Master MEEF

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

MASTER MEEF 2nd DEGRE

Mémoire

Le poids de la mixité dans l'implication des élèves

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

Soutenu par

Gauthier CRETOIS

18/06/2021

en présence de la commission de soutenance composée de :

Stéphane Héas, directeur de mémoire

Tanguy Philippe, membre de la commission

Remerciements

En tout premier lieu, je tiens à remercier Monsieur Stéphane Héas, mon directeur de mémoire, qui a été très réactif à chaque demande de ma part. Je le remercie pour ses conseils qui ont guidé mon travail tout au long de l'élaboration de ce mémoire. Et enfin, je le remercie pour l'aide important dont il a fait preuve afin que je puisse rendre un travail sérieux.

Ensuite, je souhaite remercier mon tuteur d'établissement, monsieur Aurélien Lecureur, pour l'accompagnement qu'il m'a apporté tout au long de l'année. De plus, j'aimerais le remercier pour ses conseils qui m'ont permis de construire une enquête la plus pertinente possible.

Enfin, je remercie également mes collègues de travail, mes proches, mes amis, ma famille pour le soutien moral tout au long de la réalisation de ce mémoire.

Table des matières

1. AVANT-PROPOS 5

2. INTRODUCTION 6

2.1. Accroche 6

2.1.1. Intérêt par rapport à mon groupe classe 7

2.2. Présentation du sujet et définition des termes 7

3. CADRAGE THEORIQUE 8

3.1. Présentation 8

3.2. Problématique 9

3.3. Question de recherche 9

3.4. Questionnement scientifique 9

3.5. Présentation détaillée des éléments de connaissances 10

3.5.1. Les buts motivationnels, point de divergence entre filles et garçons (Mascret, 2013) 10

3.5.2. L'autodétermination des élèves 11

3.5.3. La mixité dans une classe 12

3.5.4. Le rejet des garçons 13

3.5.5. Le rejet des enseignants 14

3.5.6. Le poids de l'APSA et de son mode d'entrée dans l'engagement de l'élève 15

4. L'ENQUETE DE TERRAIN 17

4.1. La méthodologie de l'enquête 17

4.3.1. But de l'enquête 17

4.3.2. Conceptualisation du sujet 18

4.2. Recueil de données 22

5. Les Résultats 23

5.1. Leçon1 23

5.2. Leçon 2 27

5.3. Leçon 3 30

5.4. Lien entre les leçons 35

6. Conclusions 36

7. Discussions et Perspective 38

8. BIBLIOGRAPHIE 40

8.1. Bibliographie Principale 40

8.2. Bibliographie complémentaire 41

9. Annexes 44

1. AVANT-PROPOS

Lors de cette dernière année d'année d'étude, la rédaction de ce mémoire m'a poussé à avoir un niveau de réflexion supérieur sur ma pratique et celles des élèves. En effet, je ne réfléchissais plus mon intervention seulement pour permettre à mes élèves d'apprendre, je me questionnais sans cesse sur l'origine des comportements des élèves : pourquoi font-ils cela ? Pourquoi réagissent-ils de telles manières ? Pourquoi certains élèves rejettent la pratique quand d'autres s'implique ? Par conséquent, j'ai été amené à questionner l'ensemble des comportements des élèves. Puis au fil de mes premières leçons et sans avoir remarqué de discorde entre les garçons et les filles, certaines actions m'ont amené à prendre plus en considération les interactions entre les filles et les garçons. Dès lors, j'ai pu m'apercevoir de nombreux comportements déviants. Pour la plupart, dès que je formais des groupes mixtes, les garçons prenaient en main la situation en excluant les filles qui devenaient suiveuses et se mettaient à l'écart des apprentissages. De plus, chez certaines filles une fois qu'elles avaient créé leur projet de déplacement, elles ne pratiquaient plus. D'autres suite à des réflexions de la part de certains garçons arrêtaient également leur pratique. Néanmoins, lorsque je plaçais les filles ensemble, elles pouvaient changer radicalement, elles devenaient actrices de leurs apprentissages du début à la fin de la situation et pouvait même dépasser les performances des meilleurs garçons.

C'est pourquoi, j'ai orienté ma recherche pour comprendre les interactions qui se jouaient à l'intérieur de ma classe entre les garçons et les filles.

2. INTRODUCTION

2.1. Accroche

L'école et plus particulièrement les enseignants, doivent transmettre les valeurs de la République "Liberté, Egalité, Fraternité". La notion d'égalité amène l'enseignant à se poser des questions quant à la prise en compte des différences entre les élèves, qu'elles soient d'ordre social, ou sexué. Notre cadre de recherche nous a poussé, à nous intéresser, aux apports de la sociologie depuis les années 70 concernant les différences de sexes à l'école. En effet, depuis les années 70, la sociologie a su montrer que l'école a sa part de responsabilité quant à la construction des différences hommes-femmes présentent dans notre société (Gleyse, 2015 ; Duru-Bellat, 2013).

Si à l'école des inégalités sont présentes et se construisent, l'Éducation Physique et Sportive (EPS) ne fait pas exception. Malgré cette vision de l'EPS d'une matière secondaire, souvent vue comme un défouloir dû aux longues heures d'immobilité des élèves pendant leur temps en classe, l'EPS reste un vecteur important d'inégalité entre les garçons et les filles à l'école (Combaz et Hoibian, 2008). Notons qu'à l'inverse de ses homonymes, l'EPS met à mal la gente féminine qui se retrouve plus en difficulté que les garçons (Davisse, 2010). En prenant appui sur des revues de littératures consacrées à la construction de ces inégalités à l'école, nous pouvons ressortir trois majeures de fait : l'interaction en classe ; les contenus d'enseignement ; l'orientation scolaire et professionnelle (Duru-Bellat, 1995). Notre recherche axera son travail sur le premier axe : les interactions en classe. En effet, encore plus en EPS que dans les autres matières, l'enseignant travaille davantage sur la formation des groupes afin de dévoluer[1] le savoir aux élèves et accroître le degré d'autonomie (Harent, 2012). En ce sens, en fonction du type de regroupement effectué, les interactions entre les élèves varient. Les affinités, le genre, le support utilisé ou encore le niveau des élèves sont des éléments qui font varier les interactions entre les élèves.

[1] Dévoluer : G. Brousseau définit la dévolution comme « un acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage ou d'un problème, et accepte lui-même les conséquences de ce transfert » G. Brousseau, « Théorisation des phénomènes d'enseignement mathématiques », 1986

2.1.1. Intérêt par rapport à mon groupe classe

Avant d'intervenir lors de mon stage, j'ai bénéficié d'une phase d'observation qui m'a permis de prendre en note quelques observations. Bien que le travail en mixité ne posait pas de réels problèmes, lorsque l'enseignant laissait la possibilité aux élèves de constituer leur propre groupe alors les élèves se regroupaient exclusivement par genre. Dès lors, quand vint le moment de prendre en charge ma classe j'ai souhaité mélanger ces formes de groupement pour apporter plus de mixité dans les groupes. Après quelques séances, j'ai observé que sur chaque leçon, nous pouvions repérer des comportements déviants. Placés en binômes mixtes, les garçons réalisaient la situation seuls sans attendre leur partenaire féminin. Quelques filles refusaient de pratiquer si elles étaient avec certains garçons. A d'autres moments, des réflexions machistes amenaient des conflits ce qui conduisait les filles à ne plus vouloir pratiquer. Par contre, dès qu'elles se retrouvaient entre elles ou en autonomie elles étaient très performantes. Alors j'en suis venu à me questionner sur les effets que jouaient les formes de groupement mixte sur l'implication des filles et des garçons.

2.2. Présentation du sujet et définition des termes

Au vu des différences d'implication des élèves fonction de la forme de groupement choisi, ceci amène l'enseignant à réfléchir à la façon dont les formes de groupement peuvent influencer l'implication des élèves dans une situation. Par conséquent, notre cadre de recherche nous a amené, à nous intéresser, à ce que doit mettre en œuvre l'enseignant d'EPS pour favoriser l'implication chez les élèves aussi bien pour les garçons, que pour les filles.

En ce sens, nous nous sommes questionnés sur la signification du mot implication. Cependant, ce terme fait l'objet de très nombreuses définitions, a-t-elle point que désormais un flou conceptuel apparaît à côté de ce terme. Néanmoins, nous nous appuierons sur la définition de Wiener en 1982 et celle de Buchanan en 1974 qui définissent l'implication par le fait que l'individu accepte les buts et les valeurs de l'organisation et qu'il la valorise en tant que telle, indépendamment des avantages qu'il peut en tirer. Pour nous, cela traduit la relation entre les élèves et l'EPS et s'il accepte les buts les valeurs véhiculées en EPS, si tel est le cas alors l'élève va

s’impliquer dans les situations proposées et dans les groupes dans lesquels ils se retrouvent.

Ainsi, nous avons donc interrogé le sens du mot genre. Celui-ci correspond à un degré supérieur de précision par rapport au sexe qui lui est un critère biologique (Fontayne, 2018). Cette notion est plus complexe que celle de sexe, car le genre représente tout ce qui est socialement déterminé dans les différences entre hommes et femmes. C’est un modèle de croyances, d’attitudes, de comportements, d’aptitudes et d’intérêts qu’une culture associe aux concepts de masculinité et de féminité, d’après Fontayne (2018). Mais ces genres sont aussi affectés par des stéréotypes, que l’on appelle stéréotypes de genre. Ils sont définis par Fiske & Taylor (1991. In Chalabaev et Sarrazin, 2009, p. 62), comme des “schémas cognitifs (...) connaissances abstraites et générales à propos d’une catégorie sociale”. Nous nous sommes alors demandés si le genre jouait un rôle dans l’implication des élèves. En ce sens, nous avons cherché des éléments communs qui déterminent la motivation chez les garçons et filles puis également des éléments qui les différencient. Par conséquent, nous nous sommes intéressés aux vécus des élèves dans cette matière par rapport à leurs camarades et à leurs enseignants. Nous avons poussé nos recherches pour comprendre ce qui permettait à nos élèves de s’engager. Par la suite, nous nous sommes interrogés sur les différences de motivation en fonction du genre pour permettre un engagement équitable autant pour les filles que pour les garçons au sein des cours d'Éducation Physique et Sportive (EPS). Enfin, nous avons cherché à comprendre le poids que pouvait jouer l’APSA sur l’engagement des élèves.

3. CADRAGE THEORIQUE

3.1. Présentation

En lien avec ce que nous venons d'évoquer, nous axerons notre recherche sur l’implication des élèves en groupe. En ce sens, nous allons nous intéresser aux interactions entre les élèves et plus précisément entre les garçons et les filles qui permettent l’implication de tous. Pour ce faire, il parait intéressant d’apporter des connaissances sur ce qui motive les élèves afin de faciliter leur implication, c’est pourquoi nous débuterons notre apport de connaissances par les buts motivationnels

et l'autodétermination des élèves. Par la suite, afin de travailler sur les interactions garçons-filles, nous questionnerons la notion de mixités et ses implications. Puis nous ferons le point sur les causes de l'exclusion des filles par l'EPS au regard des garçons présent dans la classe et des enseignants. Enfin, finirons ce cadrage théorique par l'importance que joue l'APSA dans le rapport de force entre les garçons et les filles en EPS.

3.2. Problématique

La problématique à laquelle nous sommes confrontés est liée à l'implication des filles dans des formes de groupement mixtes. Lorsque les filles sont en autonomie où qu'elles sont regroupées entres elles, elles sont davantage impliquées dans les situations d'apprentissages que lorsque qu'elles se retrouvent dans des groupes avec des garçons. En effet, le constat fait dans notre classe montre que les filles ont tendance à réduire leurs capacités à réaliser une situation quand elles sont regroupées avec des garçons alors qu'elles ont un niveau similaire à ces derniers.

3.3. Question de recherche

En quoi la mixité d'un groupe influence les choix individuels d'un élève dans une activité de course d'orientation plus genrée pour les garçons?

Nous avons formulé cette hypothèse : placer une fille ou plusieurs au sein d'un groupe mixte influera négativement leur implication dans une situation malgré une volonté de l'enseignant de proposer une pratique neutre en course d'orientation.

3.4. Questionnement scientifique

En amont de notre recherche, si les filles réduisent leurs engagements à cause des garçons, il convient de se questionner sur ce qui pousse les élèves qu'ils soient filles ou garçons dans la pratique de l'EPS ? Par conséquent, il est primordial que les élèves trouvent du sens dans leurs apprentissages, ainsi comment l'enseignant peut encourager les élèves dans une pratique autodéterminée pour faciliter leur engagement ? Malgré la volonté d'engager les élèves dans une pratique

autodéterminée, à l'adolescence le rapport qu'entretiennent les garçons et les filles est sensible, alors comment la mixité pèse-t-elle sur l'enseignement de l'EPS. Par la suite, afin d'expliciter ce rapport sensible entre les filles et les garçons, nous poserons la question de la place des filles en EPS à travers le lien avec les garçons et les enseignants. Enfin le sport étant le support de l'EPS, mais également remplie de stéréotypes et de valeurs machistes, de quel façon le support pèse l'engagement des élèves en EPS ?

