d'équité comme égalité différentialiste

Ici, les différences sont reconnues comme telles mais ne sont pas hiérarchisées. Le modèle cherche à valoriser la diversité et à favoriser l'hétérogénéité. L'enseignant fait alors deux groupes de sexes séparés car il est persuadé que la réussite des garçons tient de leurs qualités motrices alors que les filles étant peu motivées, sont responsables de leur échec. Cela conduit à une ghettoïsation et à un renforcement des stéréotypes. En sociologie, la ghettoïsation est le fait de tenir une minorité à l'écart de la société. Les filles sont donc, dans ce modèle d'équité, mises à l'écart des garçons.

Ce modèle ainsi que les deux précédents renforcent l'intériorisation des élèves, aux rôles sociaux attribués par leur sexe.

1.2.2.5 Le modèle d'équité comme égalité dans la qualité du développement individuel

Ce dernier modèle fait le constat que les garçons et les filles sont semblables comme différents et qu'ils doivent recevoir des opportunités de développement différentes mais de même valeur. On parle alors de tutorat, où les garçons conseillent les filles et d'une mise en place de contenus sollicitant chez les élèves l'adoption d'attitudes, de comportements, de capacités typiques de l'autre sexe. Cela revient à instaurer des modalités à moitié masculines et à moitié féminines dans une même pratique sportive. Patinet-Bienaimé et Cogérino prennent l'exemple de la danse « alternant l'attaque de mouvement par une énergie explosive (registre

masculin) avec un mouvement relâche (registre féminin) » (C. Patinet-Bienaimé et G. Cogérino, 2013, p. 96). Ici, l'équité ne se conçoit qu'en fonction de la situation de chacun.

Ces auteures se sont appuyées sur un tableau répertoriant les catégories d'actions équitables ou sexistes pour les enseignants d'EPS pour construire ces modèles d'équité sexuée :

Tableau 2 ; reprenant les catégories d'actions équitables et sexistes – C. Patinet-Bienaimé et G. Cogérino, 2013

Catégories d'actions équitables	Catégories d'actions sexistes
L'absence de préjugés sexistes dans les comportements ou verbalisations	L'affichage ou l'expression de préjugés sexistes
La mise en place de situations précisant la répartition des rôles, limitant la domination d'un groupe de sexe	La mise en place de situations ne précisant pas les rôles et places de chacun, permettant la domination d'un groupe de sexe
La mise en place de situations permettant aux deux sexes d'apprendre	La mise en place de situations ne permettant pas à un des deux sexes d'apprendre
L'ouverture des situations à des registres d'action masculins et féminins	L'exclusivité des situations à un registre d'action typique d'un seul groupe de sexe
L'équilibre en quantité et en qualité des interventions en faveur des deux sexes	Le déséquilibre en quantité et en qualité de l'intervention en faveur d'un seul sexe
La recherche d'un climat de classe rejetant toute forme de stigmatisation* ou d'insultes sexistes	La stigmatisation d'un-e élève ou d'un groupe d'élèves par rapport à son sexe La non-intervention face à une attitude ou une insulte sexiste

Source : d'après Lee, Marks & Byrd, 1994.

Note : * : la stigmatisation correspondant à la mise à l'écart d'un élève, ici en lien avec son sexe.

1.2.3 La mixité et les curriculums :

Dans son acception anglo-saxonne, le **curriculum** désigne la conception, l'organisation et la programmation des activités d'enseignement/apprentissage selon un parcours éducatif. Il regroupe l'énoncé des finalités, les contenus, les activités et les démarches d'apprentissage, ainsi que les modalités et les moyens d'évaluation des acquis des élèves. Dans un contexte éducatif, le curriculum renvoie à l'idée d'un parcours de formation.

Philippe Perrenoud, distingue trois niveaux dans une relation éducative :

- Celui de la programmation d'un parcours éducatif dans l'esprit de l'éducateur, c'est le niveau du curriculum formel ;
- Celui des expériences que vit l'apprenant et qui le transforment, c'est le niveau du curriculum réel ;
- Celui des apprentissages qui en résultent.

1.2.3.1 Du curriculum prescrit au curriculum réalisé

Le curriculum prescrit (ou formel) est « une représentation formulée, souvent mise par écrit, méthodique, structurée en fonctions d'objectifs pragmatiques » (Perrenoud, 1995). C'est ce dernier qui spécifie ce qu'il faut enseigner et ce que l'élève doit donc apprendre. Le

curriculum prescrit se rapporte aux programmes d'enseignement, aux objectifs, aux connaissances et compétences à acquérir. De plus, Perrenoud écrit que pour chaque élève, le curriculum prescrit « se réalise de façon originale », parce que même dans un enseignement uniformisé chacun vit des expériences singulières.

Contrairement à lui, le curriculum réel peut être défini comme « le contenu effectif de l'enseignement et des situations d'apprentissage » (Perrenoud, 1995). Le curriculum réel est la finalité du curriculum prescrit.

Perrenoud tire deux constats des finalités de l'éducation ; premièrement « le curriculum prescrit est diversement interprété et mis en œuvre dans les classes » et deuxièmement, « même lorsque le curriculum prescrit est entièrement respecté, les apprentissages attendus ne se font totalement que pour une petite partie des élèves ». Ces mécanismes expliquent l'inégalité des acquis et donc des niveaux de réussite des élèves.

Il écrit également que l'individu apprend à travers l'expérience, qui est une réalité complexe et multiple, mais aussi largement déterminée par des intentions, des pouvoirs et des structures. Les apprentissages de haut niveau, l'appropriation de connaissances, de concepts, de techniques passent généralement par des successions d'expériences formatrices. Et ce sont ces successions d'expériences que l'on appelle : curriculum réel. Ainsi, chaque élève apprend au gré d'une expérience qui se répète, qui est structurée, qu'elle soit ou non sous le contrôle d'une intention éducative.

Ainsi, le curriculum formel correspond au processus complet de transmission et d'acquisition de connaissances attribuées par les programmes scolaires, qui doit être acquis par les élèves à travers de multiples expériences redondantes. Le curriculum réalisé renvoie à ce que les élèves apprennent et acquièrent réellement. C'est ce dernier qui permet de mettre en lumière les différences entre les élèves dans les processus d'apprentissage.

1.2.3.2 Le curriculum caché

Dans le cadre d'un enseignement, un professeur transmet deux types de notions : celles qui relèvent du programme officiel : le curriculum formel, et d'autres inconscientes, jamais formalisées : le curriculum caché. Ce sont les représentations qui s'acquièrent à l'école (rôles sociaux, valeurs, savoirs, compétences) sans forcément transparaitre dans les programmes. Cet ensemble de contenu s'adresse de manière inconsciente, et ce, dès la maternelle. Et c'est au travers de ce curriculum que l'on transmet des attentes orientées vers tel ou tel sexe, tel ou tel milieu social. Il y a donc une grande contradiction entre le curriculum formel et le curriculum caché, qui lui participe à la construction chez les élèves de représentations stéréotypées.

C’est à partir de ce curriculum caché que des représentations telles que les garçons sont meilleurs en sport que les filles apparaissent dans les manières de penser des individus. Selon Perrenoud, « tout curriculum réel est caché parce que les expériences d'un individu ne sont pas directement observables ».

Il est donc important, pour tout enseignant connaissant l’existence de ce curriculum caché, de prendre conscience à la fois d’attentes et d'interactions différentes selon les élèves, et des représentations transmises au travers des exemples donnés ou des supports pédagogiques utilisés, afin d’en maîtriser davantage le contenu. Sans prise en compte de ce curriculum caché, les enseignants de manière consciente et inconsciente, véhiculent des stéréotypes.

1.2.3.3 L’importance des feedbacks pour la pratique sportive

Le feedback en EPS est une réaction de l’enseignant sur la prestation des élèves, permettant d’ajuster les actions de ces derniers à ses propres attentes. Ce sont des « informations que l’apprenant reçoit sur l’exécution de son mouvement, soit pendant, soit après l’exécution » (J-P. Famose, 1983). Ce feedback peut être émis par l’enseignant mais aussi par les élèves et peut-être adressé à la classe entière, à un sous-groupe voire même à un seul individu. Il existe différents types de feedbacks :

- *Les feedbacks techniques* : communications fournissant une instruction technique ou tactique pour l’accomplissement d’une performance ;
- *Les feedbacks affectifs* : transmission de messages plus intenses et expression d’un sentiment positif. Mais ils peuvent aussi transmettre un message négatif, une critique à la suite de comportements inappropriés. Ces feedbacks ne portent pas directement sur la tâche.
- *Les feedbacks évaluatifs* : interactions verbales liées au comportement de l’élève en relation avec les tâches motrices exécutées.

Dans son article « *Les feedbacks : perceptions différenciées chez les filles et les garçons ?* », Virginie Nicaise met en relation le concept de soi et celui des feedbacks, car selon elle « le concept de soi se forge, se maintient et évolue grâce aux feedback évaluatifs venant des autres dans un contexte social donné » (V. Nicaise, 2005, p. 200). Les feedbacks ont alors des effets sur l’évaluation de soi-même. Elle constate, elle aussi, que l’investissement sportif et les performances sportives sont moindre chez les filles. C’est pour cela qu’elle met en lien les termes d’investissement, de compétence physique perçue et d’interaction de l’enseignant, dans son étude.

Rappelons que dans les études didactiques, la phase interactive entre l'enseignant et l'élève (lors de sa production) est celle qui permet de transmettre les contenus d'enseignement. Les feedbacks sont alors des éléments essentiels et ont un rôle moteur sur tout le processus d'apprentissage. Des études ont été faites et selon elles, la direction du feedback se fait le plus souvent vers un élève seul à 80%.

Pour ce qu'il en est des interactions en classe, les garçons sont les plus interactifs et savent attirer l'attention plus que les filles, qui s'investissent moins dans la vie de classe. V. Nicaise cite Duffy, Warren et Walsh qui ont observés, en 2001, que les garçons bénéficient de plus de feedbacks et de natures différentes, dans l'ensemble des cours. Ils affirment que « ce sont donc les enseignants qui sont la source première de cette différence » (V. Nicaise, 2005, p. 203). Egalement, le climat de la classe peut jouer un rôle important dans le renforcement des différences de sexe et les feedbacks influencent alors les perceptions des élèves, leurs apprentissages et leur réussite.

Pour analyser les feedbacks, Virginie Nicaise a réalisé une étude et tire la conclusion que « les garçons et les filles construisent des perceptions différentes des feedbacks reçus et du temps investi par l'enseignant » (V. Nicaise, 2005, p. 215). Mais selon elle, si on prend en compte le genre (et non plus le sexe de l'élève), les différences disparaissent car le fait d'être « haut sur l'échelle masculine ou sur l'échelle féminine est davantage « discriminant » pour la perception du feedback » (V. Nicaise, 2005, p.215). A travers ces constats, on comprend que la variable « sexe » est discriminante dans la pratique sportive ainsi que dans la nature des interactions entre l'enseignant et les élèves. Mais que si l'on s'intéresse à la variable « genre », les différences s'estompent et les élèves, qu'ils soient filles ou garçons, perçoivent de la même manière les interventions du professeur.

C'est à partir de cette variable « sexe » que les stéréotypes entre les filles et les garçons se véhiculent et s'ancrent dans les esprits des individus de notre société.

1.2.4 Le concept de stéréotype :

1.2.4.1 Comprendre le concept de stéréotype

En psychologie sociale, un stéréotype est une représentation caricaturale figée, une idée reçue, une opinion toute faite acceptée et véhiculée sans réflexion, concernant un groupe humain ou une classe sociale. Ils correspondent donc à des traits ou des comportements que l'on attribue à autrui de façon arbitraire. Ce concept a été introduit par le journaliste et commentateur politique américain Walter Lippam en 1922. La notion de stéréotype est rapportée à la notion de préjugé qui peut être défini comme une « attitude de l'individu

comportant une dimension évaluative, souvent négative, à l'égard de types de personnes ou de groupes, en fonction de sa propre appartenance sociale » (Fischer, 1987).

Dans l'espace scolaire et au sein même des pratiques éducatives, les filles et les garçons vont se reconnaître comme appartenant à l'un ou l'autre groupe de sexe, ainsi, des rapports de sexe se construisent. Ils sont le produit d'une construction sociale qui s'établit par d'innombrables vecteurs : rôles sociaux, stéréotypes, préjugés, qui nourrissent l'imaginaire social.

Il existe, dans la société, des stéréotypes renvoyant au sexe des individus mais aussi à leur genre. Dès les débuts de sa socialisation, l'enfant doit apprendre à distinguer le sexe et le genre. Le sexe est biologique tandis que le genre est culturel. Le concept de genre définit les identités associées à un sexe : les rôles, les valeurs, les représentations du féminin et/ou du masculin. Ainsi, la différence entre ces deux notions provient d'une éducation différenciée définie comme une différence de socialisation en fonction du milieu social mais aussi du sexe. L'attention aux différences personnelles entre les filles et les garçons peut se mettre en œuvre dans les écoles mixtes mais des inconvénients y surgissent plus fréquemment. En effet, la classe mixte présente des variables émotionnelles, de conduite et d'évolution beaucoup plus accentuées et diversifiées que dans une classe comportant des élèves du même sexe. « Dès la maternelle se manifestent des stéréotypes transmis par les familles et la société qui poussent les uns et les autres à la séparation. Pour que la mixité puisse aller dans le sens d'une plus grande égalité, il faut donc la construire, l'accompagner » (M. Fize, 2004). De plus, un enfant se construit sur la base de transmissions conscientes ou inconscientes de son environnement. Chaque instance de socialisation va socialiser chaque individu afin qu'il ait les caractéristiques associées à son sexe. On distingue alors les **stéréotypes de genre** qui renvoie à des caractéristiques arbitraires, fondées sur des idées préconçues, que l'on attribue à un groupe de personne en fonction de leur sexe, et les **stéréotypes de sexe** dont le fait est d'attribuer à une personne des rôles et fonctions dans la société, déterminés par son sexe.

Dans le système scolaire, les stéréotypes de genre se manifestent particulièrement dans les manuels scolaires. En effet, en 2008, la HALDE[9] s'intéresse à cette question et fait le constat que les femmes apparaissent moins souvent que les hommes dans les manuels scolaires. Selon la HALDE, les modèles d'identification proposés aux filles sont peu nombreux et stéréotypés. Ainsi, à l'école et plus particulièrement dans les manuels, les hommes et les femmes

[9] Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'Egalité, créée en 2004 (dissoute en 2011).

connaissent un traitement différencié. Ces représentations stéréotypées engendrent des conséquences négatives sur le sentiment d'appartenance à un groupe, ce qui diminuerait alors les performances de ses membres. C'est ce que l'on appelle : la menace du stéréotype.

1.2.4.2 La menace du stéréotype

L'idée qu'il y ait des matières féminines et d'autres masculines poussent les élèves à se retrancher dans leurs raisonnements. Certains diront que les mathématiques sont faites pour les garçons et que le français est dédié aux filles. Ainsi, les filles se sentiront toujours dévalorisées lors d'une évaluation en mathématiques, pensant que c'est une matière où seuls les garçons brillent et inversement pour le français et les représentations masculines. Cela rend prédominants les processus cognitifs de catégorisation des disciplines, de soi et d'autrui. Ces propos renvoient directement au concept de *« menace du stéréotype »* mis en évidence par Claude Steele et Joshua Aronson en 1995. Ils se sont intéressés aux causes de l'échec scolaire des minorités ethniques aux Etats-Unis où il existerait un stéréotype selon lequel les Noirs seraient moins intelligents que les Blancs. Le résultat de leur expérience montre que la performance à une tâche verbale difficile était moins bonne lorsque les étudiants noirs pensaient qu'elle était basée sur leur intelligence. Ce concept représente l'effet psychologique que peut avoir un stéréotype sur une personne visée par celui-ci.

Marie Duru-Bellat reprend cette notion dans un de ses articles en donnant une définition sociologique du terme : « le fait de savoir pertinemment que vu votre groupe d'appartenance vous êtes censé moins bien réussir telle ou telle tâche induit une telle pression évaluative que cela obère vos chances d'y réussir effectivement » (M. Duru-Bellat, 2010). Cette étude met en relation les stéréotypes et les performances du groupe en éclaircissant le fait que plus un groupe se sent jugé négativement moins il réussira la tâche donnée. C'est ce qu'il se passe aujourd'hui entre les filles et les garçons, dans les différentes disciplines scolaires. On peut donner l'exemple de la gymnastique. Cette dernière est pensée par les élèves comme une discipline qui s'adresse plutôt aux filles qu'aux garçons. De là, découle encore l'idée de « menace du stéréotype » car les filles vont être confortées dans leurs performances en gymnastique, plus que les garçons.

D'après les programmes officiels[10], l'EPS « développe l'accès à un riche champ de pratiques, à forte implication culturelle et sociale, importantes dans le développement de la vie personnelle et collective de l'individu. Tout au long de la scolarité, l'EPS a pour finalité de

[10] Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015

former un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, **dans le souci du vivre ensemble** ». Egalement, « l'EPS répond aux enjeux de formation du socle commun en permettant à tous les élèves, **filles et garçons ensemble et à égalité**, *a fortiori* les plus éloignés de la pratique physique et sportive ». Nous comprenons donc d'après les instructions officielles, qu'aucune distinction ne doit être faite au sein de la pratique sportive entre les filles et les garçons et qu'ils doivent apprendre ensemble et à égalité.

1.2.4.3 Les stéréotypes du genre : l'effet pygmalion

Depuis la publication de l'ouvrage de Rosenthal et Jacobson sur *« l'Effet Pygmalion »* en 1971, la question de savoir si les préjugés des enseignants influencent les productions des élèves est posée. Bien évidemment, les enseignants ne sont pas conscients des différences de comportements qu'ils opèrent en fonction des élèves. Nicole Mosconi dit que l'Effet Pygmalion est « une prédiction auto-réalisatrice : ce qu'on prévoit dans les performances et le comportement d'une personne se produit du seul fait qu'on l'a prévu ». La théorie sur cet effet permet d'avancer la possibilité que la moindre réussite scolaire des élèves stigmatisés puisse s'expliquer par les « a priori » moins positifs de l'enseignant à leur égard.

Les expériences réalisées se sont portées sur quatre facteurs qui se réfèrent aux relations enseignant-élève et qui jouent sur le contrat didactique : le climat créé par l'enseignant, le temps et l'attention qu'il accorde à l'élève, les opportunités qu'il lui offre pour s'exprimer ainsi que la qualité des renforcements qu'il lui administre. Les résultats montrent que les enseignants ont un traitement particulier avec les élèves qu'ils jugent moins « capables » et modifient leur comportement en fonction de l'élève qu'ils ont en face. D'après cette théorie, les croyances ou idées que les enseignants possèderaient sur les élèves, et qu'ils exprimeraient plus ou moins implicitement, provoqueraient chez ces derniers des comportements conformes à ces idées. Ainsi, notre attente sur le comportement d'autrui pourrait entrainer la réalisation du comportement attendu. Cet effet pygmalion a un impact sur les élèves car certains groupes se sentent alors dévalorisés par rapport à d'autres au vu du comportement de l'enseignant à leur égard.

On observe aussi une conséquence de cet Effet Pygmalion sur les apprentissages des élèves en cours d'éducation physique et sportive. Ce traitement différencié des enseignants envers les élèves, peut avoir une influence directe sur la performance de celui-ci mais aussi indirecte par l'intermédiaire des facteurs motivationnels. Des recherches en EPS, notamment celle de David Trouilloud (et al.) sur les attentes de motivation et comportements différenciés de l'enseignant d'Education Physique et Sportive à l'égard de ses élèves, ont montré que ces

attentes ont un impact sur la compétence perçue par l'élève ce qui influence, alors, son niveau de motivation dans la pratique. Cela a donc un impact sur la performance de ses élèves. Ces attentes peuvent aussi influencer l'estime de soi des élèves, moteur important de l'engagement de ces derniers dans leur processus d'apprentissage. Mais également sur la confiance en soi de l'élève lorsqu'il ressent que l'enseignant ne lui fait justement pas confiance. Ainsi, on remarque à travers ses études, qu'il existe des stéréotypes forts véhiculés lors de cours d'EPS

1.2.4.4 Les stéréotypes en EPS

En EPS, comme dans d'autres disciplines, le sexe est un déterminant puissant dans le repérage, l'identification ou la mémorisation des individus. C'est-à-dire que les enseignants ne remarquent pas les mêmes élèves, et des études ont démontrées qu'ils citent davantage les garçons (à 56%). Magali Joux et Geneviève Cogérino ont réalisé une étude qu'elles ont présenté dans leur article « *Filles et garçons en EPS : regards d'hommes, regards de femmes* ». Elles ont exprimé le fait que les enseignants parlent en majorité des filles comme un groupe et des garçons en tant qu'unité individuelle, mais aussi qu'ils s'attachent davantage à commenter les comportements des garçons. Elles font le constat que les enseignants situent « les filles selon des caractéristiques négatives et les garçons selon des caractéristiques positives. Ces aspects de leurs commentaires laissent transparaître la présence assez nette de stéréotypes de sexe » (M. Joux et G. Cogérino, 2005, p. 232). Elles ont retranscrit des commentaires d'après des vidéos d'hommes et de femmes enseignants lors de leurs cours d'EPS et mettent alors en évidence que les garçons et les filles ne sont pas pris en compte et en considération de manière identique en EPS, comme dans d'autres disciplines du système scolaire. Elles concluent leur article en notant « on peut donc douter que les élèves, garçons et filles, bénéficient réellement d'un enseignement identique, au-delà des déclarations et des intentions que développent les enseignants ou des recommandations des textes ministériels ».

De plus, Virginie Nicaise écrit dans son article, en 2005, que « les stéréotypes dans notre société font en sorte que les filles se définissent avec des valeurs féminines, et inversement pour les garçons qui doivent s'affirmer et s'identifier aux attributs masculins. L'introduction de cette variable « genre » renvoie à l'idée que l'on pourrait dépasser cette dualité sexuelle » (V. Nicaise, 2005, p. 205). Cela permet de postuler que les filles ne sont pas obligées de s'ancrer dans les normes du féminin mais bien de dépasser ces clivages et s'investir dans des domaines où elles ne sont pas forcément attendues pour réussir. On pourra donc trouver en cours d'EPS des filles très douées dans un sport où excellent les garçons et inversement.

Les stéréotypes vont être l'élément essentiel de ma recherche en EPS et vont être corrélés avec le concept de mixité scolaire, en cours d'EPS. Egalement, les apprentissages sportifs des élèves vont être étudiés lors de ce travail. Ces apprentissages relèvent de la culture sportive des élèves. Cette dernière renvoie à l'apprentissage des techniques évoluant au fil du temps pour de meilleures performances et la découverte de nouvelles pratiques. Un apprentissage moteur est pour Richard Schmidt « *un ensemble de processus associés à l'exercice ou l'expérience conduisant à des modifications relativement permanentes du comportement habile.* »

Pour ce faire, avant de commencer à étudier ces facteurs sur le terrain, je me suis interrogée sur plusieurs points et émis plusieurs hypothèses grâce à mes lectures précédentes :

Mes questionnements et hypothèses à propos du sujet :

Deux questions peuvent être posées concernant la mixité scolaire en cours d'EPS :

D'une part : les stéréotypes véhiculés par l'enseignant à travers les contenus d'enseignement, les formes de groupements, les consignes données et les feedbacks, en cours d'EPS ont-ils un impact sur les apprentissages sportifs scolaires et sur les engagements des élèves ?

D'une autre part : comment favoriser la mixité scolaire en cours d'EPS, au regard des contenus pédagogiques transmis par l'enseignant ?

Suite à mes observations en classe et aux diverses lectures, quatre hypothèses principales émanent :

Premièrement, les consignes données, la formation des groupes ainsi que les régulations faites par l'enseignant influencent l'implication dans l'activité sportive des élèves.

Deuxièmement, les filles seraient désavantagées dans la pratique sportive de la pelote sous prétexte qu'elles auraient des capacités physiques, motrices et cognitives moindres que celles des garçons.

Troisièmement, la mixité doit être forcée dans la plupart des APSA scolaires si l'on souhaite observer des garçons et des filles pratiquer collectivement et dans les mêmes équipes.

Enfin, les garçons ne prennent que peu de plaisir en danse car c'est un sport considéré comme féminin.

2. PARTIE EXPERIMENTALE

2.1 Méthodologie

La plupart des articles parcourus s'appuie sur des études réalisées au sein de l'enseignement secondaire et très peu de recherches ont été effectuées dans l'enseignement primaire à propos de cette problématique.

Qu'en est-il alors de l'enseignement primaire ?

Pour tenter de répondre aux hypothèses formulées précédemment, je me suis appuyée sur trois recueils de données différents afin d'obtenir des résultats. Premièrement des entretiens semi-directifs, puis des observations de séances et enfin des entretiens d'auto-confrontation. Cette méthodologie s'est déroulée auprès de deux professeurs des écoles dans deux écoles aux aspects différents : l'une est rurale et l'autre est urbaine.

2.1.1 Entretiens semi-directifs

L'entretien est une situation de communication orale où les données recueillies sont essentiellement des opinions, des motivations, c'est-à-dire, des informations qualitatives. Il se déroule entre un enquêteur et un enquêté et porte sur un certain nombre de thèmes qui sont identifiés dans un guide d'entretien préparé par l'enquêteur.

J'ai donc fait le choix de débuter ma méthodologie par ce type d'entretien pour avoir une vue d'ensemble sur le profil de l'enseignant et sur ses intentions didactiques avant la séance d'EPS.

2.1.1.1 Les acteurs

Les deux professeurs des écoles qui ont bien voulu participer à mon travail de recherche sont :

- Un professeur de CM2 à l'école élémentaire Paul Fort de Lescar (64230) ;
- Une professeure de CM1/CM2 à l'école élémentaire du Bourg de Monein (64360).

J'ai été reçue par ces deux professeurs au cours d'un après-midi de classe pour pouvoir les observer en train de mener leur séance d'EPS mais j'ai aussi eu la possibilité de les filmer afin d'avoir un point d'appui pour le futur entretien d'auto-confrontation.

Avant cela, je les ai rencontrés individuellement lors d'un entretien semi-directif pour tenter de recueillir leurs premières conceptions sur le sujet.

2.1.1.2 Guide d'entretien

Ce guide est l'outil qui sert de support à l'entretien, et qui, dans le cadre d'un entretien semi-directif, répertorie l'ensemble des questions qu'il est possible de poser à son interlocuteur.

Les questions posées lors de l'entretien portaient sur le profil de l'enseignant. Ainsi, je trouvais intéressant de lier les propos reçus par ces deux professeurs sur le sujet de cette mixité scolaire avec leur ancienneté dans l'enseignement mais également avec leur rapport personnel au sport. D'autre part, je les ai questionnés sur leurs intentions didactiques avant la séance, ce qu'ils avaient prévu de faire[11].

J'ai également fait le choix de ne parler à aucun des deux interrogés du sujet de mon mémoire. Je n'ai pas voulu leur dire que je travaillais sur les stéréotypes de genre ni encore sur la mixité scolaire dans un cours d'EPS. Je leur ai seulement dit que j'observais et travaillais sur l'analyse de l'activité des professeurs des écoles lors de cours d'EPS dans des APSA différentes. C'est un choix personnel de ne pas avoir parlé de mon sujet de mémoire car je ne voulais pas biaiser leurs réflexions et leurs propos.

2.1.1.3 Déroulement

Les deux entretiens se sont déroulés juste avant la séance observée. Ils ont été enregistrés pour que je puisse par la suite les retranscrire afin d'en extraire les propos, utiles à l'analyse des résultats.

J'ai commencé par questionner ces deux professeurs sur leur parcours professionnel ainsi que sur leur vécu des cours d'EPS lorsqu'ils étaient eux-mêmes élèves. Puis, j'ai cherché à savoir quels liens ils entretenaient personnellement avec le sport que ce soit en tant que loisir personnel ou au sein d'un enseignement scolaire, mais également sur leurs conceptions d'un enseignement optimal de l'EPS à l'école. Ensuite, je me suis renseignée sur les conditions de l'EPS au sein de l'école, au niveau des infrastructures et du matériel mis à disposition. La suite de mon entretien portait sur la séance en elle-même, à savoir ; l'objectif, la tâche finale générale de la séquence, la façon dont elle allait être conduite.

J'ai alors pu recueillir les premières impressions des interrogés sur leurs manières de voir et d'aborder la mixité scolaire en classe d'une façon plus générale, puis lors d'une séance de

[11] Guide d'entretien – Annexe n°1.

sport. J'ai aussi été renseignée sur les relations qu'entretiennent ces enseignants avec le sport. Enfin, j'ai eu une première approche de la séance qui allait se dérouler suivant l'entretien.

