Effet des interactions sur la possession et l'accès à la cible des élèves en handball : des solutions pour lutter contre les stéréotypes de genre en EPS

Fethi Taybi, Chloé Duval

▶ **To cite this version:**

Fethi Taybi, Chloé Duval. Effet des interactions sur la possession et l'accès à la cible des élèves en handball : des solutions pour lutter contre les stéréotypes de genre en EPS. Education. 2019. dumas-02350557

HAL Id: dumas-02350557

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02350557

Submitted on 18 Dec 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 NANTES

espe École supérieure du professorat et de l'éducation Académie de Nantes

Le Mans Université

université angers

Master MEEF EPS

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention second degré

Mémoire

Effet des interactions sur la possession et l'accès à la cible des élèves en handball : des solutions pour lutter contre les stéréotypes de genre en EPS

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

soutenu par

Fethi Taybi et Chloé Duval

Le 10 juillet 2019

en présence de la commission de soutenance composée de :

Tanguy Philippe, directeur de mémoire

Vanessa Ornh Claro, présidente de la commission

Sommaire du mémoire

Sommaire p. 2

Introduction p. 4

Questionnement empirique p. 4

Cadre théorique p. 5

Question de recherche p. 7

Qu'entend - t'on par « tous et toutes » ? p. 7

Qu'entend - t'on par « interactions élèves- ... » ? p. 8

Méthodologie p. 8

Participants p. 8

Procédure p. 8

Les différentes phases programmées p. 10

La redéfinition des phases p. 11

Le déroulement réel de la prise de donnée p. 12

Problème posé aux élèves p. 13

Mesures p. 14

Traitement des données p. 16

Hypothèses générales p. 17

Recueil de données p. 17

Phase 1 p. 18

Phase 2 p. 20

Phase 3 p. 22

Résultats p. 24

Effet didactique de la diversification des rôles « passeurs-tireurs » ou « passeurs-dribbleurs » (situation Niedzwialowska) p. 24

Effet didactique du contrat orienté vers le tir p. 27

Effet pédagogique des interactions élèves/enseignants (feedbacks encouragements + tactiques) p. 30

Effet pédagogique des feedbacks encouragements de l'enseignant p. 33

Effet pédagogique des feedbacks tactiques de l'enseignant p. 35

Discussion p. 39

Diversification des rôles « passeurs-tireurs » ou « passeurs-dribbleurs » (situation Niedzwialowska) p. 40

Contrat orienté vers le tir p. 42

Interactions élèves/enseignants (feedbacks encouragements + tactiques) p. 44

Feedbacks encouragements de l'enseignant p. 46

Feedbacks tactiques de l'enseignant p. 47

Apports à la théorie p. 49

Conclusion p. 50

Bibliographie p. 51

Annexes p. 53

Annexe 1 : Questionnaires remplis par les élèves p. 53

Annexe 2 : Analyse des résultats avant comparaison p. 69

4ème de couverture p. 73

Introduction

La finalité de l'EPS est de contribuer comme les autres disciplines à l'acquisition des compétences dans toute la spécificité qui la constitue. Des compétences qui permettront aux élèves « de s'épanouir personnellement, de poursuivre leurs études et de continuer à se former tout au long de leur vie, ainsi que de s'insérer dans la société et de participer, comme citoyens, à son évolution. » (Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015). Or « lors des trois ans de collège du cycle 4, les élèves, qui sont aussi des adolescentes et des adolescents en pleine évolution physique et psychique, vivent un nouveau rapport à eux-mêmes, en particulier à leur corps, et de nouvelles relations avec les autres » (Op. Cit.) : c'est pourquoi la question du genre, plus particulièrement des représentations du féminin et du masculin, constitue un sujet intéressant pour notre recherche et est prégnant dans la société actuelle.

Questionnement empirique

De plus, de nombreux travaux ont mis en évidence les « ratés » de la mixité et les « paradoxes de la mixité scolaire » (Duru-bellat M., 1999). La mixité ne permettrait ni aux filles, ni aux garçons, de s'émanciper des rôles et des statuts qui leurs sont ordinairement assignés, et cela est d'autant plus vrai en EPS. Seule discipline scolaire où la mixité n'est pas généralisée, seule discipline dans laquelle les filles obtiennent des résultats nettement inférieurs à ceux des garçons (Vigneron, C., 2005). La mise en jeu des corps, la prégnance des contacts physiques et une culture souvent « sexuellement marquée » engendrent des relations filles - garçons loin d'être aussi aseptisées que dans les autres disciplines.

En effet, certaines APSA sont dites plutôt « féminines » comme la danse tandis que d'autres sont dites « masculines » comme le football et leur essence même complexifie cette mixité. Cependant, lors d'activités dites « mixtes » cette co-éducation reste difficile, on l'observe notamment dans la pratique du Handball en EPS qui est classée comme ne favorisant aucun des deux sexes par les élèves dans le tableau : « Activités physiques citées par les filles et les garçons comme favorisant les garçons, les filles ou aucun des deux sexes : nombre de mentions (% colonne) » (Lentillon, V., 2009). En effet, les enseignants ont tendance à démixer pour favoriser des acquisitions motrices différenciées

en mettant les élèves par niveau ; et lorsqu'ils font le choix d'imposer des équipes hétérogènes et mixtes, souvent, les garçons d'un meilleur niveau monopolisent le ballon et l'accès à la cible tandis que les autres élèves, majoritairement des filles, disposeront d'un faible volume de jeu et au mieux se cantonneront à un rôle de passeur-relais. De même, certaines tentatives de garder cette mixité par système de compensation favorisant les filles accentuent les stéréotypes déjà observés et ne garantissent pas de progrès chez ces élèves (Niedzwialowska, N., 2008).

Ainsi, comme l'indique J.-P. Lepoix, « la gestion de la mixité est bien une préoccupation quotidienne, elle est au cœur des pratiques » (Lepoix, J.-P.,2004). Elle se définit comme un enjeu éducatif, qui cristallise des ambitions de culture commune, d'égalité et de respect des différences. Or, faire travailler ensemble, et réussir ensemble, des élèves aux représentations, aux motivations et aux niveaux différents s'avère extrêmement complexe. Cela nécessite de la part de l'enseignant qu'il «bricole», c'est-à dire qu'il articule cette exigence à son contexte singulier d'enseignement. (Niedzwialowska, N., 2008).

Suite à cette réflexion, notre projet sera de rechercher quels sont les outils efficaces dont dispose l'enseignant d'EPS afin de prendre en charge les effets de stigmatisation du genre féminin au collège, pour que chacun puisse accéder aux mêmes contenus d'apprentissage dans un moment décisif d'une activité dite « mixte ».

Cadre théorique

Afin de répondre à cette question pertinente, nous nous appuierons sur la théorie des régulations didactiques (Boudard, J., Robin, J., 2012)

Cette théorie a pour objet les régulations didactiques qui caractérisent « certaines actions et interventions de l'enseignant » (Allal, L., 2007) en EPS qui permettent d'assurer le bon fonctionnement d'une situation. « Elle recouvre en effet l'ensemble des fonctions et des actions dont le but est de maintenir l'équilibre d'un système complexe en dépit des interventions de son environnement ou de modifier le système de façon à ce qu'ils s'adaptent aux conditions environnantes. ». Cette seconde partie autour de l'évolution du système nous intéresse particulièrement.

L’idée de « consignes » et d’« attentes » est au cœur du concept de régulation et est réglée/actionnée par l’homme dans les systèmes sociaux notamment par le professeur à l’école qui va contraindre l’élève pour générer un processus d’enseignement/apprentissage pour atteindre un objectif.

Selon Allal, « la régulation de l’apprentissage se définit par une succession d’opérations visant à : (1) fixer un but et orienter l’action vers celui-ci, (2) contrôler la progression de l’action vers le but, (3) assurer un retour sur l’action (feedback, rétroaction) et (4) confirmer ou réorienter la trajectoire de l’action et/ou redéfinir le but. ». Elle désigne particulièrement la composante de sa conceptualisation de l’apprentissage : « les mécanismes qui assurent le guidage, le contrôle, l’ajustement des activités cognitives, affectives et sociales, favorisant ainsi la transformation des compétences de l’apprenant ».

Dans notre recherche, nous désignons l’enseignant comme régulateur externe qui agit sur des tâches, des dispositifs, où les élèves eux-mêmes pour favoriser les apprentissages. Sensevy (2002) désigne le rôle de l’enseignant comme essentiel pour que « l’élève puisse tirer réellement profit du milieu. » puisque le milieu ne saurait agir seul pour permettre à l’élève d’apprendre.

Plusieurs types de régulations existent selon Allal : Tout d'abord, les régulations liées à la structure des situations d’apprentissage ; c’est-à-dire celles qui sont influencées par l’agencement des situations dans le temps et l’espace, par les consignes et le matériel fourni, par les modalités d’interactions sociales encouragées, permises, tolérées. Ensuite, les régulations liées aux interventions de l’enseignant et à ses interactions avec les apprenants c’est-à-dire que l’enseignant adapte ses interventions en fonction des observations au cours du déroulement de la situation d’enseignement/apprentissage. Puis, les régulations liées aux interactions entre apprenants. Et enfin, les processus d’autorégulation.

Notre recherche s’appuie notamment sur les deux premiers types de régulations définies: les interactions de l’environnement créées par le professeur et les interactions langagières du professeur avec l’élève.

Question de recherche

Plus précisément, notre intérêt se porte sur **comment l'enseignant d'EPS peut-il manipuler les interactions environnementales et langagières de manière efficace pour permettre à tous et à toutes de posséder le ballon et d'accéder à la cible en situation d'opossition en handball afin de progresser, tout en poursuivant l'objectif de co-éducation/mixité ?**

Notre recherche aura pour objectif dans un premier temps de (1) vérifier si l'utilisation de divers types d'interactions élèves/environnement, manipulées par l'enseignant, dans une situation d'opposition en Handball permet à tous et à toutes, de posséder le ballon et d'accéder à la cible tout en gardant cette mixité qui est prégnante à l'école et dans la société. Puis dans un deuxième temps, il s'agit de (2) déterminer si les interactions enseignants/élèves permettent également d'augmenter le nombre de possessions de balle des élèves « masculins » et surtout « féminins » qui habituellement n'auraient pas ou peu de ballons, et garantir à ces derniers un accès à la cible plus important.

Qu'entend - t'on par « tous et toutes » ?

Par ce terme, nous entendons deux catégories d'élèves qui vont être représentées dans une classe.

La première catégorie va correspondre aux élèves « masculins » qui sont souvent des garçons mais peuvent aussi correspondre à des filles. Un élève dit « masculin » va plutôt utiliser la force et la vitesse, et user de stratégie et d'endurance pour gagner l'adversaire selon Ignico en 1989 (Fontayne, P., Sarrazin, P., Famose J-P., 2001). Pour les reconnaître lors d'un match de Handball, il s'agit des élèves qui vont posséder le plus de ballon et aller le plus souvent tirer au but.

La seconde catégorie va correspondre aux élèves « féminins » qui sont souvent des filles mais peuvent aussi correspondre à des garçons. Un élève dit « féminin » va plutôt utiliser la motricité fine : être plus précise et préférer des jeux à tour de rôles ou avec peu de joueurs selon Ignico en 1989. (Fontayne, P., Sarrazin, P., Famose J-P., 2001). Pour les reconnaître lors d'un match de Handball, il s'agit des élèves qui vont posséder le moins de ballon et se cantonner au rôle de relayeur.

Qu'entend - t'on par « interactions élèves- ... » ?

Les interactions élèves/environnement représentent toutes les instructions que peut donner l'enseignant sur l'aménagement matériel de la situation, les consignes, les mises en groupe ; les différentes modalités que peut manipuler l'enseignant pour amener l'élève à apprendre.

Les interactions enseignant/élèves se caractérisent par les encouragements/ félicitations ou encore les retours sur les techniques ou tactiques que l'enseignant peut donner en feedback lors d'un match.

Méthodologie

Participants

Nous avons demandé à une classe de 30 élèves de 5ème âgés de 12/13 ans (période de l'adolescence pour ses élèves et de changements physiques et psychologiques chez l'élève) du collège Guy Cadou – Ancenis de participer à notre protocole de recherche.

Procédure

Nous allons réaliser notre expérience en trois phases. Au sein de chaque phase, nous proposons des situations de match où les modalités évoluent ou se diversifient. Parfois, il s'agit de matchs de handball avec règles de base, sans aménagement spécifique. D'autres fois, on effectue des matchs selon les modalités de Niedzwialowska en ajoutant ou non un contrat orienté sur le tir, ou bien en ajoutant des interactions enseignant/élèves.

Il nous apparaît désormais pertinent d'éclaircir en quoi consiste la situation de Niedzwialowska et justifier le choix d'une telle situation de référence. Il s'agit d'une situation où nous formons des équipes hétérogènes de 4 joueurs au sein de laquelle l'enseignant peut désigner « 2 passeurs-tireurs / 2 passeurs-dribbleurs ». Seuls deux élèves de l'équipe ont le droit de tirer au but, la tâche des passeurs-dribbleurs consistant notamment à créer des espaces libres. Cela nécessite une défense individuelle, avec

obligation de défendre sur un élève de son niveau. Il ne s'agit pas alors de choisir deux filles et deux garçons et d'empêcher les garçons de tirer pendant toute la durée de la situation. Les rôles ne sont pas réservés à un sexe et sont bien évidemment réversibles. Il faut veiller en outre à ce que l'écart de niveau entre les deux élèves choisis pour tirer ne soit pas trop important pour éviter que le tir soit monopolisé par un seul d'entre eux.