3.5. Présentation détaillée des éléments de connaissances

3.5.1. Les buts motivationnels, point de divergence entre filles et garçons (Mascret, 2013)

Dans cette théorie des buts motivationnels, on s'intéresse au fonctionnement de la motivation, qu'est-ce qui pousse l'élève à s'engager, à faire des choix et prendre des décisions dans une situation ? Par quoi est-il motivé ? Ces questions nous dirigent tout droit vers la notion de But Motivationnel ou But d'Accomplissement. Les buts d'accomplissements se définissent comme le développement ou la manifestation, à soi ou aux autres, d'une compétence élevée et d'éviter de paraître incompétent (Nicholls, 1984). Ainsi, Nicholls (1984), distingue deux buts d'accomplissements. En effet, il montre que certains élèves sont davantage portés par des buts de performance : l'élève cherche à faire mieux que les autres en mettant en avant ses capacités et ses compétences. Quant à d'autres, ils vont être davantage portés par des buts de maîtrise, c'est-à-dire qu'ils souhaitent apprendre, acquérir de nouvelles compétences pour maîtriser ou progresser dans une nouvelle tâche. De plus, les travaux de Mascret en 2013, dans son article intitulé "Buts d'accomplissement et EPS", nous informe que la différence entre les buts d'accomplissements est plus précise encore que cette seule distinction. Il montre que tout comme il existe des élèves portés par des buts de performance, il existe des élèves orientés vers des buts d'évitement de la performance. De la même manière, il y a des élèves portés par des buts d'évitement de la maîtrise. Mascret décrit les buts d'évitement de la performance comme la volonté d'éviter de montrer son incompétence dans des situations d'apprentissages. Pour

ceux engagés dans un but d'évitement de la maîtrise, ils se caractérisent par le souhait d'éviter de s'engager dans des situations qu'ils ne maîtrisent pas sans pour autant avoir peur du regard d'autrui.

Nous verrons qu'avec notre enquête, nous pourrons prétendre qu'il y a une différence entre les garçons et les filles par rapport aux buts motivationnels. En effet, le constat a été fait que les filles sont plus souvent orientées par des buts de maîtrise alors que les garçons sont plus régulièrement attirés par des buts de performance (Famose, Cury et Sarrazin, 1992). Néanmoins, Famose et al en 1992 prouvent que cette distinction tend à disparaître plus les filles pratiquent une activité sportive compétitive régulière. Par conséquent, lors de notre enquête, si l'on veut permettre un engagement équitable des filles comme des garçons, il est important de proposer une situation qui mette en jeu des buts de maîtrises et des buts de performances. De cette façon, notre enquête restera la plus neutre possible.

3.5.2. L'autodétermination des élèves

D'après Sarrazin (2006), une motivation est dite « autodéterminée » quand l'activité est réalisée spontanément et par choix. À l'inverse, la motivation est « non autodéterminée » quand l'individu réalise une activité pour répondre à une pression externe ou interne, et qu'il cesse toute implication dès que celle-ci diminue.

Pour motiver les élèves qu'ils soient filles ou garçons, les élèves doivent être placés dans une motivation autodéterminée et d'après Sarrazin (2006) trois types de comportements semblent catalyser une motivation autodéterminée : les comportements qui offrent des choix aux élèves, ceux qui justifient l'utilité des activités scolaires et ceux qui reconnaissent les affects et ressentis des élèves. Pour engager les élèves de façon spontanée dans une tâche d'apprentissage, plusieurs conditions sont à réunir. La première est "le soutien à l'autonomie" en offrant des choix et des options, en encourageant à la prise d'initiative. Ensuite, en travaillant sur "la structure" c'est à dire en proposant des tâches de défi, en donnant des feedbacks centrés sur l'apprentissage. Et enfin "l'implication" par l'investissement du temps et de l'énergie de l'enseignant auprès des élèves, en manifestant des marques d'affection.

Les auteurs Grenier, Monfette, Bégin et Grandclément (2014) rejoignent l'idée de Sarrazin sur l'importance d'encourager le développement de comportements autodéterminés chez les élèves. Ces auteurs se sont intéressés plus précisément au sexe féminin et à leur motivation. L'enseignant doit ainsi prendre en compte l'importance des interactions sociales et le plaisir pour motiver les filles en les laissant notamment pratiquer avec leurs amies et en favorisant un climat d'entraide.

Par conséquent, lors de notre enquête, il sera pertinent de proposer un cadre qui respecte ces trois critères afin que les comportements que nous observerons lors des interactions de groupe soient vraiment spontanés et non pas liés aux défauts de la situation. De plus, il faudra porter une attention particulière pour l'ensemble des filles lorsque nous donnons un feed-back sur leur pratique, car comme nous l'avons vu précédemment, les filles sont plus sensibles à ces derniers.

3.5.3. La mixité dans une classe

L'écrit de Carpentier de 2014, intitulé "La mixité en EPS", évoque les problèmes que pose la mixité dans une classe. En effet, il indique que si l'enseignant d'EPS en voulant l'égalité entre les genres, propose de traiter de la même façon les garçons et les filles. Il montre que, à cause d'une programmation inégalitaire favorisant les garçons avec l'emploi récurrent du Champs d'Apprentissage n°4 (CA4), la mixité en EPS est bien plus souvent à l'avantage des garçons que des filles. Malgré cela, si l'enseignant décide donc de les séparer, l'auteur prouve qu'il y a plus de chances de voir un accroissement des différences entre les deux sexes. De plus, selon Jackson (2010), proposer une séparation entre les sexes, et donc appliquer le principe de non-mixité, mènerait à négliger les différences intrasexes, donc les différences au sein du groupe "garçon" et du groupe "fille". Ainsi, l'enseignant d'EPS ne prendrait pas vraiment en compte le genre et la personnalité de chaque élève (In Bréau, Lentillon-Kaestner & Hauw, 2016). En opposition, Bréau & Lentillon-Kaestner. (2017) stipulent que la séparation des sexes au sein des classes doit ainsi permettre aux filles et aux garçons de s'engager sans contrainte et en toute liberté dans les différentes disciplines scolaires proposées et de s'investir dans différents rôles, loin de l'emprise des normes sexuées. Sachant cela, il est difficile de savoir quoi mettre en place pour l'enseignant. C'est pour répondre à cette interrogation que C. Carpentier propose

d’adapter les APSA. Pour exemple, en gymnastique, il est possible d’associer le versant acrobatique qui convient plus aux garçons avec le versant artistique qui convient plus aux filles. Ainsi d’après Grenier et al (2014): “ Ajuster les activités au niveau d’habiletés des filles permet qu’elles s’améliorent, qu’elles vivent des réussites et qu’elles puissent percevoir l’ampleur de leurs apprentissages moteurs et cognitifs” (p. 123). En tennis de table, on peut combiner le « jeu placé », système privilégié par les filles, et « jeu frappé » plus visé par les garçons, pour favoriser la réussite de tous. Un dernier exemple, en basketball, avec les rôles de meneur préféré par les filles et de tireur pour les garçons, l’enseignant d’EPS peut favoriser l’apprentissage coopératif. Assurément, le jeu passant par l’interdépendance des membres de groupe et la poursuite d’un but commun, il peut s’appuyer sur ses rôles pour permettre un engagement équitable de la part de tous.

Enfin, l’auteur fait lui aussi savoir l’importance des temps de débats afin de mobiliser l’engagement des élèves vers des intentions communes qui concilient à la fois des valeurs féminines et masculines pour faire émerger des échanges structurés autour d’un but commun fédérateur.

En ce sens, nos situations prendront le pas de ce qui a été évoqué. Nous avons proposé des leçons qui permettent un engagement équitable des filles et les garçons grâce à un double versant, un versant plus pour les filles et respectivement un versant plus pour les garçons. Pour ce faire, nos élèves ont le choix de s’engager soit vers un versant plus compétitif où il faut aller chercher le maximum de balises en un minimum de temps, ce qui correspondra plus aux garçons, soit vers un versant plus de maîtrise avec le choix de moins de balise, mais avec un taux de réussite plus important. De plus, en amont de cette partie motrice qui sera à l’avantage des garçons, lorsque les élèves sont en groupe, il y aura toujours une phase de débat pour organiser le projet de déplacement ce qui convient davantage aux filles. Ainsi nous souhaitons rester le plus neutre possible.

3.5.4. Le rejet des garçons

La plupart des APSA proposées en EPS s’ancrent dans une dans logique séparatiste entre les garçons et les filles. Au vu des écarts de performances entre les filles et les garçons et afin de permettre une égalité des chances de victoire pour tous,

la confrontation dans le sport entre Femmes et Hommes est interdite (Guttmann, 1978). A l'école, les stéréotypes de genres viennent également accentuer cette distanciation (Chabalev et Sarazin, 2009). Désormais, une grande majorité d'élèves ont déjà pratiqué du sport en club, sur les 12352200 élèves scolarisés, huit millions possèdent une licence en club (Ministère de la jeunesse et des sport et de la vie associative). Par conséquent, on peut donc imaginer que les élèves ont déjà pu observer cette séparation entre les sexes dans le sport et les stéréotypes portés par celui-ci. D'autant plus que, l'intériorisation de ces mœurs pèse sur les interactions entre les filles et les garçons dans la classe, pour preuves nombreux sont les garçons qui refusent d'intégrer des filles dans leurs équipes aux risques de diminuer le niveau global de l'équipe.

En cela, notre choix d'APSA tend à atténuer cette distanciation puisque rares sont ceux qui ont déjà pratiqué de la course d'orientation donc ils ne pourront pas donner de jugement par rapport à ce qu'ils ont déjà vécu.

3.5.5. Le rejet des enseignants

La part d'inégalité grandit en faveur des garçons puisque tout comme leurs camarades les enseignants d'EPS ont plus souvent tendances à interagir avec les garçons plutôt qu'avec les filles (Couchot-Schiex et Trottin, 2005). Ce faisant, en délaissant même malgré eux les filles, cela influe sur l'implication et la réussite de ces dernières. Cela s'explique par le fait que les garçons ont de plus grande difficulté à travailler en autonomie, de ce fait, ils ont besoins plus régulièrement de feedbacks et par conséquent, ils passent plus de temps avec l'enseignant. Ainsi, les filles étant de nature plus autonome, elles sont moins souvent avec l'enseignant et profitent moins de ses régulations (Guérandel et Beyria. 2010).

De plus, les enseignants proposent des programmations en faveur du genre masculin. Par conséquent, les filles doivent changer la façon dont elles pratiquent le sport pour entrer dans une logique plus compétitive qui collerait davantage avec les attendus masculins que valorise l'EPS. En termes de motivation, nous pouvons donc comprendre que pour les filles, il est plus difficile de s'engager avec la même intensité que les garçons, car la culture sportive à laquelle elles sont confrontées est majoritairement éloignée de la leur. De plus en proposant une programmation genrée

masculine, l'EPS valorise l'aspect compétitif des APSA, ce qui vient favoriser les garçons plus souvent portés par un but de performance que les filles qui s'engagent plus aisément dans une activité orientée vers un but de maîtrise (Mascret, 2013). Néanmoins, ces dernières années, Davisse (2010) a aperçu que la programmation évoluait vers des activités plus mixtes avec l'intégration d'activités liées à la santé, et à l'entretien de soi telle que l'activité Step. Ce qui conduit l'auteure à énoncer que la pratique féminine renvoie une pratique sanitaire, "corps-santé", laissant plaisir et passion à une pratique masculine. Ainsi, elle évoque que même à travers leur propre pratique, les filles sont désavantagées puisque le plaisir de pratiquer une activité qui est une source importante de motivation chez nos élèves est réservé pour les pratiques dites masculines.

Cette conséquence peut s'expliquer par le profil des enseignants d'EPS qui ne joue pas en la faveur des filles non plus. Pour la plus large parti d'entre eux, ce sont soit des hommes, soit des femmes avec un passif de sportive compétitrice régulière, au vu de ces profils, les contenus des cours d'EPS se dirigent davantage vers des buts de performance. En effet, les filles sont plus souvent orientées par des buts de maîtrise quand les garçons sont eux plus régulièrement attirés par des buts de performance. D'autant plus qu'au cours de notre formation on nous a très largement vanté les mérites des critères de réussite, ces dernières collent à des buts de performance, ce qui défavorise d'autant plus les filles à l'avantage des garçons.

Pour répondre à cette problématique, nous avons fait le choix d'utiliser une activité qui n'a pas une connotation genrée très importante afin de faciliter l'entrée dans l'activité des garçons comme des filles (Fontayne 2001). De plus, nous faisons le choix de réduire les feedbacks lors des temps de débats afin de placer les garçons dans une situation inconfortables où ils auront besoin des filles et de leurs capacités d'autonomie pour organiser et orienter les débats.

3.5.6. Le poids de l'APSA et de son mode d'entrée dans l'engagement de l'élève

Au regard de ce que nous venons d'illustrer en amont et toujours dans l'objectif de permettre un engagement équitable, autant pour les filles que pour les garçons, l'enseignant d'EPS en collaboration avec l'ensemble de l'équipe EPS se doit de

proposer une programmation qui soit gage d'équité. Pour ce faire, Davisse, en 2010, évoque dans "Filles et garçon en EPS différents et ensemble", qu'il est essentiel de proposer des activités genrées plus mixtes lorsque l'on propose une pratique collective tel que le volley-ball plutôt que le football qui reste un des bastions de la masculinité. Par ailleurs, elle évoque aussi la façon dont les enseignants abordent les activités.