A la fin de ceux-ci, j'ai poursuivi ma méthodologie par l'observation de la séance d'EPS décrite auparavant par l'enseignant.

2.1.2 Observations de séances

L'observation permet de recueillir des informations sur les comportements verbaux et non-verbaux des sujets. Le fait de filmer son observation de terrain permet également de revenir sur des points plus précis que l'on souhaite analyser, quantifier. Mon observation s'est appuyée sur deux grilles tenant compte d'une part de la qualité et de la quantité des interactions de l'enseignant avec ses élèves (filles et garçons) et d'autre part, de données sur l'enseignant à propos de ses ajustements, ses conseils, ses rappels à l'ordre, encouragements ; sur les feedbacks[12].

2.1.2.1 Séances d'EPS

Les séances d'EPS observées ne concernaient pas les mêmes APSA.

La première séance observée et filmée, celle de l'école de Lescar, était une séance de pelote. Elle s'est déroulée dans le trinquet en face de l'école, et avait pour but de préparer les élèves à la rencontre USEP organisée par la circonscription. Les caractéristiques de la pelote sont nombreuses :

- Son approche culturelle ;
- Ses différents rôles sociaux : les notions de défi, le respect de la parole donnée et la place importante du juge ;
- La **mixité et la coopération** : garçons et filles coopèrent ou s'opposent et s'auto-arbitrent en sollicitant l'avis du juge ;
- L'adaptation des règles selon les niveaux des élèves ;
- Son accessibilité.

Selon l'USEP, la pelote est une activité qui offre investissement, émotion et plaisir pour les élèves qui la pratiquent[13].

[12] Grilles d'observation – Annexe n°2.
[13] Cahiers pédagogiques – La pelote basque à l'USEP, *avril 2006.*

Mr Agullo me dit durant l'entretien « *Là, là, ça s'appelle le « front-tennis » plutôt que « pelote » c'est pour ça que j'ai adapté un petit peu ce que je faisais habituellement en pelote parce qu'on a changé d'unité pédagogique d'EPS* ». Il a changé certains ateliers pour répondre aux exigences de la rencontre USEP qui devait se tenir début avril. Cette séance de pelote est appelée « front-tennis » car c'est le nom donné au sport pratiqué pendant la rencontre mais également car certains ateliers ne sont pas propres à l'enseignement de la pelote. Ainsi, tout au long de la séance, j'ai pu observer 3 ateliers différents. Les groupes étaient différenciés : deux groupes de « bons niveaux » composés seulement de garçons et trois groupes de « plus faibles niveaux » composés d'une majorité de filles et de quelques garçons. Les groupes étaient répartis sur différents terrain et le groupe des garçons avait des consignes et des activités complètement différentes du reste de la classe. Nous étudierons le pourquoi de cette différenciation plus tard.

La seconde séance observée, celle de l'école de Monein, était une séance de danse. La danse permet de gérer le rapport « expression de soi » et « impression sur autrui » dans une perspective de communication au moyen d'une création chorégraphique. Dans les mœurs, la danse est un sport féminin et l'épanouissement des garçons dans cette APSA est bien souvent remis en question.

Au cours de cette séance les élèves préparaient avec l'aide de l'enseignante, leur chorégraphie pour leur participation aux « enfants danseurs ». J'ai donc demandé à l'enseignante, lors de l'entretien semi-directif, ce qu'était cette rencontre et en quoi elle consistait : « *alors en fait c'est une représentation d'une production qu'ils ont fait. Après moi je m'y suis pris de bonne heure cette année parce que j'ai commencé l'activité vraiment tout en douceur une fois par-ci, par-là, une fois une semaine puis une autre puis j'ai laissé passer 15 jours pour vraiment s'approprier l'activité et puis après on s'est fixé un objectif en disant : voilà, on va participer à cette représentation des enfants danseurs, il nous faut un thème, et essayer d'exploiter ce qu'on a vu jusqu'à présent. Donc l'occupation de l'espace, les différents mouvements, etc et ils ont... avec un vote... on a déterminé que l'on travaillerait sur les créatures et monstres de la mythologie grecque parce que c'est en plus ce qu'on faisait en parallèle en littérature. Et puis on avait fait et vu des représentations théâtrales dessus donc du coup tout était lié à ce moment-là, bon même si tout est un petit peu décroché maintenant, en tout cas eux ils étaient bien là-dedans à ce moment-là donc on s'est lancé là-dessus.* ». De part ces propos nous comprenons bien que cette APSA danse est programmée depuis déjà quelques mois (elle a commencé en décembre) et ce, jusqu'au mois de mai, date de la représentation finale. C'est un travail de longue haleine, où l'interdisciplinarité joue un rôle prépondérant. Durant sa séance, j'ai pu

observer des groupes mixtes et non-mixtes et nous verrons plus tard quels étaient les motivations pour la formation de ses groupes.

2.1.2.2 Grilles d'observation

Pour analyser mon observation de séance, j'ai fait le choix de m'appuyer sur des grilles d'observation. Lors d'une première réflexion sur ma méthodologie, j'avais décidé de ne me préoccuper que de deux critères : la quantité des interactions et la qualité de celles-ci, entre le professeur et ses élèves. Puis, après une deuxième réflexion, j'ai décidé d'enrichir cette première grille par une grille plus complète. En effet, cette deuxième grille renseigne la tâche des élèves puis la tâche du professeur en fonction de ce qu'il observe de ses élèves. C'est en analysant ces deux points de manière simultanée que nous pourrons observer la qualité des interactions de l'enseignant vis-à-vis de ce qu'il donne à faire aux élèves. Cette deuxième grille est issue de l'article « *Des ruptures de contrat au sens de l'activité pour les élèves : une approche clinique de l'activité réelle en EPS* » de E. Magendie et D. Bouthier.

Après la séance, j'ai visionnée à nouveau la vidéo pour remplir les grilles d'observation établies au préalable. Je comptais les remplir au moment même de la séance mais je me suis rendue compte que la tâche allait être complexe.

Voici, ci-dessous la première grille d'observation.

Selon moi, la quantité d'interactions va permettre de voir si l'enseignant privilégie l'une des deux catégories de sexes :

Quantité d'interactions :	**Filles**	**Garçons**
PE		

Selon moi également, la qualité des interactions mettra en évidence si l'enseignant valorise plus les filles que les garçons ou le contraire :

Qualité d'interactions :	**Filles**	**Garçons**
PE : mise en valeur	*Démonstration consigne* : *Remédiation, clarification consigne* : *Autres (matériel, tenue, questions diverses)* : *Encouragements* :	*Démonstration consigne* : *Remédiation, clarification consigne* : *Autres (matériel, tenue, questions diverses)* : *Encouragements* :
PE : « critiques »	*Comportement* :	*Comportement* :

C'est après avoir rempli ces grilles que je me suis posée la question de savoir comment j'allais lier ces données recueillies avec les intentions didactiques de l'enseignant. Ainsi, la

seconde grille d'observation va me permettre d'approfondir mes recherches et d'analyser plus précisément ces résultats.

Condensation des données d'observation et d'entretien avec l'enseignant :

Ce que les élèves doivent faire et dans quelles conditions	Manière dont ils doivent s'y prendre	Ce qu'ils doivent apprendre ou savoir-faire	Attitudes qu'ils doivent prendre	Evaluation Ajustements Conseils	Justifications Rappels à l'ordre Encouragements
				Ajustements pendant l'activité : **Conseils :**	**Rappels à l'ordre :** **Encouragements :**

Grâce à cette seconde grille d'évaluation, je vais pouvoir analyser les ajustements, les conseils, encouragements et rappels à l'ordre faits par l'enseignant aux élèves (filles et garçons) en fonction de la tâche que doivent accomplir ces derniers.

Pour compléter mes observations, je m'appuie ensuite sur des entretiens d'auto-confrontation afin de recueillir l'avis des professeurs sur leur propre activité, leurs propos, leurs faits et gestes.

2.1.3 Entretiens d'auto-confrontation

Un entretien d'auto-confrontation a pour but de faire revivre la situation passée pour appréhender l'expérience vécue de l'enseignant. C'est en accédant aux pensées de l'enseignant quand il a agi, à ses préoccupations, à ses focalisations, à ses émotions et à ses interprétations dans l'action que l'on appréhende toute la complexité de la situation. C'est à partir de cet entretien que l'on identifie des décalages entre ce que l'enseignant devrait faire au regard des différentes prescriptions (intentionnelles, personnelles) et qu'il fait réellement face aux situations qui s'offrent à lui lors d'une séance d'enseignement.

Bien évidemment, un entretien d'auto-confrontation s'appuie sur un guide d'entretien préalablement construit à partir du visionnage des vidéos. Chaque moment doit être questionné non par pour justifier un comportement de l'enseignant, mais pour chercher à comprendre la raison de ce même comportement.

2.1.3.1 Guide d'entretien

Pour la première séance observée, mon guide d'entretien s'appuie sur 6 vidéos[14]. Le but de cet entretien est d'obtenir des informations sur l'importance que l'enseignant porte sur la formation des groupes et des équipes, dans les consignes passées aux élèves ainsi que sur les régulations et les feedbacks. Je m'appuie ainsi sur ces moments d'observation pendant lesquels il interagit avec ses élèves, ainsi que sur ses préoccupations, ses intentions didactiques lors de l'instauration d'un système de points par exemple[15].

Pour la seconde séance observée, mon guide d'entretien s'appuie sur 3 vidéos[16]. J'ai pour but dans cet entretien, d'obtenir des informations relatives aux différentes phases de la séance mais aussi à la formation des groupes réalisés par l'enseignante. A propos de ces groupes, je trouve important de m'intéresser à ce que l'enseignante fait comme observation et comme régulation aux élèves. Je m'appuie donc sur ce que la professeure dit et propose aux élèves, mais aussi à ses préoccupations et à ses propres intérêts dans les différentes phases observées.

Je me suis donc focalisée, pour l'auto-confrontation, sur la formation des groupes et des équipes lors de phases de jeux/de recherche d'une chorégraphie, sur les consignes données, sur l'instauration d'un système de points (pour la séance en pelote), sur les réussites, les enjeux et les régulations faites au cours des activités, et enfin, sur les feedbacks et l'importance du retour en classe entière. Mes entretiens se sont clos par une question sur la mixité, à savoir si ces enseignants la considèrent comme une richesse ou comme une contrainte.

2.1.3.2 Déroulement

Les deux entretiens se sont déroulés environ 3 semaines après chaque séance. Le fait de revenir sur une séance préalablement filmée réactive les souvenirs de l'enseignant, ce qui lui permet de répondre convenablement aux questions. Ils ont aussi été enregistrés pour que je puisse par la suite les retranscrire afin d'en extraire les propos, utiles à l'analyse des résultats. Ces derniers seront répertoriés dans un tableau condensé avec les données obtenues lors des observations de séances, que vous trouverez en annexes. Je fais par-là, référence à la grille issue de l'article « *Des ruptures de contrat au sens de l'activité pour les élèves : une approche clinique de l'activité réelle en EPS* » de E. Magendie et D. Bouthier.

[14] Séance filmée de Mr Agullo, à l'école Paul Fort de Lescar.
[15] Guide d'entretien – Annexe n°3.
[16] Séance filmée de Mme Stoecklin, à l'école du Bourg de Monein.

Lors de la construction de la grille d'entretien, j'avais noté pour chaque question le moment auquel se référer sur la vidéo. J'ai donc poursuivi l'entretien en suivant le cours des vidéos et en les arrêtant à la fin de chaque passage important afin de laisser le temps à l'interrogé de répondre à mes questions.

J'ai alors pu recueillir d'autres impressions, plus complètes, des enseignants sur leurs manières de voir et d'aborder la mixité scolaire lors d'une séance de sport. Ces derniers ont trouvé intéressant de s'appuyer sur une vidéo pour répondre à des questions propres à l'activité de l'enseignant.

3. INTERPRETATION DES RESULTATS

Les résultats de cette recherche sont issus des réponses aux entretiens ainsi qu'aux observations faites durant les séances de pelote et de danse. Les résultats bruts des entretiens et des observations n'ont pas d'utilité pour le lecteur car leur valeur réside dans leur interprétation et leur analyse au vu des hypothèses formulées précédemment. Vous trouverez en annexe les retranscriptions des différents entretiens ainsi que les grilles d'observation qui tiennent compte des informations relevées sur l'activité de l'enseignant. L'interprétation des résultats sera faite en deux temps : la présentation de ces résultats puis leur analyse en lien avec le projet de recherche.

3.1 Présentation des résultats

3.1.1 Résultats des entretiens semi-directifs

J'ai débuté mes entretiens avec Jean-Pierre Agullo, professeur des écoles depuis un certain nombre d'années maintenant, diplômé après avoir passé son concours post-baccalauréat et dispensé d'une formation de 3 ans.

J'ai ensuite pu m'entretenir avec Sandrine Stoecklin, professeure des écoles depuis 17 ans. Elle a suivi un enseignement en lettres modernes pour obtenir sa licence et a passé le concours d'entrée à l'IUFM. Elle a obtenu son diplôme de professeure et est depuis enseignante à l'école élémentaire de Monein.

Les entretiens ont été conduits dans un premier temps autour de leur vécu sportif en tant qu'élève puis en tant que professeur, mais également d'un point de vue plus personnel, relevant du loisir. Dans un second temps, l'entretien concernait plus particulièrement les séances d'enseignement.

J'ai décidé pour la présentation des résultats, de procéder sous la forme de tableaux reprenant les propos recueillis lors des deux entretiens[17].

3.1.1.1 Profil et vécu sportif

Après avoir questionné les interrogés sur leur parcours professionnel, je leur ai demandé de me parler de leur vécu des cours de sport lorsqu'ils étaient élèves. Jean-Pierre lui, en avait un très bon souvenir tandis que Sandrine n'en avait que de très vagues.

[17] Les retranscriptions d'entretiens semi-directifs se trouvent en annexes n°4 et n°7.

Questionnement :	*« Est-ce que vous vous rappelez de votre vécu des cours d'EPS à l'école ? »*	*« Des « Landy », qu'est-ce que c'est ? »*	*« Vous en avez un bon souvenir ? »*
Jean-Pierre *(propos)*	« **Oui**. »		« Oui très. »
Sandrine *(propos)*	« Absolument pas, je me rappelle des « Landy ». »	« C'est une chorégraphie [...] **Mais sinon je me souviens pas des cours d'EPS**. »	

Egalement, ils m'ont renseigné sur le rapport personnel qu'ils entretiennent avec le sport en dehors du sport enseigné ou pratiqué à l'école.

Questionnement :	*« Et vous personnellement, vous entretenez quel lien avec le sport ? »*	*« Vous êtes sportif ou vous étiez sportif ? »*	*« Et vous pratiquiez quel sport ? »*
Jean-Pierre *(propos)*	« **Moi j'adore ça**, j'aurai aimé être professeur d'EPS... et je ne regrette pas du tout d'être polyvalent. »	« **Je l'étais oui**, jusqu'à ce que mes genoux m'abandonnent. »	« J'ai fait pas mal de sports collectifs, du tennis, du squash. »
Sandrine *(propos)*	« Moi j'ai fait **17 ans de danse classique** mais ça ne m'apporte pas forcément au quotidien dans le sport scolaire et donc tout ce qui est sport co, etc, je trouve intéressant quand il a des intervenants [...] c'est très intéressant pour moi **qui ne suis pas vraiment là-dedans**. »		

Au sujet de la pratique enseignante sportive, seule Sandrine m'a renseigné sur son ressenti personnel. Elle me dit « *Je trouve intéressant **quand il y a des intervenants** qui peuvent nous apporter des choses et puis après garder les traces pour pouvoir le refaire juste après.* » Et elle enchaîne sur ces propos : « *Tout est adapté, le matériel y a pas de soucis, **puis moi j'ai du mal à lire les schémas** de sports, les ronds, les carrés, les triangles, toi tu te mets là, ou là... **sur le coup c'est pas du tout clair** alors que quand je le vois dans la pratique après tout s'éclaire **et***

puis une fois qu'on l'a fait seul après c'est bon. » Et elle finit par conclure : « *Je ne suis* ***pas une spécialiste du sport****, du tout, du tout.* »

Enfin, j'ai achevé mes entretiens par une question ouverte, générale, sur leur représentation des activités sportives scolaire.

Questionnement :	*« Une dernière question, selon-vous est ce qu'il y a des activités sportives qui sont incontournables dans la pratique physique et sportive à l'école ? »*	*« Donc vous trouvez que ça favorise les apprentissages ? »*
Jean-Pierre ***(propos)***	« Oui, il suffit... oui, il **faut toucher tous les domaines**, voilà. » « Donc c'est ce qu'on fait ici sur l'école. » « On a des collègues qui mettent un peu plus de séances sur les activités de danse et autres **parce que c'est un peu plus leur spécialité**. » « Après moi j'essaie de **gérer selon ma programmation dans l'année.** Oui parce que notre programmation est un peu virtuelle en début d'année puisqu'on attend de voir ce que nous propose la circo pour les rencontres USEP. »	
Sandrine ***(propos)***	« **Sports collectifs** pour moi, à un moment donné c'est important **qu'ils puissent coopérer**. Enfin pour moi je trouve ça important parce que finalement, au bout du compte, je ne pense pas qu'en dehors de l'école ça se fasse obligatoirement. » « **Certaines** en tout cas ne vont pas forcément toucher à une activité collective de sport alors que **je trouve que c'est important quand même qu'à l'école ça puisse avoir lieu.** »	« Complètement. » « Et puis la **motricité**, c'est important. »

Après m'être intéressée au profil plus ou moins sportif des professeurs, j'ai posé quelques questions sur les futures séances de sport que j'allais observer.

3.1.1.2 Intentions didactiques

Avec la classe de CM2 de Jean-Pierre Agullo, j'ai observé une séance de pelote au trinquet municipal, situé au collège Simin Palay de Lescar. Avec la classe de CM1/CM2 de Sandrine Stoecklin je suis allée au dojo municipal de Monein pour observer une séance de danse sur le thème de la mythologie grecque.

Je vous présente, dans un premier temps, les résultats concernant la séance de pelote :

Questionnement : ***Au niveau de la séquence en général puis de la séance.***	*« Pourquoi avez-vous choisi cette APSA ?»*	*« Et donc l'objectif final de cet enseignement c'est la tâche finale... c'est donc la rencontre ? »*	*« Et vous en avez fait combien depuis le début ? (séances) »*	*« Donc aujourd'hui comment c'est... comment s'annonce la séance ? Vous avez prévu quoi ? Des ateliers ? »*
Jean-Pierre ***(propos)***	« Parce que je trouve que c'est une, euh... y a les **raisons culturelles** quand même, voilà. Mais c'est surtout... une activité dans laquelle on peut **constater des... une évolution**, euh... c'est assez facile de **travailler de manière différenciée**, voilà, donc euh, c'est à la fois **individuel et collectif**... »	« **Oui ça** c'est euh... après le... ça va être un peu le point d'orgue mais **c'est pas l'activité d'évaluation**... voilà. »	« Là je crois qu'on en est à... je crois que c'est la **dixième**. »	« Moi je fais un peu **en fonction de ce que vous pourriez voir**, voilà. » « Donc j'ai fait un mix entre ce que je faisais les autres années pour que vous voyez des **choses un peu différenciées**. » « Là il va y avoir des **objectifs différents pour deux groupes**. »

Questionnement : ***Au niveau de la séance de façon plus approfondie.***	*« Donc vous allez fonctionner en deux groupes et ces deux groupes c'est vous qui les... »*	*« D'accord, des anciennes séances que vous avez faites ? »*
Jean-Pierre ***(propos)***	« C'est en fonction des **observations faites**. »	« On a un **groupe expert** si vous voulez qui... vont plutôt travailler les parties des échanges etc. » « Et un groupe qui est plus **débutant**. »

Puis, dans un second temps, les résultats concernant la séance de danse :

Questionnement : ***Au niveau de la séquence en général.***	*« Donc là en ce moment vous êtes dans une séquence de danse ? »*	*« Les conditions de l'enseignement de l'EPS dans cette école sont comment ? Il y a des infrastructures à votre disposition ? »*	*« Vous faites enfants danseurs à la fin de la séquence de danse ? »* *« Et ça consiste en quoi ? »*
Sandrine ***(propos)***	« Oui oui voilà, c'est exactement ça. » « Oui parce qu'on est **au dojo** du coup pour faire danse. » « Après en ce moment c'est pas évident parce qu'on est dans la phase de : **on recherche et après on essaye de se caler vraiment et sur la musique et sur le groupe.** »	« [...] après il faut se caler par rapport aux créneaux. Par exemple, **pour le dojo on a le vendredi après-midi et le mardi matin quoi.** » « Après **ceux qui font enfants danseurs sont un peu prioritaires** en ce moment parce que ça approche. »	« Oui, c'est au mois de mai. » « Alors en fait **c'est une représentation d'une production qu'ils ont fait.** Après moi je m'y suis pris de bonne heure cette année parce que j'ai commencé l'activité vraiment tout en douceur [...] pour vraiment **s'approprier l'activité** et puis après on s'est **fixé un objectif** en disant : voilà, on va participer à cette représentation des enfants danseurs, il nous faut un thème, et essayer d'exploiter ce qu'on a vu jusqu'à présent. Donc l'occupation de l'espace, les différents mouvements, [...] **on a déterminé que l'on travaillerait sur les créatures et monstres de la mythologie grecque** parce que c'est en plus ce qu'on faisait **en parallèle en littérature**. »

La séance de pelote observée était déjà bien avancée dans la séquence, les élèves avaient acquis les bases et certains commençaient vraiment à jouer comme il est attendu lors de compétitions ou bien lors de la rencontre USEP organisée. Ce phénomène a été observé pour

les différents groupes de niveaux réalisé par Jean-Pierre. Quant à la séance de danse, j'ai pu voir les premières esquisses de la chorégraphie finale ainsi que les différents travaux de recherche de tous les groupes.

3.1.1.3 Des données sur la mixité

Au cours des entretiens, le sujet de la mixité a pris place de manière plus ou moins approfondie. J'ai alors pu recueillir les premières représentations qu'ont ces deux enseignants à propos de l'enseignement en commun des filles et des garçons.

Questionnement :	*« En termes du nombre d'élève, vous en avez combien ? »*	*« Et filles/garçons, vous en avez combien ? »*
Jean-Pierre *(propos)*	« 29 élèves. »	« Alors, pour tout vous dire **je fais pas attention à ce genre de chose**. C'est à dire que **j'écris pas le nom des garçons en bleu**, enfin voilà. »
Sandrine *(propos)*	« J'en ai 26, j'ai 14 CM2 et 12 CM1. »	« C'est à peu près **équilibré** sachant qu'en CM2 j'ai plus de garçons que de filles et en CM1 **j'ai plus de filles que de garçons**. Donc ça s'équilibre. »

Plusieurs fois, sans même avoir posé de questions, le thème de la mixité entre les filles et les garçons ainsi que le fait de les voir évoluer ensemble dans les mêmes APSA a été abordé par les enseignants.

Jean-Pierre *(propos)*	« Non je crois que j'ai plus de garçons, je crois. Et honnêtement... » *« Vous n'y prêtez pas attention ? »* « Voilà. **J'ai des enfants quoi**. » « Alors vous allez voir un **maximum de garçons dans le**... **pas par déterminisme au départ**... c'est... l'an dernier **j'avais 2-3 filles joueuses de pelotes qui étaient dans le groupe des experts**... voilà cette année un peu moins. »
Sandrine *(propos)*	« **Bon après on peut aussi parler de la différence filles/garçons parce que en danse c'est le cas.** [...] Mais ce que je veux dire c'est que c'est pas pour faire filles/garçons, un qui joue à ça, l'autre qui joue à un autre truc, non mais quand même **quelque part voilà les filles vont peut-être... certaines en tout cas ne vont pas forcément toucher à une activité collective de sport** alors que je trouve que c'est important quand même qu'à l'école ça puisse avoir lieu. » « Tu pars de... voilà les garçons... parce qu'il faut bien se le dire au début, **quand on dit qu'on va faire danse c'est tous les garçons qui râlent** mais au bout du compte c'est eux qui sont là : « on y va ? quand est-ce

	qu'on y va ? » Enfin c'est trop bien quoi. **Parce que c'est pas de la danse comme eux l'entendent peut-être au début**. » « Après voilà, tout ce qui est vivacité... **ils ne donnent pas la même intention, intensité et surtout accepter les autres**. Et ça c'est vraiment le reflet de la vie de tous les jours, **accepter ceux qui jouent mal**, parce qu'il y en a qui jouent mal ben on leur dit « oui ben elle joue pas bien, mais elle fait son possible » et en même temps on va pas lui en vouloir !! **elle est là pour jouer aussi**. C'est difficile mais il faut beaucoup prendre sur soi, il y en a qui ont du mal avec ça. »

Suite à la présentation des résultats obtenus lors des entretiens semi-directifs, je vais maintenant présenter ceux recueillis dans les grilles d'observation[18] de ces deux séances.

3.1.2 Résultats des observations des séances d'EPS

Les résultats obtenus lors de mes observations de séances se trouvent en annexe. Je les ai répertoriés sous forme de grilles en tenant compte de plusieurs critères concernant l'enseignement en commun des filles et des garçons.

Comme expliqué précédemment, la première grille n'étant pas suffisante pour l'obtention de résultats pertinents, une seconde grille est venue l'étayer. Je m'appuierai donc sur les deux grilles ; voire j'en ferai une corrélation pour l'analyse de résultats.

Premièrement, on peut remarquer que Jean-Pierre interagit à peine plus avec les garçons qu'avec les filles : 40 interactions contre 38 pour les filles. Cependant, on peut lire dans le premier tableau que dans ses interactions 14 relèvent d'un rappel à l'ordre concernant le comportement des garçons contre 10 avertissements pour les filles. De plus, les encouragements tout comme les remédiations et aides sont plus exprimés envers les filles de la classe qu'envers les garçons.

En regardant le tableau relatif à la séance de Sandrine, on peut remarquer qu'elle interagit plus avec les filles qu'avec les garçons : 27 interactions contre 24 pour les garçons. Les encouragements sont semblables pour tous les élèves mais les remédiations et aides sont plus exprimés envers les filles que les garçons. Comme pour Jean-Pierre, les rappels à l'ordre sont plus présents chez les garçons que chez les filles : 11 avertissements contre 4.

[18] Les grilles d'observation se trouvent en annexes n°5 pour Jean-Pierre Agullo et n°8 pour Sandrine Stoecklin.

Deuxièmement, les groupes formés lors des séances montrent chez Jean-Pierre une prédominance des garçons dans le groupe des experts. Egalement, l'agencement des terrains montre également une progression dans les niveaux. Effectivement, les deux terrains au fond du trinquet sont occupés par les deux groupes de garçons experts et le reste du trinquet est principalement occupé par des filles et quelques garçons. De plus, deux consignes différentes sont données aux différents groupes de niveaux. Une forte différenciation est alors visible dans la séance de pelote de Jean-Pierre.

Lors de la séance de danse de Sandrine, tous les élèves avaient les mêmes consignes : continuer de réfléchir et de travailler sur la chorégraphie. Cependant, j'ai pu observer 6 groupes de 3, 4 ou 5 élèves, travailler chacun de leur côté mais en respectant les mêmes contraintes : réaliser un enchaînement prenant en compte toutes les dimensions de l'espace. Les groupes formés comptent 4 groupes mixtes (2 filles et 2 garçons), un groupe de 3 filles et un dernier groupe de 5 garçons. J'ai aussi pu observer qu'à chaque groupe, Sandrine faisait soit une remarque constructive incitant les élèves à revoir, compléter ou réviser leur enchainement, soit un rappel à l'ordre. Ce dernier s'est produit après observation du groupe des 5 garçons et des 3 filles.

Enfin, au vu des attentes formulées par les enseignants lors des entretiens semi-directifs concernant les séances d'EPS, les informations relayées sur les intentions didactiques ont été respectées. Jean-Pierre m'avait parlé d'une différenciation présente entre les groupes formés et qui s'est confirmée pendant la phase d'observation. Tandis que Sandrine, elle, avait pour objectif de séance de continuer à construire la chorégraphie. En effet, elle souhaitait poursuivre les recherches d'enchainements puis les caler sur la musique et sur les différents groupes ; c'est ainsi que sa séance a été conduite.

3.1.3 Résultats des entretiens d'auto-confrontation

Les entretiens d'auto-confrontation avaient pour but de recueillir des informations plus précises sur le sujet de la mixité scolaire en lien avec l'activité des professeurs observés. Les données vont être présentées sous forme de tableaux, répertoriant les propos des deux enseignants selon des critères bien définis.