Nous mettons en place cette situation de référence afin d'évaluer ses effets car nous pensons que cette interaction élèves/environnement permet aux élèves d'un niveau plus faible, qui font rarement action de tir, de prendre des initiatives et d'avoir un volume de jeu plus important. Certes, il ne s'agit pas d'une situation magique garantissant à elle seule les transformations des élèves, néanmoins elle donne une chance à ces élèves de progresser et de ne plus se sentir uniquement joueur-relais ou «joueuse-potiche» sur le terrain. (Niedzwialowska, N., 2008).

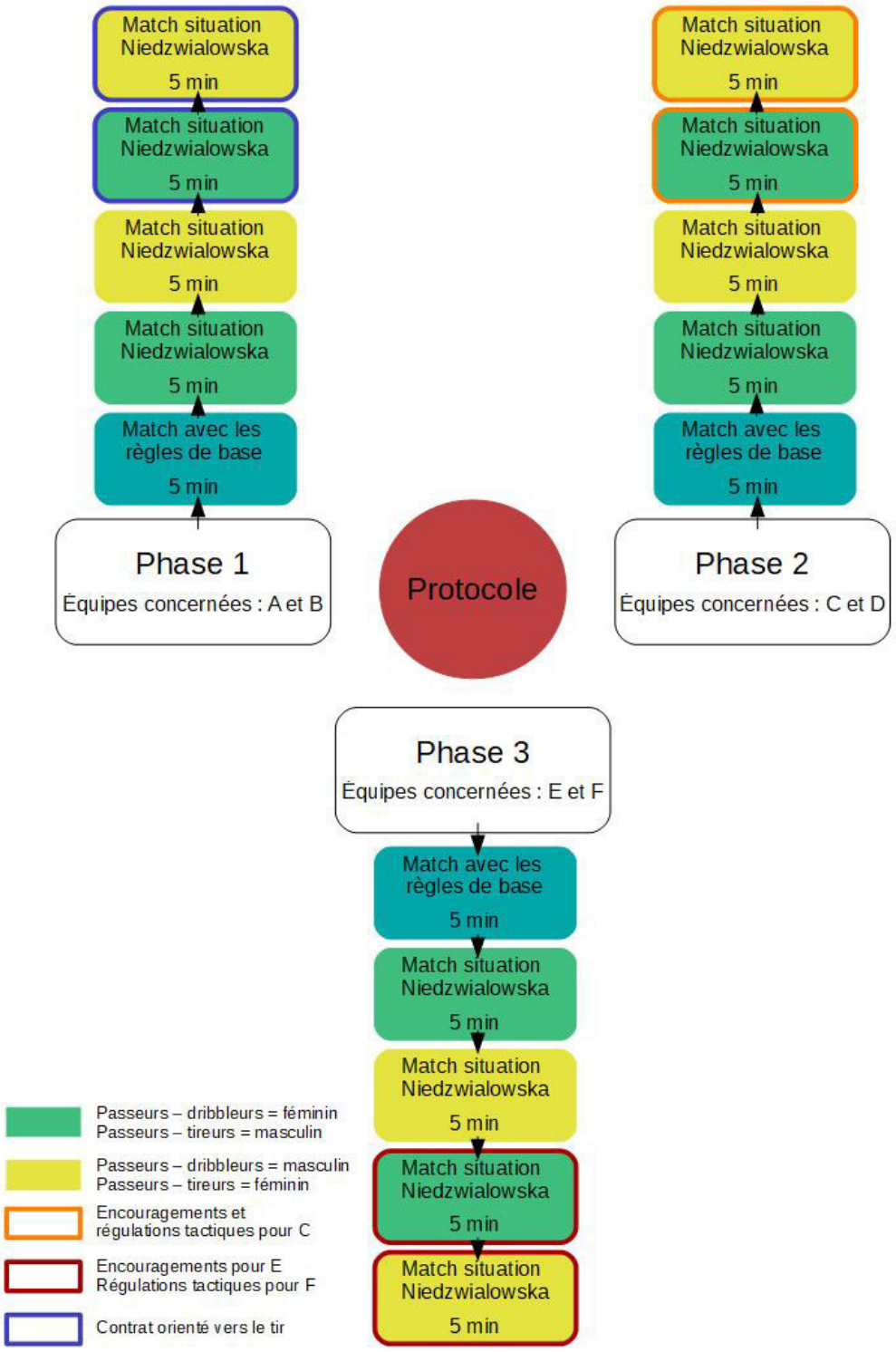
Afin de mettre en place ce dispositif dans les meilleurs conditions expérimentales, nous avons constitué 6 équipes de 4 (A, B, C, D, E et F) plus un gardien, hétérogènes en leur sein (2 élèves dit « avec un attrait plus masculin » – 2 élèves dit « avec un attrait plus féminin ») et homogènes entre elles. La répartition des élèves est faite selon deux critères : le niveau des élèves (à l'appréciation que fait le professeur de sa classe) et leur genre déterminé par un questionnaire. Les équipes sont composées de deux élèves de type « féminin » et de deux élèves du type « masculin » , ainsi qu'un élève « mixte » car la classe est composée de 30 élèves et nous voulons favoriser le fait que tout le monde puisse jouer en ne laissant personne sur le banc.

De plus, dans la première phase nous ajouterons à la situation de Niedzwialowska un contrat qui consiste à fixer un palier de « X » tirs tentés à atteindre pour obtenir des points bonus. Avec le contexte que nous avons, nous considérons qu'en 4 minutes, un objectif de 5 tirs tentés dans les 9m est atteignable au vue du niveau des élèves et qu'un bonus de deux points est plutôt attractif pour être tenté par les deux équipes. L'objectif est d'évaluer l'effet de l'ajout d'un contrat orienté sur le tir, sur l'activité des élèves.

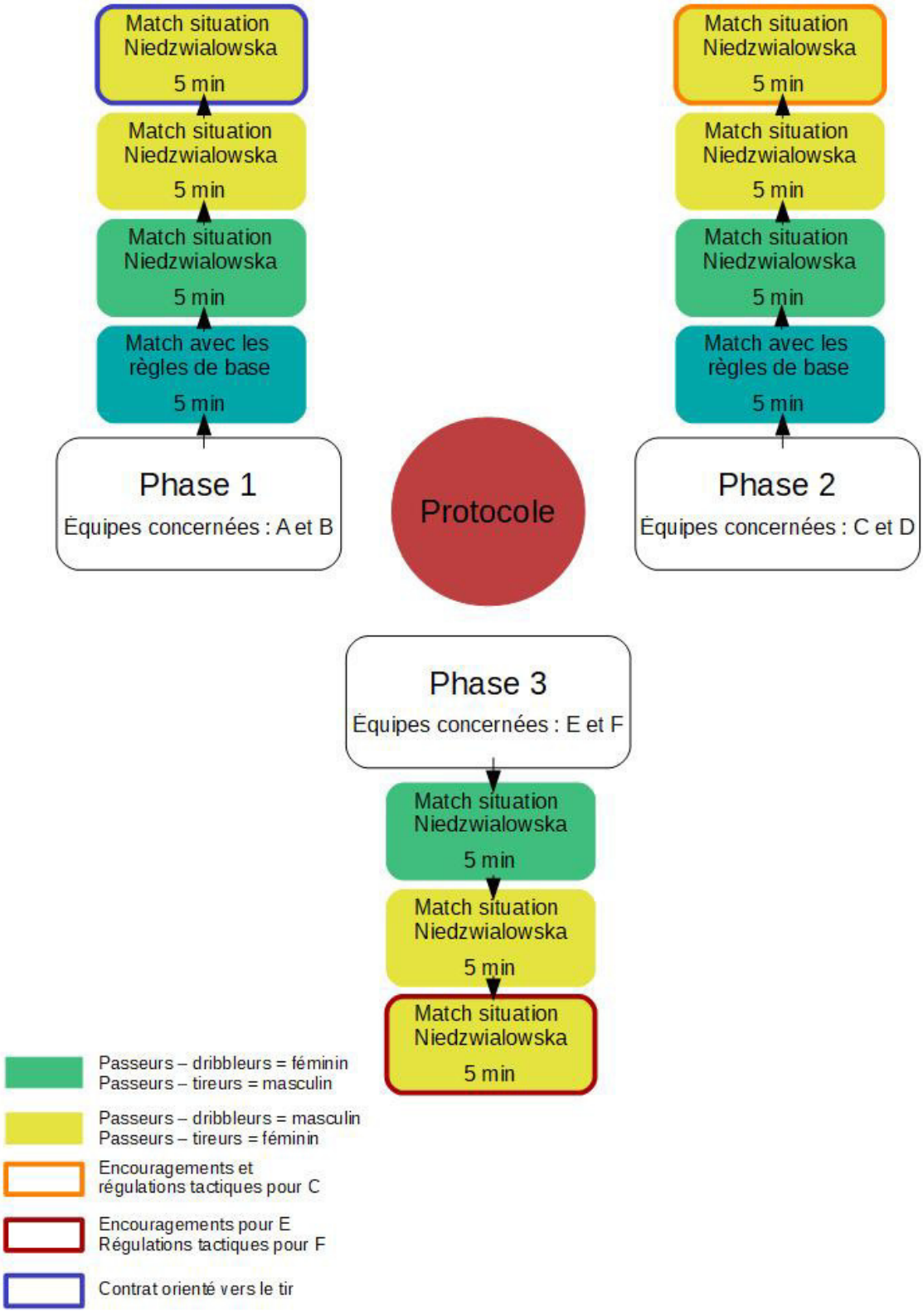
Dans les phases 2 et 3, nous ajouterons à la situation de Niedzwialowska des interactions où l'enseignant aura pour consigne de fournir un type d'interactions préçis à chaque équipe. L'enseignant sera ainsi amener à donner des encouragements et/ou des feedbacks tactiques à une ou des équipes. L'objectif est d'évaluer les effets des

interactions enseignants/élèves sur l'activité des élèves. Nous considérons que les encouragements désignent toutes les interactions verbales à tonalité positive, pour motiver et influencer l'engagement dans l'action des élèves, excluant la tactique et la technique. Les feedbacks tactiques désignent toutes les règles d'actions émises par l'enseignant qui influencent la prise de décision de l'élève.

Les différentes phases programmées

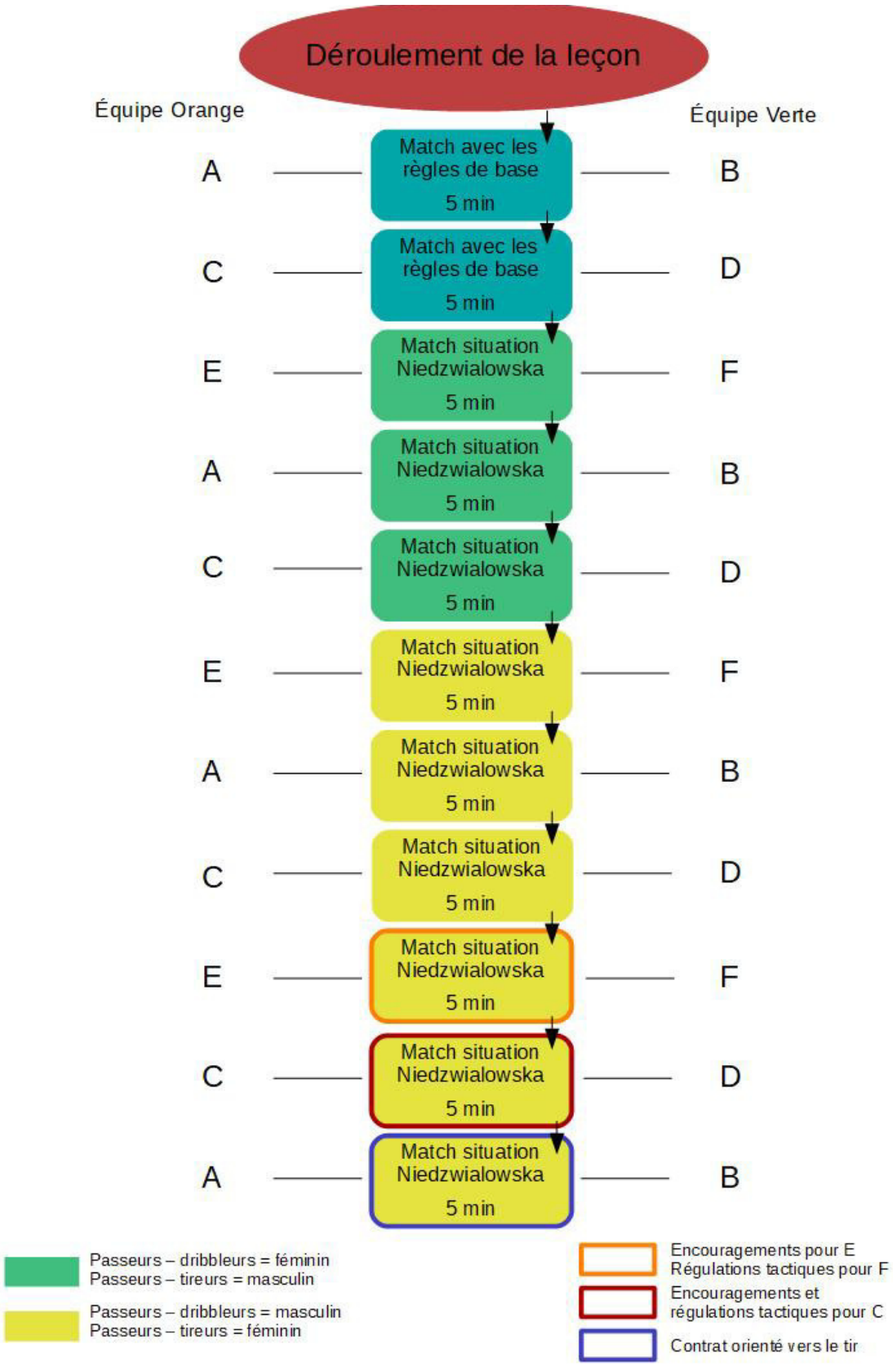


La redéfinition des phases



Le déroulement réel de la prise de donnée

Nouveau déroulement de la leçon



Pourquoi ?