L'activité support de notre enquête étant la Course d'Orientation, il paraît pertinent de se questionner quant aux poids de cette activité par rapport au sexe de l'élève. Chaque Activité Physique Sportive et Artistique (APSA) possède une connotation masculine ou féminine. Pour exemple, Paul Fontayne nous propose une classification des sports en fonction de leur typage sexuel. Pour ce faire, il a demandé aux élèves, à la fin d'un cours d'EPS, s'il faisait partie d'un club ou d'une association sportive. Puis en fonctions des résultats, il a pu catégoriser les sports en fonction du nombre de pratiquants dans une activité. En plus du nombre d'élèves dans une pratique, les sports ont des connotations différentes en fonctions des représentations qu'ils ont, les sports de contact tels que le rugby, la boxe sont attribués à la gente masculine alors que des pratiques portant un côté artistique (danse, gymnastique, aérobic, etc.) se voient plus attribués aux filles. Par conséquent, ces sports étant l'apanage d'un sexe particulier, ils promeuvent des valeurs qui favorisent le sex pratiquant. Pour des activités plus genrées correspondant plus aux garçons, les valeurs reconnues vont être la combativité, l'engagement, la force. A contrario les pratiques féminines véhiculent davantage des valeurs comme la virtuosité, l'élégance, le charme. Afin de réduire donc au maximum l'influence que peut jouer l'activité support, nous avons fait le choix de s'appuyer sur une activité connotée qui sera amenée à être transformée afin de faire cohabiter les deux logiques d'actions genré. Une activité neutre signifie qu'il n'y a pas différences importante d'engagement et de stéréotypes penchant plus vers l'un des deux sexes. C'est donc pour cela que nous avons choisi la Course d'Orientation, car c'est une activité neutre (Fontayne, Sarrazin et Famose, 2001).[2]

Ensuite, il convient de réfléchir sur les modes d'entrées (Choffin et Lemeur, 2004) que l'on propose aux élèves en favorisant la mise en débat des élèves par

[2]

rapport aux observations qu'ils ont réalisées sur leur pratique. De cette façon, l'enseignant n'est plus le seul à réguler les apprentissages de ses élèves, mais il accorde le droit aux élèves de se réguler entre eux et les laisse devenir acteurs de leurs apprentissages, ce qui est d'autant plus motivant pour eux. D'autre part sur les modes de groupement dans lesquels nous plaçons les élèves influent sur l'engagement des élèves. En effet, l'auteur montre que la motivation peut varier en fonction des modes de regroupement dans des APSA particulières. Pour exemple des groupes mixtes avec des activités qui nécessitent un contact entre les élèves peut freiner l'engagement de certains et donc leur motivation.

Au regard de ces apports de connaissances, nous avons fait le choix de proposer à nos élèves une pratique qui ne soit pas le bastion d'un des deux sexes. Pour cela, nous avons fait appel à la course d'orientation, car c'est une activité identifiée comme telle (Fontayne Paul, Sarrazin Philippe et Famose Jean-Pierre, 2002). Par la suite, le mode d'entrée est tout aussi important, c'est pourquoi on laissera la place aux temps de débats. Enfin, nous analyserons une variété de formes de groupement pour les interactions qui s'y jouent entre ses membres.

4. L'ENQUETE DE TERRAIN

4.1. La méthodologie de l'enquête

4.3.1. But de l'enquête

Notre enquête a pour objectif, d'analyser les choix opérés par les élèves lorsque qu'ils sont dans des groupes mixtes. Plus précisément, nous souhaiterions observer l'influence du groupe sur l'engagement des filles et des garçons dans une situation où les groupes sont en compétition entre eux. En effet, nous aimerions savoir si le fait de placer les élèves dans un groupe mixte peut impacter leur engagement dans une activité telle que la Course d'Orientation.

A la Suite de notre enquête, nous faisons l'hypothèse que les filles malgré qu'elles évoluent dans une pratique neutre grâce aux différents temps de la situation auront plus souvent tendance à limiter leur capacité en restant dans un but de maîtrise, où elles ne se mettent pas en difficulté lors de la construction collective du projet

4.3.2. Conceptualisation du sujet

4.3.2.1. Le cadre de l'étude

Notre étude s'est déroulée dans un collège, c'est un établissement situé en périphérie d'une métropole. Cet établissement ouvre ses portes à une diversité dans le public qu'elle accueille avec 31 % de CSP (Classe Socioprofessionnelle) défavorisées et 63 % de CSP de moyennes à favorisées. Le collège a fait le choix d'axes prioritaires fondés sur la réussite scolaire. Pour ce faire, il s'organise pour proposer un climat scolaire sain et propice aux apprentissages de l'élève tout comme à son développement et souhaite développer l'identité des élèves à travers des activités scolaires et parascolaires.

4.3.2.2. Public concerné par notre étude

L'établissement a recensé, à la rentrée 2019-2020, 758 élèves répartis en 27 classes sur 4 niveaux d'enseignement dont neuf classes de 6e, six classes de 5e, six classes de 4e et six classes de 3e. Notre étude se basera sur la classe dont j'ai la charge, la classe de 3e6 composée de 26 élèves et d'une mixité parfaite puisque sont présents treize filles et treize garçons.

Dans cette classe, on peut repérer que des groupes affinitaires se sont formés, il y a plusieurs petits groupes de filles qui ont du mal à coopérer ensemble et se rejettent facilement la faute. Les garçons sont eux plus mélangés sans groupes réellement définis, de plus, le travail en mixité ne pose pas de problème majeur. Malgré cela, nous avons déjà pu observer des critiques de quelques garçons envers des filles ciblées, ce qui a fait émerger des conflits qui ont abouti à l'arrêt de la pratique de l'EPS. À noter certains cas particuliers, Théodore plus proche d'un groupe féminin composé de Clémentine, Sindy et Maelys a également du mal à interagir avec les autres groupes de filles. Sinaï est une élève complexe avec des problèmes extérieurs au cadre de l'école ce qui influe de façon importante sur son engagement dans les leçons. De plus, Gabin présente de grands problèmes pour s'impliquer et communiquer avec les autres, en ce sens, il se met facilement à l'écart du groupe classe. Enfin, nous avons Tessa une élève qui ne parle pas français, il faut donc communiquer avec elle exclusivement en anglais, malgré cette difficulté elle reste intégré à la classe et n'est jamais mise à l'écart lors de formation de groupe.

4.3.2.3. Expériences menées

Afin de cadrer le plus possible notre expérience, nous l'avons construite en trois étapes correspondant à trois leçons différentes. La première a pour objectif de révéler les capacités de chacune et chacun. Les deux leçons suivantes vont nous permettre d'observer comment un groupe fonctionne pour se répartir les balises dans deux contextes différents. La seconde leçon doit permettre d'observer la répartition des balises lorsque celle-ci est limitée, mais qu'un score est imposé. La dernière a pour intérêt de révéler comment les élèves se répartissent les balises lorsqu'ils ne sont pas limités par le nombre de balises à ramener. De plus, pour permettre une pratique autodéterminée pour faciliter l'implication de nos élèves, toutes les leçons répondent aux trois critères. Premièrement, elles offrent toutes la possibilité de faire des choix pour les élèves. Elles s'organisent toutes de la même façon avec un premier temps de construction des projets de déplacement où les élèves choisissent quelles sont les balises à récupérer et comment aller les chercher, puis un second temps où ils réalisent leur itinéraire. De plus, la structure, elles empruntent toutes le schéma d'une situation par défi en mettant les élèves en compétition sur l'objet d'apprentissage qui est l'anticipation de l'itinéraire. Enfin, les élèves arrivant aux compte-gouttes, il nous est possible de donner des feedbacks à l'ensemble des élèves afin de les motiver pour leur donner une marque d'affection.

La première leçon place les élèves seuls. Ils ont pour objectif d'aller récupérer le maximum de points en 5 minutes. Les balises placées sur la carte ont une cotation différente en fonction de la difficulté de celle-ci (distance, cache, niveau de définition, etc.). Lors du lancement de la situation, les élèves bénéficient de cinq minutes pour construire leur projet de déplacement, par la suite, l'enseignant donne le départ pour l'ensemble des coureurs. Ensuite, les élèves disposent de cinq minutes pour réaliser leurs projets, un coup de sifflet est donné à quatre minutes pour indiquer aux élèves le temps restant pour finir leur parcours. A la fin de ces cinq minutes, les élèves prennent des points de pénalités toutes les quinze secondes écoulées. Cette situation sera répétée une deuxième fois afin que nous puissions observer la tendance de nos élèves. On souhaite mieux connaître nos élèves, vers quel but motivationnel sont-ils orientés, quel est leur niveau par rapport au reste de la classe, etc. De plus, lors de cette leçon, on place les élèves en compétition entre eux, néanmoins afin de

conserver la plus grande motivation chez les filles, nous les informons qu'elles ne seront pas en compétition avec les garçons, leurs résultats ne sera que confronté avec d'autres filles. Ainsi à la fin de la leçon nous aurons donc un classement répartissant les filles et un autre pour les garçons. Dans les faits nous un regard attentif sur les choix et les résultats entre les filles et les garçons. De surcroit, la situation se veut égalitaire par le mélange d'un but de maîtrise et d'un but de performance. Si les filles sont confrontées à un but de performance puisque qu'elles sont tout de même en compétition entre elles, elles pourront plus facilement s'épanouir lors de la réalisation du projet de déplacement qui penche plus vers un but de maîtrise.

La deuxième leçon va nous permettre d'observer comment les élèves se répartissent les balises lorsque de celles-ci sont limitées au vu d'un score à atteindre. Lors de cette seconde situation, les élèves sont par groupe de trois. Certains groupes sont composés uniquement de garçons et d'autres uniquement de filles, certains groupes laissent la majorité aux féminins (deux filles et un garçon) et d'autre la majorité aux masculins (deux garçons pour une fille). De ce fait, nous allons pouvoir observer comment se comporte un groupe dans l'attribution des balises lors d'une course. Nous observerons leurs choix, avec un œil attentif sur la réparation du nombre de balises à récupérer, mais également sur le nombre ramenés, auquel cas, nous pourrons savoir si certains élèves se sont surestimés ou au contraire sous-estimés. En plus de cette mixité présente dans les groupes, nous avons créé des groupes hétérogènes avec des élèves en difficulté, parfois filles et parfois garçons, et des élèves moteur, parfois filles et parfois garçons. Malgré l'hétérogénéité des groupes, ils sont homogènes entre eux. Par groupe l'objectif est de ramener 25 points le plus rapidement possible, chaque coureur doit ramener obligatoirement trois balises. Tout comme la leçon précédente, les balises ont une cotation en fonction de leur difficulté, cinq points pour des balises difficiles, trois pour des balises de niveau intermédiaires et un point lorsqu'elles sont facilement récupérables. Là encore les élèves disposent d'un temps pour se répartir les balises pour avoir un projet collectif de 25 points et de construction de leur projet de déplacement. Pendant ce temps, ils doivent également, retenir les informations sur l'emplacement des balises qu'ils vont aller chercher, car ils partiront sans la carte lors de la course. Cette contrainte a pour objectif de faire travailler les élèves sur l'anticipation de la conduite de leur itinéraire. Puis, par la suite, tous les coureurs partent en même temps. Les élèves ont là aussi cinq minutes pour

réaliser leurs parcours sous peine de pénalité de point. Dès qu'ils ont fini leur parcours, il note le temps qu'ils ont mis pour le réaliser. A travers ce choix, nous souhaitons donner la possibilité à chaque coureur d'un groupe, perçu comme faible par ses camarades, de prouver sa performance. S'il arrive bien avant ses coéquipiers, le temps effectué pour réaliser leur trajet sera affiché et vu par autres membres de son groupe. De ce fait, nous espérons faire évoluer l'implication de ces coureurs lors de la prochaine course en les voyants prendre la responsabilité de plus de points. De plus, nous appliquons des points bonus en fonction de l'arrivée des équipes. Ceci a pour but, de donner de l'importance à la pression temporelle de la situation, car les élèves vont vouloir arriver le plus vite possible pour avoir des points bonus élevés. En lien avec notre problématique, nous nous analyserons les choix opérés par le groupe et la réussite de chacun pour les mettre en lien avec les résultats obtenus lors de la première leçon.

Pour cette dernière leçon, nous avons placé un nombre important de balises, 72 balises, afin d'observer comment les élèves se répartissent les balises. Ici, toutes les balises valent le même nombre de points. Nous avons placé 40 balises, certaines balises ont différentes versions (ex : 29A ; 29B ; 29C ; 29D). L'objectif de cette situation est de ramener toutes les balises avec leurs différentes versions. Pour ce faire, les élèves vont se répartir les balises à aller chercher. Tout comme la leçon précédente, ils se sont répartis par groupe hétérogène de quatre en leur sein et homogènes entre eux (compétition intergroupe). Dans un premier temps, ils disposent également d'un temps de 15 minutes d'échange pendant lequel les élèves se répartissent les balises. Par la suite, les élèves partent pour réaliser leur projet de déplacement, ils possèdent 25 minutes pour réaliser leur parcours et ramener l'ensemble des balises dont ils ont la charge. Cette situation varie de la précédente puisqu'elle met en jeu un nombre plus important de balises, mais afin de répondre aux difficultés que ce changement implique, nous donnons la possibilité aux élèves d'inscrire les informations qui leur permettront de réaliser leur projet de déplacement (format GPS, liste de directions, schéma de zone, etc.). De ce fait, la situation offre aux élèves les deux buts motivationnels. La première partie répond à un but de maîtrise avec de l'organisation, de l'autonomie et de la planification. La seconde partie, le départ de la course, donne plus l'avantage aux garçons porté par un but de performance, car les élèves doivent récupérer la totalité des balises dont ils ont la

charge sans faute de leur part. Par ces choix, nous souhaitons engager équitablement les filles et garçons afin de limiter les comportements déviants (rejet de la pratique, non-participation au débat, etc.).