3.1.3.1 La formation des groupes

Je vais tout d'abord vous présenter les résultats de l'entretien avec Jean-Pierre Agullo :

Questionnement : ***Echauffement***	*« Là, quel était votre critère pour la formation de ces groupes ? »*	*« Vous avez décidé de faire passer deux élèves...donc là dans la première équipe c'est un garçon et dans la seconde équipe une fille...quels étaient les critères ? »*	*« Vous faites en fonction du niveau de l'élève ? »*
Jean-Pierre ***(propos)***	« Là, **hétérogènes**. » « Je voulais pour ce jeu-là, je voulais que...qu'il y ait des enfants à l'aise...donc j'ai **équilibré les groupes**. »	« Peut-importe. Non non, il fallait qu'ils **aient à peu près le même niveau**. » « Oui, et surtout par souci **d'équité**. » « C'est à dire je ne me pose **jamais la question de savoir si c'est des garçons ou des filles**. Honnêtement. »	« Oui, exactement. » « Au moins pour ce type d'activité. Si c'est des activités où il faut manipuler tout ça c'est **peut-être plus délicat**, voilà. »

Questionnement : ***1ère phase de jeu***	*« Donc comment vous avez fait là, à ce moment-là pour former les groupes, de cette activité-là ? »*	*« Et pour les binômes ? Parce que là vous les mettez en binôme. Comment vous avez procédé à ces binômes ? »*
Jean-Pierre ***(propos)***	« C'est en fonction de tout ce que j'avais observé...les **plus à l'aise dans l'activité de référence**. »	« Soit c'était par **affinité**. » « Je savais qu'ils étaient à peu près du **même niveau** et qu'ils **s'entendaient bien** là. »

Questionnement : ***2ème phase de jeu***	*« Dans cette situation, vous avez changé les équipes ou pas ? »*	*« Vous avez gardez les mêmes équipes, et quel était donc l'intérêt ? »*	*« En règle générale vous étiez dans l'idée de garder les mêmes équipes ? »*
Jean-Pierre ***(propos)***	« Non, non non. »	« Là on est dans la partie telle qu'elle va se jouer et on est **resté sur les mêmes types de groupes**. »	« Binômes oui. »

D'un point de vue plus général, Jean-Pierre m'a aussi fait part du fait qu'il lui arrive de faire des équipes hétérogènes : « *Oui ça m'arrive de faire des équipes hétérogènes mais pas... pas en binôme par exemple.* »

Questionnement :	*« Dans des plus grands groupes, équipes ? »*	*« Oui parce que là, en pelote ce qu'il s'est passé c'est que le groupe des plus forts...c'était que des garçons. Comment-vous expliquez ça ? »*
Jean-Pierre ***(propos)***	« Oui, mais... si tu fais une partie de basket et **que tu n'as jamais le ballon...c'est un peu dommage aussi**. »	« C'est leur habileté motrice. »

Puis, je vais vous présenter les résultats de l'entretien avec Sandrine Stoecklin :

Questionnement : ***Echauffement***	*« Là c'est la phase d'échauffement. Qu'est-ce qui vous a permis de choisir qui fait l'échauffement à chaque fois ? »*
Sandrine ***(propos)***	« Ah ben **c'est eux**. **Je choisis en fonction de leurs envies et voilà**. Donc là, j'avais choisi elle en l'occurrence parce que pour le coup **elle était un petit peu à part dans la mesure où elle change d'école**. Donc si tu veux c'était **pour la mettre un petit peu en avant** et c'est vrai que... elle n'a pas de problème avec son corps, elle est très bien d'un point de vue... elle est très à l'aise mais **par contre elle est pas du tout intégrée quoi**. Au niveau scolaire, au niveau social, elle est pas intégrée, voilà ça se passe pas très bien. **Donc du coup c'était le moyen de la mettre un petit peu en avant aussi.** »

Questionnement : ***Phase de recherche en groupes***	*« Là après vous parlez des porteurs, comment les avez-vous choisis ? »*	*« Là vous les mettez en groupe, c'était quoi le critère pour la formation des groupes ? »*	*« Du coup à la fin, enfin pour les groupes finaux c'était quoi le critère ? »*
Sandrine ***(propos)***	« Alors en fait on a essayé de marcher. [...] On a vu que ça marchait pas, **c'était pas possible et aussi quand tu vois la différence de gabarits**. Donc en fait, **j'ai fait à l'envie et à la taille**. J'ai dit « bon ben ceux qui se sentent les plus légers, les plus petits et qui se sentent de donner de l'impulsion » eh ben aller, je les ai sélectionnés comme et puis j'ai dit « ce qui se	« **On en a fait énormément**, on a beaucoup travaillé là-dessus. Alors au départ c'était **par affinité.** [...] Après j'avais fait **des groupes au hasard, j'avais mélangé** [...]. Ensuite on a changé les groupes, ils en ont trouvé	« **Déjà il y avait de l'affinité, ça c'est sûr** et j'avais fait aussi **en sorte de mélanger**... Alors oui y a des **groupes que de filles et que de garçons** parce que bizarrement j'ai eu... ben par exemple Maxence qui est tout le temps qu'avec des filles il m'a fait une crise de nerf au moment où les groupes ont été fait un peu naturellement et il s'était retrouvé qu'avec des filles et il n'a pas supporté. Alors bon j'avais pas compris parce qu'il est tout le temps qu'avec des filles mais du coup j'ai dit « tu veux être qu'avec des garçons ? » et comme il y avait une fille seule avec les garçons ben ils ont permuté. **Donc**

	sentent de les porter »... et **puis forcément du coup les plus grands**. » « Enfin voilà, ça s'est fait à la **logique et à l'envie aussi**. Parce qu'il y en a qui **n'avaient pas envie donc ils ont été mis de côté**. »	d'autres. Sauf qu'il y en avait certains qui ne savaient encore pas avec qui ils étaient pourtant on l'avait fait plusieurs fois... »	**parfois il y a des groupes mixtes, parfois il y a des groupes non-mixtes, enfin peut importe quoi, ça a été fait je te dis, et par affinité parce qu'il faut quand même qu'ils se sentent bien** je pense, et puis après essayer de faire en sorte **que ce soit varié**. C'est à dire, certains qui ont quand même **un certain dynamisme être avec ceux qui se cachent un peu plus**. »

Lors de l'entretien, Sandrine m'a parlé de différents rôles dans la chorégraphie. J'ai donc compris (et observé) que certains n'avaient pas les mêmes tâches que les autres. Je me suis donc penchée sur la question et voici ces propos :

Questionnement :	*« Et c'est elle qui l'a choisi ce rôle ? »*
Sandrine *(propos)*	« Alors pour ceux qui ont **des rôles à part** tels que : le Minotaure, Thésée et Méduse**, c'est moi qui ait choisi**. Naïs la première qui arrive dans le labyrinthe et ben tout simplement **parce qu'elle est très à l'aise**, ça se voit qu'elle fait de la danse et donc c'était d'emblée... Au début je me suis dit : ça va aussi donner un peu de souffle aux autres, voir qu'on est pas ridicule quand on se la joue un peu. Vicente **j'ai voulu lui donner de l'importance** [...], et Jade c'est pareil. C'est une élève qui a des gros gros gros problèmes de dyslexie par contre elle est théâtrale, je sais pas comment expliquer...et puis c'est une petite qui aime ça et pareil **elle manque aussi énormément de confiance en elle du fait de son handicap du coup j'ai fait exprès de la choisir** évidemment à elle et elle est très très contente. Et je savais aussi qu'elle allait être capable de jouer avec le public parce que tout le monde ne peut pas le faire **et puis le but n'est pas non plus de bloquer des enfants**. Après c'était pas la seule à être...d'autres auraient été volontaires on va dire pour pouvoir avoir ce rôle. Après j'ai essayé de faire en sorte justement, ceux qui au départ étaient portés et porteurs c'est ceux qui n'avaient pas eu de rôle comme ça [...] j'essaie effectivement à chaque fois **de donner un peu plus d'importance à un tel ou un tel**. Donc oui, **au final c'est moi qui ai choisi**. »

3.1.3.2 Les consignes

Jean-Pierre, lors de la première phase de jeu avait différencié les élèves ; deux groupes s'étaient donc formés. Ainsi, chaque groupe avait une consigne différente avec des objectifs de réussite bien définis :

Questionnement : ***1ère phase de jeu***	*« Donc là vous leur donnez une autre consigne à ce groupe, quel était le but ? De donner deux consignes différentes ? »*
Jean-Pierre ***(propos)***	« Parce **qu'ils ne travaillaient pas du tout la même chose**. Si tu veux eux on était dans la situation de référence du match et les autres on était plus [...] améliorer le comportement, l'habileté motrice mais plus faire durer l'échange. »
Questionnement : ***1ème phase de jeu***	*« Et ensuite, vous parlez de **réussite**, et donc qu'est-ce que vous prenez en compte-là dans la situation pour réussir ? Pour les deux groupes ? »*
Jean-Pierre ***(propos pour le groupe expert)***	« Là c'est le nombre de fois où ils arrivent à attraper la balle euh... que le récepteur attrape la balle. »
Jean-Pierre ***(propos pour les autres groupes)***	« Le second groupe c'est quand on arrive à faire durer l'échange. Alors on pourrait les quantifier mais moi je reste sur... ça se passe très vite, moi j'aime pas trop arriver avec des feuilles, de quoi noter, compter, etc. Je préfère que ça s'enchaine vite plutôt que... voilà c'est mon choix personnel. » « Tu vois la petite au fond je préfère qu'elle joue plutôt qu'elle passe son temps à regarder les autres alors qu'elle a pas envie de les regarder. »

Egalement, lors de la seconde phase de jeu, Jean-Pierre avait également introduit un système de points. J'ai voulu comprendre quel en était l'intérêt en pratique :

Questionnement : ***2ème phase de jeu***	*« Avec leurs tablettes ils remplissaient un tableau ? »*	*« Et donc est-ce que ça vous permet d'observer si les élèves ont réussi ou pas ? »*
Jean-Pierre ***(propos)***	« Ils comptaient leurs points oui. »	« Moi je peux pas en tirer grand-chose si ce n'est qu'une **équipe a été plus performante** mais pas individuellement. » « Là je voulais qu'ils euh... **s'habituent à utiliser le document qu'ils auraient à compléter le jour de la rencontre**. Parce que jusque-là on avait fait sans compter les points. C'est à dire, c'est la quinela, on joue 2 points quand on a joué 2 points celui qui perd sort et voilà. »

Questionnement : ***2ème phase de jeu***	*« Quel est l'intérêt d'installer un système de points dans un jeu de pelote ? »*
Jean-Pierre ***(propos)***	« Parce que là on est dans la... dans **la logique de l'activité**...de la **rencontre**. Alors, la rencontre c'est une contrainte mais c'est aussi intéressant car ça les met **en situation de projet**. Mais il y a des contraintes dans la mesure où je vois, on aurait peut-être pas fait comme ça... Là aussi c'est pour **ne pas qu'ils soient gênés** le jour de la rencontre quoi. »

Au cours de la séance menée, on remarque bien que cet enseignant différencie les élèves dès la première phase de jeu ; le groupe des experts d'un côté et le groupe des moins

expérimentés d'un autre. Lors de la passation des consignes pour la seconde phase de jeu, un système de points est instauré et Jean-Pierre m'explique que ce n'est seulement pour habituer les élèves à utiliser le tableau.

Contrairement à Jean-Pierre, Sandrine n'a fait aucune différenciation dans les consignes passées. Tous les élèves avaient les mêmes tâches à effectuer. Mis à part lors de la phase de groupe, on la voit travailler individuellement avec une élève de la classe. Je l'ai alors questionnée sur cette phase individuelle de la séance.

Questionnement :	*« Là vous êtes avec cette élève, qu'est-ce que vous faites avec elle ? Quel est son rôle ? »*
Sandrine *(propos)*	« En fait, Jade c'est Méduse. Donc **elle est seule** et une fois que les groupes sont dans leur monde et dans leur groupe, elle, elle part du fond et **il faut que par sa présence, par son regard qu'elle envoute le public**. [...] Au départ elle est sur le devant de la scène un peu comme un jeu de séduction **pendant que les autres groupes sont attelés à leur travail** et elle passe de groupes en groupe et elle touche une personne du groupe qui va s'immobiliser à chaque fois. Elle va finir par immobilise chaque groupe, et revenir. **Donc elle, elle a un rôle à part**. » *Se regarde en train de danser avec Jade*. « Après voilà c'est pour ça que c'est important de se montrer je pense. C'est à dire que tu dédramatises un peu, parce qu'ils ont vraiment peur de se la jouer, d'être avec leur corps. Moi je... **volontairement en plus j'accentue vraiment les traits**... et je trouve que ça **dédramatise quand même beaucoup**. »

3.1.3.3 Les feedbacks

J'ai également observé pendant la séance, que Jean-Pierre donnait beaucoup de conseils à ses élèves, faisait des régulations tout au long du jeu. A la suite de plusieurs questionnements, il m'a affirmé ceci : « *à chaque fois dans les régulations j'essaie **de travailler sur ce qui est, il me semble, prioritaire pour les gamins**, voilà.* ». J'ai alors cherché à savoir ce qui était important pour lui dans les feedbacks faits aux élèves :

Questionnement :	*« Vous attendez quelque chose de différent en fonction du niveau de vos élèves ? »*
Jean-Pierre *(propos)*	« Voilà, ce que je vais dire à X c'est pas la même chose qu'à Y qui a un meilleur niveau. Et puis qu'ils arrivent à jouer seuls, **et moi je régule.** » « Je régule et puis si tu veux **j'essaie de voir certaines choses sur le moment** pour essayer de les **traiter sur le moment**. Mais tout ça c'est parce que j'ai un **capital lié à l'expérience**. »

Questionnement :	*« Et là sur cette activité vous prêtez attention à quoi ? »*	*« Vous faites **des régulations à vos élèves au fur et à mesure** et vous reprenez leurs postures et vous les améliorer. »*

Jean-Pierre ***(propos)***	« Là, les postures, et **dès que je note des choses qui peuvent être sur le moment**... sur l'instant... comme un arrêt sur image et dire : voilà, toi tu as choisi de taper avec ce pied devant, qu'est-ce que tu as voulu faire... »	« C'est ça oui. »

Questionnement :	*« Et qu'est ce qui est important pour vous dans les régulations que vous faites à vos élèves ? »*
Jean-Pierre ***(propos)***	« De la **prise de conscience** de... alors déjà tous ceux-là c'est déjà les **rassurer** sur euh... là on est pas en train de jouer la compétition, on est pas à la porte... vraiment de jouer jouer jouer jouer jouer pour... et d'essayer quand je viens de changer, de les aider sur la posture, sur où je me place. »

Il y a aussi des moments de retour collectif, où il questionne les élèves sur leurs ressentis, leurs remarques. A ce moment-là, ce sont souvent les élèves qui régulent sur ce qu'ils ont vécu pendant les phases de jeu :

Questionnement :	*« Là c'est la vidéo avec le retour en classe entière que vous faites. Là vous leur avait demandé si les équipes étaient équilibrées. Qu'est-ce qui vous fait dire cela ? »*
Jean-Pierre ***(propos)***	« Pour que eux me donnent leur ressenti par rapport à ça, pour leur montrer que moi j'ai essayé de leur proposer quelque chose que j'ai pas volontairement choisi... voilà. C'est que... **je voulais qu'ils régulent aussi**... et qu'ils me disent « ben non, eux ils ont tout gagné »... **qu'ils m'aident aussi à éventuellement réguler et changer les équipes.** »

Questionnement :	*« Vous avez parlé de difficultés et vous avez demandé de faire verbaliser les difficultés à vos élèves. Quel était l'enjeu de faire verbaliser les difficultés ? »*	*« D'accord. Et vous pensez que des élèves qui étaient dans le groupe des plus forts peuvent aider ? »*
Jean-Pierre ***(propos)***	« Alors, c'est déjà de faire profiter au groupe classe des choses qui ont pu être rencontrées à certains endroits. **Et pour que justement il y ait des échanges et que des aides soient apportées collectivement**. »	« Oh après je pense que c'était à l'intérieur de chaque groupe mais **j'allais pas faire la mise en commun groupe par groupe**. Mais les gamins qui sont à la frange peuvent bien sûr en retirer quelque chose. »

Dans la séance de Sandrine, les commentaires ne sont faits qu'après les prestations des élèves dans les phases de groupe. Elle observe d'abord, se fait ses propres représentations et en discute collectivement. Tandis que pour les phases dansées collectives, les commentaires sont faits sur le moment :

Questionnement :		*« Sur le moment-même ? »*
Sandrine *(propos)*	« Et au final **quand on regarde l'ensemble on se dit « ah ben non ça faudrait plutôt le faire là, là il faudrait plutôt faire ça** » donc là c'est vraiment... c'est un regard un peu distancié pour pouvoir voir l'ensemble quoi. Et **puis après m'adresser à chacun s'il y a besoin**... »	« **Oui sur le moment de faire des commentaires**. Comme tout à l'heure j'ai commencé en disant « Maïlys tu es un mur » parce que à chaque fois, je sais que dès que elle vient se coller à elle, elle éclate de rire et donc : non, tu joues ton rôle à fond. »

A chaque fin de chorégraphie, un moment de retour collectif est observé. J'ai ainsi cherché à comprendre l'enjeu de ces feedbacks :

Questionnement : ***Retour collectif***	*« Et après, vous faites un retour en collectif avec la classe, quel est l'intérêt pour vous de faire un retour en collectif ? »*	*« Donc vous me dites pour que chacun fasse ces remarques, donne son ressenti... »*
Sandrine *(propos)*	« Tout simplement quand ils ont dansé **ils se sont peut-être rendu compte de certains trucs qui n'allaient pas ou qui étaient bonnes** ou... donc à ce moment-là **les faire parler pour dire** « eh ben moi le problème c'est que j'arrive pas à lui tenir la main parce que y a un gros trou » donc on essaie de **régler ce problème** tu vois. Donc c'est effectivement de leur demander **leurs ressentis sur des bouts qu'on vient de vivre comme ça petit à petit chacun apporte sa pierre à l'édifice quoi**. »	« C'est ça, voilà. C'est vrai que c'est à chaque fois **de les faire parler sur ce qu'on vient de faire que ça avance**. Tu vois ce matin, maintenant on a tout fini donc on a pu tout reprendre et tout, mais pareil **systématiquement** maintenant qu'on en parle je demande ce qui a été, ce qui n'a pas été, pourquoi et **ça fait énormément évoluer**. »

Questionnement :	*« Et après vous leur faites des régulations, qu'est-ce que vous trouvez important dans les régulations que vous leur faites ? »*
Sandrine *(propos)*	« Déjà **il faut que ce soit justifié** aussi parce que chacun apporte une critique positive ou négative sur ce qu'il voit et si c'est des choses qui reviennent c'est qu'elles nécessitent notre attention et **après c'est les critères que l'on avait mis en place au départ** : bouger différentes articulations, occuper le haut, le bas, les tourner, les statiques, tu vois cette variété en fait, est-ce que c'est pris en compte, et est-ce que ça donne bien. »

J'ai également questionnée cette enseignante sur ce qu'elle attendait des élèves dans les différents groupes ainsi que sur les feedbacks qu'elle leur fait :

Questionnement : ***Groupe 1***	*« Donc là vous regardez tous les enchainements de chaque groupe et vous faites des commentaires sur leur prestation. Qu'est-ce qui vous intéresse là dans le premier groupe ? »*

Sandrine *(propos)*	« Après pour moi ce que **j'ai regardé c'est les critères** : est-ce qu'ils occupent l'espace bas, l'espace haut, la variété des gestes. En fait là quand je passe groupe par groupe **déjà j'essaie de voir s'ils ont tous bien compris les bons gestes** parce que ça dans certains groupes ça n'a pas été acquis, et puis voir s'il **y a vraiment l'équité, voir si tout le monde a participé à la création de l'enchainement et après voir la variété**. »

Questionnement : ***Groupe 2***	*« Là c'est le second groupe, celui des garçons, vous les regardez et qu'est-ce que vous observez ? »*
Sandrine *(propos)*	« S'ils **respectent les critères**. Alors eux ils avaient proposé quelque chose de super et là du coup ils avaient tout enlevé. » « Eux je pense qu'ils se sont dit « bon on refait des groupes on recommence à zéro quoi ». Alors que **le but c'était de reprendre et d'améliorer, de modifier, d'ajouter** à ce qu'ils avaient déjà fait. Donc **là je pense que la consigne est mal passée tu vois**. »

Questionnement : ***Groupe 3***	*« Donc là vous allez sur le troisième groupe. »*	*« Vous les regardez et vous prêtez attention à quoi là ? Vous vous dites quoi ? »*	*« Vous leur faites des régulations là, on entend. Vous leur dites ça par rapport à ce que vous disiez de... »*
Sandrine *(propos)*	« Ah oui eux ils ont fait le serpent là... **La consigne a été détournée** parce qu'ils ont pris beaucoup de place au lieu d'un petit groupe et **puis tout compte fait je me suis dit que c'était bien**. »	« Là je me suis dit « mais ils n'ont rien compris à la consigne » ! Et après quelque part, non c'est respecté. »	« Ben oui, qu'ils fassent des petits groupes proches pour avoir une bonne vision scénique... C'est sûr que s'ils occupaient beaucoup d'espace ça coupait... **Mais en fait on a réussi quand même à conserver leurs idées mais de manière de plus en plus rapprochée**. »

Questionnement : ***Groupe 4***	*« Là voilà il y a le quatrième groupe. Qu'est-ce que vous ressentez là en les voyant ? »*	*« S'ils ont gardé le même enchainement ? »*
Sandrine *(propos)*	« Que c'était beaucoup mieux que la dernière fois ! **Que c'est varié, et qu'en plus c'est fille/garçon et que là ça s'équilibre vachement bien**. Et là je suis en train de me demander s'ils font toujours la même chose aujourd'hui mais je crois que oui hein. »	« Ouais. Et oui oui ils l'ont gardé. Moi ça me suffit, le fait qu'ils soient pas tous hyper synchro c'est pas ça qui m'importe, c'est **que chacun ait bien investi chacun des mouvements**. Ce que je regardais aussi c'est **la variété des mouvements et puis je te dis des différents espaces**. »

Questionnement : ***Groupe 5***	*« Là c'est le cinquième groupe, vous regardez avec un peu d'interrogation. »* *« Qu'est-ce que vous vous dites là en les regardant ? »*
Sandrine *(propos)*	« Ah ben oui, c'est très statique ça. » « Que c'est un peu mou et puis eux voilà... En fait c'est difficile pour eux d'avoir une idée globale de ce que ça va donner. Et **des fois moi ça me viens et je pars de leurs idées alors j'ai l'impression qu'ils sont dans ma tête alors c'est pas si évident que ça**. Et je pense que c'est ce que je devais leur dire que en fait, on avait parlé de l'idée de devenir des statues mais c'était pas à eux de le faire [...] Et que eux justement **devaient tourner avec des gestes fluides et variés quoi**. Là c'est vraiment qu'ils trouvent un enchaînement **qui respecte tous les critères quoi**. »

Questionnement : ***Groupe 6***	*« Là vous regardez le groupe des filles. Et vous vous intéressez à quoi là ? »*
Sandrine *(propos)*	« **Pareil que les autres groupes**. Après elles, elles ont une grâce un peu différente des autres. **J'essaie de les laisser très libres**. Tu vois pour tous les groupes je me demande s'ils ont gardé le même enchainement parce qu'en fait je les laisse libres. Moi je serai incapable de reproduire ce qu'ils font, je regarde de loin **j'essaie de faire en sorte qu'ils soient bien à l'écoute les uns des autres et ça me suffit et ce que ça rend de loin**. J'essaie d'avoir une vision générale et de **leur faire confiance**. »

3.1.3.4 Propos tenant compte de la mixité scolaire

A la suite des questionnements, la discussion s'est peu à peu prolongée au sujet de la mixité scolaire en cours d'EPS.

Voici les propos tenus par Jean-Pierre. Premièrement, ce professeur n'est pas convaincu que les élèves apprennent par imitation d'un élève plus expérimenté :

JP : De toute façon, quelques soient leurs niveaux ils sont ravis !
Marie : *Ca c'est un retour que vous pouvez faire de vos séances ?*
JP : Oui, ça c'est positif pour moi !
Marie : *Tous prennent plaisir malgré qu'il y en ait qui aient plus de mal à entrer dans l'activité...*
JP : Oui mais ça c'est... dans la mesure où tu ne fais pas jouer elle avec lui, il y aura du plaisir. **Déjà si tu les mets à deux, de toutes façons il y en a un qui aura jamais la balle**. Et il y a des...il y a suffisamment de situations où on peut avoir l'effet...**je vois quelqu'un qui joue pour essayer d'imiter**... ça on le voit aussi. Voilà... quand je mets un très à l'aise avec un pas à l'aise **j'suis pas sûr que le pas à l'aise observe l'autre pour voir comment il fait pour essayer de l'imiter**.

Ensuite, il a une représentation masculiniste des jeux de balles et de ballons :

JP : Ah non ! Par exemple, elle, en course longue, c'est elle qui était largement au-dessus de tout le monde. Mais dans une autre APSA tu vas avoir...quand on va faire euh... gymnastique ou comme ça, ou danse on aura peut-être euh...**l'effet inverse**. Ou des enfants qui vont se montrer gauches là et

qui vont être au contraire très à l'aise dans l'activité danse. **Parce que c'est encore connoté comme ça hein** ! Et nous on essaie de changer un peu cela.
Marie : *Parce que la pelote c'est connoté masculin ?*
JP : Non, euh... **quoi que les jeux de balles et de ballons oui**.

Nous en sommes par la suite arrivés à discuter de l'APSA jeux collectifs et voici les propos tenus concernant les relations entre les filles et les garçons :

Marie : *Les filles et les garçons ensemble, même affinitairement, s'entendaient bien ?*
JP : **C'est plus le niveau du joueur qui compte**. Ils veulent des bons joueurs dans l'équipe.
Marie : *Vous trouvez que pour les élèves, ce qui importe, c'est...*
JP : Pour **ceux qui sont bons**.
Marie : *Et vous pensez quoi de ça ? Que des élèves qui pensent ça... vous allez contre leurs représentations en leur mettant des élèves qui sont un peu moins bons qu'eux ? Pour leur montrer qu'ils peuvent bien jouer...*
JP : Mais si tu veux, moi je veux rester dans la logique du sport. **Donc je vais pas dénaturer** en disant « **de toute façon, y a que un tel, un tel et un tel qui ont le droit de marquer** » voilà. Donc si tu fais une contre-attaque au handball et que tu attends au bord de la zone que celui qui est pas très à l'aise...[...] ! Ce que je fais...pas mal, c'est d'associer, quand j'ai 4 équipes sur un tournois, [...] **c'est comme si j'avais deux groupes**. Là j'ai équipe A et équipe B, l'équipe A va jouer que contre l'équipe C et l'équipe B va jouer contre la D et on va associer les points des deux. **Ce qui fait qu'il y a des encouragements, des aides qui peuvent être fait entre les deux équipes**. Une équipe de niveau A et une équipe qui est de niveau B.

Marie : *Et donc oui, le fait que des filles et des garçons évoluent dans des équipes mixtes pour vous c'est primordial.*
JP : **Je fais pas du tout attention à ça**. C'est à dire que je fais vraiment les équipes en fonction de l'évaluation diagnostique, des observations que je fais même empiriques des fois. Euh... mais...**c'est des élèves quoi, donc garçons/filles c'est des élèves**. Mais je mets en place aussi des situations, si je vois que par exemple...euh... quand on va jouer à la porte je vais mélanger garçons et filles parce que là c'est pas gênant d'être un peu moins bon, si on se cache un peu jusqu'à la fin euh...il y a pas de soucis. **Pour qu'ils aient aussi cette habitude d'être confrontés à des filles et des garçons**. Si jamais la logique du sport ne permet pas de faire ce mélange, **cette mixité je vais la forcer**. Mais, pour que ça se passe bien. Pour pas qu'il y en ait un qui dise « oh non je veux pas elle dans l'équipe ».