La prise de donnée ne s'est pas déroulée comme prévu car le temps qui nous a été octroyé par le tuteur d'établissement pour la réaliser n'était que d'une leçon hors notre programmation ne pouvant pas tenir sur ce temps. Nous avons donc sélectionné les matchs les plus importants à réaliser dans le cadre de notre mémoire pour permettre de constater ou non ce que nous cherchions à prouver. De même, pour des raisons de temps, l'organisation de la leçon a également été modifiée avec pour soin de ne pas perturber les élèves avec un changement constant de règles lors du protocole. Cela a permis d'aboutir à une leçon plus fluide avec moins d'attente entre chaque match afin de favoriser le maximum d'apprentissages des élèves par une pratique importante permettant la répétition des actions.

Pour des raisons évidentes de gain de temps, chaque équipe aura toujours la même couleur de maillot. Trois couleurs de chasubles sont mises à notre disposition : vert, orange et noir. Les équipes A, C et E sont en maillot orange et, les équipes B, D, F sont en maillot vert. Les maillots noirs sont utilisés à des fins d'identification des « passeurs-tireurs » pour les matchs en situation de Niedzwialowska.

Problème posé aux élèves

Travailler, jouer et réussir ensemble malgré des représentations et des niveaux différents afin de permettre, à tous et à toutes, d'accéder à la cible et aux contenus qui l'entourent sans que cela ne soit toujours la même catégorie d'élève qui prennent l'ascendant.

Il s'agit ici pour l'élève de rechercher le gain du match par des choix pertinents d'actions de passes ou de dribbles pour accéder régulièrement à la zone de marque et tirer en position favorable. Pour atteindre cette compétence, l'objectif pour chaque élève est d' acquérir des capacités particulières : en tant que porteur de balle, il doit apprendre à dribbler pour avancer ou donner à un non porteur de balle libre vers l'avant, et tirer en étant seul devant le gardien en zone favorable. En tant que non porteur de balle, il doit apprendre à se démarquer en avant à distance de passe ou se rapprocher du porteur de balle pour l'aider à conserver la balle (Ministère de l'éducation national et de la jeunesse, 2009).

Mesures

Nous allons tout d'abord chercher à mesurer l'effet des interactions élèves/environnement à travers la mise en place de la situation de Niedzwialowska et l'ajout d'un contrat orienté vers le tir. Ensuite, nous chercherons à mesurer l'impact des interactions enseignant/élèves avec la mise en place des encouragements et feedbacks tactiques. Ces interactions diverses et variées sont mises en place afin d'évaluer leurs effets sur l'activité de l'élève, et plus précisément sur la possession et l'accès à la cible des élèves « masculins » et surtout « féminins ». Pour cela, nous allons relevé à chaque match le nombre de ballons touchés pour montrer l'évolution de la possession des élèves et le nombre de tirs tentés (réussis ou non) avant les 9 mètres pour mettre en lumière l'évolution de l'accès à la cible des élèves. Nous réaliserons une prise de vidéos pour pouvoir remplir et compter le nombre de tirs et possessions par les différents membres de chaque équipe.

Cependant, il est primordial de maîtriser certaines variables contrôles lors de notre expérimentation afin de rester cohérent dans notre protocole. Tout d'abord, il faut veiller au positionnement des élèves dans la catégorie « féminin » ou « masculin » dans la constitution des équipes. En effet, on cherche idéalement à avoir au sein de chaque équipes « deux féminins » et « deux masculins », et cela lors de chaque situation. Pour neutraliser cette variable, il a fallu tout d'abord déterminer le genre de chaque élève. Pour évaluer ces deux dimensions, nous nous sommes appuyés sur le score aux sous-échelles mesurant la «masculinité» et la «féminité» de la version courte pour adolescents français de l'IRSB (Fontayne, P., Sarrazin, P., Famose, J-P., 2000). Ce questionnaire auto-évaluatif est constitué de 18 items (8 pour la sous-échelle masculine et 10 pour la sous-échelle féminine), représentant chacun un attribut de personnalité. Certains sont caractéristiques de traits féminins et d'autres des traits masculins. Nous avons retenu dans notre propre questionnaire 14 items (7 pour la sous-échelle masculine et 7 pour la sous-échelle féminine) comme le montre le tableau suivant :

ITEMS MASCULIN	ITEMS FEMININ
J'ai l'esprit de compétition	Je suis toujours prêt/e à écouter les autres
J'ai des qualités de commandement	Je suis doux/ce
Je suis sûr/e de moi	Je suis sensible aux peines/problèmes des autres
Je suis énergétique	J'aime rendre service
Je suis dominateur/trice	Je suis attentif/ve aux besoins des autres
Je suis sportif	Je suis chaleureux/se
Je me comporte en chef	Je suis tendre

Le sujet est invité à indiquer pour chacun d'eux, s'il est particulièrement approprié pour le décrire. Il utilise pour cela une échelle de type Likert en 7 points : (1) «Jamais vrai» et (7) «Toujours vrai». Une question leur est posée pour réaliser le questionnaire :« Nous essayons de savoir ce qui, pour toi, constitue des traits marquants de ton caractère. Réponds à chacune des phrases du questionnaire ci-dessous en utilisant l'échelle qui est fournie. Entoure le 7 si tu estimes que cette phrase correspond parfaitement à ton caractère, et le 1 si la phrase ne correspond jamais à ton caractère. Sinon, coche une des autres valeurs intermédiaires ».

QUESTIONNAIRE – GENRE

PRÉNOM..... NOM.....

Nous essayons de savoir ce qui, pour toi, constitue des traits marquants de ton caractère. Répond à chacune des phrases du questionnaire ci-dessous en utilisant l'échelle qui est fournie. Entoure le 7 si tu estimes que cette phrase correspond parfaitement à ton caractère, et le 1 si la phrase ne correspond jamais à ton caractère. Sinon, coche une des autres valeurs intermédiaires.

	Jamais vrai		Parfois vrai			Toujours vrai	
Je suis toujours prête à écouter les autres	1	2	3	4	5	6	7
Je suis doux/ce	1	2	3	4	5	6	7
J'ai l'esprit de compétition	1	2	3	4	5	6	7
Je suis sensible aux peines et aux problèmes des autres	1	2	3	4	5	6	7
J'ai des qualités de commandement	1	2	3	4	5	6	7
Je suis sûr/e de moi	1	2	3	4	5	6	7
J'aime rendre service	1	2	3	4	5	6	7
Je suis énergétique	1	2	3	4	5	6	7
Je suis attentif/ve aux besoins des autres	1	2	3	4	5	6	7
Je suis dominateur/trice	1	2	3	4	5	6	7
Je suis chaleureux/se	1	2	3	4	5	6	7
Je suis sportif/ve	1	2	3	4	5	6	7
Je me comporte en chef	1	2	3	4	5	6	7
Je suis tendre	1	2	3	4	5	6	7

Ensuite, à partir des questionnaires réalisés par les élèves, nous calculons le score obtenu à tous les items « féminins » et le score à tous les items « masculins ». Si le score « féminin » est plus grand que le score « masculin » alors l'élève a un attrait « féminin ». A l'inverse, si le score « masculin » est plus élevé que le score « féminin » alors l'élève a un attrait « masculin ». Les élèves dont les scores « féminin » et « masculin » sont égaux ou très proche sont classés comme « mixte » à tendance plutôt « masculine » ou plutôt « féminine ».

Ainsi, 12 élèves ont été classé comme étant de la catégorie « féminine », 12 autres de la catégorie « masculine » et les 6 derniers étant de la catégorie « mixte » ont été de nouveau classé du plus « féminin » au plus « masculin » pour pouvoir les intégrer dans les équipes afin que tout le monde puisse jouer. Aussi, les élèves « mixtes » à tendance plus « féminine » sont les remplaçants des élèves « féminins » et inversement, les élèves « mixtes » à tendance « masculine » sont les remplaçants des élèves « masculins ».

De plus, les interactions sont également une variable à prendre en compte et à maîtriser. Tout d'abord il faut veiller à bien mettre en place les interactions élèves/environnements et enseignant/élèves présentées dans la méthodologie. Mais il faut aussi veiller à inhiber les interactions élèves/élèves dans les situations pour que les mesures ne soient pas faussées. En effet, si les interactions élèves/élèves ne sont pas présentes lors de notre protocole, il est certain que ce ne seront pas ces interactions qui feront évoluer le nombre de possessions de balle et de tirs, et nous pourrons louer les apports ou non des interactions qui nous intéressent tout particulièrement.

Traitement des données

A partir de ces mesures, il s'agit de réaliser des tableaux comparatifs permettant d'évaluer à la fois les décalages existants entre différents genre à partir d'une même situation ; et à la fois au sein d'un même genre, l'impact des diverses interactions mises en place par l'enseignant sur leur pratique. Nous introduirons dans nos tableaux comparatifs différentes données tels que le nombre moyen de possessions par match en situation « X », le nombre moyen de tirs tentés par match en situation « X », la possession moyenne (%) en situation « X », le pourcentage de tirs tentés en situation « X » ou encore le pourcentage de tirs tentés en fonction du nombre de possessions en situation « X ».

Hypothèses générales

Nous faisons l'hypothèse générale qu'en mettant en place des interactions élèves/environnements associées à des interactions enseignant/élèves, l'enseignant permet à la grande majorité des élèves de posséder le ballon et d'accéder à la cible pour permettre une progression de tous les joueurs tout en gardant cette mixité sans stigmatiser les élèves dits « féminins ».

Plus précisément, les hypothèses suivantes ont été avancées :

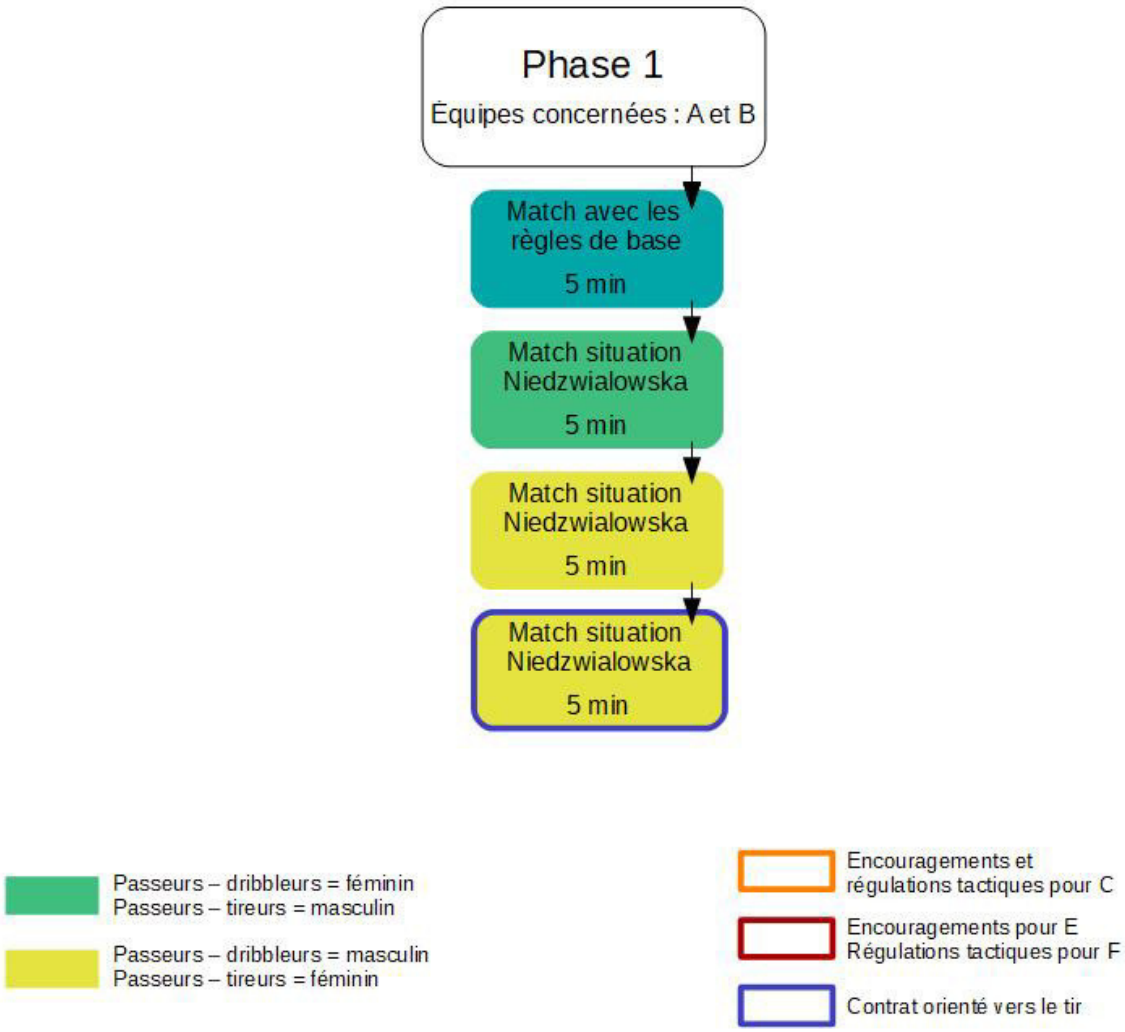
• Hypothèse 1 : Le nombre de ballons touchés et de tirs effectués des élèves dits « féminins » est plus important avec la mise en place de la diversification des rôles « passeurs-tireurs » ou « passeurs-dribbleurs ».