4.2. Recueil de données

Afin de pouvoir analyser les choix et les stratégies opérer par les élèves lorsqu'ils se retrouvent seuls, nous avons récupéré les fiches projets des élèves pour observer la quantité de balises faciles, moyennes et difficiles choisis puis quels ont été leurs taux de réussite sur chaque niveau de balise. Par la suite, nous analyserons l'évolution des choix opérés par les élèves en fonction du résultat obtenu sur les précédentes.

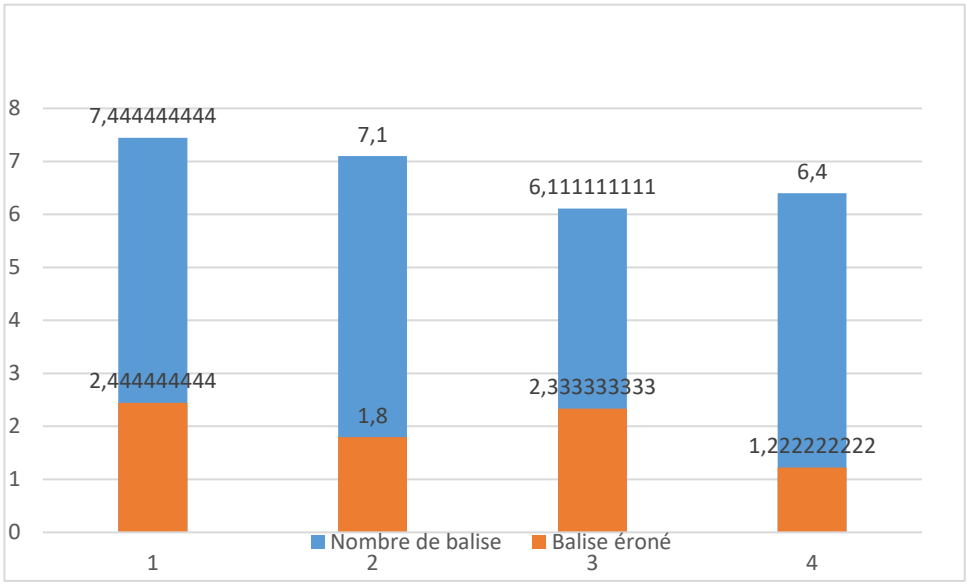
Pour la seconde leçon, nous avons également récupéré les fiches de groupe, sur celles-ci, nous nous appuyons pour observer la répartition des balises dans le groupe. En effet, l'équipe devant se répartir vingt-cinq points à aller récupérer, plusieurs stratégies s'offrent à eux.

Enfin, pour la dernière leçon, nous avons fait le choix de changer de situation pour plusieurs raisons. La première étant que les élèves commençaient à connaître l'emplacement de certaines balises et d'une semaine sur l'autre communicant entre eux, la situation perdrait de son intérêt. De plus, les élèves qui faisaient le choix de s'engager le moins possible pourront moins se cacher derrière les autres et devront eux aussi prendre en charge plus de balises. Ce qui permettra de les responsabiliser un peu plus sans compromettre notre enquête. En effet, les « meilleurs » en prendront toujours plus pour équilibrer. En outre, là aussi, récupérer les fiches pour analyser la répartition des balises. Ici, nous ne regardons pas la quantité de point ramené, mais plutôt la quantité de balises pris par chaque élève et l'organisation de cette répartition.

Lors de l'annonce des résultats nous faisons le lien entre les buts de performance qui correspondent au nombre de points ou balises ramené et le but de maîtrise qui corresponds au ratio de bonne balise par rapport au contrat de départ.

5. Les Résultats

5.1. Leçon1



Course 1

1 : Garçons

2 : Filles

Course 2

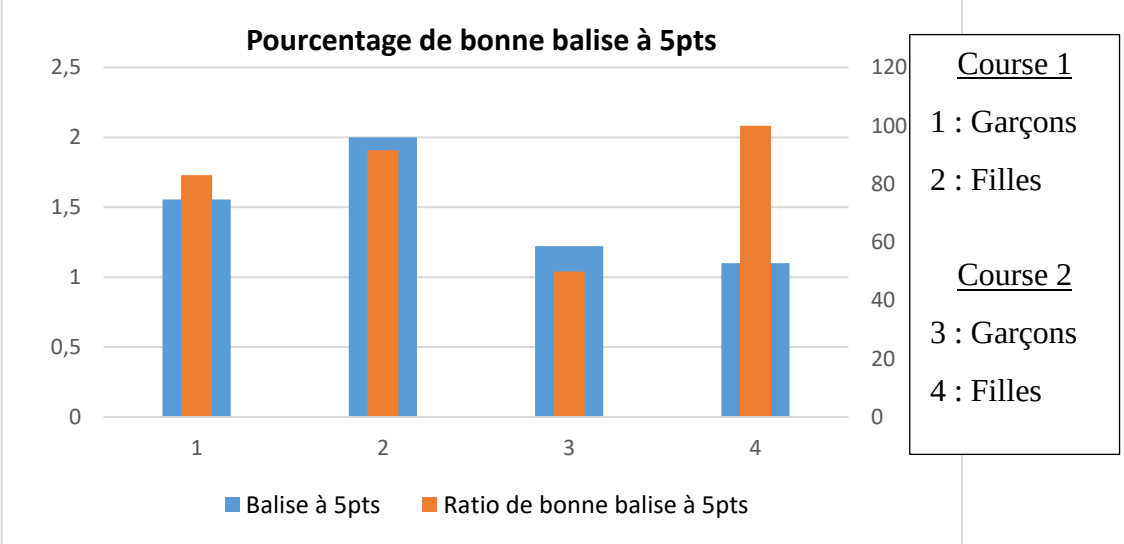
3 : Garçons

4 : Filles

Afin de faire parler les résultats de la première leçon, je vais les synthétiser dans plusieurs paragraphes argumentés en focalisant mes explications sur le ratio entre l'évolution du nombre de balises choisies par les élèves et le nombre d'erreurs associés en fonction du genre. D'autre part, je souhaite montrer les similitudes et les différences de choix entre les filles et les garçons.

Premièrement, par lecture du tableau, nous pouvons remarquer que, lors de la première course, les garçons et les filles ont globalement choisi le même nombre de balises pour une moyenne de 7,4 balises pour les garçons contre une moyenne de 7,1 balises pour les filles. Par ailleurs, on remarque que les garçons ont une moyenne de balises erronées plus élevée que celle des filles (une moyenne de 2,4 erreurs pour les garçons contre une moyenne de 1,8 erreur pour les filles). Par conséquent, sur ce petit effectif, on peut en conclure que, lors de cette course, en moyenne, les filles et les garçons ont choisi approximativement le même nombre de balises à aller chercher. Néanmoins, le nombre d'erreurs étant plus important chez les garçons, nous pouvons en conclure que les filles font moins d'erreurs que les garçons donc leur niveau de maîtrise est meilleur que celui des garçons concernant la réalisation de leur projet de déplacement. Les garçons se surestiment en voulant aller chercher plus de points qu'ils n'en sont capables alors que les filles connaissent leurs niveaux et choisissent le nombre de points adapté en fonction de leur niveau de maîtrise.

Lors de la seconde course, qui permet aux élèves de se réévaluer et de mieux se placer vis-à-vis des exigences de la situation et des résultats obtenus à la course précédente, les garçons ont diminué, en moyenne leur projet de déplacement de plus d'une balise (6,1 balises à la course 2 contre 7,4 balises à la course 1). Quant aux filles, elles ont également diminué le nombre de balises à récupérer (6,4 balises à la course 2 contre 7,1 balises à la course 1). Cependant, lors de cette deuxième course, nous pouvons observer que les filles ramènent en moyenne plus de balises que les garçons. On peut supposer que les garçons, s'étant surestimé lors de la première course, ont eu du mal à répéter leur effort physique sur la deuxième course. Les filles, ayant mieux évalué leur niveau de maîtrise, se retrouvent donc en meilleure condition physique que les garçons pour réaliser la seconde course. De plus, en ce qui concerne la deuxième course, les filles ont une moyenne de 1,2 balise erronée et les garçons ont une moyenne de 2,3 balises erronées. Nous pouvons donc dire que les filles ont fait moins d'erreurs que les garçons. En comparaison de la première course, les filles ont su réduire de façon plus significative leurs nombres de balises erronés. Par conséquent, sur ce groupe, on peut dire que les filles savent mieux s'auto-évaluer et s'auto-réguler que les garçons ce qui est la preuve d'un niveau de maîtrise supérieur de la part des filles.

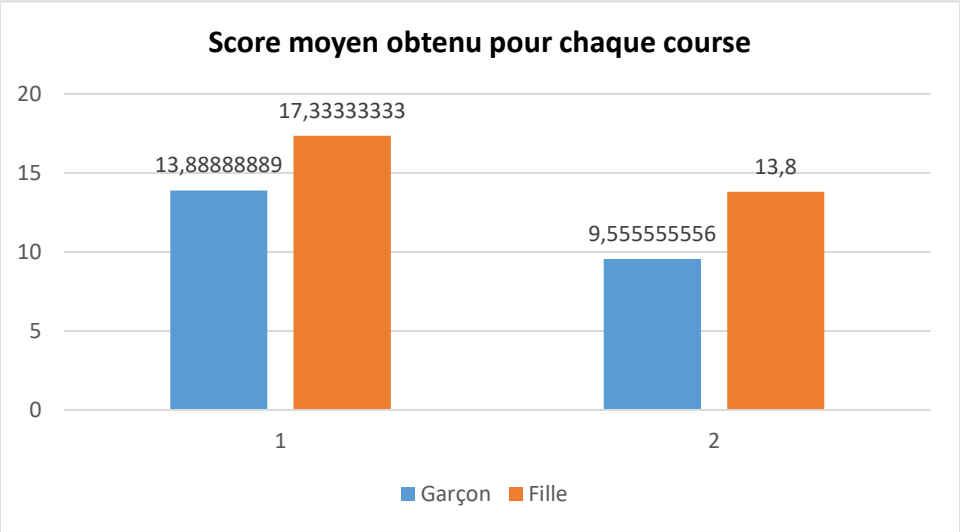


Au vu de ce second graphique et des données tableau, on notera que le choix des balises « difficiles » est pratiquement similaire pour les garçons et les filles, nous avons une différence inférieure à 0,5. Malgré cela, lors de la première course, une légère différence s'observe en faveurs des filles. Lors de la construction de leur projet

de déplacement, les filles ont choisi plus de balises « difficiles » (celles à 5 points) que les garçons (une moyenne de 2 balises « difficiles » pour les filles et une moyenne de 1,5 pour les garçons). Lorsque nous analysons les résultats, nous observons que les filles font moins de fautes sur les balises « difficiles » que les garçons sur cette première course (83 % pour les garçons et 91,6 % pour les filles). Pour cet échantillon, nous pouvons en conclure que les filles ont un meilleur niveau de maîtrise que les garçons.

Lors de la seconde course, le nombre de balises « difficiles » est similairement le même avec une moyenne de 1,1 balise pour les filles et de 1,2 balises pour les garçons. Néanmoins, le ratio de balises « difficile » est significativement supérieur chez les filles que chez les garçons (50 % pour les garçons contre 100 % pour les filles). De plus, dès que les filles font le choix d'aller chercher une balise « difficile », elles la récupèrent, tandis que les garçons ont fait plus d'erreurs sur ces balises « difficiles » à tel point qu'ils ont réduit leur taux de performance par rapport à la première course. Nous pouvons donc dire que cette deuxième course, qui avait pour objectif de réguler les projets de déplacements, a été bénéfique pour les filles, mais à l'inverse, elle s'est révélé être moins bénéfique pour les garçons.

Nous pouvons donc dire que les filles ont mieux réussi l'exercice demandé car elles ont récupéré un maximum de points pour un minimum d'erreur (balises erronées). Les garçons eux ont aussi réussi cet exercice, mais avec des résultats moins bons.



Lors de la première course, les garçons ont un score de 13,8 et les filles ont un score de 17,3. Pour la seconde course, les garçons obtiennent une moyenne de 9,5 balises contre une moyenne de 13,8 balises pour les filles. Premièrement, la deuxième course n'a pas permis aux élèves, filles comme garçons, de se servir de la précédente auto-évaluation (course 1) pour rétablir un plan leur permettant d'avoir plus de points. De plus, on remarque que les filles ont mieux réussi l'exercice demandé, car leurs scores sont significativement meilleurs sur la seconde course.

Afin d'apporter une conclusion, nous pouvons préciser que cette leçon nous a permis de prouver l'apport théorique sur les buts motivationnels puisque les garçons portés par un but de performance ont voulu aller chercher le plus de points possibles sans mettre en lien les difficultés de la leçon et leurs capacités. Ceci s'est traduit par un taux d'échec important ce qui signifie que les garçons se sont, pour la plupart, surestimés du point de vue physique et d'un point de vue cognitif (choix des balises « difficiles »). A l'inverse, dès le début, les filles ont su mieux adapter le nombre et la difficulté des balises à aller chercher au vu de leur niveau de maîtrise ce qui leur a permis obtenir de bien meilleurs résultats que les garçons. Par conséquent, en moyenne, les filles sont meilleures que les garçons. Néanmoins, en lien avec les apports théoriques, on peut questionner le fait que les filles prennent des balises à cinq points, car elle pourrait avoir un meilleur niveau de maîtrise en choisissant des balises d'une difficulté moindre. Cela peut s'expliquer, car nous nous situons en fin de séquence et nous avons déjà vécu plusieurs leçons dans ce complexe sportif, les filles connaissent leur niveau et d'autant plus qu'elles ont su confronter leur niveau et leur capacité physique par rapport au milieu dans lequel elles évoluent. A travers cette justification, nous pouvons comprendre pourquoi les filles font elles aussi des choix importants de balises difficiles. Néanmoins, elles auraient pu faire le choix de plus de balises au vu de leur ratio sur le choix des balises à cinq points

Pour conclure, au regard des résultats de cette première leçon, nous pouvons hypothétiser que les filles ayant eu de meilleurs résultats que les garçons vont avoir tendance à s'imposer lors de la répartition des balises des prochaines leçons puisqu'en moyenne elles sont meilleures que les garçons. Nous espérons voir que dans des groupes mixtes hétérogènes où les filles ont un meilleur niveau que les garçons, elles vont se donner plus de points à aller chercher et ainsi faire un choix

stratégique, de répartir les balises en fonction du niveau de chacun et non pas par sexe, où parce qu'il y a des garçons dans un groupes ce sont eux qui iront chercher plus de points.