Pour conclure la discussion, Jean-Pierre Agullo me dit : « *Si je mets des filles uniquement pour qu'il y ait des filles et des garçons et qu'elles n'ont jamais le ballon et qu'elles ne s'amusent pas ça m'intéresse pas, il n'y a pas d'intérêt.* ***C'est le vivre ensemble, c'est tout***. »

Puis, voici les propos tenus par Sandrine. Premièrement, elle exprime le fait qu'il lui a fallu plusieurs essais pour former les groupes car elle considère que certains élèves sont « guides » dans l'activité, qu'ils sont leaders et aident les autres élèves. C'est pour cela que l'on retrouve des groupes mixtes dans sa séance :

Regarde le groupe en train de l'écouter parler : Ah mais Travis il est pénible. Disons qu'il est pas du tout dans l'apprentissage, ce gamin c'est euh [...] Donc c'est très compliqué de faire quelque chose en groupe et un enchainement avec les autres.
Marie : *Ah...et de le mettre en groupe avec les autres ?*
Sandrine : C'est difficile, même très difficile mais dans tous les domaines. Et là aussi parce que c'est « Travis il écoute pas, il veut tourner, il fait ceci, il fait cela ». **Donc là tu vois, je me tourne beaucoup vers Maïlys, je sais qu'elle peut aider le groupe, parce qu'après ça peut être compliqué**.
Marie : *Ah oui donc vous vous appuyez sur un élève...*
Sandrine : Ben en fait, selon...**un ou deux élèves effectivement pour lancer...pour guider les autres**. Après tu vois je te parlais des groupes par affinité, ok c'est bien mais t'en a toujours quelques-uns qui sont tous seuls quoi. Donc parfois tu dis bon ben vous deux vous restez ensemble et vous allez là-bas, **enfin tu mixes quoi**. Tu mets deux copains avec deux qui sont un peu plus seuls quoi. Il faut vraiment **avoir une psychologie tu vois... de l'enfant... et vraiment les écouter et sentir les choses.** Quand je te parle du gamin qui est pas bien et ben il est pas bien quoi donc il faut vraiment réfléchir avec qui tu vas le mettre, **tu le mets pas avec n'importe qui non plus en danse**. C'est un énorme travail en amont de réflexion quoi. Pour la formation des groupes et pour tout ce qu'il y a avant parce que je te dis, les groupes il y en a eu je sais pas combien avant de faits... tu vois ? Il faut **vraiment que ça marche entre tous les élèves, puis faut vraiment qu'il y ait une osmose et ça c'est pas évident.**

Aussi, on se rend compte à quel point le travail a été long pour que tous les élèves entrent dans l'activité danse, et soient plus ou moins à l'aise dans leurs gestes, dans ce qu'ils montrent aux autres :

Sandrine : C'est pour ça qu'il faut **vraiment se donner le temps quand tu fais danse**, tu prévois de faire vraiment sur du **long terme**. Tu vois tout au début j'avais commencé par une séance par semaine et ben ça m'a permis quand même tu vois de...**de mener une action au niveau des cerveaux des garçons qui étaient parfois vraiment réfractaires tu vois**. Et du coup ils étaient très demandeurs. J'ai commencé par faire des petits jeux de théâtre tu sais, et ça l**es a mis en confiance et du coup ils avaient très envie**. C'est pour ça que c'est long, parce que **des garçons** qui sont là en train de faire des trucs, des machins... maintenant ça paraît naturel mais en première séance c'était pas le cas, **ça rigolait, ça se moquait c'était pas aussi évident que ça**.
Marie : *Ah oui d'accord, je ne pensais quand même pas...*
Sandrine : Ah si, et puis **j'ai des fortes têtes en CM2 comme garçons**... enfin voilà.

Ensuite, Sandrine a évoqué le fait d'aimer la diversité des groupes formés pour sa séance de danse ainsi que l'image qu'ils renvoient d'une manière plus générale, plus collective :

Marie : *Là vous dites que vous aimez la diversité des groupes, qu'est-ce qui vous fait dire ça ?*
Sandrine : Ben je... après c'est le côté un petit peu contemporain... q**u'il y ait plusieurs choses à voir sur scène tu vois**, pour le spectateur aussi. En fait, la diversité elle est bien **dans l'ensemble de la chorégraphie** parce qu'au départ tu vois ils sont chacun dans leur petit monde, ensuite il y a une partie qui est commune et à la fois avec deux groupes et après, il y a une partie où je veux que tout le monde soit ensemble. Et après tu passes où encore une fois ils se prennent, à nouveaux il y a des mouvements différents. **La diversité elle est au sein de chaque groupe qui danse, c'est qu'une fois que tu as fini la danse on se dise « eh ben dis donc il s'en est passé des choses ! ». Et que ça raconte une histoire**, là pour le coup.

Enfin, j'ai demandé à Sandrine ce qu'elle pensait du fait que les garçons et les filles dansent ensemble et encore ici, c'est le travail sur le long terme avec les élèves qui permet cette cohésion entre tous dans les séances de danse. Une mixité qui était peu voire pas existante au début de la séquence qui maintenant est devenue banale :

Marie : *Qu'est-ce que vous pensez du fait que les filles et les garçons dansent ensemble ?*
Sandrine : **Je trouve que c'est très bien**. Je sais que c'est pas facile par contre, mais... j'essaie en tout cas de dédramatiser, parce qu'il s'avère que quand on fait un échauffement « mettez-vous en cercle », hop un garçon à côté alors zut on est obligé de donner la main... et en fait au fur et à mesure, bon c'est toujours compliqué hein puisque ça le reste quand même sur la durée mais je me rends compte qu'au final, une fois que tout est fini il y a une chanson qui dynamise, ils sont très contents, ils ont le sourire mais jusqu'aux oreilles et là tout d'un coup **quand ils se prennent ils oublient qu'ils ont fille/garçon alors pour moi c'est une grande satisfaction, une grande récompense**. Je les vois contents, ils se donnent les mains, on a fait quelque chose ensemble et pour le coup j'ai même vu un enfant qui était complètement rejeté qu'on n'osait limite toucher, tout à l'heure, quelqu'un qui la pris physiquement qui l'a mis à sa place, qui a pris sa main pour le faire [...]. Donc il y a vraiment je pense **une évolution là-dessus**...mais en tout cas **je trouve qu'il y a une approche du corps et des relations avec des gens qu'on a pas trop l'habitude de fréquenter et qui est très intéressante**. Et c'est pareil pour le travail de groupe en classe, tu vois, et là il y a le côté physique quand même c'est pas pareil et c'est pas rien pour eux.
Marie : *Oui donc vous avez favorisez les groupes mixtes et les danses fille/garçon...*
Sandrine : Ah oui oui, et **c'est un peu forcé pour qu'il y ait une meilleure cohésion**. Et puis encore **il y a une diversité** qui est pas mal quoi.

C'est grâce à ces propos que l'on se rend compte de la complexité d'instaurer une réelle mixité en APSA danse et que si elle n'est pas un minimum forcée, elle sera rarement naturelle. Le facteur à prendre le plus en considération et qui est revenu plusieurs fois dans la discussion est le rapprochement des corps et les rapports tactiles qu'entretiennent entre eux les élèves.

3.2 Analyse des résultats

Après une élogieuse présentation des résultats de ma recherche auprès de deux enseignants, une analyse construite autour de mes hypothèses de recherche est présentée.

3.2.1 Deux enseignants aux profils différents mais avec les mêmes convictions

Suite à cette présentation détaillée des résultats de ma recherche, on peut faire le constat que Jean-Pierre Agullo est un enseignant ayant acquis une expérience très formatrice en termes de gestion d'un groupe mixte. Il est expert dans les disciplines sportives de par sa pratique personnelle appuyée par sa passion pour le sport ; il me dit lui-même qu'il aurait aimé être enseignant d'EPS. Il développe également, au cours de mes entretiens un vocabulaire précis lié au monde du sport, qu'il soit scolaire ou non. Sa conception du sport scolaire renvoie à un

certain modèle d'équité développé en 2013 par C. Patinet et G. Cogérino ; celui de *l'équité comme égalité dans la qualité du développement individuel*. Contrairement à cela, on pourrait penser que cet enseignant a une conception plus stéréotypée de la mixité car il différencie deux groupes dans sa séance : un groupe expert composé seulement de garçons, qu'il justifie par des habiletés motrices plus performantes que le reste de la classe, et un groupe moins expérimenté où les filles sont omniprésentes. Il serait donc proche du modèle d'équité suivant : *équité comme égalité différencialiste* où l'enseignant est persuadé que la réussite des garçons est attribuable à leurs qualités motrices. Cependant, il ne considère pas que les filles sont responsables de leur « échec » mais qu'elles étaient moins à l'aise dans la situation de référence et qu'il leur fallait donc un entraînement plus poussé pour atteindre un niveau de jeu attendu pour la rencontre. Ainsi, tous ses propos recueillis précédemment me font penser qu'il est conscient que les filles et les garçons sont différents comme semblables, et qu'ils doivent recevoir des opportunités de développement différentes mais de même valeur. Il se place alors dans le modèle *d'équité comme égalité dans la qualité du développement individuel*. A maintes reprises il m'a fait part de son désintéressement lié aux sexes des élèves mais au fait que ce sont justement des élèves à part entière.

C'est également le cas pour Sandrine Stoecklin, professeure moins expérimentée dans la pratique sportive tant personnelle que scolaire. Elle me dit elle-même qu'elle n'est pas une spécialiste du sport et que l'aide d'un intervenant sportif dans ses séances lui est bénéfique. Malgré cela, son expérience dans le métier lui permet d'appréhender sereinement la gestion de sa classe où l'on retrouve une forte mixité entre les élèves que ce soit en cours d'EPS ou dans d'autres disciplines scolaires. Pour elle, le fait que les garçons et les filles évoluent ensemble est primordial et elle considère que les jeux collectifs sont essentiels à l'école pour développer la coopération et l'entraide des deux sexes. Comme Jean-Pierre, le modèle correspondant à sa pratique enseignante est celui de *l'équité comme égalité dans la qualité du développement individuel*. On le remarque d'une part dans la chorégraphie où elle alterne l'attaque du mouvement par une énergie explosive du registre masculin avec un mouvement plus relâché du registre féminin, mais également dans sa constitution des groupes favorisant les entraides entre garçons et filles.

3.2.1.1 Des APSA à fortes connotations genrées

Les APSA observées ont chacune une connotation plus masculine ou plus féminine. Effectivement, la pelote à une forte connotation masculine car elle appartient au registre des jeux de balles et de ballons. C'est également le constat que fait Jean-Pierre lors de nos entretiens :

Marie : *Parce que la pelote c'est connoté masculin ?*
JP : Non, euh... **quoi que les jeux de balles et de ballons oui**.

De plus, la danse est un sport qui a toujours été pensé comme féminin qualifié par la grâce, l'élégance, la souplesse ; adjectifs attribués au sexe féminin. Sandrine me fait part de la réticence des garçons à pratiquer ce sport en début de séquence : « *de mener une action au niveau des cerveaux des garçons qui étaient parfois vraiment réfractaires tu vois* ». Elle insiste en me parlant de gêne et de moqueries à leur égard lors des premières séances.

3.2.1.2 Mais source d'épanouissement pour tous les élèves

Malgré les stéréotypes sociaux à l'égard de ces deux disciplines sportives, les élèves ont tous pris plaisir à les pratiquer. Effectivement, les groupes affinitaires réalisés par les enseignants tendent à faciliter l'entraide et sont sources d'une bonne entente entre les élèves lors de la pratique.

Les propos de Jean-Pierre au sujet de ses séances en pelote confirment ce fait :

JP : De toute façon, quelques soient leurs niveaux **ils sont ravis** !
Marie : *Ca c'est un retour que vous pouvez faire de vos séances ?*
JP : Oui, ça c'est positif pour moi !

C'est également le cas dans la séance de danse de Sandrine. Elle qui avait observé une réticence des garçons au départ et une faible volonté des élèves à danser collectivement, fait le constat en fin de séquence d'un épanouissement réel des enfants : « *mais je me rends compte qu'au final, une fois que tout est fini il y a une chanson qui dynamise, ils sont très contents, ils ont le sourire mais jusqu'aux oreilles et là tout d'un coup quand ils se prennent ils oublient qu'ils ont fille/garçon alors pour moi c'est une grande satisfaction, une grande récompense. Je les vois contents, ils se donnent les mains, on a fait quelque chose ensemble.* »

On peut donc faire le constat que l'activité réelle de l'enseignant participe grandement à l'implication des élèves dans l'activité et au sentiment de plaisir qu'ils dégagent à la fin des deux séquences d'enseignement.

3.2.2 La formation des groupes et les feedbacks : critères essentiels dans la prise en compte de la mixité scolaire

3.2.2.1 La formation des groupes

Dans les deux séances observées, une grande partie des groupes formés était mixte, mis à part dans la séance de Jean-Pierre où j'ai observé une omniprésence des garçons dans le groupe des experts, notamment dû à la réussite de ces derniers lors de la situation de référence.

En pelote, le reste des équipes et des binômes avait été constitué sous un critère affinitaire. Jean-Pierre explique qu'il a fait ce choix car il savait que les élèves s'entendaient bien et avaient un niveau similaire de pratique. Les binômes et équipes sont restés les mêmes du début à la fin de la séance. Selon lui, en pelote, pour que les élèves pratiquent tous, il faut que les élèves composant les binômes aient les mêmes ressources, le même niveau de jeu pour faciliter les échanges. Bien évidemment, les deux équipes qui s'affrontent doivent aussi avoir un niveau plus ou moins similaire pour ne pas qu'une équipe gagne constamment au dépend de l'autre équipe. Pour traduire ce fait, il instaure un système de 3 points pour que toutes les équipes puissent se rencontrer et qu'une équipe ne reste pas constamment sur le terrain ; il faut que ça tourne. De plus, cet enseignant ne voit pas l'intérêt dans certains cas de faire des groupes mixtes si c'est pour qu'un élève reste en retrait, ne participe pas en ne touchant jamais la balle ou en n'allant jamais à la cible. La formation de ses groupes est pensée dans une approche tenant compte de la pratique, où tous les élèves doivent pratiquer de manière semblable et égalitaire. Enfin, lors d'un groupe mixte avec des niveaux différents, il n'est pas certain que l'imitation du moins expérimenté sur l'élève expert soit efficace pour l'apprentissage des élèves.

En danse, Sandrine m'a expliqué avoir passé du temps avec ses élèves pour constituer les groupes. Malgré cela, le critère le plus évident pour elle est celui prenant en compte les affinités des élèves. En effet, en danse, elle considère qu'il est primordial que les élèves se sentent bien car c'est une APSA où le rapport au corps est prépondérant. Ainsi, pour que les élèves ressentent peu voire aucune gêne envers leurs camarades, qu'ils se libèrent et dansent, l'affinité qu'ils ont avec les personnes de leur groupe est importante. Aussi, dans la chorégraphie elle choisit 3 personnes qui auront un rôle à part non pas par leur technique en danse mais d'abord par leur envie. Puis l'une de ses élèves puisqu'elle est très à l'aise avec son corps et devant un public, et Sandrine veut montrer aux élèves qu'il n'y a pas de honte à vouloir se montrer lorsque l'on danse. Enfin, elle choisit deux autres élèves qui manquent réellement de confiance en eux et parce qu'elle veut leur donner de l'importance. J'ai donc fait le constat dans sa séance que la plupart de ses groupes sont mixtes et que les élèves prennent un certain plaisir à danser et à créer des mouvements collectivement. Ce qui est primordial pour Sandrine dans les phases de

recherches en groupe est que tous les élèves participent équitablement ; qu'il y ait un peu de chacun dans chaque chorégraphie.

3.2.2.2 Les feedbacks

Même si les enseignants n'oublient pas de relever le mauvais comportement des élèves au cours de la séance, les feedbacks à leurs élèves relèvent le plus souvent d'ajustements, de conseils et d'aides. Ils sont faits sur le moment même de la situation en pelote, pour rassurer, ajuster, et donner des conseils aux élèves sur leur posture, leur placement sur le terrain, leur manière de frapper la balle. Les retours collectifs favorisent la participation des élèves à l'activité, leur permettent de donner leurs ressentis et avis sur la phase d'activité vécue, sur la formation des équipes. Ces retours montrent à quel point Jean-Pierre prend en compte les propos des élèves et comment ces derniers sont impliqués dans la séance. C'est également le cas dans la séance de danse de Sandrine. Les feedbacks lors de la danse collective sont faits instantanément mais lorsque les groupes travaillent chacun dans leur coin, elle passe, les observe et fait un retour seulement à la fin de la prestation. Ces retours tiennent compte des critères choisis en début de séquence, de son ressenti sur l'enchainement. De plus, elle choisit elle aussi de faire des retours en classe entière pour que chaque élève puisse faire part de son ressenti, de ses remarques qu'elles soient positives ou négatives. Ces dernières doivent être justifiées et tenir compte des critères avancés. Sandrine considère que ces retours collectifs permettent de faire évoluer les représentations des élèves mais aussi de faire avancer l'enchainement de la chorégraphie. Là aussi, les élèves sont acteurs de la séance et de la réalisation du projet final.

La mixité scolaire est fortement influencée par la formation des groupes ainsi que par les feedbacks. Ces deux enseignants sont conscients qu'il est important de faire évoluer les garçons et les filles de manière égalitaire et dans des groupes favorisant leur cohésion. Cependant, dans certains cas, la mixité des équipes peut être source de conflits voir de rejets de certains élèves. C'est pour cela que les enseignants tiennent compte des affinités entre les élèves mais aussi des niveaux de pratique. Leur but n'est pas de décourager les élèves en forçant une mixité qui serait justement désavantageuse pour certains mais bien de les pousser à fournir le meilleur d'eux-mêmes dans des groupes où ils se sentent à l'aise. Et bien évidemment, j'ai pu remarquer à quel point il est compliqué d'assurer l'entente dans des groupes mixtes, où tous les enfants dansent ensemble : « *il faut vraiment que ça marche entre tous les élèves, puis faut vraiment qu'il y ait une osmose et ça c'est pas évident.* »

3.2.3 Une mixité scolaire forcée : facteur d'une meilleure cohésion entre élèves

Les deux professeurs me parlent, lors des entretiens d'auto-confrontation, d'une mixité forcée. Pour Jean-Pierre, cela consiste à regrouper les filles et les garçons ensemble afin de les habituer à être confrontés à l'autre sexe, si jamais la logique du sport ne le permet pas. Bien évidemment, ce mélange ne sera fait que si la situation le permet et ne met pas en porte à faux l'un des deux sexes. « *Mais je mets en place aussi des situations, si je vois que par exemple...euh... quand on va jouer à la porte je vais mélanger garçons et filles parce que là c'est pas gênant d'être un peu moins bon, si on se cache un peu jusqu'à la fin euh...il y a pas de soucis.* ***Pour qu'ils aient aussi cette habitude d'être confrontés à des filles et des garçons****. Si jamais la logique du sport ne permet pas de faire ce mélange,* ***cette mixité je vais la forcer****. Mais,* ***pour que ça se passe bien****. Pour pas qu'il y en ait un qui disent : oh non je veux pas elle dans l'équipe.* »

Pour Sandrine, le fait de forcer la mixité serait signe d'une meilleure cohésion dans le groupe classe. Même si cette enseignante prône l'importance des groupes affinitaire en danse, elle tend petit à petit à dédramatiser les situations de danse entre les élèves filles et garçons qui se sentent moins à l'aise et trouve intéressant de favoriser les approches des corps et les relations entre les élèves qui n'ont pas l'habitude de se fréquenter. Selon elle, favoriser les groupes mixtes filles et garçons, en danse et un peu forcé mais signe d'une meilleure cohésion. « *et c'est un peu* ***forcé*** ***pour qu'il y ait une meilleure cohésion****. Et puis encore il y a une diversité qui est pas mal quoi.* »

Je conclurais cette partie par la dernière phrase de mon entretien avec Jean-Pierre Agullo : « *Si je mets des filles uniquement pour qu'il y ait des filles et des garçons et qu'elles n'ont jamais le ballon et qu'elles ne s'amusent pas ça m'intéresse pas, il n'y a pas d'intérêt.* ***C'est le vivre ensemble, c'est tout****.* »

La mixité est très importante dans le sport pour ces enseignants, à condition qu'elle soit réalisée dans le but de ne pas dévaloriser l'un des deux sexes.

3.2.4 Conclusion par rapport aux hypothèses formulées

Les hypothèses formulées au début de ma recherche sont celles-ci :

Premièrement, les consignes données, la formation des groupes ainsi que les régulations faites par l'enseignant influencent l'implication dans l'activité sportive des élèves. Cette hypothèse est **validée** au vu de l'analyse des résultats que je viens de faire. Les groupes affinitaires et de mêmes niveaux ainsi que les feedbacks relevant du ressentis des élèves participent à la bonne implication des élèves dans l'activité et ne les enferment pas dans des situations qu'ils jugent complexes au regard de leurs niveaux de pratiques différents. Chaque

élève a un rôle à jouer et une tâche à effectuer dans la séance, en fonction de ce qu'il peut fournir physiquement.

Deuxièmement, les filles seraient désavantagées dans la pratique sportive de la pelote sous prétexte qu'elles auraient des capacités physiques, motrices et cognitives moindres que celles des garçons. Cette hypothèse est **infirmée** car justement, le professeur met les filles en activité en fonction des leurs habiletés et des efforts qu'elles peuvent fournir au vu de la situation de référence. Elles ne sont pas cantonnées à des équipes non-mixtes car on retrouve des binômes mixtes tout comme des équipes mixtes lors des séances de pelote. Comme Jean-Pierre le dit, les années précédentes, des filles se retrouvaient dans le groupe des experts.

Troisièmement, la mixité doit être forcée dans la plupart des APSA scolaires si l'on souhaite observer des garçons et des filles pratiquer collectivement et dans les mêmes équipes. Cette hypothèse peut être **validée** au vu des propos que m'ont tenus les deux enseignants interrogés. Bien évidemment, à condition de ne pas désavantager l'un deux sexes, comme il est précisé précédemment.

Enfin, les garçons ne prennent que peu de plaisir en danse car c'est un sport considéré comme féminin. Cette hypothèse est **infirmée** dans le cas de ma recherche. Il est vrai que la danse est un sport connoté féminin et malgré les aprioris des garçons quant à l'APSA danse, Sandrine m'a révélé être satisfaite et récompensée de son travail à long terme par rapport à l'implication de tous ses élèves, qu'ils soient de sexe féminin ou masculin, dans le projet des enfants danseurs qu'elle a préparé toute l'année avec eux.

CONCLUSION :

Comme cela a été présenté tout au long de ce travail de recherche, notre société est construite autour de nombreuses normes stéréotypées qui guident alors nos comportements. On les retrouve également dans le monde scolaire, et j'ai fait le choix d'approfondir ces constats dans la discipline d'Education Physique et Sportive.

Ce mémoire avait pour ambition d'analyser l'activité de professeurs des écoles lors de séances d'EPS au regard des stéréotypes qui peuvent y être véhiculés.
J'ai dans un premier temps trouvé important de m'intéresser à la chronologie historique relevant du concept de stéréotype tout en le corrélant au principe de mixité scolaire. Les auteurs tels que Marie Duru-Bellat et François Dubet m'ont aidé à comprendre l'impact des stéréotypes sur les apprentissages des élèves ainsi que les différentes théories relevant du principe des stéréotypes : *l'effet pygmalion, la menace du stéréotype*.
Egalement, les recherches élaborées par des auteures spécialisées dans le sport telles que Geneviève Cogérino, Catherine Patinet, Cécile Vigneron ainsi que Sylvie Coupey, m'ont permis d'appréhender ce concept de mixité au sein du sport scolaire.

A travers l'observation de deux cours d'EPS auprès d'élèves de CM1 et CM2 mais également après des entretiens conduits avec leurs enseignants, j'ai pu analyser les facteurs relevant de la transmission inconsciente parfois consciente des stéréotypes de la part des professeurs durant les séances de sport. J'ai fait le choix de ne pas dévoiler mon sujet de recherche au cours de ma méthodologie afin de ne pas biaiser les conceptions des enseignants à ce sujet. Je me suis aperçue de l'importance qu'ont la formation des groupes, les consignes données et les feedbacks dans l'apprentissage des élèves en cours d'EPS. Egalement, la formation des groupes relevant du critère affinitaire conduit les élèves à être acteurs de leur engagement dans l'activité et à développer un sentiment de plaisir dans la pratique sportive.

Même si les APSA étudiées sont fortement connotées, les résultats que j'ai obtenus ont montré que les deux enseignants interrogés ne sont pas emprunts de représentations stéréotypées et favorisent la mixité lorsque celle-ci le permet. Ces derniers ont prouvé qu'ils contrecarraient ces stéréotypes en se préoccupant, plus personnellement, des choix, envies et préférences des élèves plutôt qu'à leur sexe. Ainsi, je peux affirmer que la mixité en cours d'EPS est une conviction pour ces enseignants, à condition qu'elle soit réalisée dans le but de

ne pas dévaloriser l'un des deux sexes. Aussi, même si les élèves ont, dans un premier temps, des représentations stéréotypées des activités qu'ils vont devoir pratiquer, les enseignants tendent à changer leurs perceptions en assurant un enseignement le plus neutre possible. Les élèves se sentent alors engagés dans les tâches à effectuées et y prennent même un certain plaisir.

La mixité à l'école est un sujet complexe à aborder car les perceptions des acteurs de l'éducation sont multiples. Chaque professeur à ses propres représentations et manières d'agir dans la gestion de cet apprentissage en commun des filles et des garçons. Malgré les premiers constats réalisés lors de ce travail de recherche, je me suis rendue compte que la mixité n'est pas si difficile à conduire au sein des enseignements sportifs même si elle fait partie d'un travail de réflexion à long terme.

L'école est avant tout un lieu d'instruction mais c'est aussi une institution prônant les valeurs de la République et l'égalité entre les filles et les garçons est donc au cœur des préoccupations. En tant que future professeure des écoles, il me semblait important de travailler sur ce sujet d'étude afin de pouvoir, à mon tour, être certaine de considérer une fille et un garçon de la même manière, tout en évitant de véhiculer des représentations stéréotypées au sein de mon enseignement.

BIBLIOGRAPHIE :

ATTALI, Michel. OTTOGALLI-MAZZACAVALLO Cécile. SAINT-MARTIN, Jean. « Mixité et Education Physique et Sportive (1959-1975) ». *Femmes, Genre, Histoire*. n°28. 2008. p. 243-260.

BOUTHIER, Daniel. MAGENDIE Elisabeth. « Des ruptures de contrat au sens de l'activité pour les élèves : une approche clinique de l'activité réelle en EPS ». *Education et didactique*. Vol.6 - n°2. 2012. p. 27-46.

COMBAZ, Gilles. HOIBIAN, Olivier. « Le rôle de l'école dans la construction des inégalités de sexe ». *Travail, genre et sociétés*. N°20. 2008. p. 129-150.

COUPEY, Sylvie. « Pratique d'éducation physique et sportive au CP et différences de performance entre filles et garçons ». *Revue française de pédagogie*. N°110. 1995. p. 37-50.

DUBET, François. « L'école « embarrassée » par la mixité ». *Revue française de pédagogie*. 2010. p. 77-86.

LEMONIE, Yannick. ROBIN, Jean-François. « Clinique de l'activité et recherche pour l'intervention en EPS et en sport ». *Sciences de l'intervention en EPS et en sport*. Chapitre 4. 2010. p. 87-106.

MOSCONI, Nicole. « Effets et limites de la mixité scolaire ». *Travail, genre et société*. N°11. 2004. p. 165-174.

MOSCONI, Nicole. « Les mécanismes de l'inégalité ». *Quelle mixité pour l'école ?*. 2004. p. 28-33.

PATINET-BIENAIME, Catherine. COGERINO, Geneviève. « Expérience subjective de mixité en EPS : explicitation des pratiques et dévoilement d'enjeux identitaires ». *Revue STAPS.* N°96-97. 2012. p. 49-65.

PATINET-BIENAIME, Catherine. COGERINO, Geneviève. « Expérience de mixités vécues par les enseignants d'éducation physique et sportive : lien entre vigilance et équité sexuée ». *Revue française de pédagogie*. N°182. 2013. p. 93-106.

PERROT, Michelle. « La mixité scolaire : une expérience récente ». *Quelle mixité pour l'école?*. 2004. pp. 19-27.

VIGNERON, Cécile. « Les inégalités de réussite en EPS entre les filles et les garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire ? ». *Revue française de pédagogie.* N°154. 2006. p. 11-124.

REVUE/DOSSIER EPS :

COGERINO, Geneviève. « La mixité en EPS : de la gestion des groupes à une réflexion sur l'équité ». *La mixité en éducation physique : paroles, réussites, différenciations.* N°67. 2006. p. 9-27.

JOUX, Magali. COGERINO, Geneviève. « Filles et garçons en EPS : regards d'hommes, regards de femmes ». *Filles et garçons en EPS*. Chapitre 8. 2005. p. 221-261.

TERRISSE, André. « Transposition didactique et prise en compte du sujet : perspective de recherche en éducation physique et sportive ». *Recherche en EPS : bilan et perspectives.*1998. p. 81-90.