• Hypothèse 2 : Le nombre de ballons touchés et de tirs effectués des plus faibles est plus important avec la mise en place d'un contrat orienté vers le tir en position favorable.

• Hypothèse 3 : Le nombre de ballons touchés et de tirs effectués des plus faibles est plus important avec la mise en place d'interactions élèves/enseignants (encouragements et feedbacks tactiques).

Recueil de données

Suite à l'observation des vidéos prises lors de la leçon nous avons pu extraire et classifier les données suivantes. Le premier tableau de chaque équipe correspond aux possessions de balle des élèves et le second correspond aux nombres de tirs (réussis ou non) en position favorable.



Équipe A

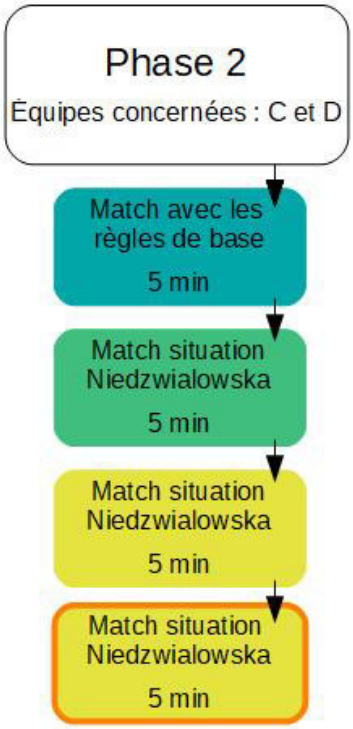
Équipe A		Prénoms	Nombre de ballons touchés			
			1)	2)	3)	4)
Équipe A	« féminin »	Lola	0	5		2
		Nora		3	4	
		Illan	8		7	5
	« masculin »	Enzo	6	15	14	10
		Samuel	6	15	8	7

		Prénoms	Nombre de tirs effectués en position favorable			
			1)	2)	3)	4)
Équipe A	« féminin »	Lola	0	0		0
		Nora		0	0	
		Illan	3 dont 2 réussis		4 dont 2 réussis	3 dont 1 réussi
	« masculin »	Enzo	1 réussis	1 réussis	0	0
		Samuel	2	0	0	0

Équipe B

		Prénoms	Nombre de ballons touchés			
			1)	2)	3)	4)
Équipe B	« féminin »	Laurine	2	1	2	5
		Blandine	3	2	0	3
	« masculin »	Théo		12	6	
		Thomas	8	11		7
		Perle	5		7	8

		Prénoms	Nombre de tirs effectués en position favorable			
			1)	2)	3)	4)
Équipe B	« féminin »	Laurine	0	0	0	1 réussi
		Blandine	0	0	0	1 réussi
	« masculin »	Théo		3 dont 2 réussis	0	
		Thomas	2 dont 1 réussis	5 dont 3 réussis		0
		Perle	1 réussis		0	0



Passeurs – dribbleurs = féminin
Passeurs – tireurs = masculin

Passeurs – dribbleurs = masculin
Passeurs – tireurs = féminin

Encouragements et régulations tactiques pour C

Encouragements pour E
Régulations tactiques pour F

Contrat orienté vers le tir

Équipe C

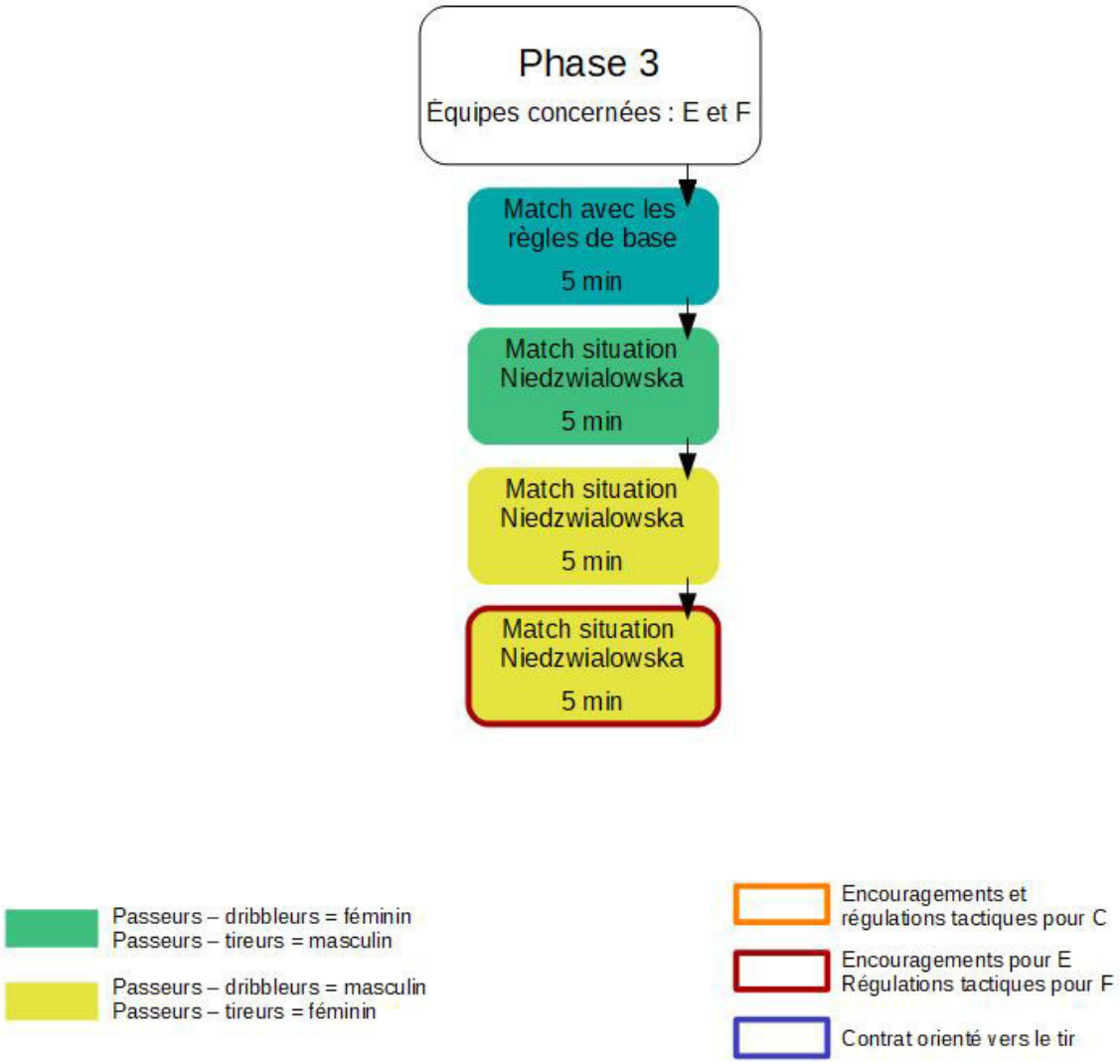
		Prénoms	Nombre de ballons touchés			
			1)	2)	3)	4)
Équipe C	« féminin »	Lilou	0	2		1
		Maëlys H		7	1	
		Clara	7		7	5
	« masculin »	Arsène	10	11	6	8
		Baptiste	4	8	2	3

		Prénoms	Nombre de tirs effectués en position favorable			
			1)	2)	3)	4)
Équipe C	« féminin »	Lilou	0	0		0
		Maëlys H		0	0	
		Clara	2 dont 1 réussi		4 dont 3 réussis	2 réussis
	« masculin »	Arsène	3 dont 2 réussis	2 réussis	0	0
		Baptiste	0	2 dont 1 réussis	0	0

Équipe D

		Prénoms	Nombre de ballons touchés			
			1)	2)	3)	4)
Équipe D	« féminin »	Charlotte	2	5	4	4
		Lise	4	7	4	5
	« masculin »	Camille P		10	8	
		Joshua	8	3		10
		Maëlys	6		5	3

		Prénoms	Nombre de tirs effectués en position favorable			
			1)	2)	3)	4)
Équipe D	« féminin »	Charlotte	0	0	1 réussis	2 réussis
		Lise	0	0	0	1
	« masculin »	Camille P		1 réussis	0	
		Joshua	0	0		0
		Maëlys	1 réussis		0	0



Équipe E

		Prénoms	Nombre de ballons touchés		
			1)	2)	3)
Équipe E	« féminin »	Sarah	3	2	4
		Stella	3	6	4
	« masculin »	Paulin	12	13	
		Lucas	6		6
		Camille L		5	11

		Prénoms	Nombre de tirs effectués en position favorable		
			1)	2)	3)
Équipe E	« féminin »	Sarah	0	1	2 réussis
		Stella	0	3	3 dont 1 réussi
	« masculin »	Paulin	1	0	
		Lucas	1 réussi		0
		Camille L		0	0

Équipe F

		Prénoms	Nombre de ballons touchés		
			1)	2)	3)
Équipe F	« féminin »	Thelma	6	10	
		Jade	7		10
		Shanna		5	4
	« masculin »	Léa	5	6	5
		Mathéo	8	11	7

		Prénoms	Nombre de tirs effectués en position favorable		
			1)	2)	3)
Équipe F	« féminin »	Thelma	0	1 réussi	
		Jade	0		2 dont 1 réussi
		Shanna		0	2 dont 1 réussi
	« masculin »	Léa	1	0	0
		Mathéo	4 réussis	0	0

Résultats

Effet didactique de la diversification des rôles « passeurs-tireurs » ou « passeurs-dribbleurs »

Le principal objectif poursuivi dans cette étude est d'évaluer l'influence didactique de la situation de Niedzwialowska, c'est à dire la diversification des rôles « passeurs-tireurs » ou « passeurs-dribbleurs », sur la possession et l'accès à la cible des élèves en général et plus particulièrement des élèves « féminins ».

Notre prise de données s'effectue à partir de l'équipe A, B, C et D.

La possession de balle

Tableau 1 :

	Nombre moyen de possessions par match en situation « match de base »	Nombre moyen de possessions par match en situation Niedzwialowska
Élèves « féminins »	3,3	3,8
Élèves « masculins »	6,6	9,4
Total	4,9	6,6

Nous faisons le constat que la situation de Niedzwialowska permet d'augmenter significativement le nombre de possessions des élèves. En effet, nous passons de 4,9 à 6,6 possessions par match en moyenne (soit un écart de + 1,7).

Tableau 2 :

	Possession moyenne (%) en situation « match de base »	Possession moyenne (%) en situation Niedzwialowska
Élèves « féminins »	32,8 %	29,2 %
Élèves « masculins »	67,2 %	70,8 %

Cependant, la situation de Niedzwialowska ne permet pas de réduire l'écart entre la possession moyenne des élèves « féminins » et celle des élèves « masculins ». Au contraire, elle participe à creuser les écarts légèrement. En effet, nous passons de 32,8 à 29,2 % (soit un écart de – 3,6 %) de possession moyenne pour les élèves « féminins ». Tandis que nous passons de 67,2 à 70,8 % (soit un écart de +3,6 %) de possession moyenne pour les élèves « masculins ».