5.2. Leçon 2

Pour cette deuxième leçon, les élèves sont dans une situation déjà en partie connue puisque les balises sont aux mêmes emplacements que la semaine précédente. De cette façon, les élèves savent ce qu'ils sont capables de réaliser sur cette situation et ainsi, nous allons pouvoir observer comment les élèves se répartissent les balises par rapport à ce qu'ils ont fait la semaine précédente. La question que l'on se pose est : est-ce que la mixité dans un groupe influence l'implication des filles dans une situation ?

Groupe 1			**Groupe 2**			**Groupe 3**		
Classement	Prénom	Points	Classement	Prénom	Points	Classement	Prénom	Points
1	Kevin	9	1	Alexis	11	1	Luc	11
2	Luna	9	2	Isabeau	7	2	Manuel	11
3	Gabin	9	3	Nina	7	3	Noam	3
Groupe 4			**Groupe 5**			**Groupe 6**		
1	Lou	9	1	Timo	11	1	Anthony	11
2	Lise	9	2	Théophile	9	2	Lila	9
3	Théodore	9	3	Tessa	5	3	Maélys	5

Le premier groupe avec Gabin, Kevin et Luna se compose de deux garçons et d'une fille. Les 3 élèves ont choisi d'aller chercher le même nombre de balises comportant le même nombre de points chacun (1 balise de 5 points, 1 balise de 3 points et 1 balise de 1 point). Nous avons une répartition égale entre les garçons et Luna indépendamment du niveau en course d'orientation, car Gabin possède un niveau en dessous de ses coéquipiers. Malgré cela, le niveau des trois élèves est relativement homogène donc la stratégie mise en place peut paraître cohérente. Ici, malgré que Luna soit la seule fille du groupe, elle n'est pas mise à l'égard, car elle a la responsabilité du même nombre de points à ramener que ses coéquipiers.

Le deuxième groupe avec un garçon, Alexis, et deux filles, Isabeau et Nina a fait le choix de se répartir les points en fonction du genre et non en fonction de leur niveau en course d'orientation. Sur ce groupe Alexis et Isabeau ont un niveau équivalent, malgré tout, on aperçoit un léger avantage en faveur d'Alexis. En effet, il est allé chercher 11 points et les deux filles sont allées chercher 7 points chacune. Il y a deux questions - variables intéressantes ici : Alexis a-t-il récupéré plus de points parce que c'est un garçon dans un groupe de filles ou parce qu'il est le meilleur de son groupe ? Au vu du niveau de chacun, Isabeau aurait dû prendre plus de points que Nina, mais elle n'a pas fait ce choix. Nous pouvons donc en conclure que dans ce groupe Alexis a pris sa part de responsabilité, mais pas Isabeau qui n'a pas voulu aller chercher plus de points pour soulager sa camarade.

Le troisième groupe est constitué de trois garçons, Luc, Manuel, Noam. La répartition est différenciée en fonction du niveau de chacun en course d'orientation, car Luc et Manuel, les meilleurs du groupe, sont allés chercher 11 points chacun, tandis que Noam, le moins bon du groupe, est allé chercher 3 points. Ici, un choix stratégique semble avoir été mis en place par l'équipe des trois garçons. Néanmoins, Noam se cache derrière le niveau des deux autres orienteurs de son équipe, car il aurait été capable de ramener plus de points ce qui aurait permis à l'ensemble du groupe d'être plus rapide.

Le quatrième groupe avec deux filles, Lou et Lise, et un garçon, Théo, a fait le choix d'aller chercher le même nombre de balises comportant le même nombre de points chacun (9 points chacun) – répartition égale entre les sexes. Ici, malgré le fait que Lou et Lise aient un meilleur niveau Théo, l'équipe a fait le choix de répartir les

points de manière égale entre les membres du groupe. On peut alors se poser les questions suivantes : Comment se fait-il que la répartition des points ne se fasse pas en fonction du niveau des élèves du groupe ? Est-ce le fait que Théo soit le seul garçon dans le groupe impacte le choix du groupe sur la répartition des points ? Contrairement aux groupes 2 et 3, le choix n'est pas fait en fonction du niveau des élèves du groupe.

Le cinquième groupe constitué Théophile, Tessa et Timo a choisi d'attribuer 11 points à récupérer à Timo, 9 points à Théophile et 5 points à Tessa. Ici, un choix stratégique de niveau a été fait, car Timo a le meilleur niveau du groupe tandis que Théophile a un niveau intermédiaire et que Tessa a le niveau le plus faible du groupe. Tout comme le groupe 2 et le groupe 3, un choix en fonction du niveau des composants du groupe a été appliqué.

Enfin le sixième groupe composé de Lila, Maélys et Anthony ont fait le choix d'une répartition différenciée entre les trois élèves : Lila choisie 9 points, Maélys choisit 5 points et Anthony choisit 11 points. Ici, un choix d'ordre stratégique a été mis en place vis -à -vis du niveau des élèves du groupe en course d'orientation. Les membres les plus faibles ont choisi moins de points tandis que les membres les plus forts ont choisi plus de points à récupérer. Ce groupe se compose de la même façon que le groupe 2 avec un garçon plus fort et deux filles de niveaux moindres et différents entre elles. Néanmoins, le choix opéré par les deux filles n'est pas les mêmes, car ici le choix a aussi été fait en fonction du niveau entre les filles.

CONCLUSION :

Tout d'abord, il nous semble important de rappeler que la constitution des groupes est homogène entre eux, malgré des écarts de niveau important entre certains membres d'un groupe, les groupes entre eux possèdent un niveau équivalent. De plus, chaque membre du groupe a le même pouvoir de décision que ses coéquipiers, il n'y a pas de chef d'équipe qui puisse imposer son avis sans concertation avec les autres membres. Néanmoins, les projets de déplacement des différents groupes présentent diverses stratégies.

On remarque que, sur six groupes, quatre ont fait le choix de répartir le nombre de points en fonction du niveau des élèves composant le groupe (groupe 2, groupe 3,

groupe 5 et groupe 6). Dans un groupe, dès que le plus fort est un garçon, celui-ci choisit de sélectionner un nombre de points plus important que les filles de son groupe. Tandis que, dans le cas de figure où la fille est la meilleure que son groupe, le choix du nombre de balises à rapporter est le même entre tous les membres du groupe (groupe 4 par exemple). En effet, les deux autres groupes (groupe 1 et groupe 4) ont fait le choix de répartir équitablement le nombre de balises à récupérer indépendamment du niveau des élèves du groupe en course d'orientation.

Donc, dans les groupes où le garçon est le plus performant en course d'orientation, le choix de la performance prime, car il souhaite lui-même rapporter le plus de balises. A contrario, quand une fille est la meilleure de son groupe en course d'orientation, elle fait le choix de se répartir les points de son équipe de manière équitable ce qui permet une implication équitable de tous. Enfin, lorsque le choix opéré n'est pas stratégique, c'est-à-dire que les élèves ne se répartissent pas les points en fonction du niveau de chacun des membres du groupe, c'est toujours à l'avantage des garçons. Néanmoins, la répartition que l'on a observé ce fait principalement par rapport au niveau. Cela peut se justifier au regard de la constitution des groupes qui sont formés soit avec une majorité masculine, soit le meilleur membre du groupe est un garçon. Exception faite, dans le quatrième groupe où la majorité est féminine et l'élève la plus forte est une fille ce qui montre une stratégie différente où la répartition se fait de façon homogène.

5.3. Leçon 3

Pour cette dernière leçon, nous avons fait le choix de reprendre la même organisation que la leçon précédente. Néanmoins, cette situation diffère de la précédente, car les groupes sont plus nombreux d'un élève et les balises à récupérer sont elles aussi beaucoup plus nombreuses. Un changement conséquent puisque l'on passe de neuf à 72 Balises. Ces évolutions ont pour but d'accentuer les résultats obtenus lors de la deuxième leçon.

Le premier groupe est celui qui a le mieux répondu à la consigne, à savoir, aller chercher les 72 balises avec 66 balises récupérer. La répartition des balises se fait en fonction du niveau des quatre élèves en course d'orientation : Timo et Alexis, ayant

un meilleur niveau que les filles du groupe, ont choisi d'aller chercher 20 balises chacun. Leur contrat est presque rempli, car Timo à un ratio de balises ramené de 90% et Alexis a un ratio de balises ramené de 95%. Quant à Luna et Louna, elles décident de ramener respectivement 14 et 12 balises, soit 6 et 8 de moins que les garçons. Néanmoins, elles remplissent correctement leur contrat avec une différence d'une balise non ramené pour les deux filles. D'après les niveaux relevés en course d'orientation, on sait que Timo et Alexis ont un niveau supérieur à Luna et Louna, d'où un choix stratégique lors de la répartition des balises. Les garçons savent qu'ils sont meilleurs que les filles, par conséquent, ils prennent leur responsabilité et vont chercher davantage de balise que les filles

Le second groupe n'a pas répondu à la consigne, car il n'a même pas rapporté la moitié des 72 balises. Malgré cela, nous savons du groupe qu'Arnold et Manuel ont un niveau supérieur à Théo et Mathieu. Dans ce groupe, les niveaux n'ont pas été pris en compte, car la répartition des balises est sensiblement identique entre les quatre garçons. Mathieu, malgré qu'il ait un niveau plus faible que les autres membres de son, a fait le choix d'aller récupérer une balise de moins que ses camarades. Arnold et Manuel ont ramené 10 balises sur les 14 choisis au début du contrat alors que Théo en ramène seulement 8. Quant à lui, Mathieu ramène 4 balises sur les 15 espérés. On peut en conclure que le choix de répartition égale entre les membres du groupe, indépendamment du niveau, n'a pas porté ses fruits pour ce groupe, car les résultats ne sont pas bons. Ici, les élèves ont eu une stratégie différente, ils ont estimé leurs niveaux à travers le nombre de balises qu'ils ont inscrit dans leur contrat, ils se sont dit « je ne suis pas capable de ramener plus que 15 ou 14 balises donc rien ne sert de choisir plus de balise sur mon contrat ». Néanmoins, au vu de leurs niveaux dans les autres leçons et à en juger par le résultat de camarade d'autre groupes ayant un niveau similaire, Arnold et Manuel auraient pu choisir plus de balise. Cette décision leur a coûté cher, car ils se placent à la dernière place du classement par équipe.

Le troisième groupe n'a pas pris en compte le niveau des élèves en course d'orientation. En effet, Maxime a choisi d'aller récupérer 12 balises, ce qui paraît peu pour lui, car il fait partie de ceux qui ont un très bon niveau en course d'orientation, largement supérieur à ceux de ses coéquipiers. Il réussit à ramener les 12 balises de son contrat. De plus, Noam récupère 12/14 balises, soit un ratio à environ 86%, ce qui

peut paraître cohérent en vue de son niveau en course d'orientation. Quant à elle, Maélys fait un sans-faute en ramenant les 14 balises de son contrat initial, alors que son niveau n'est pas le meilleur du groupe au vu des résultats obtenus dans les séances précédentes. Enfin, Lise choisit un contrat de 7 balises qu'elle remplit, mais en vue de son niveau lors des séances précédentes, on pourrait penser qu'elle n'était pas motivée pour cette séance d'apprentissage, d'autant plus qu'elle a un meilleur niveau que Maélys qui est allée chercher le double de balises. Dans ce groupe, aucun choix judicieux ne semble avoir été mis en place à cause du manque d'engagement de certains élèves, ce qui pourrait expliquer leurs faibles résultats lors de cette séance d'apprentissage. Par conséquent, il nous est difficile de tirer des conjectures sur ce groupe, car l'élève la moins forte du groupe, s'est révélé être la meilleure dans cette situation. Il n'y a pas de vrai projet de groupe, tout comme le groupe précédent chacun fait ce dont il a envie sans penser aux répercussions pour le groupe.

Ensuite, dans le quatrième groupe, Gabin, le plus faible en course d'orientation du groupe, a choisi d'aller chercher 13 balises sur lesquelles il en récupérera 10. Ensuite, Kevin et Lila, de niveau similaire en course d'orientation, ont choisi un contrat différent car Lila décide d'aller chercher 11 balises, sur lesquelles elle en ramènera 10 et Kevin décide d'aller chercher 15 balises sur lesquelles il en ramènera 13. Lila remplit mieux son contrat avec un ratio de 91% contre un ratio de 87% pour Kevin mais il ramène tout de même plus de balises que sa partenaire. Quant à lui, Anthony remplit parfaitement son contrat en ramenant les 20 balises qu'il avait choisi lors de son contrat. Dans ce groupe, les niveaux des élèves ont été partiellement pris en compte. Ici, on peut observer une répartition des balises en fonction du niveau de chacun. Malgré cela, Lila qui est censée avoir un meilleur niveau que Gabin fait le choix d'aller en chercher moins. Cette répartition prouve que Lila par peur de faire des erreurs a limité le nombre de balises qu'elle aurait pu aller chercher. Ainsi, elle a pu obtenir un meilleur niveau de maîtrise par rapport à Kevin ou Gabin qui se sont plus orientés vers un but de performance en allant chercher plus de balise.