SITOGRAPHIE :

CANOPE. Outils égalité filles-garçons. *Intégrer l'égalité dans les enseignements du second degré en éducation physique et sportive.* Disponible sur : https://www.reseau-canope.fr/outils-egalite-filles-garcons/integrer-legalite-dans-les-enseignements-du-second-degre-en-education-physique-et-sportive.html

CANOPE. Outils égalité filles-garçons. *Des outils pour l'égalité entre les filles et les garçons.* Disponible sur : https://www.reseau-canope.fr/outils-egalite-filles-garcons.html

Education.gouv. De la maternelle au baccalauréat. *Egalité des filles et des garçons, 03.2019*. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/cid4006/egalite-des-filles-et-des-garcons.html

Education.gouv. Politique éducative. *Le socle commun de connaissances de compétences et de culture, 04.2018*. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-connaissances-competences.html

EDUSCOL. L'égalité des filles et des garçons. *Textes de référence, 28.07.2017.* Disponible sur :http://eduscol.education.fr/cid46851/textes-de-reference.html

EDUSCOL. L'égalité des filles et des garçons. *Textes de référence, 28.07.2017.* Disponible

Le café pédagogique. Le mensuel. *Dossier : Filles et garçons en EPS ?!*. Disponible sur : http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/eps/Pages/2009/107_DOSSIER.aspx

PEZEU, Geneviève, in Cahiers pédagogiques. Filles et garçons à l'école. *Une histoire de la mixité*. Disponible sur : http://www.cahiers-pedagogiques.com/Une-histoire-de-la-mixite

ROY, Ségolène. *Les stéréotypes, 17.03.2017*. Disponible sur : http://svt-egalite.fr/index.php/mecanismes/les-stereotypes

TABLE DES ILLUSTRATIONS :

Tableau 1; reprenant les méthodes mobilisées - Yannick Lémonie et Jean-François Robin, 2010 15

Tableau 2 ; reprenant les catégories d'actions équitables et sexistes – C. Patinet-Bienaimé et G. Cogérino, 2013..... 25

ANNEXES :

1. **Guide d'entretien semi-directif.**
2. **Grilles d'observation de séances vierges.**
3. **Guides d'entretiens d'auto-confrontation.**
4. **Retranscription de l'entretien semi-directif avec Mr Jean-Pierre AGULLO.**
5. **Grilles d'observation de la séance de Mr Jean-Pierre AGULLO.**
6. **Retranscription de l'entretien d'auto-confrontation avec Mr Jean-Pierre AGULLO.**
7. **Retranscription de l'entretien semi-directif avec Mme Sandrine STOECKLIN.**
8. **Grilles d'observation de la séance de Mme Sandrine STOECKLIN.**
9. **Retranscription de l'entretien d'auto-confrontation avec Mme Sandrine STOECKLIN.**

ANNEXE 1 :

GUIDE D'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF :

A propos du profil de l'enseignant :

Questions principales	Questions complémentaires
➢ Comment-être vous arrivez dans le métier ? Quel parcours professionnel avez-vous ?	➢ Depuis quand êtes-vous dans le métier ?
➢ Vous rappelez-vous votre vécu des cours d'EPS ?	➢ C'est à dire ? ➢ Qu'est-ce que c'est ? ➢ En gardez-vous un bon souvenir ?
➢ Quelles relations entretenez-vous avec le sport, en général ?	➢ Vous pratiquez ou pratiquiez un sport ?
➢ A quel niveau enseignez-vous ?	➢ Effectif ? ➢ Nombre de garçons/filles ?
➢ Que pouvez-vous me dire des conditions d'enseignement de l'EPS dans cette école ?	➢ Au niveau des infrastructures ? ➢ Au niveau du matériel ?
➢ Pensez-vous qu'il y ait des activités physiques et sportives qui seraient incontournables pour un enseignement optimal de l'EPS à l'école ?	➢ Favorise-t-il alors les apprentissages ?

A propos de ses intentions didactiques :

Questions principales	Questions complémentaires
➢ Pourquoi avoir choisi cette APSA ?	➢ Préférence pour cette activité sportive ?
➢ Quel est l'objectif de la séance d'EPS ?	➢ Qu'attendez-vous de vos élèves ?
➢ Quel est la tâche finale de votre séquence dans cette APSA ?	➢ Cela consiste en quoi ? ➢ Qu'attendez-vous de vos élèves ?
➢ Comment avez-vous prévu de conduire votre séance ?	➢ Ateliers ? ➢ Groupes ? ➢ But ?

ANNEXE 2 :

GRILLES D'OBSERVATION DES SEANCES (VIERGES) :

1er choix de grille d'observation :

Quantité d'interactions :	Filles	Garçons
PE		

Qualité d'interactions :	Filles	Garçons
PE : mise en valeur		
PE : « critiques »		

2ème choix de grille d'observation[19] :

Condensation des données d'observation sur l'enseignant :

Ce que les élèves doivent faire et dans quelles conditions	Manière dont ils doivent s'y prendre	Ce qu'ils doivent apprendre ou savoir-faire	Attitudes qu'ils doivent prendre	Evaluation Ajustements Conseils	Justifications Rappels à l'ordre Encouragements

[19] **BOUTHIER, Daniel. MAGENDIE Elisabeth.** « Des ruptures de contrat au sens de l'activité pour les élèves : une approche clinique de l'activité réelle en EPS ». *Education et didactique*. Vol.6 - n°2. 2012. p. 27-46.

ANNEXE 3 :

GUIDES D'ENTRETIENS D'AUTO-CONFRONTATION :

A propos de la séance de Mr Jean-Pierre AGULLO :

Vidéo 1 :

- *Pour la 1ère formation des groupes* : quel était le critère pour la formation de ces groupes ?
  Pour le double passage : qu'est-ce qui vous a permis de choisir qui passera deux fois ?
  Premier passage : qu'est-ce que vous observez-là ? A quoi pensez-vous ?
- *Pour la 2ème formation des groupes* : comment avez-vous maintenant formé vos groupes pour cette activité ? Et pour les binômes ?

Vidéo 2 :

- *A propos des terrains* : vous êtes en train de délimiter les terrains, avez-vous prévu une progression de niveaux par terrain ?
- *A propos de la consigne* : vous donnez une autre consigne à ces deux groupes, quel est votre but à donner deux consignes différentes ? Que cherchez-vous à faire ? Vous parlez de réussite, qu'est-ce que vous prenez en compte dans la situation ? Qu'est-ce qui vous intéresse à ce moment-là ?
- *Interaction avec une élève* : Que cherchez-vous à faire par ce questionnement ?
- *A propos de l'activité* : à quoi prêtez-vous attention au cours de cette activité ? Quel est le but de cette activité ? Qu'est-ce qui est important pour vous dans les régulations que vous faites aux élèves ?

Vidéo 3 :

- *Système de points* : selon vous, le système de points permet d'observer si les élèves ont réussi ou non ? Quel est votre intérêt dans l'instauration d'un système de points dans le jeu ? Vous parlez de 3 points par équipe, que cherchez-vous à faire en instaurant cette règle ?

Vidéo 4 :

- *Nouvelle situation de jeu* : avez-vous changé les équipes ? Si oui, quel en est l'intérêt ? Que cherchez-vous à travailler dans cette nouvelle situation ?

Vidéo 5 :

- *A propos du jeu* : qu'est-ce que vous observez lors de ces phases de jeu ? Qu'est-ce qui vous intéresse le plus ?

Vidéo 6 :

- *Retour en classe entière* : vous demandez si les équipes étaient équilibrées. Qu'est-ce qui vous faire dire cela ? Qu'est-ce que vous cherchez à faire en demandant aux élèves leurs ressentis, leurs remarques ?

Dernière question : qu'est-ce que vous pensez du fait que les filles et les garçons évoluent dans des équipes mixtes et non-mixtes ?

A propos de la séance de Mme Sandrine STOECKLIN :

Vidéo 1 :

- *Pour la phase d'échauffement* : qu'est-ce qui a permis de choisir qui fera l'échauffement ? A quoi prêtez-vous attention lors de cette phase d'échauffement ? Que cherchez-vous à faire en pratiquant avec les élèves ?

Vidéo 2 :

- *A propos de la 1ère phase dansée* : Quel est l'enjeu de cette première phase dansée ? Qu'est-ce que vous observez pendant que les enfants dansent ? A quoi pensez-vous ?
- *A propos du retour en classe entière* : Selon vous, quel est l'intérêt de faire un retour en collectif ? Comment avez-vous choisi qui était porteur ? Et pour les binômes ?
- *A propos de la 2ème phase dansée* : Qu'est-ce qui vous préoccupe ? A quoi prêtez-vous attention ? Qu'est-ce qui vous fait dire cela ? Et comment voyez-vous la situation actuelle ? Qu'est-ce que vous ressentez en disant ça ?
- *A propos du travail en groupes* : Quel était le critère pour la formation des groupes ? Quel est le but de cette activité ? Que faites-vous de cette élève ? Quel va être son rôle ?

Vidéo 3 :

- *Observation des groupes* :
  - G1 : A quoi vous intéressez-vous ? Qu'est-ce que vous leur dites là ?
  - G2 : Qu'est-ce que vous observez là ? Cela vous surprend ? Vous ne vous attendiez pas à ça ?
  - G3 : Qu'est-ce que vous ressentez en les observant ? A quoi prêtez-vous attention ?
  - G4 : A quoi pensez-vous ? Qu'est-ce que vous ressentez là ?
  - G5 : Qu'est-ce qui vous préoccupe ? Qu'est-ce que vous attendez d'eux ?
  - G6 : A quoi vous intéressez-vous ? Quel est pour vous l'enjeu de pratiquer avec elles ?
- *A propos de la démonstration par groupe* : Quel est l'enjeu de faire une phase de démonstration comme celle-là ? A quoi prêtez-vous attention ? Qu'est-ce que vous prenez en compte dans la situation ? Qu'est-ce qui est important pour vous dans les régulations que vous faites aux élèves ?
- *A propos du retour en classe entière* : Qu'est-ce que vous cherchez à faire en demandant aux élèves de faire des remarques ? Que prenez-vous en compte dans cette phase de retour collectif ? Vous parlez de critères élaborés au départ. Quels étaient ces critères ? Vous dites que vous aimez la diversité des groupes. Qu'est-ce qui vous fait dire ça ?

Dernière question : qu'est-ce que vous pensez du fait que les filles et les garçons évoluent dans des groupes mixtes en danse ?

ANNEXE 4 :

RETRANSCRIPTION ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF *(Mr Jean-Pierre AGULLO, 11/03/2019, 12h54)*

Marie : Bonjour, je me présente je m'appelle Marie et je viens vous voir dans le cadre de mon mémoire. Je vais vous poser quelques questions tout d'abord pour avoir des informations sur votre parcours professionnel puis sur les intentions didactiques de votre future séance. J'aurai d'abord aimé savoir comment vous êtes arrivé dans ce métier de professeur des écoles ?... Par quel parcours professionnel êtes-vous passé ?
Jean-Pierre : Moi j'ai passé le concours après le bac...voilà.
Marie : D'accord. Et donc vous avez reçu la formation...
JP : En 3 ans.
Marie : Ok donc 3 ans de formation. Et vous êtes depuis un certain temps dans le métier...
JP : Oui c'est ça.
Marie : D'accord. Euh, est-ce que vous vous rappelez de votre vécu des cours d'EPS... à l'école... ?
JP : Oui.
Marie : Quand vous étiez plus jeune. Vous en avez un bon souvenir ?
JP : Oui très.
Marie : Très bon souvenir ?...
JP : Moi j'étais dans une école de garçons...
Marie : Oui donc ça n'était pas du tout mixte...
JP : Non.
Marie : Et donc vous pratiquiez qu'avec des garçons. Et euh, il y avait plusieurs activités qui étaient proposées ou c'était souvent les mêmes qui revenaient ?
JP (soufflement, hésitation)
Marie : Vous ne vous souvenez pas ?
JP : J'ai pas assez de souvenirs pour m'en rappeler.
Marie : Et donc euh, vous personnellement vous entretenez quel lien avec le sport ?
JP : Moi j'adore ça, j'aurai aimé être professeur d'EPS... et je ne regrette pas du tout d'être polyvalent.
Marie : Vous êtes sportif ou vous étiez sportif ?
JP : Je l'étais oui, jusqu'à ce que mes genoux m'abandonnent.
Marie : Et vous pratiquez quel sport ?
JP : J'ai fait pas mal de sports collectifs, du tennis, du squash.
Marie : Ok, d'accord. Donc là vous êtes dans un classe de ?
JP : CM2.
Marie : Et l'effectif de la classe ?
JP : 29 élèves
Marie : Et euh, filles/garçons à peu près ? C'est...
JP : Alors, pour tout vous dire je fais pas attention à ce genre de chose. C'est à dire que j'écris pas le nom des garçons en bleu, enfin voilà.
Marie : Oui.
JP : Donc du coup, euh...
Marie : C'est quoi, c'est qu'il y a autant de filles et autant de garçons dans la classe ?
JP : Non je crois que j'ai plus de garçons, je crois. Et honnêtement...
Marie : Vous n'y prêtez pas attention ?

JP : Voilà. J'ai des enfants quoi.
Marie : Oui, d'accord. Et donc euh, là pour le cours d'EPS vous avez donc des infrastructures spéciales ?
JP : Oui, on partage avec le collège.... et voilà, c'est pour ça que j'ai demandé pour être sûr d'avoir le trinquet.
Marie : Donc le trinquet qui appartient au collège et à l'école...
JP : Non, il est municipal.
Marie : D'accord, municipal. Et pour le niveau matériel, il va vous falloir quoi pour la séance ?
JP : Pour la séance moi il me faut des balles, des plots... et puis après des feuilles, des choses comme ça (me montre des fiches posées sur le bureau).
Marie : Oui. Euh, est-ce que selon vous il y aurait des activités physiques et sportives qui seraient incontournables pour un enseignement optimal de l'EPS à l'école ?
JP : Oui, il suffit... oui, il faut toucher tous les domaines, voilà.
Marie : Ok, toutes les APSA que l'on nous propose...
JP : Voilà. Donc c'est ce qu'on fait ici sur l'école... voilà.
Marie : Vous essayez de tourner un peu sur les activités...
JP : Oui et puis sur, euh, voilà, on a des collègues qui mettent un peu plus de séances sur les activités de danse et autres parce que c'est un peu plus leur spécialité et puis voilà...
Marie : C'est en fonction de la spécialité de l'enseignant aussi...
JP : Oui voilà, des préférences, voilà...
Marie : Bien sûr, d'accord.
JP : Comme ça, à nous ça nous permet de se dire « ah ben tient la course d'orientation on va en faire au moins en cycle 2 et en cycle 3 » et on s'assure que c'est fait...
Marie : Oui et puis comme les élèves passent de classes en classes, ils toucheront à tout à la fin de leur primaire quoi.
JP : Oui voilà, c'est ça. Après moi j'essaie de gérer selon ma programmation dans l'année. Oui parce que notre programmation est un peu virtuelle en début d'année puisqu'on attend de voir ce que nous propose la circo pour les rencontres USEP.
Marie : D'accord. Ah oui vous êtes inscrits à l'USEP...
JP : Là, là, ça s'appelle le « front-tennis » plutôt que « pelote » c'est pour ça que j'ai adapté un petit peu ce que je faisais habituellement en pelote parce qu'on a changé d'unité pédagogique d'EPS et donc la rencontre EPS, euh.... avant c'était uniquement des rencontres. Cette année y a les autres ateliers que vous verrez, voilà.
Marie : D'accord, super. Et donc pourquoi vous avez choisi cette APSA ?
JP : Parce que je trouve que c'est une, euh... y a les raisons culturelles quand même, voilà. Mais c'est surtout... une activité dans laquelle on peut constater des... une évolution, euh... c'est assez facile de travailler de manière différenciée, voilà, donc euh, c'est à la fois individuel et collectif...
Marie : Oui, oui d'accord. Et donc l'objectif final de cet enseignement c'est la tâche finale... c'est donc la rencontre.
JP : Oui ça c'est euh... après le... ça va être un peu le point d'orgue mais c'est pas l'activité d'évaluation... voilà.
Marie : D'accord.
JP : Quand je pars je sais jamais combien de séances je vais faire parce que ça dépendra du temps...
Marie : Oui bien sûr.
JP : Donc j'ai eu des séances quand il ne pleuvait pas, par exemple.
Marie : Et vous en avez fait combien depuis le début ?
JP : Là je crois qu'on en est à... je crois que c'est la dixième.
Marie : Dixième séance... et il vous en reste avant la rencontre ?

JP : Oui, mais ça dépend du temps.
Marie : Oui voilà. Et la rencontre est en... ?
JP : En avril... début avril.
Marie : Et donc aujourd'hui comment c'est... comment s'annonce la séance ? Vous avez prévu quoi ? Des ateliers ?
JP : Moi je fais un peu en fonction de ce que vous pourriez voir, voilà.
Marie : Oui...
JP : Donc j'ai fait un mixte entre ce que je faisais les autres années pour que vous voyez des choses un peu différenciées. Donc je n'ai pas vraiment fait ce que j'aurai fait... parce que... voilà... si vous voulez, le jour de la rencontre il y aura des ateliers de cibles au mur, euh... c'est peut-être quelque chose que j'ai travaillé la semaine dernière, euh... qu'habituellement j'aurai pas travaillé dans le but d'en faire une activité finale.
Marie : Mmmh, d'accord.
JP : Mais ça aurait été une des activités. Là il va y avoir des objectifs différents pour deux groupes.
Marie : Donc vous allez fonctionner en deux groupes et ces deux groupes c'est vous qui les...
JP : C'est en fonction des observations faites.
Marie : D'accord, des anciennes séances que vous avez faites ?
JP : On a un groupe expert si vous voulez qui... vont plutôt travailler les parties des échanges etc...
Marie : D'accord.
JP : Et un groupe qui est plus débutant...
Marie : Ok.
JP : Là, je les ai choisis. Alors vous allez voir un maximum de garçons dans le... pas par déterminisme au départ... c'est...
Marie : C'est par les anciennes séances qui ont été faites...
JP : Mais des fois j'ai des... l'an dernier j'avais 2-3 filles joueuses de pelote qui étaient dans le groupe des experts... voilà cette année un peu moins.
Marie : Oui, tout dépend vraiment le groupe classe quoi.
JP : Puis bon aussi c'est des gamins, enfin voilà...
Marie : Oui, je vois. Et ils sont motivés pour l'EPS ?
JP : Oui oui oui, ce type d'EPS oui.
Marie : C'est intéressant parce que moi, du coup je n'en ai que très peu entendu parlé de la pelote, j'en ai jamais pratiqué.
JP : Et.... vous allez voir hein, c'est un peu dramatique que des enfants arrivent avec un répertoire de gestes moteurs un petit peu euh... léger... on n'a pas de réinvestissement qu'on pouvait avoir quand les gamins jouaient librement dans la rue avec une balle et...
Marie : Contre un mur... D'accord... parce que la plupart des élèves ne connaissaient pas... ou en avaient entendu parlé mais n'en avaient jamais fait...
JP : Oui ils en ont fait les autres années...
Marie : Oui, mais en dehors de ça il n'y en a pas beaucoup qui pratiquent en club ?
JP : Non, en club cette année j'en ai pas.
Marie : D'accord. Bon eh bien merci, c'est pour l'instant ce que j'avais à savoir avant la séance.

ANNEXE 5 :

GRILLES D'OBSERVATION DE LA SEANCE DE MR AGULLO :

Quantité d'interactions :	**Filles**	**Garçons**
PE	~~IIII~~ ~~IIII~~ ~~IIII~~ ~~IIII~~ ~~IIII~~ ~~IIII~~ ~~IIII~~ III (38)	~~IIII~~ ~~IIII~~ ~~IIII~~ ~~IIII~~ ~~IIII~~ ~~IIII~~ ~~IIII~~ ~~IIII~~ (40)
Qualité d'interactions :	**Filles**	**Garçons**
PE : mise en valeur	« *Faire comme...* » : I *Encouragements* : ~~IIII~~ I *Remédiation, aides* : ~~IIII~~ ~~IIII~~ ~~IIII~~ ~~IIII~~ II *Autres (matériel, tenue, questions diverses)* : IIII	*Démonstration consigne* : IIII *Remédiation, clarification consigne* : ~~IIII~~ ~~IIII~~ ~~IIII~~ II *Autres (matériel, tenue, questions diverses)* : ~~IIII~~ II *Encouragements* : III
PE : « critiques »	*Comportement* : ~~IIII~~	*Comportement* : ~~IIII~~ IIII

Condensation des données d'observation et d'entretien sur l'enseignant :

Ce que les élèves doivent faire et dans quelles conditions	Manière dont ils doivent s'y prendre	Ce qu'ils doivent apprendre ou savoir-faire	Attitudes qu'ils doivent prendre	Evaluation Ajustements Conseils	Justifications Rappels à l'ordre Encouragements
MISE EN TRAIN : « Si tu veux, **dribbler avec des balles** *ça n'a rien à voir avec l'activité donc euh...honnêtement...* c'était juste la **mise en activité**. Ce qui m'intéresse à la rigueur c'est au bout, quand ils frappent 3 fois contre le mur parce que là on est dans l'activité de référence. »	Dribbler en slalomant des **disques plats** avec une **balle de tennis**. S'arrêter face au mur, frapper **3 fois la balle contre le mur** puis refaire le chemin inverse (slalom) pour donner la balle à son camarade (à condition qu'il soit derrière la ligne rouge). Se fait sous forme de relais.	« Là c'est mon côté discipliné. Comme ils auront cet atelier à la rencontre, je me dois de les entrainer à cet atelier-là. Donc moi je m'en sers comme activité de mise en activité, **c'est des manipulations de balle**	« Et, ça **permet d'avoir des groupes hétérogènes** et donc **j'attendais pas grand-chose**. En même temps ça me permet **de voir pour certains l'habileté motrice** euh...**au niveau du dribble**. »	**Ajustements :** « vous avez le droit de faire ceci... » (montre aux élèves qu'ils peuvent dribbler puis récupérer la balle dans leur main après chaque dribble). **Conseils :** « Lance la plus fort. » « Tu as le droit de la reprendre. »	**Rappels à l'ordre :** « Eh eh eh Louna, tu pars en courant !! » « Tu feras tes lacets Camille, c'est mieux pour courir. » « Shhh !! On a dit chut !! » « Shhh ! Garde tes pieds derrière la ligne. »

	Variable : comme les balles ne rebondissent pas bien, il est possible de la reprendre dans les mains entre chaque dribble (et non juste un touché léger).	**mais pour moi ça n'a pas grand intérêt,** [...] Je m'en sers de mise en train, **c'est jamais le cœur de l'activité.** »	+ doivent faire l'activité dans le silence.	« Vous avez le droit de faire comme Julie comme les balles ne rebondissent pas beaucoup. » « Tiens-toi plus droite Eva, tu vas avoir mal au dos à la fin et récupère ta balle à chaque fois. »	**Encouragements :** « Voilà, comme ça Margot. » « Aller Haïdi !! » « C'est bien Iban ! »
Ce que les élèves doivent faire et dans quelles conditions	Manière dont ils doivent s'y prendre	Ce qu'ils doivent apprendre ou savoir-faire	Attitudes qu'ils doivent prendre	Evaluation Ajustements Conseils	Justifications Rappels à l'ordre Encouragements
1ER ATELIER : GROUPES DES MOINS FORTS « Vous allez **essayer de faire durer l'échange**, c'est à dire que vous allez essayer de faire en sorte que... **vous allez buter et prévenir le camarade en disant « yo » et lui il dira « bai ».** Et ensuite vous allez essayer de faire durer l'échange mais évidemment on essaye quand même de **faire en sorte que ça ressemble à du jeu.** Donc on essaye de renvoyer la balle vers le camarade, on se déplace. »	En binôme face au mur. Essayer de faire durer un maximum le temps d'échange **en frappant la balle**, une seule fois et d'une seule main. L'autre élève **doit la réceptionner en la renvoyant aussitôt contre le mur**. L'échange entre les deux élèves se fait indirectement car ils doivent **frapper la balle contre le mur**.	« Améliorer les...**le comportement**... **l'habileté motrice**... mais plus faire durer l'échange. » « Ah ben déjà qu'ils aient joué et **qu'ils aient essayé d'appliquer ce qui a été vu pour prolonger les échanges**. »	**Etre attentif à leur posture :** pied d'appui, jambes bien plantées dans le sol, tir de la main gauche ou droite (tout dépend de l'endroit où arrive la balle), ne pas sauter pour renvoyer la balle mais avoir les deux pieds sur le sol, ne pas diriger la main vers le plafond mais vers le mur. **Se placer en fonction du tireur lorsque l'on réceptionne**	**Ajustements:** « Vous jouez à deux, toi tu joues uniquement avec ta camarade. » « Mais est-ce qu'on compte les points ? Non. Là on ne fait pas de partie, tu joues uniquement avec elle. » « Euh les enfants pourquoi il ne faut pas être trop près ? [...] Voilà, c'est plus facile d'avancer que de reculer. » « Vous pouvez jouer à l'américaine. Mais ça veut dire que tu la prends et que	**Rappels à l'ordre :** « Euh... Margot tu arrêtes ! Non stop, stop ! Les histoires comme ça j'en veux pas. » **Encouragements :** « Bien ! Aller déplace-toi, déplace-toi ! Aller c'est pas mal. » « L'idée était bonne de taper avec la main gauche, c'est bien ! » « Bien la main gauche Camille. Replace-toi sur le terrain ! »

			et vice-versa.	tu la relâches de suite. » + sur la position du pied pour tirer + le fait d'avoir les appuis au sol pour tirer + sur le positionnement sur le terrain **Conseils :** « Là la balle elle est arrivée sur ta gauche, avec quelle main tu tapes ? – La gauche. – Oui avec la gauche. » « Il faudrait déjà qu'elle ne sache pas où tu es, donc si elle est là-bas tu te mets dans son dos parce qu'il ne faut pas qu'elle sache où tu es. Et il faut que tu ailles vite quel que soit l'endroit où elle va tirer. »	« Bien ça Ryan ! » « Bien Anna ! » « Super Chloé ! » « C'est bien c'est ce qu'il fallait faire Anna la main gauche. »
1ER ATELIER : GROUPES DES PLUS FORTS « Alors, on va travailler plus spécifiquement : j'envoie la balle à un endroit déterminé. Ce qui va déterminer l'endroit c'est le camarade. Par exemple Clément est là. Tu vas dire « yo », il va dire « bai » et la balle il	En binôme face au mur. **Le tireur doit envoyer la balle dans les mains de son camarade** qui sera positionné à un point fixe du terrain. **Le réceptionneur ne devra pas bouger**. C'est donc au tireur de **jauger son lancer** pour que la balle atteigne	« Eux c'est vraiment **frapper dans la zone matérialisée par l'autre**. » « Et surtout de se dire voilà la pelote c'est pas seulement frapper mais **viser une**	Habileté motrice + placement sur un terrain par rapport aux autres joueurs + savoir viser une zone précise.	**Ajustements:** « Ah tu peux... C'est lui qui décide où il se met et c'est toi qui dois t'adapter. » « On est bien d'accord, ce n'est pas pour jouer en visant un camarade...le camarade il matérialise la zone où il	**Rappels à l'ordre :** « Ayliaz tu te calmes ! » **Encouragements :** « Aller go, go, go les garçons »

va devoir essayer de l'attraper sans bouger. Et vous allez compter les réussites d'accord ? »	correctement les mains du réceptionneur.	**zone précise.** »		faudrait jouer. » « S'il est là, ça veut dire que ton jeu doit être là, et s'il est là-bas tu envoies la balle là-bas. » « Celui qui reçoit met un peu d'intensité quand même ! »	
Ce que les élèves doivent faire et dans quelles conditions	Manière dont ils doivent s'y prendre	Ce qu'ils doivent apprendre ou savoir-faire	Attitudes qu'ils doivent prendre	Evaluation Ajustements Conseils	Justifications Rappels à l'ordre Encouragements
2EME ATELIER : JEU DES QUINELAS « Je vous explique le fonctionnement des quinelas. **Vous allez jouer**, il y en a qui vont **être juges**. Qui peut me rappeler la différence entre un juge et un arbitre ? [...] Donc vous **allez être juges et marqueurs en même temps**. C'est à dire qu'il va **falloir bien observer la partie des camarades pour noter les points des équipes.** » « Dès qu'une équipe à 3 points, l'autre équipe sort. »	En binôme face au mur. Il y a deux équipes qui s'affrontent. Il **faut marquer des points tout en empêchant les autres d'en marquer** pour rester sur le terrain. A 3 points gagnant, l'équipe perdante laisse la place à une autre. C'est la situation de référence du jeu en APSA pelote.	« Là **on est dans la partie telle qu'elle va se jouer** et on est resté sur les mêmes types de groupes. » « Et surtout là ce que je voulais c'est **qu'ils jouent à deux, qu'ils respectent les règles**. » « Là-bas c'était **essayer d'abréger l'échange**, se placer sur le terrain. Quand je suis venu c'était **seulement pour voir s'il y avait des choses à dire sur... le**	« Qu'ils aient du **plaisir à jouer**, qu'ils aient **envie de frapper dans la balle pour pouvoir améliorer leurs performances personnelles** et pas tant gagner. C'est vraiment, je joue pour être **un peu plus habile**. » (il parle des moins bons joueurs) « Et vers le haut ça va plus être un travail du **côté de la stratégie**,	**Ajustements:** « Non pas plus de 3 points parce que sinon c'est toujours la même équipe qui va rester sur le terrain. » « L'équipe A si elle bat l'équipe B, elle reste. L'équipe C rentre. Si l'équipe A bat l'équipe C, l'équipe C sort, l'équipe B revient et si l'équipe A gagne encore là elle sort. » « Ah non non là vous marquez des points, on est dans le jeu maintenant. » « C'est les juges qui disent. Vous avez deux	**Rappels à l'ordre :** « Julien tu me fatigues ! » « Mais Anna chut. Il y a une compétence c'est : accepter les décisions des juges ! »

		placement d'une équipe. » (il parle des équipes des plus forts) « Ah ben là, là, on est dans la **situation de référence**... donc je suis **attaquant, je suis défenseur, je suis juge**... ça aussi... cette logique propre à la pelote de ne pas être arbitre mais d'être juge. »	c'est à dire que... on a vu que ben évidemment il fallait jouer main gauche parce que c'était intéressant de jouer contre le mur, **essayer d'aller jouer sur le mur**, **étudier le déplacement et placement de l'adversaire** . » (il parle des plus forts)	juges c'est eux qui disent ce qu'il y a. » **Conseils :** « Il faut bien regarder parce que vous êtes juges aussi. » « Vous voyez avec le juge quand vous n'êtes pas d'accord. » « La gêne elle se demande, donc tu lèves la main et tu demandes à l'arbitre s'il t'accorde une gêne. » « Si tu tapes comme ça la balle elle va aller tout droit, si tu tapes sur le côté elle ira plutôt comme ça. »	

Les données présentes dans le tableau sont issues de l'entretien d'auto-confrontation et de l'observation de la vidéo filmée de la séance. La plupart des données vient des propos de Mr Agullo dans ses interactions avec les élèves. Ce sera également le cas pour Mme Stoecklin.