Tableau 3 :

	Possession moyenne (%) en situation « match de base »	Possession moyenne (%) en situation Niedzwialowska	
		F = passeurs/dribbleurs M = passeurs/tireurs	F = passeurs /tireurs M = passeurs/dribbleurs
Élèves « féminins »	32,8 %	24,8 %	33,7 %
Élèves « masculins »	67,2 %	75,2 %	66,3 %

Pour autant, si nous distinguons la situation de Niedzwialowska selon ses deux versants (c'est-à dire le passage de chaque élève dans chacun des rôles – passeurs/dribbleurs et passeurs/tireurs), nous observons que lorsque les élèves détiennent le rôles de passeurs/tireurs, cela augmente le pourcentage de possession de balle. En effet, lors du match en situation Niedzwialowska durant lequel le type « masculin » est passeur/tireur, la possession masculine est exacerbée (67,2 % en match normal contre 75,2%). De même, pour le type féminin, lorsqu'il se trouve en situation de passeur/tireur, la possession de balle est légèrement augmentée passant de 32,8 % à 33,7 %.

L'accès à la cible

Tableau 4 :

	Nombre moyen de tirs par match en situation « match de base »	Nombre moyen de tirs par match en situation Niedzwialowska
Élèves « féminins »	0,6	1,1
Élèves « masculins »	1,3	1,8
Total	0,95	1,45

On remarque que la situation de Niedzwialowska permet d'augmenter significativement le nombre de tirs des élèves. En effet, nous passons de 0,95 à 1,45 tirs par match en moyenne (soit un écart de + 0,5).

Tableau 5 :

	Moyenne des tentatives de tirs (%) en situation « match de base »	Moyenne des tentatives de tirs (%) en situation Niedzwialowska
Élèves « féminins »	22,5 %	45 %
Élèves « masculins »	77,5 %	55 %

De plus, la situation de Niedzwialowska permet de réduire l'écart entre le % de tirs des élèves « féminins » et celui des élèves « masculins ». En effet, nous passons de 22,5 à 45 % (soit un écart de + 22,5 %) de tirs tentés pour les élèves « féminins » dans la situation de Niedzwialowska. Tandis que nous passons de 77,5 % à 55 % (soit un écart de – 22,5 %) de tirs tentés pour les élèves « masculins ». Elle participe ainsi à donner un accès à la cible plus important aux élèves « féminins ».

Tableau 6 :

	Moyenne des tentatives de tirs en fonction du nombre de possession (%) en situation « match de base »	Moyenne des tentatives de tirs en fonction du nombre de possession (%) en situation Niedzwialowska
Élèves « féminins »	16,5 %	24,7 %
Élèves « masculins »	19,2 %	15,9 %

Aussi, nous remarquons que le pourcentage du nombre de tirs tentés en fonction du nombre de possessions est bien plus important pour les élèves « féminins » lors de la situation Niedzwialowska. Nous passons de 16,5 % à 24,7 % (soit un écart significatif de + 8,2 %). Cela démontre un accès à la cible en hausse pour les élèves « féminins ».

A l'inverse, pour les élèves « masculins » nous passons de 19,2 % à 15,9 % (soit un écart de – 3,3 %) lors de la situation de Niedzwialowska. Ainsi, si lors de cette situation les élèves « masculins » ont tendance à avoir une possession encore plus élevée, l'accès à la cible semble être moins important pour ces derniers par rapport à la situation « match de base ».

Effet didactique du contrat orienté vers le tir

Le principal objectif poursuivi dans cette étude est d'évaluer l'influence didactique de la mise en place d'un contrat orienté sur le tir sur l'accès à la cible des élèves en général et plus particulièrement des élèves « féminins ».

Notre prise de données s'effectue à partir de l'équipe A et B.

La possession de balle

Tableau 7 :

	Possession moyenne (%) en situation Niedzwialowska de l'équipe A et B Passeurs/tireurs = « féminins » Passeurs/dribbleurs = « masculins »	Possession moyenne (%) en situation Niedzwialowska (même disposition) de l'équipe A et B + contrat
Élèves « féminins »	23,3 %	32 %
Élèves « masculins »	76,7 %	68 %

Nous faisons le constat que le contrat permet d'augmenter significativement le nombre de possession de balle des élèves féminins. En effet, nous observons que les élèves « féminins » des équipes A et B passent de 23,3 % de possession à 32 % lorsque le contrat est mis en place (soit un écart significatif de + 8,7%). Tandis que la possession des élèves « masculins » décroît de 76,7 % à 68 % (soit une baisse significative de – 8,7 %).

Tableau 8 :

	Possession moyenne (%) en situation Niedzwialowska Passeurs/tireurs = « féminins » Passeurs/dribbleurs = « masculins »	Possession moyenne (%) en situation Niedzwialowska (même disposition) de l'équipe A et B + contrat
Élèves « féminins »	33,7 %	32 %
Élèves « masculins »	66,3 %	68 %

Pourtant, si nous comparons les données du contrat avec la moyenne des possessions « féminines » et « masculines » des équipes en situation Niedzwialowska, nous remarquons que le contrat n'a pas le même effet.

L’accès à la cible

Tableau 9 :

	Moyenne des tentatives de tirs en fonction du nombre de possession (%) en situation Niedzwialowska de l’équipe A et B Passeurs/tireurs = « féminins » Passeurs/dribbleurs = « masculins »	Moyenne des tentatives de tirs en fonction du nombre de possession (%) en situation Niedzwialowska (même disposition) de l’équipe A et B + contrat orienté vers le tir
Élèves « féminins »	18,2 %	34 %

On remarque que le pourcentage de tirs effectués en fonction du nombre de possessions est plus important lors de la situation avec ajout du contrat orienté vers le tir. Nous passons de 18,2 % à 34 % (soit un écart de + 15,8 %).

Donc la mise en place d'un contrat orienté sur le tir influe positivement sur l'accès à la cible des élèves « féminins » des deux équipes A et B.

Tableau 10 :

	Moyenne des tentatives de tirs en fonction du nombre de possession (%) en situation Niedzwialowska Passeurs/tireurs = « féminins » Passeurs/dribbleurs = « masculins »	Moyenne des tentatives de tirs en fonction du nombre de possession (%) en situation Niedzwialowska (même disposition) de l’équipe A et B + contrat orienté vers le tir
Élèves « féminins »	24,7 %	34 %

Si nous comparons l’accès à la cible du match avec contrat à la moyenne globale d’accès à la cible des matchs des équipes A, B, C, D en situation Niedzwialowska avec

passeurs/tireurs « féminins » et passeurs/dribbleurs « masculins », nous remarquons que le contrat orienté permet aux élèves « féminins » de tenter plus de tirs. En effet, nous passons de 24,7 % en moyenne de tentative de tirs « féminins » en situation Niedzwialowska à 34 % d'accès à la cible avec le contrat (soit une augmentation de + 9,3%).

Effet pédagogique des interactions élèves/enseignants (feedbacks encouragements + tactiques)

Le principal objectif poursuivi dans cette étude est d'évaluer l'influence pédagogique des interactions enseignants/élèves sur la possession et l'accès à la cible des élèves en général et plus particulièrement des élèves « féminins ».

Notre prise de données s'effectue à partir de l'équipe C.

La possession de balle

Tableau 11 :

	Possession moyenne (%) en situation Niedzwialowska de l'équipe C Passeurs/tireurs = « féminins » Passeurs/dribbleurs = « masculins »	Possession moyenne (%) en situation Niedzwialowska (même disposition) de l'équipe C + feedbacks encouragements et tactiques
Élèves « féminins »	50 %	35,3 %
Élèves « masculins »	50 %	64,7 %

Nous remarquons que dans la situation de Niedzwialowska sans interactions, les élèves « féminins » et « masculins » se partagent la possession (50%/50%). Tandis que lors de la situation avec interactions (feedbacks encouragements et tactiques), une bascule s'opère en faveur des élèves « masculins ». Ces derniers obtiennent 64,7% de

possession moyenne (soit + 14,7 %) contre 35,3 % pour les élèves « féminins » (soit – 14,7 %).

Ainsi, les interactions construites par l'enseignant auraient tendance à favoriser la possession pour les « élèves masculins » au détriment des élèves « féminins ».

Tableau 12 :

	Possession moyenne (%) en situation Niedzwialowska Passeurs/tireurs = « féminins » Passeurs/dribbleurs = « masculins »	Possession moyenne (%) en situation Niedzwialowska (même disposition) de l'équipe C + feedbacks encouragements et tactiques
Élèves « féminins »	33,7 %	35,3 %
Élèves « masculins »	66,3 %	64,7 %

Pourtant, si nous comparons la moyenne des possessions de l'équipe C avec encouragements et feedbacks tactiques à la moyenne des possessions des équipes A, B, C et D en situation Niedzwialowska, effectuées dans les mêmes dispositions (Passeurs/tireurs = « féminins, Passeurs/dribbleurs = « masculins »), nous constatons que, lorsque les feedbaks tactiques et les encouragements sont délivrés à la même équipe, le pourcentage de possession ne change que très peu. Aussi, nous passons de 33,7 % de possession pour la catégorie « féminine » à 35,3 % (soit une légère augmentation de + 1,6 %). A contrario, les élèves « masculins » voient opérer une déclinaison de leur possession de balle (de 66,3 % à 64,7 % soit – 1,6%).

L'accès à la cible

Tableau 13 :

	Moyenne des tentatives de tirs en fonction du nombre de possession (%) en situation Niedzwialowska de l'équipe C Passeurs/tireurs = « féminins » Passeurs/dribbleurs = « masculins »	Moyenne des tentatives de tirs en fonction du nombre de possession (%) en situation Niedzwialowska (même disposition) de l'équipe C + feedbacks encouragements et tactiques
Élèves « féminins »	50 %	33,3 %

Nous constatons que le pourcentage de tirs effectués en fonction du nombre de possessions est plus faible lors de la situation avec feedbacks encouragements et tactiques. Nous passons de 50 à 33,3 %, soit un écart de – 16,7 %.

D'après ces résultats, les interactions à travers les feedbacks encouragements et tactiques ont tendance ici à avoir une influence négative sur l'accès à la cible des élèves « féminins ».

Tableau 14 :

	Moyenne des tentatives de tirs en fonction du nombre de possession (%) en situation Niedzwialowska Passeurs/tireurs = « féminins » Passeurs/dribbleurs = « masculins »	Moyenne des tentatives de tirs en fonction du nombre de possession (%) en situation Niedzwialowska (même disposition) de l'équipe C + feedbacks encouragements et tactiques
Élèves « féminins »	24,7 %	33,3 %

Pourtant, si nous confrontons les mêmes données de l’équipe C (feedbacks tactiques et encouragements) au pourcentage moyen de tirs par nombre de possessions (calculé sur les données de l’équipe A, B, C et D) alors nous faisons face a augmentation du nombre de tentatives « féminines » de 8, 6 %. (Le pourcentage passe de 24,7 à 33,3 % de tentatives).

Effet pédagogique des feedbacks encouragements de l'enseignant

Le principal objectif poursuivi dans cette étude est d'évaluer l'influence pédagogique des feedbacks encouragements de l'enseignant sur la possession et l'accès à la cible des élèves en général et plus particulièrement des élèves « féminins ».

Notre prise de données s'effectue à partir de l'équipe E.

La possession de balle

Tableau 15 :

	Possession moyenne (%) en situation Niedzwialowska de l’équipe E Passeurs/tireurs = « féminins » Passeurs/dribbleurs = « masculins »	Possession moyenne (%) en situation Niedzwialowska (même disposition) de l’équipe E + feedbacks encouragements
Élèves « féminins »	30,8%	32 %
Élèves « masculins »	69,2, %	68 %

Nous remarquons des résultats sensiblement similaires dans les deux types de situations, l'écart est non significatif.

Il semblerait donc que les feedbacks encouragements de la part de l'enseignant n'ont pas ou peu d'effets sur la possession des élèves.

Tableau 16 :

	Possession moyenne (%) en situation Niedzwialowska Passeurs/tireurs = « féminins » Passeurs/dribbleurs = « masculins »	Possession moyenne (%) en situation Niedzwialowska (même disposition) de l'équipe E + feedbacks encouragements
Élèves « féminins »	33,7 %	32 %
Élèves « masculins »	66,3 %	68 %

Nous pouvons également constater que la comparaison des données de l'équipe E (avec encouragements) avec la possession moyenne en situation Niedzwialowska (Passeurs/tireurs = « féminins », Passeurs/dribbleurs = « masculins ») des équipes A, B, C et D ne nous permet pas de justifier un effet des encouragements sur le nombre de possession. En effet, comme pour le tableau précédent, l'écart n'est pas non plus significatif (- 1,7% pour la possession des élèves féminins).

L'accès à la cible

Tableau 17 :

	Moyenne des tentatives de tirs en fonction du nombre de possession(%) en situation Niedzwialowska de l'équipe E Passeurs/tireurs = « féminins » Passeurs/dribbleurs = « masculins »	Moyenne des tentatives de tirs en fonction du nombre de possession (%) en situation Niedzwialowska (même disposition) de l'équipe E + feedbacks encouragements
Élèves « féminins »	50 %	62,5 %

On constate que le pourcentage de tirs effectués en fonction du nombre de possessions est plus important lors de la situation avec feedbacks tactiques. Nous passons de 50 à 62,5 %, soit un écart de + 12,5 %.

D'après ces résultats, les feedbacks encouragements ont tendance ici à avoir une influence positive sur l'accès à la cible des élèves « féminins ».