Pour le groupe cinq, Isabeau et Lou remplissent parfaitement leur contrat de 19 balises, c'est un sans-faute, ce sont-elles les deux meilleures du groupe. Clémentine ramène 16 des 18 balises choisis lors de son contrat, et Tessa, quant à elle, ramène seulement 5 balises sur les 17 choisis lors de la construction de son projet de

déplacement. Ici, le niveau des membres du groupe est partiellement pris en compte, car il y a une différence d'une seule balise entre les deux meilleurs du groupe et Clémentine, d'un niveau bien inférieur. Cependant, cette affirmation est à nuancer, car Tessa, de niveau bien inférieur aux trois autres membres du groupe, choisit de récupérer 17 balises alors que son niveau ne le permet pas vraiment. Les filles ont fait un choix bien différent des autres groupes. Elles ont fait le choix de prendre chacune le plus possible de balises pour pouvoir en ramener le plus sans faire attention au niveau des autres membres du groupe. C'est le groupe qui a essayé de répondre le mieux à la situation puisqu'elles se sont réparties l'ensemble des balises à aller récupérer et c'est le seul groupe à l'avoir fait.

Ce dernier groupe a été constitué pour essayer d'impliquer les filles dans la situation puisque deux d'entre elles ne voulaient pas pratiquer si elles ne réalisaient pas la situation ensemble. Ophélie et Shirley en conflit avec l'ensemble de la classe se mettent très facilement à l'écart et arrêtent de pratiquer. Au début de la leçon, à l'annonce des groupes ça a été les cas, Ophélie a fait une angoisse et Shirley ne voulait pas quitter sa copine. Donc afin de les impliquer et d'obtenir des résultats exploitables de leur part, nous avons fait le choix de les placer ensemble. Malgré que tous les autres groupes soient homogènes entre eux, celui-ci est d'un niveau bien inférieur par rapport aux autres. Malgré cela, les résultats obtenus sont intéressants à traiter parce que ce groupe ne se retrouve pas à la dernière place, mais se situe à quatrième, sur le ratio total du groupe et cinquième sur le total de balises ramené alors qu'elles ne sont que trois comparées aux autres groupes qui sont composés de quatre membres. Celle qui a réussi le mieux son contrat est Nina avec un total de 14 balises sur 16 ramené. Shirley obtient un ratio de 75% avec 9 balises sur 12 et Ophélie obtient un ratio de 78% avec 14 balises sur 18. Ce groupe obtient un score de 37 balises sur 72. Comme pour le groupe précédent, ce groupe, constitué exclusivement de filles, a fait le choix de prendre beaucoup de balises par rapport à leur niveau, preuves à l'appui au regard d'un ratio assez bas. Néanmoins, malgré le fait qu'elle ne soit que trois, grâce à Nina et Shirley qui ont pris en charge un nombre important de balises, ce groupe a pu s'en sortir honorablement.

CONCLUSION :

Il est possible de dire que cet exercice fût trop dur pour les élèves, car aucun groupe n'a ramené les 72 balises. Cependant, avec autant de balises les élèves n'étaient pas limités par le nombre de balises à choisir, ainsi chaque élève a essayé de récupérer le plus de balises possibles. Nous pouvons donc analyser le projet de déplacement, c'est-à-dire la quantité de balises choisies, et le ratio qui en découle, le nombre d'erreurs par rapport à leur itinéraire. Cette séance est la 12ème leçon, ce qui me permet d'avoir un niveau global des élèves en course d'orientation.

Il est important de mettre en lien le résultat du groupe de filles par rapport aux résultats des autres filles dans les autres groupes. Que ce soit pour Tessa (17), Clémentine (18), Nina (16) ou Ophélie(18), elles font toutes parties de ceux ayant le niveau le plus faible de la classe. Néanmoins, elles ont toutes fait un projet de déplacement supérieur voire très supérieur à d'autres filles placées dans des groupes mixtes. Pour prendre exemple sur certaines, Lila a réalisé un projet de déplacement de 11 balises, Lucie de 12 et Maélys et Luna de 14. De plus, Il est possible de mettre en lien résultat de Lila et Lise qui dans un groupe où elles se retrouvent avec des garçons, se limite sur le nombre de balises à récupérer. Comparativement, le groupe cinq et six, composé uniquement de filles, a vu des filles d'un niveau moindre comme Clémentine et Tessa choisir plus de balises que Lila et Lise qui ont un meilleur niveau.

De plus les groupes qui comportaient une supériorité de garçons, notamment le groupe deux trois et cinq, les membres du groupe ont plus souvent tendances à faire le choix de moins de balises et en plus de cela ils sont plus souvent à avoir un ratio moindre. Le groupe deux, constitué uniquement de garçon ne s'est pas impliqué à hauteur de leur niveau. Nous pouvons en conclure qu'un groupe constitué exclusivement de garçon ne favorise pas l'implication de ces derniers.

Par conséquent, à la fin de cette leçon, nous pouvons conclure que les filles ont un bien meilleur niveau de maitrise que les garçons ce qui leur permet d'obtenir de meilleurs résultats. Les groupes constitués uniquement de filles nous a permis de voir ressortir un meilleur engagement des filles peu importe leur niveau lorsqu'elles sont entre elles et non avec les garçons.

5.4. Lien entre les leçons

La première leçon nous a permis de mieux connaître notre groupe classe. Par ailleurs, il nous parait important de préciser que nous nous situons en fin de séquence et nous avons déjà vécu plusieurs leçons dans ce complexe sportif. Ainsi, les filles connaissent leur niveau et d'autant plus qu'elles ont su confronter leur niveau et leur capacité physique par rapport au milieu dans lequel elles évoluent. A travers cette justification, nous pouvons comprendre pourquoi les filles font elles aussi des choix importants de balises difficiles. Néanmoins, elles auraient pu faire le choix de plus de balises au vu de leur ratio sur le choix des balises à cinq points lors de la deuxième course. De plus, en lien avec les caractéristiques de mes élèves, nous observons que les filles arrivent à s'engager plus longuement dans la situation que les garçons. Ils se sont beaucoup investis sur la première course, mais pensant qu'ils ne pourraient pas réitérer leur effort sur la deuxième course, ils ont fait le choix de ne pas s'engager pleinement ou alors il n'en avait pas les capacités physiques.

La seconde leçon nous a permis d'observer que la mixité porte son influence sur le but motivationnel préféré dans le groupe. Cette observation vient se lier à une autre, le niveau des élèves, le meilleur élève du groupe joue un rôle dans la façon dont le groupe, s'est réparti les balises. Lorsque, dans un groupe, c'est un garçon qui est le plus performant en course d'orientation, le choix de la performance prime, car il souhaite lui-même rapporter le plus de balises. A contrario, quand une fille est la meilleure de son groupe, le choix s'oriente plus vers un but de maîtrise, car l'équipe fait le choix de se répartir les points de manière équitable. Enfin, lorsque le groupe fait le choix en fonction du niveau des membres du groupe, c'est-à-dire que plus un élève est fort plus il va prendre des points, c'est toujours à l'avantage des garçons. Néanmoins, la répartition que l'on observe se fait principalement par rapport au niveau. En lien avec les résultats de la première leçon, en moyenne les garçons ont ramené plus de points. La majorité dans un groupe n'influence pas les choix opérés par les garçons. En effet, que le groupe soit constitué d'une majorité de garçons ou de filles, les garçons sont toujours orientés vers un but de performance puis qu'ils essayent de récupérer de plus de balises possibles. A contrario, les filles ont plus souvent tendances à réduire le nombre de balises qu'elles seraient capables de

chercher pour répartir au mieux les points dans le groupe. Ce constat s'observe qu'elles soient en minorité ou en majorité.

Lors de la dernière leçon, les résultats obtenus prouvent que les garçons ont plus de mal à s'impliquer avec la même intensité sur le long terme. On note une réelle différence de performance sur cette dernière leçon, au regard du classement individuel de chacun, sur les dix premières places de ce classement, nous avons sept filles pour trois garçons. Ceci confirme que lorsque les garçons doivent s'investir sur du long terme ils craquent plus rapidement que les filles. Les filles améliorent leur performance de leçons en leçons, jusqu'à atteindre un niveau de performance supérieur à celui des garçons lors de cette troisième leçon. De plus, cette situation permet d'appuyer les résultats de la deuxième leçon. En effet, sur cette troisième leçon le fait que les garçons s'engagent moins que les filles permet d'accroitre les résultats obtenus lors de la seconde leçon. Sur cette dernière leçon, le second groupe constitué uniquement de garçon ne s'est pas impliqué à hauteur de leurs niveaux respectifs. Nous pouvons en conclure qu'un groupe constitué exclusivement de garçon ne favorise pas l'implication de tous ses membres. A l'inverse, les groupes constitués uniquement de fille ont opté pour une stratégie radicalement différente des autres. Cette stratégie avait pour but d'impliquer chacun à la même hauteur, c'est pourquoi dans le cinquième groupe toutes les filles ont choisi un nombre important de balises. Dans le sixième groupe, bien que Nina et Ophélie aient un niveau bien inférieur au reste de la classe elles ont tout de même. De plus elles n'étaient que trois, dans ce cas elle aurait pu ne pas s'impliquer totalement dans la situation sachant qu'il serait difficile pour elles d'obtenir d'aussi bons résultats que les autres groupes. Malgré cela, elles ont fait le nécessaire pour concurrencer les autres groupes. Par conséquent, les groupes se composant exclusivement de filles favorisent l'implication des autres filles peu-importent leur niveau de celles-ci.

6. Conclusions

Cette expérience met en exergue que l'implication des élèves dans des situations de groupe en Course d'orientation ne dépend pas seulement de la mixité du groupe, mais aussi du niveau des élèves.

En effet, le premier constat que nous pouvons faire de notre expérience est que la mixité d'un groupe joue un rôle dans l'implication des filles. En effet, comme nous avons pu le voir sur la leçon trois, lorsqu'un groupe se compose exclusivement de filles, la stratégie adoptée est une répartition égalitaire. Cette dernière permet de favoriser l'implication de tous les membres du groupe au même niveau. Ainsi, un groupe se composant uniquement de filles est très favorable à l'implication de tous. Néanmoins, en voulant impliquer tout le monde de la même manière, des élèves avec un moins bon niveau se retrouvent en difficulté lors de la réalisation de leur projet de déplacement. Ensuite, en comparaison, des filles d'un niveau plus élevée, mais se trouvant dans un groupe mixte ont tendance à moins s'impliquer dans les situations proposées par rapport à des filles moins fortes, mais qui se retrouvent dans un groupe constitué exclusivement de filles.

Deuxièmement, le niveau des élèves va également jouer un rôle dans leur implication dans une situation. En effet, dans le cas où les filles seraient en majorité dans un groupe et qu'elles ont un meilleur niveau que le(s) garçon(s) présent(s) alors nous aurons une meilleure implication de tous. Dans les cas contraires, lorsqu'il y a une majorité de garçons ou que les garçons sont en minorité, mais qu'ils ont un meilleur niveau que les filles du groupe alors l'implication des élèves à tendances à diminuer. De surcroit, indépendamment de notre volonté, l'expérience que nous avons mené arrive au terme d'une longue séquence de course d'orientation. Ce faisant, les élèves ont pu apprendre à connaître le niveau de chacun grâce à la variété des formes de groupement vécu au cours de la séquence. Par conséquent, connaissant le niveau de chacun dans l'APSA, et sachant se placer par rapport aux autres, un des indicateurs de l'implication des élèves dans un groupe est le niveau qu'il perçoit de son groupe par rapport à la perception qu'il a de son propre niveau. Lorsque dans un groupe, l'élève le plus fort est un garçon, peu importe qu'il soit dans un groupe mixte ou non, le plus souvent, il s'implique de façon plus importante que ses coéquipiers en ramenant plus de balises. Cela se justifie aux regards de la performance, de Timo, Alexis et Anthony. Néanmoins, nos résultats prouvent que dans les mêmes conditions, une fille a plus souvent tendances à répartir équitablement les balises comme le fait Lou à la leçon deux.

7. Discussions et Perspective

En tout premier lieu, notre expérimentation est très singulière et sera difficile à reproduire, compte tenu du contexte sanitaire qui a influencé une grande partie des choix opérés pour notre enquête. En effet, à notre avis, ce contexte a eu des répercussions sur l'implication de nos élèves que ce soit dans le cadre scolaire ou dans notre enquête. Bien en lien avec le COVID, le taux de présence des élèves était très variable. Beaucoup d'élèves étaient absents au fur et à mesure de la séquence. Ainsi, nous avions beaucoup difficultés pour observer les comportements des élèves au fil des leçons. Par conséquent, il était d'autant plus difficile de préparer les groupes à l'avance au vu du tournus important des élèves. Néanmoins, lors de la dernière leçon, j'ai plus d'élèves qu'à leçon précédente, ce qui a été un avantage, car cela m'a permis de constituer des groupes plus conséquents. Avec des groupes plus importants, nous voulions accentuer les phénomènes existants lors des échanges dans les groupes. De plus, toujours à cause du COVID, la séquence de Course d'orientation que j'ai mené, c'est allongé, en augmentant le nombre de leçons, passant de 8 à 14 leçons. Par conséquent, au fur et à mesure de la séquence, les élèves apprennent et atteignent un bon niveau d'orienteur. De plus, au cours de la séquence, grâce à la diversité des formes de groupement proposé, les élèves ont déjà appris à travailler avec l'ensemble de leurs camarades. De cette façon, ils ont pu acquérir une confiance mutuelle ou non dans le niveau de chacun. Par conséquent, la mixité a de moins en moins de poids dans la répartition des balises, mais davantage la connaissance de chacun dans la capacité de son camarade à être performant.