ANNEXE 6 :

RETRANSCRIPTION ENTRETIEN D'AUTO-CONFRONTATION *(Mr Jean-Pierre AGULLO, 05/04/2019, 16h45)*

Marie : Pendant cet entretien je vais vous montrer différentes vidéos prises pendant votre séance d'EPS et je vais vous poser des questions.
Jean-Pierre : Oui ok.
Marie : Là, quel était votre critère pour la formation de ces groupes ?
JP : Là, hétérogènes.
Marie : Hétérogènes...
JP : Je voulais pour ce jeu-là, je voulais que...qu'il y ait des enfants à l'aise...donc j'ai équilibré les groupes.
Marie : D'accord. Donc en fonction de ce que vous aviez regardé sur les autres séances, vous avez adapté vos groupes comme ça.
JP : Oui, exactement.
Marie : Et après, vous parlez d'un double passage...
JP : Oui, c'est parce qu'il n'y a pas le même nombre d'élèves dans chaque groupe, pour que ce soit équitable.
Marie : C'est dans les deux équipes, vous avez décidé de faire passer deux élèves...donc là dans la première équipe c'est un garçon et dans la seconde équipe une fille...quels étaient les critères ?
JP : Peut-importe. Non non, il fallait qu'ils aient à peu près le même niveau.
Marie : Donc deux élèves de même niveau passent deux fois.
JP : Oui, et surtout par souci d'équité.
Marie : D'accord.
JP : Parce que l'élève en plus à chaque fois est un élève qui n'était pas...pas des plus dégourdi donc...voilà. C'est à dire je ne me pose jamais la question de savoir si c'est des garçons ou des filles. Honnêtement...
Marie : Vous faites en fonction du niveau de l'élève.
JP : Oui, exactement.
Marie : Ensuite, ils jouent.
JP : Au moins pour ce type d'activité. Si c'est des activités où il faut manipuler tout ça c'est peut-être plus délicat, voilà.
Marie : Mais là pour la pratique de la pelote vous faites des niveaux équitables pour le passage.
JP : Oui oui.
Marie : Et donc là, à ce moment-là, qu'est-ce que vous observez de vos élèves ?
JP : Là ?
Marie : Oui.
JP : Euh...là il me tarde que cet exercice soit terminé parce que j'ai horreur de cet exercice mais si tu veux... là c'est mon côté discipliné. Comme ils auront cet atelier à la rencontre, je me dois de les entrainer à cet atelier-là. Donc moi je m'en sers comme activité de mise en activité, c'est des manipulations de balle mais pour moi ça n'a pas grand intérêt, euh... voilà. C'était par...juste la mise en train. Je m'en sers de mise en train, c'est jamais le cœur de l'activité.
Marie : C'est surtout pour les mettre en route dans l'activité donc.
JP : Si tu veux, dribbler avec des balles ça n'a rien à voir avec l'activité donc euh...honnêtement...c'était juste la mise en activité. Ce qui m'intéresse à la rigueur c'est au bout, quand ils frappent 3 fois contre le mur parce que là on est dans l'activité de référence.
Marie : D'accord.

JP : Là c'est vraiment, il y a une commande pour la rencontre, je vais pas les mettre en porte à faux en disant « nous on fait pas cet atelier parce qu'on trouve ça pas terrible ».
Marie : Oui, c'est parce que ça va se passer pendant la rencontre que...
JP : Et, ça permet d'avoir des groupes hétérogènes et que...donc j'attendais pas grand-chose. En même temps ça me permet de voir pour certains l'habileté motrice euh...au niveau du dribble et encore...
Marie : Les balles n'étaient pas gonflées et vous leur avait à un moment qu'ils pouvaient reprendre les balles et re-dribbler parce que ça rebondissait pas beaucoup.
JP : Oui oui. C'est les petites variables...
Marie : Donc, ensuite, on a...
JP (regardant la vidéo) : Ca c'est mes champions ça. Sur deux terrains il y a des champions.
Marie : Donc comment vous avez fait là, à ce moment-là pour former les groupes, de cette activité-là ?
JP : C'est en fonction de tout ce que j'avais observé...les plus à l'aise dans l'activité de référence.
Marie : Dans l'activité de référence que vous aviez faite au début de votre séquence de pelote...
JP : Tout au long, j'en ai fait pas mal de séances cette année.
Marie : Vous avez choisi donc de faire vos groupes en fonction des niveaux des élèves.
JP : Oui, c'est ça.
Marie : Et pour les binômes ? Parce que là vous les mettez en binôme. Comment vous avez procédez à ces binômes ?
JP : Euh... Comme ça remonte il y a un moment... Soit c'était par affinité, soit euh...c'est par...peu importe là. Je savais qu'ils étaient à peu près du même niveau et qu'ils s'entendaient bien là.
Marie : Oui, vous avez mis dans les groupes de 4 ou 5, vous avez mis ceux qui s'entendent bien ensemble...
JP : Déjà, dans les groupes ils s'entendaient déjà bien.
Marie : Donc là ce n'est pas une question de niveau dans les binômes...
JP : Non.
Marie : Bon eh bien c'était pour la première vidéo. Ensuite, là vous êtes en train de délimiter les terrains...
JP : Oui.
Marie : Et avez-vous prévu une progression dans les terrains ?
JP : Oui.
Marie : Donc ceux qui étaient au fond...c'était les deux groupes les plus haut...
JP : Oui.
Marie : Et ensuite c'était à peu près les mêmes niveaux, sur les autres terrains ou... ?
JP : Non, ça allait de pas du tout dégourdi à un peu dégourdi.
Marie : D'accord.
JP : Là -bas au fond tu as les moins dégourdis.
Marie : Donc là vous leur donnez une autre consigne à ce groupe, quel était le but ? De donner deux consignes différentes ?
JP : A ce groupe et à l'autre ?
Marie : Oui c'est ça.
JP : Parce qu'ils ne travaillaient pas du tout la même chose. Si tu veux eux on était dans la situation de référence du match et les autres on était plus sur euh... améliorer les...le comportement...l'habileté motrice...mais plus faire durer l'échange. On était plus dans euh... je ne me rappelle plus de ce qu'était la consigne.
Marie : Là ils devaient...

JP : Ah oui, en faire le plus possible ! Parce que là c'est... on n'est pas du tout dans la logique du jeu où on essaie de pas prolonger l'échange justement mais là, ils ont... à la rencontre ils ont aussi à faire réussir les échanges donc euh...voilà.
Marie : Donc là c'était... ils devaient s'adapter à l'autre...
JP : Oui, c'est pour frapper... Eux c'est vraiment frapper dans la zone matérialisée par l'autre.
Marie : D'accord. Et donc....
JP : C'est à dire, en gros, je dois frapper à cet endroit-là. Ça veut pas dire « je dois frapper en match à l'endroit où il y a quelqu'un » mais plutôt que de mettre un cerceau comme ça, c'est celui qui est présent qui matérialise l'endroit où frapper...là où il n'y a personne.
Marie : Et donc là, euh...les autres groupes donc n'ont pas assez acquis de pratique...
JP : Non on en est pas là encore.
Maie : Donc c'est pour ça que vous avez différencié les deux groupes.
JP : Mais on aurait pu trouver des gamins à la marge, mais euh...
Marie : Oui, parce que là les deux bons groupes sont que des garçons qui avaient déjà peut-être l'habitude de...
JP : Non c'est parce qu'ils sont plus à l'aise au niveau moteur et voilà... c'est vrai qu'on retrouve quand même des garçons là (faisant référence au groupe des moins bons). Et c'est marrant parce qu'il faudrait qu'ils assument le fait tu vois d'être meilleurs que les filles inconsciemment et ils le vivent mal d'être là.
Marie : C'est vrai ?
JP : Oui oui.
Marie : Ils vivent mal d'être mélangés avec les filles ?
JP : Ben oui.
Marie : Pourtant vous en avez mis en binôme...
JP : Après elle, elle est adorable...c'est selon les affinités... Après ce que je trouve génial c'est qu'ils adorent tous ça, quand même, jouer à la pelote. Même s'ils sont pas tous très à l'aise. Evidemment si tu mets ces gamins qui sont là (*les moins bons*) avec les autres, ils vont avoir aucun plaisir.
Marie : C'est pour cela que vous avez différencié les groupes pour que les élèves de même niveau puissent jouer entre eux et s'amuser... Et ensuite, vous parlez de réussite, et donc qu'est-ce que vous prenez en compte-là dans la situation pour réussir ? Pour les deux groupes ?
JP : Là c'est le nombre de fois où ils arrivent à attraper la balle euh... que le récepteur attrape la balle.
Marie : Et pour le second groupe ?
JP : Le second groupe c'est quand on arrive à faire durer l'échange. Alors on pourrait les quantifier mais moi je reste sur... ça se passe très vite, moi j'aime pas trop arriver avec des feuilles, de quoi noter, compter, etc. Je préfère que ça s'enchaine vite plutôt que... voilà c'est mon choix personnel. C'est moins...
Marie : Formel.
JP : Oui voilà c'est moins formel. Tu vois la petite au fond je préfère qu'elle joue plutôt qu'elle passe son temps à regarder les autres alors qu'elle a pas envie de les regarder, à noter.... Le gros souci c'est d'être à 29 là-dedans. Donc je voulais que ça tourne vite aussi.
Marie : Et là sur cette activité vous prêtez attention à quoi ?
JP : Là, les postures, et dès que je note des choses qui peuvent être sur le moment... sur l'instant... comme un arrêt sur image et dire « voilà, toi tu as choisi de taper avec ce pied devant, qu'est-ce que tu as voulu faire... ».
Marie : Vous faites des régulations à vos élèves au fur et à mesure et vous reprenez leurs postures et vous les améliorer.
JP : C'est ça oui.
Marie : Le but à la fin de l'activité c'est quoi alors ? C'est qu'ils aient compris quoi les élèves ?

JP : Ah ben déjà qu'ils aient joué et qu'ils aient essayé d'appliquer ce qui a été vu pour prolonger les échanges.
Marie : Et dans les autres groupes ?
JP : C'est vraiment, je frappe à l'endroit où j'ai l'intention de... et surtout de se dire voilà la pelote c'est pas seulement frapper mais viser une zone précise.
Marie : Et qu'est ce qui est important pour vous dans les régulations que vous faites à vos élèves ?
JP : De la prise de conscience de... alors déjà tous ceux-là c'est déjà les rassurer sur euh... là on est pas en train de jouer la compétition, on est pas à la porte... vraiment de jouer jouer jouer jouer jouer pour... et d'essayer quand je viens de changer, de les aider sur la posture, sur où je me place.
Marie : Vous avez parlé de difficultés et vous avez demandé de faire verbaliser les difficultés à vos élèves. Quel était l'enjeu de faire verbaliser les difficultés ?
JP : Alors, c'est déjà de faire profiter au groupe classe des choses qui ont pu être rencontrées à certains endroits. Et pour que justement il y ait des échanges et que des aides soient apportées collectivement.
Marie : D'accord. Et vous pensez que des élèves qui étaient dans le groupe des plus forts peuvent aider...
JP : Oh après je pense que c'était à l'intérieur de chaque groupe mais j'allais pas faire la mise en commun groupe par groupe. Mais les gamins qui sont à la frange peuvent bien sûr en retirer quelque chose.
Marie : Et dans la situation que vous allez mettre en place en suite, il y a un système de points qui va être mis en place. Et est-ce que selon vous le système de points permet d'observer si les élèves ont réussi ou non ?
Beug dans les vidéos
Marie : Ah oui là, dans cette situation, vous avez changé les équipes ou pas ?
JP : Non, non non.
Marie : Vous avez gardez les mêmes équipes, et quel était donc l'intérêt ?
JP : Là on est dans la partie telle qu'elle va se jouer et on est resté sur les mêmes types de groupes et je ne sais pas si j'ai modifié parce que j'ai eu des absents et j'ai dû changer et des fois ça fait changer pleins de choses.
Marie : Mais en règle générale vous étiez dans l'idée de garder les mêmes équipes ?
JP : Binômes oui.
Marie : Et donc avec leurs tablettes ils remplissaient un tableau...
JP : Ils comptaient leurs points oui...
Marie : Et donc est-ce que ça vous permet d'observer si les élèves ont réussi ou pas ?
JP : Euh... dans la mesure où c'est... moi je peux pas en tirer grand-chose si ce n'est qu'une équipe a été plus performante mais pas individuellement... voilà.
Marie : Donc c'est juste voir quelle équipe a un peu plus réussi...
JP : Là je voulais qu'ils euh... s'habituent à utiliser le document qu'ils auraient à compléter le jour de la rencontre. Parce que jusque-là on avait fait sans compter les points. C'est à dire, c'est la quinela, on joue 2 points quand on a joué 2 points celui qui perd sort et voilà.
Marie : Et donc c'est pour surtout leur apprendre à utiliser le tableau.
JP : Et surtout là ce que je voulais c'est qu'ils jouent à deux, qu'ils respectent les règles euh voilà... après là-bas c'est plus... il y avait un peu plus de... là c'était plus on joue à deux et dans les règles... là-bas c'était essayer d'abréger l'échange, se placer sur le terrain. Quand je suis venu c'était seulement pour voir s'il y avait des choses à dire sur... le placement d'une équipe.
Marie : Quel est l'intérêt d'installer un système de points dans un jeu de pelote ?
JP : Parce que là on est dans la... dans la logique de l'activité...de la rencontre. Alors, la rencontre c'est une contrainte mais c'est aussi intéressant car ça les met en situation de projet.

Mais il y a des contraintes dans la mesure où je vois, on aurait peut-être pas fait comme ça... Là aussi c'est pour ne pas qu'ils soient gênés le jour de la rencontre quoi. Si tu veux moi j'ai ma propre programmation personnelle mais elle vient de... je l'ai faite avant.
Marie : Et donc là, cette situation de partie, c'était quoi le but... enfin qu'est-ce qu'elle amené à travailler ?
JP : Ah ben là, là, on est dans la situation de référence... donc je suis attaquant, je suis défenseur, je suis juge... ça aussi... cette logique propre à la pelote de ne pas être arbitre mais d'être juge.
Marie : Et qu'est-ce que vous observez lors de ces phases de jeu ?
JP : Moi, euh... pour les juges, s'ils sont vraiment juges et pas arbitres et s'ils sont tout le temps en train d'observer. Et là je régule, voilà. Et ensuite...sur le terrain...ben il y des graduations c'est à dire, ou des gradations je ne sais pas ce qu'on dit dans ce cas-là, c'est vraiment... l'objet c'est qu'ils aient du plaisir à jouer, qu'ils aient envie de frapper dans la balle pour pouvoir améliorer... leurs performances personnelles et pas tant gagner. C'est vraiment, je joue pour être un peu plus habile. Et vers le haut ça va plus être un travail du côté de la stratégie, c'est à dire que... on a vu que ben évidemment il fallait jouer main gauche parce que c'était intéressant de jouer contre le mur, essayer d'aller jouer sur le mur, étudier le déplacement et placement de l'adversaire...tout ce qui fait... c'est une graduation.
Marie : Vous attendez quelque chose de différent en fonction du niveau de vos élèves.
JP : Voilà, ce que je vais dire à X c'est pas la même chose qu'à Y qui a un meilleur niveau. Et puis qu'ils arrivent à jouer seuls, et moi je régule.
Marie : Votre rôle dans cette situation c'est de réguler...
JP : Je régule et puis si tu veux j'essaie de voir certaines choses sur le moment pour essayer de les traiter sur le moment. Mais tout ça c'est parce que j'ai un capital lié à l'expérience. Je retrouve chaque année les mêmes choses.
Marie : Ah oui, le juge et l'arbitre c'est complètement différent en pelote ?
JP : L'arbitre il intervient. Là, il n'intervient que si les joueurs le demandent. Sinon ils s'arbitrent eux-mêmes.
Marie : Et quel est l'intérêt de donner ce rôle aux élèves ?
JP : Juge, alors y a un intérêt culturel, et... cette idée... moi j'aime bien ça. On essaie de se débrouiller seul et si on a besoin, on appelle quelqu'un de neutre. Mais on essaie au départ de jouer en respectant les règles. Et à chaque fois dans les régulations j'essaie de travailler sur ce qui est, il me semble, prioritaire pour les gamins, voilà.
Marie : D'accord, les éléments les plus importants...
JP : Voilà, qui va permettre de... mais je sais très bien que pour certains c'est le fait de frapper plus souvent dans la balle qui va leur permettre de mieux se rendre compte que la balle va arriver là plutôt que là...
Marie : Là c'est la vidéo avec le retour en classe entière que vous faites. Là vous leur avez demandé si les équipes étaient équilibrées. Qu'est-ce qui vous fait dire cela ?
JP : Pour... que eux me donnent leur ressenti par rapport à ça, pour leur montrer que moi j'ai essayé de leur proposer quelque chose que j'ai pas volontairement choisi... voilà. C'est que... je voulais qu'ils régulent aussi... et qu'ils me disent « ben non, eux ils ont tout gagné »... qu'ils m'aident aussi à éventuellement réguler et changer les équipes.
Marie : Et en règle générale dans les séances de pelote, à la fin c'était quoi ? Les équipes étaient équilibrées ? Ça allait ? Vous n'avez pas eu de retour où les équipes vous ont dit « non, nous ça marche pas du tout » ?
JP : Dans les deux premiers groupes non (*les bons*).
Marie : C'est un peu plus dans ceux qui apprennent ?
JP : Y a plus d''affinité entre eux pour ceux qui sont à l'aise dans la pelote donc...là quand vous avez Z qui se retrouve avec W c'est par défaut un peu donc...voilà.

Marie : Donc vous pensez que pour ceux qui ont des affinités entre eux c'est plus facile pour eux de jouer ensemble ?
JP : Et puis ils sont à peu près du même niveau alors que je sois avec lui ou lui c'est pareil parce que de toute façon il est bon aussi.
Marie : Eux ce qu'ils se représentent c'est que comme il est bon, je peux facilement jouer avec lui. Et c'est pour ça donc que vous faites des équipes de niveau ?
JP : Oui, par exemple l'autre jour lui il nous a regardé jouer parce que... quand on a fait des équipes au basket... quand celui-ci est venu, comme il était surnuméraire... ben écoute je lui ai dit « tu choisis ton équipe »...euh... lui, lui a dit « ah non pas lui put** » et donc il a regardé les autres jouer.
Marie : Ah !! Donc vous l'avez mis de côté...
JP : Ah oui je l'ai mis de côté et je lui ai dit « maintenant tu réfléchis à ce que tu as dit et tu te mets à sa place »...
Marie : Vous pensez que c'est dû à quoi cette réaction ?
JP : Ce garçon ne veut que des bons joueurs dans son équipe.
Marie : Et pour revenir à ces retours en classe entière, qu'est-ce que...vous leur demandez à un moment donné leurs ressentis. Qu'est-ce que vous cherchez à faire en leur demandant...justement ça ?
JP : Parce que le sport c'est aussi de l'émotion... et c'est du plaisir et tout ça... et je voulais aussi que ça ressorte et que... même si on est pas un grand champion on peut prendre plaisir à jouer à la pelote.
Marie : Oui, bien sûr...
JP : De toute façon, quelques soient leurs niveaux ils sont ravis !
Marie : Ca c'est un retour que vous pouvez faire de vos séances ?
JP : Oui, ça c'est positif pour moi !
Marie : Tous prennent plaisir malgré qu'il y en ait qui aient plus de mal à entrer dans l'activité...
JP : Oui mais ça c'est... dans la mesure où tu ne fais pas jouer elle avec lui, il y aura du plaisir. Déjà si tu les mets à deux, de toute façon il y en a un qui aura jamais la balle.
Marie : C'est souvent ce qui ressort aussi dans les jeux collectifs...
JP : Exactement ! Et il y a des...il y a suffisamment de situations où on peut avoir l'effet...je vois quelqu'un qui joue pour essayer d'imiter... ça on le voit aussi. Voilà... quand je mets un très à l'aise avec un pas à l'aise j'suis pas sûr que le pas à l'aise observe l'autre pour voir comment il fait pour essayer de l'imiter.
Marie : Ah vous ne pensez pas...qu'il y a un jeu d'imitation entre les élèves de niveaux...
JP : Je ne suis pas sûr.
Marie : Ca serait dû à quoi ça ?
JP : Je pense qu'il est plus préoccupé par... euh... « il va encore me dire que je suis nul »...enfin tu vois ?
Marie : Oui oui d'accord je vois. C'est pour ça alors que vous évitez de faire...
JP : Oui ça m'arrive de faire des équipes hétérogènes mais pas... pas en binôme par exemple.
Marie : Dans des plus grands groupes, équipes ?
JP : Oui, mais... si tu fais une partie de basket et que tu n'as jamais le ballon...c'est un peu dommage aussi.
Marie : Et euh... oui parce que là, en pelote ce qu'il s'est passé c'est que le groupe des plus forts...c'était que des garçons. Comment-vous expliquez ça ?
JP : Cette année...
Marie : Oui, cette année...C'était dû à quoi cette année ?
JP : C'est leur habileté motrice euh...
Marie : La motivation peut-être ? Ils n'étaient pas plus motivés à entrer dans l'activité que les autres ?

JP : De toute façon, pour moi tout est lié. Si tu veux, c'est presque...c'est pas culturel...même nous, on bataille pour...voilà...mais ces garçons là ils ont tous envie de jouer au ballon ou à la balle tout le temps, voilà. Euh...c'est peut-être pas la préoccupation de ces filles là, mais euh...
Marie : Oui ça ne veut pas dire que dans une autre activité sportive, dans une autre APSA il y ait les mêmes comportements...
JP : Ah non ! Par exemple, elle, en course longue, c'est elle qui était largement au-dessus de tout le monde. Mais dans une autre APSA tu vas avoir...quand on va faire euh... gymnastique ou comme ça, ou danse on aura peut-être euh...l'effet inverse. Ou des enfants qui vont se montrer gauches là et qui vont être au contraire très à l'aise dans l'activité danse. Parce que c'est encore connoté comme ça hein ! Et nous on essaie de changer un peu cela.
Marie : Parce que la pelote c'est connoté masculin ?
JP : Non, euh... quoi que les jeux de balles et de ballons oui. Mais...c'est aussi euh...comment dire, là on arrive en CM2, il y a tout, tout ce qu'il y a avant. C'est à dire, nous on fait nos séances mais il y a tout le temps qui passe à jouer avec une balle ou un ballon voilà. En ce moment ils sont tous en train de jouer à la balle assisse à la récré, garçons/filles.
Marie : Hmmhmm...
JP : Et je peux te dire que si je fais...si je programme un cycle de handball ça va beaucoup progresser parce qu'ils se visent avec une petite balle...voilà. Garçons/filles euh...
Marie : Oui, parce qu'avec cette classe ça vous est arrivé de faire un jeu...une APSA jeux collectifs...
JP : Ah oui oui.
Marie : Et il n'y a pas eu de...
JP : Ah non.
Marie : Les filles et les garçons ensemble, même affinitairement, s'entendaient bien ?
JP : Oui oui. Ah non, si...c'est plus le niveau du joueur qui compte. Ils veulent des bons joueurs dans l'équipe.
Marie : Vous trouvez que pour les élèves, ce qui importe, c'est...
JP : Pour ceux qui sont bons.
Marie : Et vous pensez quoi de ça ? Que des élèves qui pensent ça... vous allez contre leurs représentations en leur mettant des élèves qui sont un peu moins bons qu'eux ? Pour leur montrer qu'ils peuvent bien jouer...
JP : Mais si tu veux, moi je veux rester dans la logique du...du sport. Donc je vais pas dénaturer en disant « de toute façon, y a que un tel, un tel et un tel qui ont le droit de marquer » voilà. Donc si tu fais une contre-attaque au handball et que tu attends au bord de la zone que celui qui est pas très à l'aise...voilà...donc...mais ! ce que je fais...pas mal, c'est d'associer, quand j'ai 4 équipes sur un tournois, je prends euh... en fait, c'est comme si j'avais deux groupes. Là j'ai équipe A et équipe B, l'équipe A va jouer que contre l'équipe C et l'équipe B va jouer contre la D et on va associer les points des deux. Ce qui fait qu'il y a des encouragements, des aides qui peuvent être fait entre les deux équipes. Une équipe de niveau A et une équipe qui est de niveau B.
Marie : D'accord, avec des niveaux qui sont hétérogène en son sein ou un peu plus homogènes ?
JP : Non, non, un peu plus homogène justement.
Marie : Et donc oui, le fait que des filles et des garçons évoluent dans des équipes mixtes pour vous c'est primordial.
JP : Je fais pas du tout attention à ça. C'est à dire que je fais vraiment les équipes en fonction de...les groupes en fonction de l'évaluation diagnostique, des observations que je fais même empiriques de fois. Euh... mais...c'est des élèves quoi, donc garçons/filles c'est des élèves. Mais je mets en place aussi des situations, si je vois que par exemple...euh... quand on va jouer à la porte je vais mélanger garçons et filles parce que là c'est pas gênant d'être un peu moins bon, si on se cache un peu jusqu'à la fin euh...il y a pas de soucis. Pour qu'ils aient aussi cette

habitude d'être confrontés à des filles et des garçons. Si jamais la logique du sport ne permet pas de faire ce mélange, cette mixité je vais la forcer. Mais, pour que ça se passe bien. Pour pas qu'il y en ait un qui disent « oh non je veux pas elle dans l'équipe ».
Marie : Donc pour que vous appreniez aux élèves à être bien dans des équipes mixtes...
JP : Ah oui, c'est ça. Mais ça, ça les gêne pas du tout. Que les garçons accueillent une fille qui est très à l'aise en sport ça les gêne absolument pas, si elle est très à l'aise. Voilà, de même que les filles ça les gêne absolument pas d'avoir un garçon qui est maladroit dans l'équipe.
Marie : Je vois, d'accord.
JP : Lui, euh... c'est plus dur à vivre pour eux. Mais c'est culturel je crois.
Marie : Oui, c'est dans les mœurs...
JP : Voilà, « je suis un garçon je dois jouer avec les garçons forts ».
Marie : Oui c'est des représentations qui se sont construites et vous à l'école si vous pouvez forcer la mixité vous le faites...
JP : Oui, si ça devient...si ça ne dénature pas l'APSA et que...que chacun y trouve son compte, voilà. Si je mets des filles uniquement pour qu'il y ait des filles et des garçons et qu'elles n'ont jamais le ballon et qu'elles ne s'amusent pas ça m'intéresse pas, il n'y a pas d'intérêt. C'est le vivre ensemble, c'est tout.
Marie : Bon eh bien on va terminer par ça. Merci beaucoup Jean-Pierre.