Tableau 18 :

	Moyenne des tentatives de tirs en fonction du nombre de possession (%) en situation Niedzwialowska Passeurs/tireurs = « féminins » Passeurs/dribbleurs = « masculins »	Moyenne des tentatives de tirs en fonction du nombre de possession (%) en situation Niedzwialowska (même disposition) de l'équipe E + feedbacks encouragements
Elèves « féminins »	24,7 %	62,5 %

De même, nous pouvons remarquer que, lorsque nous mettons en parallèle les résultats de l'équipe E avec la moyenne de tous les élèves « féminins », nous pouvons émettre la même constatation : les encouragements permettent un écart significatif de + 37,8 %.

En effet, nous passons de 24,4 % à 62,5 %, ce qui nous permet de montrer l'influence positive des encouragements sur les tentatives de tirs de la catégorie « féminine » .

Effet pédagogique des feedbacks tactiques de l'enseignant

Le principal objectif poursuivi dans cette étude est d'évaluer l'influence pédagogique des feedbacks tactiques de l'enseignant sur la possession et l'accès à la cible des élèves en général et plus particulièrement des élèves « féminins ».

Notre prise de données s'effectue à partir de l'équipe F.

La possession de balle

Tableau 19 :

	Possession moyenne (%) en situation Niedzwialowska de l'équipe F Passeurs/tireurs = « féminins » Passeurs/dribbleurs = « masculins »	Possession moyenne (%) en situation Niedzwialowska (même disposition) de l'équipe F + feedbacks tactiques
Élèves « féminins »	46,9 %	53,8 %
Élèves « masculins »	53,1 %	46,2 %

Nous constatons que dans la situation de Niedzwialowska sans interactions, les élèves « masculins » ont une possession moyenne un peu plus élevé que les élèves « féminins » (53,1 % contre 46,9 %). Tandis que lors de la situation avec feedbacks tactiques, la tendance s'inverse en faveur des élèves « féminins ». Ces derniers obtiennent 53,8 % de possession moyenne (soit + 6,9 %) contre 46,2 % pour les élèves « masculins » (soit – 6,9 %).

Ainsi, les feedbacks tactiques de l'enseignant auraient tendance à augmenter la possession des « élèves féminins » et donc à avoir un impact plus important que pour les « élèves masculins ».

Tableau 20 :

	Possession moyenne (%) en situation Niedzwialowska Passeurs/tireurs = « féminins » Passeurs/dribbleurs = « masculins »	Possession moyenne (%) en situation Niedzwialowska (même disposition) de l'équipe F + feedbacks tactiques
Élèves « féminins »	33,7 %	53,8 %
Élèves « masculins »	66,3 %	46,2 %

De même, la possession moyenne de l'équipe F (avec feedbakcs tactiques) est supérieur à la moyenne globale des possessions effectuées par toutes les équipes en situation Niedzwialowska.

Nous remarquons un écart significatif de + 20,1 % en faveur des élèves « féminins ». La répartition de la possession entre les élèves « masculins » et « féminins » devient équilibré. En effet, nous passons d'un rapport d'à peu près un tier - deux tiers, avec 33,7 % de possessions pour la catégorie « féminine » contre 66,3 % pour la catégorie « masculine », à un rapport de quasiment 50/50 avec 53,8 % de possessions « féminines » contre 46,2 % de possessions « masculines.

Les feedbacks tactiques permettent de rééquilibrer le pourcentage de possessions « masculines » et féminines ».

L'accès à la cible :

Tableau 21 :

	Moyenne des tentatives de tirs en fonction du nombre de possession (%) en situation Niedzwialowska de l'équipe F Passeurs/tireurs = « féminins » Passeurs/dribbleurs = « masculins »	Moyenne des tentatives de tirs en fonction du nombre de possession (%) en situation Niedzwialowska (même disposition) de l'équipe F + feedbacks tactiques
Élèves « féminins »	6,7 %	28,6 %

On observe que le pourcentage de tirs effectués en fonction du nombre de possessions est bien plus important lors de la situation avec feedbacks tactiques. Nous passons de 6,7 % à 28,6 %, soit un écart de + 21,9 % en faveur du groupe « féminin ».

D'après ces résultats, les feedbacks tactiques ont tendance ici à avoir une influence positive conséquente sur l'accès à la cible des élèves « féminins ».

Tableau 22 :

	Moyenne des tentatives de tirs en fonction du nombre de possession (%) en situation Niedzwialowska Passeurs/tireurs = « féminins » Passeurs/dribbleurs = « masculins »	Moyenne des tentatives de tirs en fonction du nombre de possession (%) en situation Niedzwialowska (même disposition) de l'équipe F + feedbacks tactiques
Élèves « féminins »	24,7 %	28,6 %

Nous pouvons également constater une légère augmentation lorsqu'on compare les résultats de l'équipe F (feedbacks tactiques) avec la moyenne des tentatives de tous les élèves « féminins » en situation Niedzwialowska. En effet, l'accès à la cible en fonction du

nombre de possession passe de 24,7 % à 28,6 % soit une légère augmentation de + 3,9 %.

Les feedbacks tactiques influent donc sur les tentatives de tirs « féminins » d'après le tableau exposé ci-dessus.

Discussion

L'objectif principal de ce travail était de tester l'influence de diverses interactions construites par l'enseignant (élèves-environnements et/ou enseignant-élèves) sur la possession et l'accès à la cible des élèves en situation de Handball afin de permettre une progression de tous les joueurs tout en gardant cette mixité sans stigmatiser les élèves dits « féminins ».

Pour cela, nous souhaitions montrer que (1) le nombre de ballons touchés et de tirs effectués des élèves dits « féminins » est plus important avec la mise en place de la diversification des rôles « passeurs-tireurs » ou « passeurs-dribbleurs », (2) le nombre de ballons touchés et de tirs effectués des plus faibles est plus important avec la mise en place d'un contrat orienté vers le tir en position favorable, et (3) le nombre de ballons touchés et de tirs effectués des plus faibles est plus important avec la mise en place d'interactions élèves/enseignants.

D'après notre analyse des résultats obtenus, nous sommes en capacité de valider ou d'invalider les hypothèses que nous avons présenté. De plus, nous pouvons apporter quelques éclairages sur les discordances auxquelles nous avons fait face et démontrer que le professeur a un rôle de choix dans la prise en charge de la mixité et des stéréotypes de genre.

Nos résultats ont d'abord permis de valider notre postulat qui stipule que le nombre de possessions et de tirs réalisés par le type « féminin » est considérablement plus faible que le type « masculin » lors d'un match de base sans aucune interactions.

En effet, nous pouvons remarquer que sur la moyenne des possessions des élèves observés lors des matchs de base, 32,8 % sont attribuées aux élèves « féminins » tandis que les 67,2 % restantes sont allouées aux élèves « masculins ».

Il en est de même pour les tentatives de tirs puisqu'on relève 22,5 % des tirs tentés par les « élèves féminins » contre 77,5 % pour les « élèves masculins » lors des matchs de base.

Ces résultats peuvent s'expliquer par plusieurs facteurs. Nous pensons que lors d'un match avec les règles de base, l'accès à la cible et donc la réussite peut passer majoritairement par les actions individuelles au profit du jeu collectif. Or, nous savons que les différences de niveaux au sein d'une équipe hétérogène peuvent être très importantes. C'est le cas pour nos équipes expérimentales. Ainsi, on a permis à nos élèves d'un meilleur niveau, autrement dit majoritairement les « masculins » de monopoliser le ballon et l'accès à la cible. Les autre élèves, majoritairement les « féminins », ont disposé d'un faible volume de jeu et au mieux se sont cantonnés à un rôle de passeur-relais. Cela amène logiquement un écart de possessions et d'accès à la cible très important en faveur des élèves « masculins » qui a des conséquences sur l'apprentissage et la réussite de tous les élèves. En effet, on ne permet donc pas à tous et toutes d'accéder aux différents contenus d'apprentissages nécessaires pour réussir. Si les élèves « féminins » ont si peu de possessions, il est dès lors inutile d'avoir pour ambition de viser pour ces élèves les acquisitions des capacités liées au rôle du porteur de balle dans l'activité Handball, à savoir « dribbler pour avancer ou donner à un non porteur de balle libre vers l'avant, et tirer en étant seul devant le gardien en zone favorable » (Ministère de l'éducation national et de la jeunesse, 2009).

Diversification des rôles « passeurs-tireurs » ou « passeurs-dribbleurs »

Nous nous intéresserons dans un premier tant à l'hypothèse n°1 qui précise que la mise en place de la situation Niedzwialowska, avec la différenciation entre « passeurs-tireurs » et « passeurs-dribbleurs », permet d'augmenter le nombre de possessions de balle ainsi que de tentatives de tirs pour les élèves « féminins ».

D'après les expériences menées autour de la mise en place de la situation de Niedzwialowska, les résultats montrent que le nombre de possessions et l'accès à la cible des élèves est plus important que lors d'un match de base. Cela se remarque autant chez les élèves « féminins » que les élèves « masculins ».

Nous validons ainsi notre première hypothèse. Nous pensons que la situation de Niedzwialowska permet à chaque élève d'accéder à un registre de compétences diversifiées, de prendre des initiatives, de jouer davantage ensemble et de les guider vers un jeu bien plus collectif qui correspond à la logique du handball et la solution pour être en réussite.

Cependant, plusieurs constats non négligeable ont été mis en lumière : l'accès à la cible serait beaucoup plus impactée de façon positive pour les élèves « féminins » contrairement à la possession. En effet, nous nous rendons compte que l'écart de possession important qui existe entre les élèves « féminins » et « masculins » est toujours autant en faveur de ces derniers quelque soit la situation. A l'inverse, malgré ce constat concernant la possession, nous remarquons que l'écart d'accès à la cible existant entre les élèves « féminins » et les élèves « masculins » à l'avantage de ces derniers, diminue lors de la situation de Niedzwialowska. Les « élèves féminins » ont également un pourcentage de tirs effectués en fonction du nombre de possessions qui grimpe en flèche contrairement aux élèves « masculins ».

Nous pensons que cette différence notable s'explique par plusieurs facteurs : tout d'abord, on remarque que les écarts de possession entre élèves « masculins » et « féminins » se creusent nettement lorsque ces derniers se retrouvent dans le rôle « passeurs-dribbleurs ». Il semblerait que ce rôle de créateur d'espace effectué par l'utilisation du dribble notamment, où on vise l'acquisition de la capacité « dribbler pour avancer ou donner à un non porteur de balle libre vers l'avant » (Ministère de l'éducation national et de la jeunesse, 2009), serait une compétence trop complexe à acquérir pour les élèves plus faibles, autrement dit en majorité les « féminins ». Ainsi, les élèves « masculins » auraient tendance à moins utiliser les élèves « féminins » en relais par manque de confiance en leurs capacités dans ce rôle. D'autant plus que les élèves « masculins » peuvent défendre sur les élèves « féminins » et rend le réinvestissement de la capacité « se démarquer en avant à distance de passe ou se rapprocher du porteur pour l'aider à conserver la balle » (Ministère de l'éducation national et de la jeunesse, 2009) plus complexe. A noter que lorsque ces derniers se retrouvent en situation « passeurs-tireurs », la possession moyenne est plus élevée qu'en « passeurs-dribbleurs » mais égale à la situation « match de base ». Les élèves « féminins » n'ont pas une possession moyenne plus élevé mais reçoivent plus souvent le ballon aux abords de la surface ce qui

leur permet d'avoir un accès à la cible plus important et de construire plus rapidement et efficacement la capacité « tirer en étant seul devant le gardien en zone favorable ». On peut donc dire qu'avec la contrainte de la diversification des rôles, chaque élève à la possibilité d'accéder aux différents contenus néccessaire pour progresser et réussir. De plus, lors de la situation de Niedzwialowska, l'accès à la cible et donc la réussite passe obligatoirement par le jeu collectif et nettement moins par les actions individuelles. Cela oblige les élèves à rentrer dans une réflexion autour du projet collectif.

Nous sommes convaincu qu'un temps d'apprentissage ciblé sur les différents rôles ou aspects techniques au cours d'un cycle tels que « dribbler sans perdre la balle en progression vers la cible » ou « réceptionner/ tirer en appui, en mouvement ou en suspension en zone favorable » (Ministère de l'éducation national et de la jeunesse, 2009) ; ainsi que l'ajout d'une consigne qui vise à obliger chaque élève à défendre uniquement sur un élève de leur niveau, constituent les solutions efficaces afin de réduire les écarts de possession et d'accès à la cible entre les « féminins » et « masculins ».

Contrat orienté vers le tir

Nous allons maintenant porter notre intérêt sur la seconde hypothèse qui pronostique que les élèves « féminins » possèdent manifestement plus le ballon et tentent également plus de tirs dans la mesure où un contrat orienté vers le tir est mis en œuvre.

Nous rappelons que le contrat mis en place avec les équipes A et B est le suivant : si l'équipe obtient ou dépasse cinq buts durant le match alors elle remportera un bonus de deux points. Les deux équipes ont donc la possibilité de gagner un bonus chacune.