En second lieu, notre public étant peu conséquent, notre enquête est très dépendante de nos élèves et de leurs comportements. Pour exemple, pour une minorité d'élèves que sont Ophélie, et Shirley, le travail en groupe pose un réel problème. Ne se sentant pas à l'aise dans la classe à cause de problèmes relationnels avec la classe, elles ont le plus grand mal à recevoir des critiques de leurs camarades, perçues comme un jugement de valeur. Par conséquent, elles se retrouvent souvent isolées du reste du groupe.

En outre, nous voulons émettre une nuance quant à la neutralité de la Course d'Orientation. En effet, cette activité est considérée comme neutre au sein de l'EPS, néanmoins, elle trouve son origine dans l'armée scandinave, en Suède, dans les

années 1850. En amont des envies d'aventures et de course des orienteurs, les besoins de se repérer sur un terrain inconnu, viennent d'abord répondre à des besoins militaires. Et ce n'est que par la suite, fier de leur invention, que les Scandinaves développent la course d'orientation. Par conséquent, grâce à ce petit apport historique qui lie la course d'orientation aux entrainements militaires suédois, nous montrons que l'activité trouve ses marques dans un bastion de la masculinité qu'est l'armée. En ce sens, nous souhaitons nuancer nos propos lorsque nous évoquons une pratique neutre.

Par ailleurs, afin d'améliorer notre enquête, plusieurs points pourraient être modifiés. Premièrement dans l'organisation des leçons. Pour, il serait pertinent de créer un classement individuel reprenant les scores de chaque leçon, pour engager les élèves sur du plus long terme et ainsi pâlir au manque d'engagement de certains garçons lors de la dernière leçon. Deuxièmement, dans le recueil des données, nous pourrions prendre en écoute les échanges afin d'observer leur fonctionnement, qui prend la parole et de quelle façon ? Comment la personne qui cadre les échanges du groupe, se révèle ? Des entretiens d'auto confrontations seront à mettre en place afin de comprendre les choix opérés par les élèves, par ce biais nous pourrons savoir les élèves ont conscience que le groupe joue un rôle dans leur implication.

8. BIBLIOGRAPHIE

8.1. Bibliographie Principale

Bréau, A., Lentillon-Kaestner, V., & Hauw, D. (2016). Le retour de la non-mixité à l'école. État des recherches, maintien des tabous et «doing gender». Revue française de pédagogie, 1, 109-138.

Carpentier, C. (2014). « La mixité en EPS : vers plus d'équité ». La citoyenneté. Paris : Revue EP&S.

Chalabaev, A., & Sarrazin, P. (2009). « Relation entre les stéréotypes sexués associés aux pratiques sportives et la motivation autodéterminée des élèves en éducation physique et sportive ». *Science et Motricité, 66*, 61-70.

Gilles Combaz, Olivier Hoibian ; « Le rôle de l'école dans la construction des inégalités de sexe L'exemple de l'éducation physique et sportive » ; Dans Travail, genre et sociétés 2008/2 (Nº 20), 129-150

Annick Davisse, « Filles et garçons en EPS : différents et ensemble ? », Revue française de pédagogie, 171 | 2010, 87-91.

Duru-Bellat, M. (2013). Les adolescentes face aux contraintes du système de genre. Agora débats/jeunesses, 2(2), 91-103. https://doi.org/10.3917/agora.064.0091

Duru-Bellat, M. & Terrail, J. (1995). « Introduction : émancipation scolaire et persistance des clivages de sexes. » Dans : EPHESIA éd., La place des femmes: Les enjeux de l'identité et de l'égalité au regard des sciences sociales (p.574-580). Paris: La Découverte. https://doi.org/10.3917/dec.ephes.1995.01.0574"

Fontayne, P. (2018), Chapitre 16: La mixité de sexe et de genre. « L'engagement de l'élève en EPS: d'une approche pluridisciplinaire aux perspectives professionnelles », 85, 153-160. Dossier EP&S.

Gleyse, J. (2015). L'égalité Filles-Garçons dans l'enseignement en France: Stéréotypes de genre et programmes cachés d'éducation. Dans : M. Lévy, Hommes, Femmes... Quel rapport (p. 71-95). Nîmes, France: Champ social.

Guérandel, C. et Beyria, F. (2010). La mixité dans les cours d'EPS d'un collège en ZEP : entre distance et rapprochement des sexes. Revue française de pédagogie, 170, 17-30. Mascret, N., (2013). Buts d'accomplissement et EPS. In D. Tessier (Ed.), *La motivation* (p.85-97). Paris : Revue EP&S.

Grenier, J., Monfette, O., Bégin, J., & Grandclément, P. (2014). « Nature de la motivation des filles en contexte de danse et d'EPS ». L'EPS face au sensible et à l'artistique, 115-129.

Mascret, N., (2013). Buts d'accomplissement et EPS. In D. Tessier (Ed.), *La motivation* (p.85-97). Paris : Revue EP&S.

Philippe Sarrazin, Damien Tessier et David Trouilloud, (2006). « Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches », Revue française de pédagogie, 157, 147-177

8.2. Bibliographie complémentaire [3]

Bréau, A., & Lentillon-Kaestner, V. (2017). « Les garçons face à la mixité et à la non mixité en EPS ». eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport, 40, 109-138.

Choffin, T., & Lemeur, L. (2004). « Modes d'entrée dans l'APSA: une histoire de configuration ». *Revue EP&S, 309*, 29-32.

Couchot-Schiex Sigolène et Trottin Benoîte, 2005, « Interactions enseignants/élèves en eps : variations en fonction du sexe et du genre », in Geneviève Cogérino (dir.), Filles et garçons en eps, Éditions de la Revue eps, Paris, pp. 163-179

[3] Une bibliographie complémentaire signale les sources secondaires, les références publiées sur un sujet donné les études sur un auteur, par exemplaire.

Fiske, S. T., & Taylor, S. E. (1991). « Social Cognition (2nd ed.) ». New york: McGraw- Hill.

Paul Fontayne, Philippe Sarrazin, Jean-Pierre Famose ; « Les pratiques sportives des adolescents : une différenciation selon le genre », Dans STAPS 2001/2 (no 55), pages 23 à 37

GUTTMANN, A. (1978), From Ritual to Record: The Nature of Modern Sport, New-York, Columbia University Press.

Prat dit Hauret, C. (2006). « L'implication organisationnelle et la satisfaction au travail sont-ils des concepts pertinents pour les experts-comptables stagiaires ? ». Comptabilité Contrôle Audit, 1(1), 125-146. https://doi.org/10.3917/cca.121.0125

Harent Guillaume. « De la personnification à la différenciation ». e-novEPS n°3, juin 2012

Jackson, J. (2010). « Dangerous presumptions : how single-sex schooling reifies false notions of sex, gender and sexuality ». Gender and education, 22, 227-238.

Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. (2020, septembre). Les chiffres clés du système éducatif. https://www.education.gouv.fr/les-chiffres-cles-du-systeme-educatif-6515

Ministère de la jeunesse et des sport et de la vie associative. (2005). Les jeunes dans la pratique sportive licenciée en 2003. *Jeunesse, Sports et Vie Associative STAT – Info Bulletin de statistiques et d'études*, *n°05-01*, 1. https://sports.gouv.fr/IMG/archives/pdf/statinfo_02-05.pdf

Nicholls, J.G. (1984). « Achievement motivation Conceptions of abi lity, subjective expérience, task choice, and performance ». *Psychological Review, 91*, 328-346.

Sarrazin, P., Famose, J.P., Cury, F. (1995). « But motivationnel, habileté perçue et sélection du niveau de difficulté d'une voie en escalade ». STAPS : Revue internationale des sciences du sport et de l'éducation physique, 38, (pp.49-61).

Wiener, Y. (1982). « L'engagement dans l'organisation: une vision normative. » Academy of Management Review, 7, 418-428. http://dx.doi.org/10.2307/257334

9. Annexes

Tableau récapitulatif de la première séance

Course 1								Course 2							
Garçon	Nbre de balise	Score	Balise difficile	Ratio bonnes balises	Balise Intermédiaire	Balise facile	Balise erroné	Garçon	Nbre de balise	Score	Balise difficile	Ratio bonnes balises	Balise Intermédiaire	Balise facile	Balise erroné
Théo	1	5	1	100	0	0	0	Théo	3	6	1	100	0	1	1
Luc	11	26	2	50	5	1	3	Luc	8	9	1	33	1	2	4
Mathieu	6	11	2	50	2	0	2	Mathieu	6	5	3	33	0	0	3
Kevin	12	22	3	66	3	3	4	Kevin	7	15	2	100	3	1	1
Manuel	10	14	1	100	3	0	6	Manuel	8	14	1	50	2	3	2
Gabin	6	15	2	50	1	2	1	Gabin	0	0	0		0	0	0
Arnold	5	5	0		1	2	0	Arnold	9	23	2	33	4	1	2
Anthony	7	10	1	100	1	2	2	Anthony	0	0	0		0	0	0
Noam	9	17	2	66	2	1	4	Noam	14	14	1	50	2	3	8
Moy	7,44	13,89	1,56	83		1,22	2,44	Moy	6,11	9,56	1,22	50			2,33
Filles								Filles							
Emma	7	13	2	100	2	1	2	Emma	7	19	1	100	4	2	0
Clémentine	2	8	1	100	1	0	0	Clémentine	3	9	1	100	1	1	0
Isabeau	10	29	3	100	4	2	1	Isabeau	7	16	1	100	3	1	2
Lise	8	21	2	100	3	2	1	Lise	6	13	1	100	2	1	2
Lou	8	22	2	100	3	3	0	Lou	9	21	2	100	3	2	2
Nina	9	17	3	66	2	1	3	Nina	6	13	1	100	2	2	1
Lila	7	14	2	100	1	1	3	Lila	7	19	1	100	4	2	0
Luna	10	21	2	50	3	2	3	Luna	7	18	2	100	2	2	1
Shana	8	11	1	100	2	0	5	Shana	6	3	0		0	3	3
Tessa	2	10	2	100	0	0	0	Tessa	6	7	1	100	0	2	3
Moy	7,1	17,33	2	91,6		1,33	1,8	Moy	6,4	13,8	1,1	100			1,22

Anthony

Fiche parcours

Critère de Réalisation :

- Repérer des éléments cruciaux et s'appuyer dessus pour construire son projet de déplacement
- Visualiser son projet de déplacement avant le départ
- Adapter son projet de déplacement entre les courses fonction du résultat de la précédente

Projet de déplacement

N° de balise	Valeurs de la balise Total de la course = pts	Code de la balise
27	X	→
7	+3	III
5	+5	(5)
35	α	
6	5	
19	+1	EPS
9		
22	+1	
18		

La carte ne peut pas bouger de la zone de déplacement

Le coureur ne peut pas aller chercher sa balise

Une balise noire par zone (1,2,3,4,5,6 / 29,30,33,34 / 12,13) et une par poste par course

+5 : Balise noir
+3 : Balise rouge
+1 : Balise jaune

Arnold

Fiche parcours

Critère de Réalisation :

- Repérer des éléments cruciaux et s'appuyer dessus pour construire son projet de déplacement
- Visualiser son projet de déplacement avant le départ
- Adapter son projet de déplacement entre les courses fonction du résultat de la précédente

Projet de déplacement

N° de balise	Valeurs de la balise Total de la course = pts	Code de la balise
19	+1	EPS
[illegible]		
[illegible]		
11	+3	M
10	+1	TT
[illegible]		
6	5	
[illegible]	/	
1	/	
[illegible]		
[illegible]	+3	
15	+3	
12	+5	
2	+5	
14	+3	
16	+3	
24	X	
22	+1	
13	X	

La carte ne peut pas bouger de la zone de déplacement

Le coureur ne peut pas aller chercher sa balise

Une balise noire par zone (1,2,3,4,5,6 / 29,30,33,34 / 12,13) et une par poste par course

+5 : Balise noir
+3 : Balise rouge
+1 : Balise jaune

Clementine

Fiche parcours

Critère de Réalisation :

- Repérer des éléments cruciaux et s'appuyer dessus pour construire son projet de déplacement
- Visualiser son projet de déplacement avant le départ
- Adapter son projet de déplacement entre les courses fonction du résultat de la précédente

Projet de déplacement

N° de balise	Valeurs de la balise Total de la course = pts	Code de la balise
4	+ 5	4
7	+ 8	111
37		
13	C + 5	
17	I + 3	
18	4 + 1	
30		
34		
26		

La carte ne peut pas bouger de la zone de déplacement

Le coureur ne peut pas aller chercher sa balise

Une balise noire par zone (1,2,3,4,5,6 / 29,30,33,34 / 12,13) et une par poste par course

+5 : Balise noir
+3 : Balise rouge
+1 : Balise jaune

Gabin

Fiche parcours

Critère de Réalisation :

- Repérer des éléments cruciaux et s'appuyer dessus pour construire son projet de déplacement
- Visualiser son projet de déplacement avant le départ
- Adapter son projet de déplacement entre les courses fonction du résultat de la précédente