ANNEXE 7 :

RETRANSCRIPTION ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF *(Mme Sandrine STOECKLIN, 29/03/2019, 13h18)*

Marie : Bonjour, je me présente je m'appelle Marie et je viens vous voir dans le cadre de mon mémoire. Je vais vous poser quelques questions tout d'abord pour avoir des informations sur votre parcours professionnel puis sur les intentions didactiques de votre future séance d'EPS. J'aurai d'abord aimé savoir comment vous êtes arrivée dans ce métier de professeur des écoles ?... Par quel parcours professionnel êtes-vous passée ?
Sandrine : J'ai une licence de lettres modernes et après j'ai passé le concours d'entrée, je suis entrée à l'IUFM et puis ensuite...j'ai raté le concours la première année donc je suis partie en éducatrice à Idron et j'ai passé le concours toute seule et je l'ai eu et j'étais bien placée et je suis restée dans le département.
Marie : Super, donc depuis quand êtes-vous dans le métier ?
Sandrine : Alors j'ai eu le concours en 2002, donc 17 ans.
Marie : Est-ce que vous vous rappelez de votre vécu des cours d'EPS ?
Sandrine : Absolument pas, je me rappelle des « Landy ».
Marie : Des « Landy », c'est quoi ?
Sandrine : C'est une chorégraphie que l'on fait tous habillés de la même façon avec des bâtons. Toutes les écoles du coin le faisaient, c'est quelque chose de très local. Mais sinon je me souviens pas des cours d'EPS.
Marie : D'accord, et du coup quelles relations vous entretenez avec le sport en général ?
Sandrine : Pour moi c'est une libération, les enfants en ont vraiment besoin, j'en ressens le besoin moi aussi qu'ils sortent...euh...après c'est un vrai travail aussi... mais c'est très important dans la relation avec les autres, les règles de vie, tout ce qu'on fait en classe on le retrouve dehors et les comportements inadaptés on les retrouve aussi dehors donc c'est... non c'est un bon moyen... disons que c'est la suite et c'est logique de sortir. Il faut sortir. Alors moi je fais sport deux fois par semaine. Mais en ce moment c'est un peu compliqué et les enfants me disent « mais ça fait longtemps qu'on n'a pas fait sport ». Je dis « mais la danse c'est un sport ». Donc les garçons ont un peu de mal parfois, ils ont envie de ressortir.
Marie : Ils ont envie de faire...
Sandrine : Oui, ils ont envie de faire autre chose.
Marie : Ne plus faire de danse ?
Sandrine : Ah si si, ah mais ils adorent mais ils feraient bien que des activités en dehors de la classe mais là le fait qu'il fasse beau et qu'ils ne soient pas dehors... oui parce qu'on est au dojo du coup pour faire danse.
Marie : Donc là en ce moment vous êtes dans une séquence de danse ?
Sandrine : Oui oui voilà, c'est exactement ça.
Marie : Et vous niveau sport, vous pratiquez ou pratiquiez un sport ?
Sandrine : Moi j'ai fait 17 ans de danse classique mais ça ne m'apporte pas forcément au quotidien dans le sport scolaire et donc tout ce qui est sport co, etc, je trouve intéressant quand il a des intervenants qui peuvent nous apporter des choses et puis après garder les traces pour pouvoir le refaire juste après c'est sûr que ça c'est très intéressant pour moi qui ne suis pas vraiment là-dedans.
Marie : oui d'avoir comme une petite formation par quelqu'un de pro dans le domaine.
Sandrine : et puis tout est adapté, le matériel y a pas de soucis, puis moi j'ai du mal à lire les schémas de sports, les ronds, les carrés, les triangles, toi tu te mets là, ou là... sur le coup c'est

pas du tout clair alors que quand je le vois dans la pratique après tout s'éclaire et puis une fois qu'on la fait seul après c'est bon.
Marie : Oui et puis vous vous le re-notez selon vos remarques, ce que vous avez compris...
Sandrine : Exactement, je me fais quelques photos du dispositif dehors et c'est plus facile pour le faire. Je ne suis pas une spécialiste du sport, du tout, du tout.
Marie : Vous êtes donc dans une classe de CM1/CM2, et en termes du nombre d'élève, vous en avez combien ?
Sandrine : J'en ai 26, j'ai 14 CM2 et 12 CM1.
Marie : Et filles/garçons, vous en avez combien ?
Sandrine : C'est à peu près équilibré sachant qu'en CM2 j'ai plus de garçons que de filles et en CM1 j'ai plus de filles que de garçons. Donc ça s'équilibre.
Marie : Les conditions de l'enseignement de l'EPS dans cette école sont comment ? Il y a des infrastructures à votre disposition ?
Sandrine : Déjà la cour de récréation, puis il y a les préaux aussi ce qui n'est pas mal quand il pleut. Après on n'est pas très loin de la salle des sports, du dojo, du stade. Donc nous on a fait le cross donc course longue on était juste au stade à côté. Après bon la natation nous sommes partis sur Mourenx, donc là le bus mais sinon toutes les activités se font aux alentours. Donc non, on est dans de bonnes dispositions de travail même s'il faut descendre et qu'on perd 10 minutes mais c'est rien du tout. Et puis on a de l'espace. Après il faut se caler par rapport aux créneaux. Par exemple, pour le dojo on a le vendredi après-midi et le mardi matin quoi.
Marie : Et il y a le collège en lien aussi ou pas avec vous pour le partage des infrastructures ?
Sandrine : Ben disons qu'on a un planning qui est commun à tout le monde. Donc il y a une réunion qui se fait au début où il y a les différents intervenants des différentes salles. Donc nous on a eu notre disposition que pour ces deux créneaux là.
Marie : D'accord.
Sandrine : Donc sur une école où tu as 10... 9 classes...
Marie : Oui, vous vous partagez donc les horaires entre les classes pour pouvoir utiliser le dojo quoi.
Sandrine : Oui c'est ça. Après ceux qui font enfants danseurs sont un peu prioritaires en ce moment parce que ça approche.
Marie : Ah oui oui, vous faites enfants danseurs à la fin de la séquence de danse.
Sandrine : Oui, c'est au mois de mai.
Marie : Et c'est donc l'objectif de la fin de la séquence.
Sandrine : Voilà, tout à fait.
Marie : Et ça consiste en quoi ?
Sandrine : Alors en fait c'est une représentation d'une production qu'ils ont faite. Après moi je m'y suis pris de bonne heure cette année parce que j'ai commencé l'activité vraiment tout en douceur une fois par-ci, par-là, une fois une semaine puis une autre puis j'ai laissé passer 15 jours pour vraiment s'approprier l'activité et puis après on s'est fixé un objectif en disant : voilà, on va participer à cette représentation des enfants danseurs, il nous faut un thème, et essayer d'exploiter ce qu'on a vu jusqu'à présent. Donc l'occupation de l'espace, les différents mouvements, etc et ils ont... avec un vote... on a déterminé que l'on travaillerait sur les créatures et monstres de la mythologie grecque parce que c'est en plus ce qu'on faisait en parallèle en littérature. Et puis on avait fait et vu des représentations théâtrales dessus donc du coup tout était lié à ce moment-là, bon même si tout est un petit peu décroché maintenant, en tout cas eux ils étaient bien là-dedans à ce moment-là donc on s'est lancé là-dessus.
Marie : Ben super, et ça fonctionne bien ? Ils sont motivés ?
Sandrine : Ah oui ils sont supers motivés, ça fonctionne bien, ils ont tout le temps envie d'y aller après... voilà... c'est difficile de trouver les moments...il faut alterner les moments de création pure où il faut vraiment les écouter, essayer de regarder, de chercher et les moments

aussi où il faut se caler et prendre des décisions et caler sur la musique aussi. Oui parce que la musique on a essayé de... j'ai essayé de leur demander ce sur quoi ils aimeraient danser, ils m'ont donné pleins d'idées, de possibilités ben par rapport déjà au choix du thème. Et puis moi j'ai fait un travail d'écoute et puis je leur ai proposé quelque chose, j'ai fait un montage et après ça leur plait. Après en ce moment c'est pas évident parce qu'on est dans la phase de « on recherche et après on essaye de se caler vraiment et sur la musique et sur le groupe » donc euh... voilà.
Marie : Oui parce qu'ils participent tous en même temps, c'est une chorégraphie pour toute la classe.
Sandrine : C'est ça.
Marie : Donc il faut tous qu'ils soient d'accord entre guillemets sur... il faut qu'il y ait un consensus dans ce qu'ils choisissent de faire.
Sandrine : Après, j'impose aussi des choses. Maintenant, je suis obligée. Parce que sinon... Tu verras qu'on n'est pas encore prêts mais ça va le faire. Après je les écoute beaucoup donc c'est... c'est... voilà c'est un peu difficile mais bon après il faut mettre bout à bout tout ce qu'on fait. Parce qu'on ne fait pas quelque chose de linéaire, vu qu'il y a un montage de son et des personnages on a sélectionné le Minotaure et Méduse du coup si tu veux il y a des petites choses autour donc on fait des petites créations qu'il faudra remettre après dans l'ordre...
Marie : Oui c'est un petit... des petites phases dansées qui se regroupent à la fin pour former une chorégraphie.
Sandrine : C'est ça oui.
Marie : Et euh... une dernière question, selon-vous est ce qu'il y a des activités sportives qui sont incontournables dans la pratique physique et sportive à l'école ?
Sandrine : Sports collectifs pour moi, à un moment donné c'est important qu'ils puissent coopérer. Fin pour moi je trouve ça important parce que finalement, au bout du compte, je ne pense pas qu'en dehors de l'école ça se fasse obligatoirement. Bon après on peut aussi parler de la différence filles/garçons parce que en danse c'est le cas. Moi je sais qu'au concours ça m'a été posé. Je suis tombée sur une situation de danse, il m'a été posée la question filles/garçons, je pense avoir répondu bon... mais ce que je veux dire c'est que c'est pas pour faire filles/garçons, un qui joue à ça, l'autre qui joue à un autre truc, non mais quand même quelque part voilà les filles vont peut-être, certaines en tout cas ne vont pas forcément toucher à une activité collective de sport alors que je trouve que c'est important quand même qu'à l'école ça puisse avoir lieu. Pour les règles...
Marie : Oui donc vous trouvez que ça favorise les apprentissages ?
Sandrine : Complètement.
Marie : C'est en lien avec ce que vous faites dans la classe, ça reflète un peu...
Sandrine : Oui et puis la motricité, c'est important. Après motricité fine parce que pour arriver, par exemple au basket tu peux... on a eu une intervenante l'année dernière ou y a deux ans, qui faisait faire des activités je me souviens et je me suis rendue compte qu'il y avait une gamine qui n'arrivait pas à passer le ballon derrière sa tête... Et forcément il y a du lien avec tout ce que tu fais donc pour la motricité c'est hyper important aussi car t'en a besoin... et puis le repérage dans l'espace, sur une feuille...c'est toujours... tout est lié de toute façon donc je pense que c'est important. Après, pour moi aussi, systématiquement, même si je ne fais pas enfants danseurs à chaque fois, tous les ans, je trouve que c'est important qu'ils connaissent leur corps. Les articulations... ce n'est pas inné du tout.
Marie : Et vous faites-ça qu'à partir de la danse ou vous faites gym, ou acrosport ?
Sandrine : Ce n'est pas forcément... je redoute un peu ce qui est acrosport ou gym, j'ai une petite appréhension par rapport à ça donc si tu veux... bon danse même si c'est pas vraiment de la danse, c'est plus de l'expression corporelle comme je suis plus branchée théâtre, des choses qui vont mettre en avant leur corps, à deux aussi, pouvoir essayer de se percevoir, se toucher,

se comprendre. Alors ça c'est très lié au théâtre, pouvoir se comprendre rien qu'à partir d'un regard, à peine un contact... et donc ça je trouve très intéressant de le travailler.
Marie : Et ce n'est pas très compliqué, ça fonctionne bien avec vos élèves ?
Sandrine : Ah ouais ! Ca, ça marche très très bien. Alors après au départ il y a toujours un petit peu de rigolades, et encore aujourd'hui de toute manière donc... même en ayant commencé en décembre t'as encore... mais dans l'ensemble ça marche bien et je trouve ça utile. Car je trouve qu'il y a un véritable épanouissement derrière. Après les enfants danseurs c'est très gratifiant. Tu pars de... voilà les garçons... parce qu'il faut bien se le dire au début, quand on dit qu'on va faire danse c'est tous les garçons qui râlent mais au bout du compte c'est eux qui sont là : on y va ? quand est-ce qu'on y va ? Enfin c'est trop bien quoi. Parce que c'est pas de la danse comme eux l'entendent peut-être au début.
Marie : Parce qu'ils se voient la séance comme de la danse classique ou...
Sandrine : Mais c'est exactement ça. Donc non, du coup ils sont contents de le faire.
Marie : D'accord, donc oui au début il a une petite appréhension et après quand tu dévoiles le sujet...
Sandrine : Ah oui ! Mais après on se rend bien compte que ceux qui ne sont pas à l'aise dans leur corps, on va retrouver ça en classe aussi donc quand on arrive à les faire débloquer... des fois en sport tu peux les débloquer et ressentir les effets positifs en classe. Après c'est pas évident... alors toi qui vas être extérieure tu vas trouver plus facile à voir que moi parce que je suis toujours dedans et puis entre « je réfléchis à ce que je vais faire »... mais tu vois qu'il y en a certains qui sont en retraits et qui ont encore du mal à marcher... parce que marcher avec une présence c'est pas du tout facile hein. Et puis en n'ayant pas peur de se montrer. De toute façon ça se lit, c'est une lecture vraiment des enfants. Et c'est pour ça que c'est gratifiant parce que tu vois le résultat, tu vois le début et tu vois la fin généralement...
Marie : Oui vous voyez qu'il y a une amélioration...
Sandrine : Et puis le fait qu'il y ait un but dans cette représentation, pour eux c'est très porteur. Parce qu'ils attendent ça et ils vont faire en sorte de se donner à fond.
Marie : Pour être la meilleure classe ?
Sandrine : Oui bon après c'est pas un concours mais c'est surtout être fiers, de montrer ce qu'ils ont à montrer.
Marie : Et dans les différents cycles, vous voyez la différence dans la pratique de l'EPS ?
Sandrine : Oui oui, ben disons que l'autonomie n'est pas la même quoi. Et tu peux pas demander aussi les mêmes performances. Quand tu vois tout ce qui est genre... course longue...
Marie : Oui.
Sandrine : Je veux dire, arrivé à un certain âge tu sais que tu peux exiger quand même d'eux un peu plus. Et ça j'ai eu du mal moi au début, les premières années je sais que je leur demandais beaucoup au cycle 2, beaucoup plus que ce qu'ils peuvent logiquement fournir ou ce qu'on leur demande tout simplement de fournir. Et ça j'ai compris après... Après voilà, tout ce qui est vivacité... ils ne donnent pas la même intention, intensité et surtout accepter les autres. Et ça c'est vraiment le reflet de la vie de tous les jours, accepter ceux qui jouent mal, parce qu'il y en a qui jouent mal ben on leur dit « oui ben elle joue pas bien, mais elle fait son possible » et en même temps on va pas lui en vouloir !! elle est là pour jouer aussi. C'est difficile mais il faut beaucoup prendre sur soi, il y en a qui ont du mal avec ça.

ANNEXE 8 :

GRILLES D'OBSERVATION DE LA SEANCE DE MME STOECKLIN :

Quantité d'interactions :	**Filles**	**Garçons**
PE	~~IIII~~ ~~IIII~~ ~~IIII~~ ~~IIII~~ ~~IIII~~ II (27)	~~IIII~~ ~~IIII~~ ~~IIII~~ ~~IIII~~ IIII (24)
Qualité d'interactions :	**Filles**	**Garçons**
PE : mise en valeur	*Démonstration consigne* : III *Encouragements* : II *Remédiation, clarification consigne, aides* : ~~IIII~~ ~~IIII~~ IIII *Autres (matériel, tenue, questions diverses)* : IIII	*Démonstration consigne* : 0 *Encouragements* : II *Remédiation, clarification consigne, aides* : ~~IIII~~ II *Autres (matériel, tenue, questions diverses)* : IIII
PE : « critiques »	*Comportement* : IIII	*Comportement* : ~~IIII~~ ~~IIII~~ I

Condensation des données d'observation et d'entretien sur l'enseignant :

Ce que les élèves doivent faire et dans quelles conditions	Manière dont ils doivent s'y prendre	Ce qu'ils doivent apprendre ou savoir-faire	Attitudes qu'ils doivent prendre	Evaluation Ajustements Conseils	Justifications Rappels à l'ordre Encouragements
ECHAUFFEMENT Moment où les enfants se posent et où ils s'échauffent les articulations avec lesquelles ils vont travailler plus tard pour les différents mouvements utiles à la chorégraphie. + moment de calme et d'écoute.	Un **élève guide**, les **autres suivent** ce qu'il fait. Il faut **commencer par le haut du corps** et en descendant **vers le bas** du corps pour échauffer les différentes parties.	« Alors déjà c'est un moment où on se pose » « On s'échauffe au niveau des articulations [...] pour leur rappeler aussi ce sur quoi ils doivent faire attention après quand ils font leurs exercices, leur chorégraphie puisque le but c'est quand même de bien	Etre calme ; Etre en cercle et bien regarder ce que fait l'élève au milieu du cercle + suivre ses mouvements Bien travailler toutes ses articulations Ecouter ce que dit	**Ajustements :** « On commence par le haut du corps d'accord ? » « On change de côté. » « Le haut du corps encore, donc les poignets. » « Tu as le droit de parler Amandine. » « Mains sur les épaules et on fait tourner. »	**Rappels à l'ordre :** « Tristan je te vois pas faire là ! » « Tu sais quoi ? Tu vas t'asseoir tout de suite ! [...] Je peux savoir ce que tu as dis ? [...] Ok donc regardes moi bien, ce soir je vais demander un rendez-vous avec tes

		connaître son corps et de pas faire des gestes les uns décalés par rapport aux autres. Donc **vraiment repérer les articulations**, **s'échauffer et puis un petit moment de calme et d'écoute** avant de commencer. »	l'élève au centre pour bien suivre ses mouvements	« Comment on appelle ça ? La taille, les hanches, le bassin. » « On montes les genoux, en l'air, talons-fesses. » « Aller maintenant on fait tourner les chevilles. » **Conseils :** « Avec le cou on fait très attention, on peut d'abord pencher la tête d'un côté et de l'autre, puis d'avant en arrière. »	parents. Si je t'ai demandé de t'asseoir c'est pas pour rien ! » **Encouragements :** « Tu as le droit de parler Amandine. » « Aller regardes bien Maxence comment faire. » « C'est bien les autres, continuez ! »
Ce que les élèves doivent faire et dans quelles conditions	Manière dont ils doivent s'y prendre	Ce qu'ils doivent apprendre ou savoir-faire	Attitudes qu'ils doivent prendre	Evaluation Ajustements Conseils	Justifications Rappels à l'ordre Encouragements
1ERE PHASE DANSEE : « Là c'est tout **simplement reprendre la première scène** parce qu'en fait on a fait par morceaux, par musiques et par aussi intentions. [...] Donc là c'est **vraiment finaliser enfin montrer en tout cas la finalité de ce qu'on a trouvé**. »	**Etre bien dans son rôle** : « J'essaie de me positionner bien comme il faut et surtout je rentre dans mon rôle ; je suis mûr je suis mûr ; je suis une fleur je suis une fleur ; je suis un mur de labyrinthe je suis un mur de labyrinthe ; d'accord ? Chacun joue son rôle ».	Donc la première intention c'était, tu sais comme si on se réveillait et puis jusqu'au moment où on a choisi le personnage du Minotaure donc c'est comme si voilà...on était dans la nature, on se réveillait, **on était soit un oiseau, soit chacun avait trouvé un petit peu ce qu'il voulait** et après on	Chacun doit jouer son rôle à fond « **l'occupation de l'espace** , **l'écoute entre eux** et puis après c'est vraiment une question de sensibilité voir si ça colle bien, **s'ils se respectent**. »	**Ajustements :** « C'est Amandine qui est là d'habitude ? Il va falloir combler le trou. » « Amandine laisse vraiment un gros trou devant parce qu'elle termine le labyrinthe et donc il va falloir trouver quelqu'un pour la remplacer. » « Il va falloir décaler ou bien enlever un couloir du	**Rappels à l'ordre :** « Shhh !! On ne parle pas pendant la choré ! »

		voulait mettre en scène le labyrinthe avec le Minotaure et Thésée... Donc une personne qui rentre dans le labyrinthe qui tombe sur Minotaure. = Etre dans **leur rôle de la première scène** + Refaire la scène pour la valider.		labyrinthe. Pour l'instant je ne sais pas on va voir. » **Conseils :** « Maïlys, quand on te fonce dessus, tu es un mur ! Ça marche ? » « Vous n'étiez pas tout au début... j'ai pas vu beaucoup d'insouciance [...] assumez vos gestes, ce que vous êtes en train de faire. »	
Ce que les élèves doivent faire et dans quelles conditions	Manière dont ils doivent s'y prendre	Ce qu'ils doivent apprendre ou savoir-faire	Attitudes qu'ils doivent prendre	Evaluation Ajustements Conseils	Justifications Rappels à l'ordre Encouragements
2ème PHASE DANSEE : « Vous allez le refaire une fois pour que... que ça m'inspire un petit peu ».	Même chose que pour la 1ère phase dansée.	Même chose que pour la 1ère phase dansée.	Même chose que pour la 1ère phase dansée.	**Ajustements :** « On prend tous le **même rythme** ! » « On essaye de se **croiser** d'abord comme ça. » + ajustements au niveau du labyrinthe. **Conseils :** « Entrez **vraiment dans votre rôle là**, vous vous réveillez. **Il faut qu'on ait plaisir à vous voir** hein ! »	**Rappels à l'ordre :** « Maxence suit un peu ! » **Encouragements :** « C'est bien là ! »

Ce que les élèves doivent faire et dans quelles conditions	Manière dont ils doivent s'y prendre	Ce qu'ils doivent apprendre ou savoir-faire	Attitudes qu'ils doivent prendre	Evaluation Ajustements Conseils	Justifications Rappels à l'ordre Encouragements
TRAVAIL PAR GROUPES : « Ce que je voudrais faire c'est avancer sur le travail que vous avez fait en groupe. Donc vous allez vous remettre par groupe [...] **et continuer vos chorégraphies**. » « Je vais vous remettre la musique et vous allez par groupe, **répéter, répéter, répéter votre enchainement de façon à nous montrer** ce que vous avez fait. »	Chaque groupe s'installe sur une partie bien définie du tatami et essaye de se remémorer les enchainements déjà travaillés. Tous les élèves participent. Ils s'entrainent à bien être synchronisés entre eux et à enchainer leurs mouvements. C'est à dire qu'ils doivent répéter en boucle les différents mouvements qu'ils ont choisi de danser.	« Donc là c'était **on se fixe et on améliore certaines choses** comme on avait été vite sur certains enchainements et **pour que je puisse valider** aussi sur l'ensemble quoi. » + Doivent bien **prendre en compte tous les critères** décidés collectivement avant le début des séances = **occupent l'espace** bas, l'espace haut, et la **variété des gestes** « **Voir s'il y a vraiment l'équité**, voir si **tout le monde a participé** à la création de l'enchainement et après voir la variété. »	Chaque groupe doit **repenser à ce qu'ils avaient fait** Ils doivent **s'entrainer** puis montrer à Sandrine quand elle arrive Qu'ils soient **tous d'accord** sur le même enchainement Que **chacun ait participé** à la création	**Conseils :** **G1** : « ça doit être une boule d'accord ? Aller on continue ! » **G2** : « Refaites moi ce que vous m'aviez fait la dernière fois. » « Il faut vous remémorez ce que vous aviez fait. » « En plus on avait dit que vous étiez les seuls à avoir fait quelque chose de super ! » **G3** : « La seule chose que je voudrais que vous fassiez attention c'est qu'il va falloir se rapprocher parce qu'il va y avoir des petits paquets qui vont être espacés sur scène. » **G4** : « On ne parle pas, on essaie de pas parler du tout. » « Et après on enchaine ! Je ne veux voir que des enchainements . »	**Rappels à l'ordre :** « Vous savez quoi, le bruit ça devient insupportable donc on va se calmer ! » **G2** : « Y a deux semaines je vous avais dit que c'était super. En attendant là ce que je vois c'est que vous vous jetez sur le tatami au lieu de travailler. » **G4** : « Oh mais qu'est-ce que vous faites là bas ?! Mais c'est pas vrai !! » **Encouragements :** **G3** : « Pour le coup c'est beaucoup plus original que la dernière fois et je crois que vous avez pris note de mes conseils : se déplacer, et peut-être aussi au sol. » « Ok allez c'est bien !