Au regard du protocole mis en place par nos soins, c'est-à-dire l'ajout d'un contrat pendant un match en situation Niedzwialowska durant lequel les élèves « féminins » sont « passeurs-tireurs » tandis que les élèves « masculins » sont « passeurs-dribbleurs », nous pouvons montrer que les résultats obtenus conduisent à la validation de notre supposition.

En effet, le nombre de possessions du genre « féminin » augmente sensiblement lors de l'instauration du contrat puisque les équipes A et B passent de 23,3 % de possession pendant un match en situation Niedzwialowska simple (avec « passeurs-

tireurs féminins ») à 32 % lorsque le contrat est introduit. Nous pouvons dire que le bonus donne aux élèves « féminins » la possibilité d'être plus actif. Pour autant, ce contrat ne permet pas de rééquilibrer sufisamment la possession « féminine » et « masculine » puisqu'elle est de un tier – deux tiers en faveur de la catégorie « masculine ».

Nous pensons que cette répartition des possessions reste toujours prégnante avec l'introduction du contrat étant donné que celui-ci exacerbe l'envie de marquer. En effet, la possession des joueurs « féminins » n'augmente qu'aux alentours des buts, puisqu'auparavant les joueurs « masculins » essayent d'assurer la montée de balle en mettant de côté la catégorie « féminine » qui n'est présente que pour finaliser l'action. On peut expliquer cela par le fait que élèves « masculins » auraient tendance à moins utiliser les élèves « féminins » en relais par manque de confiance en leurs capacités dans le rôle de porteur de balle et plus particulièrement en leur capacité de donner à un non porteur de balle libre vers l'avant afin progresser à la cible. Ainsi, la mise en place du contrat ne permet pas de faire construire la capacité « donner à un non porteur de balle libre vers l'avant » et n'incite pas à apprendre à « se démarquer en avant à distance de passe ou se rapprocher du porteur pour l'aider à conserver la balle » (Ministère de l'éducation national et de la jeunesse, 2009) . Toutefois, il serait intéressant de relever de nouveaux résultats après une séquence de handball durant laquelle un travail sur le démarquage et la prise de décision auront été effectués afin voir si ce constat est réversible ou non.

Cependant, si l'augmentation de la possession « féminine » est peu significative, il n'en est pas de même pour l'accès à la cible. En effet, avec l'introduction du bonus, le nombre de tirs tentés en fonction du nombre de possession augmente de 15,8 % (passage de 18,2% à 34%). Un accroissement très intéressant pour notre problématique puisque cela prouve que le contrat est un moyen efficace d'accroître les tentatives de tirs des élèves « féminins » et donc d'avoir un accès plus régulier à la cible.

Le bonus de deux points accordé après 5 tirs tentés dans la zone des 9 mètres est source d'émulation, de motivation chez élèves. La victoire passe à la fois par le nombre de buts marqués et à la fois par la quantité de tirs tentés. Ce contrat incite davantage le genre « féminin » à tirer plus souvent, à prendre davantage d'initiatives concernant ce domaine. Ainsi, la mise en place du contrat permet d'inciter les élèves à construire la capacité « se démarquer en avant à distance de passe ou se rapprocher du porteur pour l'aider à

conserver la balle » et les guide à apprendre à « tirer en étant seul devant le gardien en zone favorable » (Ministère de l'éducation national et de la jeunesse, 2009).

Nous sommes donc convaincu que le contrat orienté permet aux élèves de se libérer de certains stéréotypes de genre en s'affranchissant de la place qui leur est habituellement octroyée lors d'un match de base (notamment le rôle de relai pour la catégorie « féminine ») et contribue à permettre aux élèves « féminins » d'accéder plus régulièrement à la cible afin de construire des compétences diverses et variées.

Nous sommes d'avis qu'après plusieurs apprentissages autour du rôle d'attaquant et de la progression vers la cible, ce résultat ne peut être qu'en nette progression.

Interactions élèves/enseignants (feedbacks encouragements + tactiques)

Durant les trois prochains points, nous allons nous attacher à prouver la troisième hypothèse qui énonce que les interactions enseignant-élèves permettent d'augmenter le nombre de possession et de multiplier les tentatives de tirs du genre « féminin ».

Tout d'abord, nous souhaitons définir de nouveau ce que nous entendons par « interactions enseignant-élèves », il s'agit des instructions ou de l'aide dont peut user le professeur à l'oral pour stimuler et renforcer l'activité de ses élèves. Nous distinguons trois types d'interactions orales : les encouragements, les feedbacks tactiques et les feedbacks techniques. Cependant, la classe n'ayant que peu d'expérience technique du handball, nous avons choisi de nous attacher uniquement aux encouragements et aux retours sur la tactique à adopter.

Dans un premier temps, nous nous évertuons à corroborer l'idée que lorsque l'enseignant use à la fois de feedbacks tactiques et d'encouragement sur une même équipe, les actions « féminines » sont accentuées qu'il s'agisse des possessions ou des tentatives de tirs.

Au vu de la recherche que nous avons mené dans ce cadre c'est-à-dire la comparaison d'un match en situation Niedzwialowska simple (les élèves « féminins » en « passeurs-tireurs ») avec un match usant de la même situation mais comportant les deux

types d'interactions enseignant-élèves sur une même équipe, les constats que nous faisons émerger n'ont pas aider à prouver la validité de notre hypothèse. Pour rappel, conformément à nos besoins pour la recherche, l'équipe C a pu profiter des deux types d'interactions pendant que l'équipe D en a été dénué.

En effet, selon les relevés que nous avons effectué, nous ne pouvons pas valider l'hypothèse selon laquelle les interactions encouragements et tactiques augmentent la possession et les tentatives de tirs du genre « féminin » dans la mesure où le nombre de possessions du genre « féminin » diminue fortement lors de l'instauration des interactions puisque l'équipe C passe de 50 % de possession pendant un match en situation Niedzwialowska simple (avec « passeurs-tireurs féminins ») à 35,3 % lorsque le contrat est introduit. De surcroît, ce contrat ne permet pas de rééquilibrer la possession « féminine » et « masculine » puisqu'elle reste aussi de un tier – deux tiers en faveur de la catégorie « masculine ». L'accès à la cible est impacté de la même manière puisque les tentatives de tirs « féminins » de l'équipe C s'affaiblissent également, passant de 50 % à 33,3 %.

Lors de cette étude à partir de l'équipe C, le contexte a joué en notre défaveur puisque plusieurs particularités (que nous n'avons pas retrouvé dans les cinq autres équipe) ont influé sur les résultats de l'équipe et peuvent donc expliquer les surprenants résultats obtenus qui vont à l'encontre de nos attentes.

En effet, une élève du type « féminin » est handicapé moteur et a donc quelques difficultés à réaliser des gestes qui peuvent paraître simple ce qui rend difficile pour ses camarades de lui passer la balle (peu de confiance en ses capacités). C'est pourquoi cette élève ne possède que très peu le ballon et n'accède pas à la cible. Pour autant, il nous était impossible de la retirer de l'expérience sur ce simple constat car de manière éthique, il n'y avait aucune justification pour qu'elle reste sur le banc des remplaçants. De plus, la constitution de l'équipe a été faussé car notre protocole stipule, selon la situation de Niedzwialowska, que le niveau des deux élèves doit être hétérogène au sein des « passeurs-tireurs » et des « passeurs-dribbleurs ». Or les deux élèves du genre « féminin » sont d'un niveau fortement opposé. En effet, Clara fait partie des élèves mixtes à tendance « féminine », est très sportive et a un niveau très correct tandis que Lilou fait partie de la catégorie « féminine » et a un niveau plutôt faible dû à son handicap. Nous pouvons ajouter à cela, le fait que deux élèves de cette équipe (un élève « masculin » -

Arsène et une élève « féminine » - Clara) se connaissent très bien et ont tendance à faire circuler la balle entre eux de manière prioritaire en oubliant leurs camarades.

Ainsi, nous ne pouvons prendre en compte ces résultats dans notre analyse afin de valider ou non cette hypothèse.

Feedbacks encouragements de l'enseignant

Dans ce second temps, nous supposions que lorsque l'enseignant utilise les encouragements pour aider une équipe, les possessions ou les tentatives de tirs sont exacerbées.

La recherche que nous avons mise en place dans cette optique, à savoir la comparaison d'un match en situation Niedzwialowska simple (les élèves « féminins » en « passeurs-tireurs ») avec un match utilisant également la même situation mais comportant une sorte différente d'interaction enseignant-élèves sur chacune des deux équipes, nous a permis de constater le bien fondé de notre hypothèse concernant l'accès à la cible. Pour rappel, conformément à nos besoins pour la recherche, l'équipe E a pu profiter des encouragements donnés par le professeur.

En effet, le nombre de tentatives de tirs du genre « féminin » devient beaucoup plus important lorsque nous introduisons des interactions de type « encouragements » puisque les élèves « féminins » de l'équipe C augmentent de manière considérable leur accès à la cible passant de 50 % à 62,5 % lorsque le professeur les soutient. De plus, nous remarquons qu'en rapport à la moyenne des tentatives de tirs, de toutes les équipes, en fonction du nombre de possession en situation Niedzwialowska , le pourcentage de tirs augmente significativement de 37,8 % Aussi pouvons-nous dire que l'engagement aux buts des élèves « féminins » est plus important lorsqu'ils sont soutenus.

Nous pensons que les encouragements du professeur ont un impact positif sur la confiance et l'estime de soi des élèves. Cela leur permetterait de s'engager dans l'action, de prendre davantage d'initiatives. Autrement dit, les encouragements permettent aux élèves d'aller à l'encontre des stéréotypes sexués en se libérant notamment du rôle de relai pour les élèves « féminins » pour s'imposer aux buts et, ainsi favoriser le

réinvestissement des apprentissages lors d'une situation de match afin de construire les capacités diverses liées aux rôles de porteur de balle et non porteur de balle.

Pour autant, ce type d'interactions ne permet pas de compenser le déséquilibre entre la possession « féminine » et « masculine » puisqu'elle reste de un tier – deux tiers en faveur de la catégorie « masculine ».

Nous pensons que cela est dû à la capacité « se démarquer en avant à distance de passe ou se rapprocher du porteur pour l'aider à conserver la balle » (Ministère de l'éducation national et de la jeunesse, 2009) qui n'est pas suffisamment acquise pour les « élèves féminins » et nécessite un apprentissage spécifique sur la durée afin de faire augmenter la possession moyenne de ces derniers.

Nous pouvons donc uniquement valider la moitié de l'hypothèse selon laquelle les tentatives de tirs sont augmentées par le soutien et les encouragements du professeur.

Feedbacks tactiques de l'enseignant

Dans ce dernier temps, nous cherchions à confirmer l'idée selon laquelle les actions « féminines » sont plus importantes lorsque l'enseignant adopte les feedbacks tactiques pour mobiliser une équipe.

Dans cette mesure, le protocole que nous avons mis en place, à savoir la comparaison d'un match en situation Niedzwialowska simple (les élèves « féminins » en « passeurs-tireurs ») avec un match utilisant également la même situation mais comportant une sorte différente d'interaction enseignant-élèves sur chacune des deux équipes, nous a permis de constater le bien fondé de notre hypothèse. Rappelons que conformément à nos besoins pour la recherche, l'équipe F a pu profiter des feedbacks tactiques que le professeur leur a fourni.

En effet, le nombre de tentatives de tirs ainsi que la quantité de possession du genre « féminin » sont en hausse quand les interactions de type « feedbacks tactiques » sont instaurées puisque les élèves « féminins » de l'équipe F augmentent fortement leur accès à la cible passant de 6,7 % à 28,6 % d'une part, et amplifient légèrement leur possession d'autre part, lorsque le professeur les aide.

De plus, nous remarquons que le déséquilibre entre la possession « féminine » et « masculine » est effacé au profit d'un partage équitable de la possession (53,8 % de possession « féminine » et 46,2 % de possession « masculine »). Un fait remarquable puisque le genre « féminin » a totalement pris sa place.

Ces constats peuvent s'expliquer par plusieurs facteurs. Nous pensons que les élèves « féminins » sont autant capable de s'approprier la culture tactique que les élèves « masculins », d'adopter une bonne réflexivité sur la pratique afin de modifier son action et acquérir un registre de compétences diversifiées. Ces derniers sont capable de « prendre en compte les informations données par les observateurs pour s'organiser avec ses partenaires dans un projet collectif simple » (Ministère de l'éducation national et de la jeunesse, 2009). En effet, à partir des feedbacks tactiques donnés par l'enseignant, nous avons observé un changement d'attitude à plusieurs niveaux. Tout d'abord, les feedbacks tactiques autour du démarquage tels que « passes et déplaces toi dans un espace libre » ont permis aux élèves « féminins » de se démarquer plus et mieux. Les solutions apportées au porteur de balle étaient plus pertinentes et le jeu « en grappe » observable chez les débutants a eu tendance à disparaître, ou du moins être moins visible. La capacité « se démarquer en avant à distance de passe ou se rapprocher du porteur pour l'aider à conserver la balle » était davantage maîtrisée (Ministère de l'éducation national et de la jeunesse, 2009). Cela a induit une possession moyenne plus élevée de la part des élèves « féminins » grâce aux feedbacks tactiques à propos du démarquage. L'accès à la cible de ces derniers en a été impacté positivement et même renforcé avec les feedbacks tactiques données à propos du tir tels que : « lorsque tu te retrouves entre les 6 et 9 mètres, seul face au gardien et sans défenseurs devant toi, tu es en position favorable pour tirer et tenter de marquer ». Ces feedbacks ont permis aux élèves qui avaient tendance à choisir en priorité la passe quelque soit leur position, de mieux identifier la position favorable de tir et de prendre plus d'initiatives dans ce domaine dans l'objectif de construire la capacité « tirer en étant seul devant le gardien en zone favorable » (Ministère de l'éducation national et de la jeunesse, 2009). Nous admettons plus généralement, que les feedbacks tactiques représentent un outil pertinent afin de permettre à tous et à toutes d'être capable de rechercher le gain du match par des choix pertinents d'actions de passe ou dribble pour accéder régulièrement à la zone de marque et tirer en position favorable.