				G5 : « Vous il faut qu'à l'intérieur du groupe il y ait une grande cohérence. Donc pourquoi pas travailler le mime oui, ça c'est pas mal. » « Je vous rappelle qu'il y a plusieurs espaces. »	Ré-entrainez-vous. » **G4** : « Mais c'est super ça !! »
Ce que les élèves doivent faire et dans quelles conditions	Manière dont ils doivent s'y prendre	Ce qu'ils doivent apprendre ou savoir-faire	Attitudes qu'ils doivent prendre	Evaluation Ajustements	Rappels à l'ordre Encouragements Conseils
DEMONSTRATIONS : « Je vais passer et je vais vous indiquer qui c'est **qui doit se lever**. Quand je vais faire ça, **ça veut dire que vous vous asseyez**. Et tant que je ne dis rien, ça s'enchaîne, ça s'enchaîne. **Votre enchaînement ne s'arrête pas, c'est continu.** »	Les élèves se **lèvent** au signal de la main de l'enseignante. Ils **enchainent leurs mouvements** jusqu'à qu'elle leur fasse le signe de la main pour les avertir de **s'asseoir**.	« D'abord **c'est d'apprendre à danser devant les autres**, d'avoir un regard sur eux parce que jusqu'à présent ils étaient chacun dans leurs coins. **Donc là c'est : on est attentifs**. Donc forcément pour eux, il y a un **enjeu de concentration** Généralement je demande à ce **qu'ils se regardent** [...].	« Donc **il y a l'écoute du petit groupe,** le fait **de pouvoir danser avec les autres** et l'enchainement c'est **toujours être à l'écoute des autres**. Mais là il y a un vrai enjeu quand ils dansent eux tous seuls et quand on les regarde. »	**Ajustements :** « On **ne parle pas** par contre, **on se regarde** juste. » « Est-ce que quelqu'un peut m'expliquer comment **on fait pour démarrer dans un groupe** ? » « Il faut **être à l'écoute** des uns et des autres. » « On est déjà prêts. C'est à dire qu'on regarde les autres et quand vous avez le signe vous vous levez. Et tout de suite il **doit y avoir une connexion** entre les 4 qui doit se faire. »	**Rappels à l'ordre :** « Travis tu es fatigué ? Alors tu te tiens correctement . » « Stop ! Vous ne respectez pas ce que j'ai demandé. Et moi je ne veux pas de ça ! » **Conseils :** « Il faut vraiment que **l'enchainement soit dans l'écoute du groupe**. »

ANNEXE 9 :

RETRANSCRIPTION ENTRETIEN D'AUTO-CONFRONTATION *(Mme Sandrine STOECKLIN, 30/04/2019, 13h05)*

Marie : Pendant cet entretien je vais vous montrer différentes vidéos prises pendant votre séance d'EPS et je vais vous poser des questions.
Sandrine : Ca marche... C'est quoi là ?
Marie : Là c'est la phase d'échauffement. Qu'est-ce qui vous a permis de choisir qui fait l'échauffement à chaque fois ?
Sandrine : Ah ben c'est eux. Je choisis en fonction de leurs envies et voilà. Donc là, j'avais choisi elle en l'occurrence parce que pour le coup elle était un petit peu à part dans la mesure où elle change d'école. Donc si tu veux c'était pour la mettre un petit peu en avant et c'est vrai que... elle n'a pas de problème avec son corps, elle est très bien d'un point de vue... elle est très à l'aise mais par contre elle est pas du tout intégrée quoi. Au niveau scolaire, au niveau social, elle est pas intégrée, voilà ça se passe pas très bien. Donc du coup c'était le moyen de la mettre un petit peu en avant aussi.
Marie : D'accord. Et vous prêtez attention à quoi lors de la phase d'échauffement ?
Sandrine : Alors déjà c'est un moment où on se pose, parce que déjà quand ils arrivent sur le tatami ils se mettent à courir partout donc c'est un moment où on se pose avant. On s'échauffe au niveau des articulations parce que ça nous rappelle aussi... enfin, les articulations qu'on fait travailler c'est pour leur rappeler aussi ce sur quoi ils doivent faire attention après quand ils font leurs exercices, leur chorégraphie puisque le but c'est quand même de bien connaître son corps et de pas faire des gestes les uns décalés par rapport aux autres, enfin qu'il y ait une vraie continuité quoi. Donc vraiment repérer les articulations, s'échauffer et puis un petit moment de calme et d'écoute avant de commencer.
Marie : Oui oui. Et donc là vous êtes en train de pratiquez avec eux, qu'est-ce que vous cherchez à faire en pratiquant avec eux ?
Sandrine : Euh... bonne question ! Bon déjà je pousse un petit peu celui qui est au milieu, c'est à dire que j'anticipe un peu sur les choses à faire, je dis. Et puis c'est... alors y a pas d'exemple mais disons que c'est une façon d'avoir des repères aussi sur tout le cercle. Puis c'est important aussi de faire avec eux.
Marie : Mmh oui, d'accord. Là maintenant c'est la première phase dansée, quand vous leur faites faire la chorégraphie la première fois.
Sandrine : Depuis on a redimensionné la scène. J'ai été visiter l'espace Jéliote et il se trouve que ça arrive que jusque-là. Donc l'occupation de l'espace, on a retravaillé tout ça... Entre temps elle s'est cassée la clavicule elle... Là tu vois il y a pas Vicente et c'est lui le Minotaure et si tu veux ils se battent entre eux et après ils sont au centre donc là si tu veux ça marche pas trop.
Marie : Du coup, quel est l'enjeu de cette première phase de danse ?
Sandrine : Déjà, par rapport à ce qu'on a déjà travaillé en amont et en aval mais on a fait aussi pleins de petits bouts. Là c'est tout simplement reprendre la première scène parce qu'en fait on a fait par morceaux, par musiques et par aussi intentions. Donc la première intention c'était, tu sais comme si on se réveillait et puis jusqu'au moment où on a choisi le personnage du Minotaure donc c'est comme si voilà...on était dans la nature, on se réveillait, on était soit un oiseau, soit chacun avait trouvé un petit peu ce qu'il voulait et après on voulait mettre en scène le labyrinthe avec le Minotaure et Thésée... c'est vraiment les personnages qui sont pris avec les grosses idées et évidemment c'est pas très fidèle à l'histoire. Donc une personne qui rentre dans le labyrinthe qui tombe sur Minotaure donc essayer de mettre tout en mouvement et de représenter tout. Alors ça, ça a été énormément travailler au début pour trouver ces idées-là ça

a été compliqué. Donc là c'est vraiment finaliser enfin montrer en tout cas la finalité de ce qu'on a trouvé. Donc là c'est une première scène et quand ça change de musique on va passer à autre chose.
Marie : Ah oui d'accord, c'est intéressant tout ça ! Et qu'est-ce que vous observez-là pendant que les enfants dansent ?
Sandrine : Alors déjà l'occupation de l'espace , l'écoute entre eux et puis après c'est vraiment une question de sensibilité voir si ça colle bien, s'ils se respectent, si... si ça fonctionne ensemble parce qu'après on peut avoir des idées et c'est souvent... ça part d'eux mais évidemment de moi aussi donc on donne chacun des choses et au final quand on regarde l'ensemble on se dit « ah ben non ça faudrait plutôt le faire là, là il faudrait plutôt faire ça » donc là c'est vraiment... c'est un regard un peu distancié pour pouvoir voir l'ensemble quoi. Et puis après m'adresser à chacun s'il y a besoin...
Marie : Sur le moment-même ?
Sandrine : Oui sur le moment de faire des commentaires. Comme tout à l'heure j'ai commencé en disant « Maïlys tu es un mur » parce que à chaque fois, je sais que dès que elle vient se coller à elle, elle éclate de rire et donc : non, tu joues ton rôle à fond. Donc elle le sait, à chaque fois je la vois, elle repense à ce que je lui dit donc elle se met en position, elle a son petit sourire parce qu'elle peut pas s'empêcher mais c'est pas grave mais en attendant...
Marie : Mais elle reste quand même dans son personnage quoi.
Sandrine : Ah oui complètement. Et puis c'est des petits conseils qui suivent. Donc cette phase-là, mine de rien on a commencé depuis longtemps et on a fait beaucoup de choses. Et du coup tout ce qui va suivre c'est complètement décousu parce qu'on a fait par étapes, par morceaux. Là je crois qu'on avait commencé à réfléchir. Et déjà avant on avait fait des petites choses sur cette musique que j'ai pas mis en place-là parce que je le sentais pas de faire ça à la suite mais par contre on est revenu en 3ème partie justement en individuel sur la suite.
Marie : Oui oui, on va le voir après, je vais vous montrer la vidéo. Et après, vous faites un retour en collectif avec la classe, quel est l'intérêt pour vous de faire un retour en collectif ?
Sandrine : Sur ce qu'on a fait ?
Marie : Oui, sur tout ce qui a été fait-là.
Sandrine : Tout simplement quand ils ont dansé ils se sont peut-être rendu compte de certains trucs qui n'allaient pas ou qui étaient bonnes ou... donc à ce moment-là les faire parler pour dire « eh ben moi le problème c'est que j'arrive pas à lui tenir la main parce que y a un gros trou » donc on essaie de régler ce problème tu vois. Donc c'est effectivement de leur demander leurs ressentis sur des bouts qu'on vient de vivre comme ça petit à petit chacun apporte sa pierre à l'édifice quoi.
Marie : Donc vous me dites pour que chacun fasse ces remarques, donne son ressenti...
Sandrine : C'est ça, voilà. C'est vrai que c'est à chaque fois de les faire parler sur ce qu'on vient de faire que ça avance. Tu vois ce matin, maintenant on a tout fini donc on a pu tout reprendre et tout, mais pareil systématiquement maintenant qu'on en parle je demande ce qui a été, ce qui n'a pas été, pourquoi et ça fait énormément évoluer.
Marie : Et vous le faites à chaque fois ? A chaque fin de phase dansée ?
Sandrine : Ah oui oui, apparemment.
Marie : Là après vous parlez des porteurs, comment les avez-vous choisis ?
Sandrine : Alors en fait on a essayé de marcher. Au départ on a marché et on s'est croisé et on a essayé d'emporter n'importe qui. On a vu que ça marchait pas, c'était pas possible et aussi quand tu vois la différence de gabarits. Donc en fait, j'ai fait à l'envie et à la taille. J'ai dit « bon ben ceux qui se sentent les plus légers, les plus petits et qui se sentent de donner de l'impulsion » eh ben aller, je les ai sélectionnés comme et puis j'ai dit « ce qui se sentent de les porter »... et puis forcément du coup les plus grands, ça s'est fait un petit peu comme ça.
Marie : Donc je vois, c'est un peu les élèves et un peu vous aussi...

Sandrine : Oui puis ça s'est fait aussi par la logique parce que sinon après ils ont dit « ben Chloé elle peut pas porter Travis ». Enfin voilà, ça s'est fait à la logique et à l'envie aussi. Parce qu'il y en a qui n'avaient pas envie donc ils ont été mis de côté.
Marie : D'accord. Parce qu'après dans les porteurs il y avait des binômes, donc c'était encore pour la taille le critère ?
Sandrine : Oui c'est ça, deux grands qui portent un autre petit. Mais en fait là on a tout modifié maintenant. C'est à dire qu'aujourd'hui il y avait des frustrés beaucoup aussi parce que justement ils ne faisaient rien. Donc maintenant tout le monde porte quelqu'un. Enfin porte quelqu'un... il y a des groupes et ce qu'il s'est fait c'est que suite à ça, ces groupes sont quand même restés et tous ceux qui restent en fait ils se mettent à deux par exemple pour en porter un autre à 3. En fait il y a un espèce de bouleversement où du coup... là on était dans la scène des héros, où chacun va prendre quelqu'un et le mettre dans son camp, ou prisonnier avant que ça change de musique.
Marie : Ah oui d'accord, donc chacun a un rôle maintenant dans cette scène ?
Sandrine : Oui chacun a un rôle et en fait tout le monde... il faut qu'il y ait un peu la cohue donc par exemple lui il court, soit on l'attrape en passant soit finalement on l'attrape par derrière par les pieds, enfin tu vois il faut que ça bouge dans tous les sens.
Marie : Ah oui d'accord, je comprends.
Sandrine : Mais tu vois là c'était au départ et c'était un peu plus figé. J'avais essayé de voir par rapport au poids, à la taille, enfin tout ça. Et à l'envie aussi. Et je me suis rendue compte finalement...
Marie : Que c'était sympas que tout le monde participe ?
Sandrine : Oui, parce que tu vois il y en avait qui étaient un peu frustrés.
Marie : Oui d'accord. Donc ensuite ils font une deuxième prestation de leur chorégraphie. Elle est filmée d'un autre angle.
Sandrine : C'est un angle différent de celui que j'ai mois d'habitude. C'est intéressant. Celle-là tu vois je la montrerai plus.
Marie : Vous prêtez attention à quoi là dans cette phase de danse ?
Sandrine : Là c'est l'ensemble.
Marie : Et là vous leur demandez de se croiser. Pourquoi ?
Sandrine : Ouais mais là je savais pas. Parce que c'est ce qu'on avait prévu au départ, on avait prévu qu'il y ait des échanges comme ça mais avec ce groupe qui était en cercle, on savait pas ce que ça allait donner, comment on allait se croiser. Finalement c'est plus du tout comme ça.
Marie : Et du coup comment vous voyez la situation sur le moment-là ?
Sandrine : Ben disons que c'était pour l'affrontement, le 2 par 2, l'affrontement des héros et de bataille. J'essayais de mettre en danse le côté bataille. Donc aujourd'hui on a trouvé... une fois qu'on a mis les bras, on se pose et on fait des mouvements circulaires en fait, tous ensemble et puis c'est des mouvements qui peuvent retranscrire la bataille et on avance. Et après ils se rencontrent et de là il y a une vraie bataille.
Marie : Ah oui, donc sur cette phase dansée là vous avez tout enlevé...
Sandrine : Ben c'était des essais donc on a beaucoup plus structuré maintenant. On a gardé quand même quelques éléments.
Marie : Là vous essayez de tout bouger, vous avez l'air embêtée sur la vidéo.
Sandrine : Oui elle a déménagé elle et en fait je sais pas quoi faire mais comme du coup après on a restreint la scène, finalement au bout du compte c'est pas un problème et c'est même plus facile. Mais ouais sur le coup il faut trouver des solutions parce que ça peut pas le faire avec des gros trous en plein milieu et puis aussi je venais juste de l'apprendre qu'elle partait. Les solutions elles ont été trouvées maintenant et puis c'est à eux de s'adapter aussi. Toi tu trouves la solution et c'est à eux de penser à chaque fois à se positionner par rapport à ce qui était prévu au départ.

Marie : Ah oui ça c'est sûr. Là vous les mettez en groupe, c'était quoi le critère pour la formation des groupes ?
Sandrine : On en a fait énormément, on a beaucoup travaillé là-dessus. Alors au départ c'était par affinité. Tout au départ ils s'étaient mis par affinité. Après j'avais fait des groupes au hasard, j'avais mélangé et en fait on est parti de la musique pour le coup donc musique orientale et on a essayé de trouver des mouvements, et j'ai tourné. Ensuite on a changé les groupes, ils en ont trouvé d'autres. Sauf qu'il y en avait certains qui ne savaient encore pas avec qui ils étaient pourtant on l'avait fait plusieurs fois...
Marie : Du coup à la fin, enfin pour les groupes finaux c'était quoi le critère ?
Sandrine : Alors là les groupes ils étaient normalement déjà constitués et j'avais fait... déjà il y avait de l'affinité, ça c'est sûr et j'avais fait aussi en sorte de mélanger... Alors oui y a des groupes que de filles et que de garçons parce que bizarrement j'ai eu... ben par exemple Maxence qui est tout le temps qu'avec des filles il m'a fait une crise de nerf au moment où les groupes ont été fait un peu naturellement et il s'était retrouvé qu'avec des filles et il n'a pas supporté. Alors bon j'avais pas compris parce qu'il est tout le temps qu'avec des filles mais du coup j'ai dit « tu veux être qu'avec des garçons ? » et comme il y avait une fille seule avec les garçons ben ils ont permuté. Donc parfois il y a des groupes mixtes, parfois il y a des groupes non-mixtes, enfin peut importe quoi, ça a été fait je te dis, et par affinité parce qu'il faut quand même qu'ils se sentent bien je pense, et puis après essayer de faire en sorte que ce soit varié. C'est à dire, certains qui ont quand même un certain dynamisme être avec ceux qui se cachent un peu plus. Donc il y a de tout dans ces groupes.
Marie : Et le but de cette activité de groupe c'était quoi ?
Sandrine : Alors...là... d'essayer pour le coup tous les gestes qu'on avait vu et mis en place, de faire quelque chose de concret. De rester sur une proposition à chaque fois. Parce que c'est vrai que d'une séance à l'autre ils ne me faisaient pas les mêmes choses. Donc là c'était on se fixe et on améliore certaines choses comme on avait été vite sur certains enchainements et pour que je puisse valider aussi sur l'ensemble quoi.
Marie : Là vous êtes avec cette élève, qu'est-ce que vous faites avec elle ? Quel est son rôle ?
Sandrine : En fait, Jade c'est Méduse. Donc elle est seule et une fois que les groupes sont dans leur monde et dans leur groupe, elle, elle part du fond et il faut que par sa présence, par son regard qu'elle envoute le public. Et tout d'un coup elle arrive, elle est toute seule donc elle joue avec ses cheveux, elle regarde, elle passe. Au départ elle est sur le devant de la scène un peu comme un jeu de séduction pendant que les autres groupes sont attelés à leur travail et elle passe de groupes en groupe et elle touche une personne du groupe qui va s'immobiliser à chaque fois. Elle va finir par immobiliser chaque groupe, et revenir. Donc elle, elle a un rôle à part.
Marie : Et c'est elle qui l'a choisi ce rôle ?
Sandrine : Alors pour ceux qui ont des rôles à part tels que : le Minotaure, Thésée et Méduse, c'est moi qui ait choisi. Evidemment j'ai pas choisi n'importe qui... Naïs la première qui arrive dans le labyrinthe et ben tout simplement parce qu'elle est très à l'aise, ça se voit qu'elle fait de la danse et donc c'était d'emblée... Au début je me suis dit : ça va aussi donner un peu de souffle aux autres, voir que on est pas ridicule quand on se la joue un peu. Vicente j'ai voulu lui donner de l'importance donc voilà, et Jade c'est pareil. C'est une élève qui a des gros gros gros problèmes de dyslexie par contre elle est théâtrale, je sais pas comment expliquer... et puis c'est une petite qui aime ça et pareil elle manque aussi énormément de confiance en elle du fait de son handicap du coup j'ai fait exprès de la choisir évidemment à elle et elle est très contente. Et je savais aussi qu'elle allait être capable de jouer avec le public parce que tout le monde ne peut pas le faire et puis le but n'est pas non plus de bloquer des enfants. Après c'était pas la seule à être...d'autres auraient été volontaires on va dire pour pouvoir avoir ce rôle. Après j'ai essayé de faire en sorte justement, ceux qui au départ étaient portés et porteurs c'est ceux qui n'avaient pas eu de rôle comme ça et du coup... quoi que tout le monde après a eu un rôle. Et

de toute façon après il y a le salut, donc j'essaie effectivement à chaque fois de donner un peu plus d'importance à un tel ou un tel. Donc oui, au final c'est moi qui ait choisi.
Marie : Ah oui, d'accord.
Sandrine : *Se regarde en train de danser avec Jade*. Après voilà c'est pour ça que c'est important de se montrer je pense. C'est à dire que tu dédramatises un peu, parce qu'ils ont vraiment peur de se la jouer, d'être avec leur corps. Moi je... volontairement en plus j'accentue vraiment les traits... et je trouve que ça dédramatise quand même beaucoup.
Marie : Comment quand vous avez l'échauffement avec eux, ils se sont sentis tous concernés...
Sandrine : Oui voilà, c'est une manière d'être aussi proche d'eux et de faire l'activité en même temps qu'eux. Je pense que c'est le fait aussi de faire avec eux... on est tout dedans ensemble dans l'activité et personne ne reste de côté. Ça c'est important.
Marie : Donc là vous regardez tous les enchainements de chaque groupe et vous faites des commentaires sur leur prestation. Qu'est-ce qui vous intéresse là dans le premier groupe ?
Sandrine : Après pour moi ce que j'ai regardé c'est les critères : est-ce qu'ils occupent l'espace bas, l'espace haut, et la variété un petit peu, la variété des gestes. Après là, quand j'ai eu fait ça dans chacun des groupes j'ai essayé de prendre un peu de distance pour positionner les groupes par rapport à Méduse qui vient au milieu pour que ce soit joli. En fait là quand je passe groupe par groupe déjà j'essaie de voir s'ils ont tous bien compris les bons gestes parce que ça dans certains groupes ça n'a pas été acquis, et puis voir s'il y a vraiment l'équité, voir si tout le monde a participé à la création de l'enchainement et après voir la variété.
Marie : Là c'est le second groupe, celui des garçons, vous les regardez et qu'est-ce que vous observez ?
Sandrine : S'ils respectent les critères. Alors eux ils avaient proposé quelque chose de super et là du coup ils avaient tout enlevé.
Marie : C'est ce que j'allais vous dire, là à la fin ça vous surprend ce qu'ils ont fait.
Sandrine : Oui, parce que il me semble qu'ils ont rechangé, ils ont cru qu'il fallait tout recommencé de zéro.
Marie : Vous ne vous attendiez pas à ça, à ce qu'il fasse ça ?
Sandrine : Ah non non ! Puis après, vu qu'on a énormément travaillé, c'est à dire qu'il y avait des semaines où on faisait des choses et après on changeait de groupes et on refaisait des choses, d'autres mouvements, et eux je pense que ils se sont dit « bon on refait des groupes on recommence à zéro quoi ». Alors que le but c'était de reprendre et d'améliorer, de modifier, d'ajouter à ce qu'ils avaient déjà fait. Donc là je pense que la consigne est mal passée tu vois.
Marie : Donc là vous allez sur le troisième groupe.
Sandrine : Ah oui eux ils ont fait le serpent là... La consigne a été détournée parce qu'ils ont pris beaucoup de place au lieu d'un petit groupe et puis tout compte fait je me suis dit que c'était bien.
Marie : Vous les regardez et vous prêtez attention à quoi là ? Vous vous dites quoi ?
Sandrine : Là je me suis dit « mais ils n'ont rien compris à la consigne » ! Et après quelque part, non c'est respecté.
Marie : Vous leur faites des régulations là, on entend. Vous leur dites ça par rapport à ce que vous disiez de...
Sandrine : Ben oui, qu'ils fassent des petits groupes proches pour avoir une bonne vision scénique. C'est à dire chaque petit groupe fait son petit mouvement et tu vois ça ne gêne pas la circulation de Méduse au milieu. C'est sûr que s'ils occupaient beaucoup d'espace ça coupait... Mais en fait on a réussi quand même à conserver leurs idées mais de manière de plus en plus rapprochée.
Marie : Là voilà il y a le quatrième groupe. Qu'est-ce que vous ressentez là en les voyant ?

Sandrine : Que c'était beaucoup mieux que la dernière fois ! Que c'est varié, et qu'en plus c'est fille/garçon et que là ça s'équilibre vachement bien. Et là je suis en train de me demander s'ils font toujours la même chose aujourd'hui mais je crois que oui hein.
Marie : S'ils ont gardé le même enchainement ?
Sandrine : Ouais. Et oui oui ils l'ont gardé. Moi ça me suffit, le fait qu'ils soient pas tous hyper synchro c'est pas ça qui m'importe, c'est que chacun ait bien investi chacun des mouvements. Tu vois qu'ils sachent exactement ce qu'ils doivent faire et après l'enchainer. Ce que je regardais aussi c'est la variété des mouvements et puis je te dis des différents espaces.
Marie : Là c'est le cinquième groupe, vous regardez avec un peu d'interrogation.
Sandrine : Ah ben oui, c'est très statique ça.
Marie : Qu'est-ce que vous vous dites là en les regardant ?
Sandrine : Que c'est un peu mou et puis eux voilà... on avait parlé de l'idée de toucher pour devenir statue et ils l'ont pris à leur compte, ils n'ont pas compris que ça allait être quelque chose... En fait c'est difficile pour eux d'avoir une idée globale de ce que ça va donner. Et des fois moi ça me viens et je pars de leurs idées alors j'ai l'impression qu'ils sont dans ma tête alors c'est pas si évident que ça. Et je pense que c'est ce que je devais leur dire que en fait, on avait parlé de l'idée de devenir des statues mais c'était pas à eux de le faire quoi il allait y avoir Méduse qui allaient passer au milieu. Et que eux justement devaient tourner avec des gestes fluides et variés quoi. Là c'est vraiment qu'ils trouvent un enchaînement qui respecte tous les critères quoi.
Regarde le groupe en train de l'écouter parler : Ah mais Travis il est pénible. Disons qu'il est pas du tout dans l'apprentissage, ce gamin c'est euh...il a été placé et tout ça et c'est très compliqué et donc là il est dans le jeu, il va jouer mais tout seul, les autres ne sont pas là. Donc c'est très compliqué de faire quelque chose en groupe et un enchainement avec les autres.
Marie : Ah...et de le mettre en groupe avec les autres ?
Sandrine : C'est difficile, même très difficile mais dans tous les domaines. Et là aussi parce que c'est « Travis il écoute pas, il veut tourner, il fait ceci, il fait cela ». Donc là tu vois, je me tourne beaucoup vers Maïlys, je sais qu'elle peut aider le groupe, parce qu'après ça peut être compliqué.
Marie : Ah oui donc vous vous appuyez sur un élève...
Sandrine : Ben en fait, selon...un ou deux élèves effectivement pour lancer...pour guider les autres. Après tu vois je te parlais des groupes par affinité, ok c'est bien mais t'en a toujours quelques-uns qui sont tous seuls quoi. Donc parfois tu dis bon ben vous deux vous restez ensemble et vous allez là-bas, enfin tu mixes quoi. Tu mets deux copains avec deux qui sont un peu plus seuls quoi. Il faut vraiment avoir une psychologie tu vois... de l'enfant... et vraiment les écouter et sentir les choses. Quand je te parle du gamin qui est pas bien et ben il est pas bien quoi donc il faut vraiment réfléchir avec qui tu vas le mettre, tu le mets pas avec n'importe qui non plus en danse. C'est un énorme travail en amont de réflexion quoi. Pour la formation des groupes et pour tout ce qu'il y a avant parce que je te dis, les groupes il y en a eu je sais pas combien avant de faits... tu vois ? Il faut vraiment que ça marche entre tous les élèves, puis faut vraiment qu'il y ait une osmose et ça c'est pas évident. C'est pour ça qu'il faut vraiment se donner le temps quand tu fais danse, tu prévois de faire vraiment sur du long terme. Tu vois tout au début j'avais commencé par une séance par semaine et ben ça m'a permis quand même tu vois de...de mener une action au niveau des cerveaux des garçons qui étaient parfois vraiment réfractaires du vois. Et du coup ils étaient très demandeurs. J'ai commencé par faire des petits jeux de théâtre tu sais, et ça les a mis en confiance et du coup ils avaient très envie. C'est pour ça que c'est long, parce que des garçons qui sont là en train de faire des trucs, des machins... maintenant ça paraît naturel mais en première séance c'était pas le cas, ça rigolait, ça se moquait c'était pas aussi évident que ça.
Marie : Ah oui d'accord, je ne pensais quand même pas...

Sandrine : Ah si, et puis j'ai des fortes têtes en CM2 comme garçons... enfin voilà.
Marie : D'accord... Là vous regardez le groupe des filles. Et vous vous intéressez à quoi là ?
Sandrine : Pareil que les autres groupes. Après elles, elles ont une grâce un peu différente des autres. J'essaie de les laisser très libres. Tu vois pour tous les groupes je me demande s'ils ont gardé le même enchainement parce qu'en fait je les laisse libres. Moi je serai incapable de reproduire ce qu'ils font, je regarde de loin j'essaie de faire en sorte qu'ils soient bien à l'écoute les uns des autres et ça me suffit et ce que ça rend de loin. J'essaie d'avoir une vision générale et de leur faire confiance.
Marie : Donc là vous êtes passée dans tous les groupes, et c'est là où vous les faites... chacun des groupes va devoir montrer son enchaînement. Et quel est l'enjeu de cette phase de démonstration ?
Sandrine : D'abord c'est d'apprendre à danser devant les autres, d'avoir un regard sur eux parce que jusqu'à présent ils étaient chacun dans leurs coins. Donc là c'est : on est attentif. Donc forcément pour eux, il y a un enjeu de concentration. Généralement je demande à ce qu'ils se regardent, qu'ils ne disent pas « trois deux un on y va » c'est vraiment on démarre quand on est prêt. Donc il y a l'écoute du petit groupe, le fait de pouvoir danser avec les autres et l'enchainement c'est toujours être à l'écoute des autres. Mais là il y a un vrai enjeu quand ils dansent eux tous seuls et quand on les regarde.
Marie : Et après vous leur faites des régulations, qu'est-ce que vous trouvez important dans les régulations que vous leur faites ?
Sandrine : Déjà il faut que ce soit justifié aussi parce que chacun apporte une critique positive ou négative sur ce qu'il voit et si c'est des choses qui reviennent c'est qu'elles nécessitent notre attention et après c'est les critères que l'on avait mis en place au départ : bouger différentes articulations, occuper le haut, le bas, les tourner, les statiques, tu vois cette variété en fait, est-ce que c'est pris en compte, et est-ce que ça donne bien.
Marie : Là vous dites que vous aimez la diversité des groupes, qu'est-ce qui vous fait dire ça ?
Sandrine : Ben je... après c'est le côté un petit peu contemporain... qu'il y ait plusieurs choses à voir sur scène tu vois, pour le spectateur aussi. En fait, la diversité elle est bien dans l'ensemble de la chorégraphie parce qu'au départ tu vois ils sont chacun dans leur petit monde, ensuite il y a une partie qui est commune et à la fois avec deux groupes et après, il y a une partie où je veux que tout le monde soit ensemble. Et après tu passes où encore une fois ils se prennent, à nouveaux il y a des mouvements différents. La diversité elle est au sein de chaque groupe qui danse, c'est qu'une fois que tu as fini la danse on se dise « eh ben dis donc il s'en est passées des choses ! ». Et que ça raconte une histoire, là pour le coup.
Marie : Et j'ai une dernière question, qu'est-ce que vous pensez du fait que les filles et les garçons dansent ensemble ?
Sandrine : Je trouve que c'est très bien. Je sais que c'est pas facile par contre, mais... j'essaie en tout cas de dédramatiser, parce qu'il s'avère que quand on fait un échauffement « mettez-vous en cercle », hop un garçon à côté alors zut on est obligé de donner la main... et en fait au fur et à mesure, bon c'est toujours compliqué hein puisque ça le reste quand même sur la durée mais je me rends compte qu'au final, une fois que tout est fini il y a une chanson qui dynamise, ils sont très contents, ils ont le sourire mais jusqu'aux oreilles et là tout d'un coup quand ils se prennent ils oublient qu'ils ont fille/garçon alors pour moi c'est une grande satisfaction, une grande récompense. Je les vois contents, ils se donnent les mains, on a fait quelque chose ensemble et pour le coup j'ai même vu un enfant qui était complètement rejeté qu'on n'osait limite toucher, tout à l'heure, quelqu'un qui la pris physiquement qui l'a mis à sa place, qui a pris sa main pour le faire alors que c'est quelqu'un qu'on osait limite toucher au départ. Donc il y a vraiment je pense une évolution là-dessus...mais en tout cas je trouve qu'il y a une approche du corps et des relations avec des gens qu'on a pas trop l'habitude de fréquenter et

qui est très intéressant. Et c'est pareil pour le travail de groupe en classe, tu vois, et là il y a le côté physique quand même c'est pas pareil et c'est pas rien pour eux.
Marie : Oui donc vous avez favorisez les groupes mixtes et les danses fille/garçon...
Sandrine : Ah oui oui, et c'est un peu forcé pour qu'il y ait une meilleure cohésion. Et puis encore il y a une diversité qui est pas mal quoi.