Ainsi, nous validons une partie de l'hypothèse selon laquelle les possessions de balle et les tentatives de tirs sont augmentées par les retours tactiques du professeur. En revanche, nous ne pouvons valider la seconde partie de l'hypothèse : si les encouragements de l'enseignant ont un impact bénéfique sur l'accès à la cible, ce n'est pas le cas concernant la possession.

Nous sommes également certain qu'après des apprentissages centrés sur le démarquage, le tir et la prise de décision, nous pourrions de nouveau constater l'augmentation de la possession et des tentatives de tirs des élèves.

Apports à la théorie

Comme Sensevy a pu l'évoquer (Boudard, J., Robin, J., 2012), nous considérons que le professeur joue un rôle central dans les apprentissages des élèves. Or la mixité à l'école est un apprentissage de tous les instants pour les élèves comme pour le professeur qui doit sans cesse innover pour qu'une co-éducation s'installe et se pérennise. Nous avons choisi de travailler sur les régulations didactiques car elles mettent en avant ce côté indispensable de l'enseignant : « [ces] actions et interventions » (Allal, L., 2007) qui vont guider l'élève vers un objectif d'apprentissage précis. En effet, les régulations, que l'enseignant met en place que ce soit en adaptant l'environnement ou en transmettant des retours et consignes aux élèves, ne sont pas anodines car elles ont un impact direct sur l'élève. Pour preuve, nous avons prouver que les différentes dispositions environnementales que la situation de Niedzwialowska met en place agit sur la possession et l'accès à la cible de tous les élèves. Il s'agit pour le professeur de mesurer les effets qu'il veut obtenir et de choisir en conséquence une intervention adaptée. Pour autant, les régulations, liées à la structure des situations d'apprentissage ou aux interventions/interactions de l'enseignant avec les apprenants, ne sont pas « magiques . En effet, si elles sont mal choisies elles peuvent avoir l'effet inverse de celui escompté et dans notre cas renforcer les stéréotypes de genre.

Conclusion

En conclusion, nous dirons que les données présentées dans cette étude montrent que les interactions élèves/environnement associées à des interactions enseignantes/élèves constituent une réelle ressource pour l'enseignant d'EPS afin de rompre avec les stéréotypes sexuées issus de la pratique du Handball. En s'éloignant de la pratique sociale de référence tout en conservant sa logique interne, cette association permettrait de faire acquérir à tous et à toutes, des compétences diversifiées pour progresser ; et de leur donner la possibilité d'être impliqué dans la pratique, au sein du projet collectif.

Pour approfondir notre travail, nous pensons qu'il serait intéressant de développer notre protocole à une plus grande échelle que celle de la leçon et ne pas se limiter à l'étude d'une classe mais à partir d'une population plus importante afin de pouvoir renforcer les données que nous avons récolté.

De plus, nous sommes convaincu qu'en utilisant notre protocole à l'échelle d'un cycle ou d'une année, nous pourrions mesurer les bénéfices des apprentissages sur l'amélioration des actions « féminines » tant au niveau quantitatif que qualitatif. Ainsi, nous pourrions être plus exigeant notamment en redéfinissant nos attentes pour les tentatives en rajoutant une contrainte pour valider une tentative telle que « le tir doit être enclencher sans défenseur devant soi » relative à la compétence « tirer en position favorable », et effectuer des mesures aux différents temps d'apprentissage.

Enfin, les désagréments que nous avons pu rencontrés, nous permettent de souligner que ce type de protocole n'est pas adapté à tous les élèves. Effectivement, au vu des questions qui ont été soulevé par l'équipe C notamment, nous pensons qu'il serait aussi intéressant de trouver un moyen de favoriser l'inclusion d'élèves selon leur handicap sans les stigmatiser.

Bibliographie

Ministère de l'éducation national et de la jeunesse. (Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015). *Nouveaux programmes de Collège*. Repéré à https://www.education.gouv.fr/cid81/les-programmes.

(1999) Limites de la mixité laïque et républicaine. *Les Cahiers pédagogiques n°372.*; (1995) Duru-bellat (M.). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. *Revue Française de pédagogie n° 110* ; (1999) Une éducation non sexiste, une gageure. *Cahiers pédagogiques n° 372.*

Vigneron, C. (2005). Les écarts de réussite en EPS aux examens entre filles et garçons. Filles et garçons en EPS, France : Éditions Revue EPS.

Lentillon, V. (2009). Les stéréotypes sexués relatifs à la pratique des activités physiques et sportives chez les adolescents français et leurs conséquences discriminatoires. *Bulletin de psychologie*, numéro 499(1), 15-28. doi:10.3917/bupsy.499.0015.

Niedzwialowska, N. (2008). La mixité : un « bricolage » quotidien. Mixités, France : Editions Revue EPS n° 332.

Lepoix, J.-P. (2004). Garçons-filles : de la diversité à la communauté d'intérêt. La mixité en question, France : Revue Contrepied n°15

Boudard, J. & Robin, J. (2012). Pratiques de régulation didactique en Éducation Physique et Sportive et place des savoirs techniques : illustration à travers une étude de cas. *Staps*, 95(1), 23-41. doi:10.3917/sta.095.0023.

Allal, L. (2007). Régulation des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Allal & L. Mottier-Lopez. (2007), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles, De Boeck.

Fontayne, P., Sarrazin P., Famose J-P. (2001). Les pratiques sportives des adolescents : une différenciation selon le genre, *Revue STAPS n°55* (p. 23-37).

Ministère de l'éducation national et de la jeunesse. (2009). Fiches d'activités physiques, sportives et artistiques*, Programme Collège. Repéré à https://eduscol.education.fr/eps/actualites/archives/2009/ressourceseps*

Fontayne P., Sarrazin P., Famose J.-P. (2000). The Bem Sex-Role Inventory : Validation of a short-version for French teenagers. *European Review of Applied Psychology*, 50 (4), 405-416.

Chloé G., Emilie W. (2015). *Mixité, non mixité et rapport à l'autre en EPS: le point de vue des filles et des garçons* (Mémoire de master, Haute école pédagogique du canton de Vaud). Sous la direction de : Lentillon – Kaestner V.

Répartition « féminin » / « masculin » / « mixte »

« masculin »	« mixte »	« féminin »
Enzo		Lola
Paulin	Tendance « masculine »	Nora
Théo	↑	Laurine
Mathéo	Camille L.	Blandine
Arsène	Perle	Lilou
Camille P.	Maëlys P.	Maelys H.
Léa	Illan	Charlotte
Samuel	Clara	Sarah
Joshua	Shanna	Lise
Baptiste	↓	Stella
Thomas	Tendance « féminine »	Thelma
Lucas		Jade

Annexe 2

Possession

Équipe A				
	Match 1	Match 2	Match 3	Match 4
Possession Féminine	40 %	21,1 %	33,3 %	29,2 %
Possession Masculine	60 %	78,9 %	66,7 %	70,8 %

Équipe B				
	Match 1	Match 2	Match 3	Match 4
Possession Féminine	27,8 %	11,5 %	13,3 %	34,8 %
Possession Masculine	72,2 %	88,5 %	86,7 %	65,2 %

Équipe C				
	Match 1	Match 2	Match 3	Match 4
Possession Féminine	33,3 %	32,1 %	50 %	35,3 %
Possession Masculine	66,7 %	67,9 %	50 %	64,7 %

Équipe D				
	Match 1	Match 2	Match 3	Match 4
Possession Féminine	30 %	34,3 %	38,1 %	40,9 %
Possession Masculine	70 %	65,7 %	61,9 %	59,1 %

Équipe E				
	Match 1	Match 2	Match 3	
Possession Féminine	25 %	30,8 %	32 %	
Possession Masculine	75 %	69,2 %	68 %	

Équipe F				
	Match 1	Match 2	Match 3	
Possession Féminine	50 %	46,9 %	53,8 %	
Possession Masculine	50 %	53,1 %	46,2 %	

T = « Passeurs-tireurs »

D = « Passeurs-dribbleurs »

F = catégorie « féminine »

M = catégorie « masculine »

Équipe A – B – C – D				
	Moyenne pour un match de base	Moyenne pour la situation Niedzwialowska (tous rôles confondus)	Moyenne pour la situation Niedzwialowska (F = D, M = T)	Moyenne pour la situation Niedzwialowska (F = T, M = D)
Possession Féminine	32,8 %	29,2 %	24,8 %	33,7 %
Possession Masculine	67,2 %	70,8 %	75,2 %	66,3 %

Accès à la cible

Équipe A				
	Match 1	Match 2	Match 3	Match 4
Tentative de tirs / possession Féminine	37,5 %	0 %	36,4 %	42,9 %
Tentative de tirs / possession Masculine	25 %	3,3 %	0 %	0 %

Équipe B				
	Match 1	Match 2	Match 3	Match 4
Tentative de tirs / possession Féminine	0 %	0 %	0 %	25 %
Tentative de tirs / possession Masculine	23,1 %	34,8 %	0 %	0 %

Équipe C				
	Match 1	Match 2	Match 3	Match 4
Tentative de tirs / possession Féminine	28,6 %	0 %	50 %	33,3 %
Tentative de tirs / possession Masculine	21,4 %	21,1 %	0 %	0 %

Équipe D				
	Match 1	Match 2	Match 3	Match 4
Tentative de tirs / possession Féminine	0 %	0 %	12,5 %	33,3 %
Tentative de tirs / possession Masculine	7,1 %	4,3 %	0 %	0 %

Équipe E				
	Match 1	Match 2	Match 3	
Tentative de tirs / possession Féminine	0 %	50 %	62,5 %	
Tentative de tirs / possession Masculine	11,1 %	0 %	0 %	

Équipe F				
	Match 1	Match 2	Match 3	
Possession Féminine	0 %	10 %	28,6 %	
Possession Masculine	38,5 %	0 %	0 %	

T = « Passeurs-tireurs »

D = « Passeurs-dribbleurs »

F = catégorie « féminine »

M = catégorie « masculine »

Équipe A – B – C – D				
	Moyenne pour un match de base	Moyenne pour la situation Niedzwialowska (tous rôles confondus)	Moyenne pour la situation Niedzwialowska (F = D, M = T)	Moyenne pour la situation Niedzwialowska (F = T, M = D)
Tentative de tirs / possession Féminine	16,5 %	12,4 %	0 %	24,7 %
Tentative de tirs / possession Masculine	19,2 %	7,9 %	15,9 %	0 %

UNIVERSITÉ DE NANTES

École supérieure du professorat et de l'éducation Académie de Nantes

Le Mans Université

université angers

Année universitaire 2018 - 2019

Master MEEF EPS

« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la Formation »

Mention second degré

Titre du mémoire : **Effet des interactions sur la possession et l'accès à la cible des élèves en handball : des solutions pour lutter contre les stéréotypes de genre en EPS**

Auteur : Fethy TAYBI et Chloé Duval

Résumé : Ce mémoire présente une recherche que nous avons mené dans le cadre de notre seconde année de Master MEEF EPS, auprès d'élèves de 5ème n'ayant jamais vécu de cycle de handball au collège. Il a pour vocation de nous interroger sur la place du professeur dans la prise en charge de la mixité et plus particulièrement des stéréotypes de genre : une problématique prégnante en EPS. Nous cherchons particulièrement à prouver l'efficacité de certains moyens, mis en place par l'enseignant, grâce à des mesures extraites du terrain afin d'améliorer la pratique enseignante pour tendre vers un meilleur apprentissage des élèves. Notre recherche prendra notamment appui sur un questionnaire et une séance filmée produite par nos soins.

Mots Clefs : EPS, mixité, stéréotypes de genre, rôle du professeur, Collège

Summary : This report presents a research that had been tested with pupils aged from eleven to twelve and who don't have any handball experience in college. Our reflexion intended to question us about the place of the teacher in the management of co-education and more specifically gender stereotypes : an important problematic in EPS. We are particularly interested to prove the efficacy of some means, put in place by the teacher, thanks to the measure extract from field survey to improve the teaching practice and to make the learning better. Our research will be conducted on a questionnaire and a filmed session produced by us.

Key words : PSE, Co-education, Gender Stereotypes, Role of Teacher, College