Projet de déplacement

N° de balise	Valeurs de la balise Total de la course = pts	Code de la balise
20	1 + 1	TT
12	5 + 5	OO
15	3 + 3	I
14	3 + 0	Ø
31	1 + + 1	A
13	5 + 5	C

La carte ne peut pas bouger de la zone de déplacement

Le coureur ne peut pas aller chercher sa balise

Une balise noire par zone (1,2,3,4,5,6 / 29,30,33,34 / 12,13) et une par poste par course

+5 : Balise noir
+3 : Balise rouge
+1 : Balise jaune

Kevin

Fiche parcours

Critère de Réalisation :

- Repérer des éléments cruciaux et s'appuyer dessus pour construire son projet de déplacement
- Visualiser son projet de déplacement avant le départ
- Adapter son projet de déplacement entre les courses fonction du résultat de la précédente

Projet de déplacement

N° de balise	Valeurs de la balise Total de la course = pts	Code de la balise
18	+ 1 x	
8	+ 3 x	
11	+ 1 x	
7	+ 3 x	
6	+ 5 x	
5	+ 0 x 5	
4	+ 0 x 5	
2	+ 0 x 5	
14	+ 3 x	
12	+ 5 x	
20	+ 1 x	
19	+ 0 x	
27	+ 3 x	
29	+ 5 x	
31	+ 3 x	
16 15	+ 3 x	
38	+ 0 x	
10	+ 1 x	
13	+ 5 x	

3 + 9 + 10

1 + 9 + 5

La carte ne peut pas bouger de la zone de déplacement

Le coureur ne peut pas aller chercher sa balise

Une balise noire par zone (1,2,3,4,5,6 / 29,30,33,34 / 12,13) et une par poste par course

+5 : Balise noir
+3 : Balise rouge
+1 : Balise jaune

Lila

Fiche parcours

Critère de Réalisation :

- Repérer des éléments cruciaux et s'appuyer dessus pour construire son projet de déplacement
- Visualiser son projet de déplacement avant le départ
- Adapter son projet de déplacement entre les courses fonction du résultat de la précédente

Projet de déplacement

N° de balise	Valeurs de la balise Total de la course = pts	Code de la balise
5	+ 5	5
7	+ 3	III
18	+ 1	
13 ~~8~~	0	
29	+ 5	
37	0	
38	+3	
6	+3	III
30	+ 5	G
9	+ 3	1
17 10	+ 1	
28	+ 3	D
14	+3	
19	+ 1	EPS
	9+12+5	

1+2+16

La carte ne peut pas bouger de la zone de déplacement

Le coureur ne peut pas aller chercher sa balise

Une balise noire par zone (1,2,3,4,5,6 / 29,30,33,34 / 12,13) et une par poste par course

+5 : Balise noir
+3 : Balise rouge
+1 : Balise jaune

Course 1: 13 pts

Course 2 : 19 pts

Lise et Isabeau

Fiche parcours

Critère de Réalisation :

- Repérer des éléments cruciaux et s'appuyer dessus pour construire son projet de déplacement
- Visualiser son projet de déplacement avant le départ
- Adapter son projet de déplacement entre les courses fonction du résultat de la précédente

Projet de déplacement

N° de balise	Valeurs de la balise Total de la course = pts	Code de la balise
1	+ 5 X	1
34	+ 3 X	✳
26	+ 3 X	D
27	0	H
12	+ 5 X	O–O
17	+ 3 L	J
21	+ 1	A
37	+ 3 X	♡
6	+ 5 X	✳
18	+ 1	◇
[illegible]	[illegible]	[illegible]
9	0	L
10	~~+0~~ X	□
14	+ 3 L	⊜
19	+ 1 L	EPS
2	+ 5	2
16	+ 3 X	⊗
7	+ 3 L	III
	2+9+5	

3x5+ 15
+4x3 12
+2 29

La carte ne peut pas bouger de la zone de déplacement

Le coureur ne peut pas aller chercher sa balise

Une balise noire par zone (1,2,3,4,5,6 / 29,30,33,34 / 12,13) et une par poste par course

+5 : Balise noir
+3 : Balise rouge
+1 : Balise jaune

Lou

Fiche parcours

Critère de Réalisation :

- Repérer des éléments cruciaux et s'appuyer dessus pour construire son projet de déplacement
- Visualiser son projet de déplacement avant le départ
- Adapter son projet de déplacement entre les courses fonction du résultat de la précédente

Projet de déplacement

N° de balise	Valeurs de la balise Total de la course = pts	Code de la balise
1	+5	1
38	+3	*
26	+3	D
37	+1	♡
12	+5	∞
17	+3	J
21	+1	A
~~19~~	+1	GPS
9	+3	L
10	+1	▱
14	+3	⊙
	+0	
2	+5	2
18	+1	8
	+0	
13	+5	C
7	+3	III

3+9+10

2+9+10

La carte ne peut pas bouger de la zone de déplacement

Le coureur ne peut pas aller chercher sa balise

Une balise noire par zone (1,2,3,4,5,6 / 29,30,33,34 / 12,13) et une par poste par course

+5 : Balise noir
+3 : Balise rouge
+1 : Balise jaune

Hugo

Fiche parcours

Critère de Réalisation :

- Repérer des éléments cruciaux et s'appuyer dessus pour construire son projet de déplacement
- Visualiser son projet de déplacement avant le départ
- Adapter son projet de déplacement entre les courses fonction du résultat de la précédente

Projet de déplacement

N° de balise	Valeurs de la balise Total de la course = pts	Code de la balise
6	+5	#
19	+3	EPS
15	+3	I
5	X x5	5
33	+5	7
10	+0	
37	+1	B
38	+3	*
35	+0	
26	+3	0 d
7	+3	III
12	+0 x5	C
4	+5	4
8		
22	+1	M
11		
6	+0 x5	#
14	+3	@
20	+1	~
	1+3+5	

1+15+16

La carte ne peut pas bouger de la zone de déplacement

Le coureur ne peut pas aller chercher sa balise

Une balise noire par zone (1,2,3,4,5,6 / 29,30,33,34 / 12,13) et une par poste par course

+5 : Balise noir
+3 : Balise rouge
+1 : Balise jaune

Luna

Fiche parcours

Critère de Réalisation :

- Repérer des éléments cruciaux et s'appuyer dessus pour construire son projet de déplacement
- Visualiser son projet de déplacement avant le départ
- Adapter son projet de déplacement entre les courses fonction du résultat de la précédente

Projet de déplacement

N° de balise	Valeurs de la balise Total de la course = pts	Code de la balise
4	+5 ✓	4
12	+3 ✓	12
18	+1 ✓	18
7	+3 ✓	7
7	+3 ✓	7
2	+0 ✓	2
12	+5 ✓	12
5	+0 ✓	5
11	+1 ✓	11
6	+0 ✓	6
19	+1 ✓	END
10	+1 ✓	10
13	+5 ✓	13
15	+3 ✓	15
17	+3 ✓	17
31	+0 ✓	31
29	+5 ✓	29

21

14

2+5+10

2+6+10

La carte ne peut pas bouger de la zone de déplacement

Le coureur ne peut pas aller chercher sa balise

Une balise noire par zone (1,2,3,4,5,6 / 29,30,33,34 / 12,13) et une par poste par course

+5 : Balise noir
+3 : Balise rouge
+1 : Balise jaune

Course 1: 21 pts

Course 2: 18 pts

Manuel

Fiche parcours

Critère de Réalisation :

- Repérer des éléments cruciaux et s'appuyer dessus pour construire son projet de déplacement
- Visualiser son projet de déplacement avant le départ
- Adapter son projet de déplacement entre les courses fonction du résultat de la précédente

Projet de déplacement

N° de balise	Valeurs de la balise Total de la course = 36 pts	Code de la balise
5	5 +5	5
7	3 +3	III
35	+0	
37	+0	
26	3 +3	D
14	3 +0	I
24	+0	
21	1 +0	A
20	1 +0	T
18	3 +3	O
9	3 +3	rien
	+0	
10	1 +1	
12	5 +5	
16	3 +3	
24	1 +1	H
23	1 +1	rien
13	3 +0	E

5+5

3+6+5

La carte ne peut pas bouger de la zone de déplacement

Le coureur ne peut pas aller chercher sa balise

Une balise noire par zone (1,2,3,4,5,6 / 29,30,33,34 / 12,13) et une par poste par course

+5 : Balise noir
+3 : Balise rouge
+1 : Balise jaune

Mathieu

Fiche parcours

Critère de Réalisation :

- Repérer des éléments cruciaux et s'appuyer dessus pour construire son projet de déplacement
- Visualiser son projet de déplacement avant le départ
- Adapter son projet de déplacement entre les courses fonction du résultat de la précédente

Projet de déplacement

N° de balise	Valeurs de la balise Total de la course = pts	Code de la balise
33	+5	8
34	+0	7
31	+3	G
32	+0	X
26	+3	D
4	0	4
3	0	3
5	0	5
6	+5	#

6+5=11

5

La carte ne peut pas bouger de la zone de déplacement

Le coureur ne peut pas aller chercher sa balise

Une balise noire par zone (1,2,3,4,5,6 / 29,30,33,34 / 12,13) et une par poste par course

+5 : Balise noir
+3 : Balise rouge
+1 : Balise jaune

Nina

Fiche parcours

Critère de Réalisation :

- Repérer des éléments cruciaux et s'appuyer dessus pour construire son projet de déplacement
- Visualiser son projet de déplacement avant le départ
- Adapter son projet de déplacement entre les courses fonction du résultat de la précédente

Projet de déplacement

N° de balise	Valeurs de la balise Total de la course = pts	Code de la balise
12	+5	
14	+3	
15	X	1
4	X +5	3
30	+5	6
16	+3	
29	+1	
20	X	
37	+1	
25	+1	2
27	+3	
26	+3	
38	X	
34	+5	
	2+6+5	7

1+6=10

La carte ne peut pas bouger de la zone de déplacement

Le coureur ne peut pas aller chercher sa balise

Une balise noire par zone (1,2,3,4,5,6 / 29,30,33,34 / 12,13) et une par poste par course

+5 : Balise noir
+3 : Balise rouge
+1 : Balise jaune

Noam

Fiche parcours

Critère de Réalisation :

- Repérer des éléments cruciaux et s'appuyer dessus pour construire son projet de déplacement
- Visualiser son projet de déplacement avant le départ
- Adapter son projet de déplacement entre les courses fonction du résultat de la précédente

Projet de déplacement

N° de balise	Valeurs de la balise Total de la course = pts	Code de la balise
5	5 + 5 ✓	5
12	5 + 5 ✓	○○
38	3 + 3 ✓	✱
30	+5 5 + 0 ✓	LP
~~26~~	~~3~~ + 0 ✓	
~~27~~	~~7~~ + 0 ✓	
17	~~8~~ 3 + 3 ✓	8
~~16~~	+ 0 ✗	
~~37~~	1 + 1 ✓	♡
4	5 + 0 ✗	4
1	5 + 5	1
2	5 + 0 ✓	2
3	5 + 0 ✓	3
6	5 + 0 ✓	6
26	3 + 3 ✗	B
~~35~~	~~3~~ + 0 ✓	
~~36~~	~~3~~ + 0 ✓	
8	3 + 3 ✓	L
9	3 + 0 ✓	Rien
18	1 + 1 ✓	☆
19	1 + 0 ✓	EPS
22	1 + 1 ✓	♡
21	1 + 1 ✓	A

17

14

1+6+10

3+6+5

La carte ne peut pas bouger de la zone de déplacement

Le coureur ne peut pas aller chercher sa balise

Une balise noire par zone (1,2,3,4,5,6 / 29,30,33,34 / 12,13) et une par poste par course

+5 : Balise noir
+3 : Balise rouge
+1 : Balise jaune

Course 1 : 17 pts

Course 2 : 14 pts

Ophélie

Fiche parcours

Critère de Réalisation :

- Repérer des éléments cruciaux et s'appuyer dessus pour construire son projet de déplacement
- Visualiser son projet de déplacement avant le départ
- Adapter son projet de déplacement entre les courses fonction du résultat de la précédente

Projet de déplacement

	N° de balise	Valeurs de la balise Total de la course = pts	Code de la balise
1	~~26~~	+ 0 ✓	
2	38	+3 ✓	*
3	~~37~~	+0 ✓	
4	32	+0 ✓	
5	29	+5	F
6	28	+0 ✓	
7	26	+3 ✓	D
8	37	+0 ✓	□
9	~~28~~ 28	+0 ✓	
10	32	+0 ✓	
11	12	+1	♀
12	20	+1	π
13	24	+0 ✓	⬡
14	22	+1	♡

6+5

La carte ne peut pas bouger de la zone de déplacement

Le coureur ne peut pas aller chercher sa balise

Une balise noire par zone (1,2,3,4,5,6 / 29,30,33,34 / 12,13) et une par poste par course

+5 : Balise noir
+3 : Balise rouge
+1 : Balise jaune

Course 1 : 11 pts

Course 2 : 3 pts

Tessa

Fiche parcours

Critère de Réalisation :

- Repérer des éléments cruciaux et s'appuyer dessus pour construire son projet de déplacement
- Visualiser son projet de déplacement avant le départ
- Adapter son projet de déplacement entre les courses fonction du résultat de la précédente

Projet de déplacement

N° de balise	Valeurs de la balise Total de la course = pts	Code de la balise
5	+5 10	5
30	+5	9
12	+0	C
3	+5	3
33	+0 7	
13	+0	
10	+1	D
18	+1	◇
31		
32		

La carte ne peut pas bouger de la zone de déplacement

Le coureur ne peut pas aller chercher sa balise

Une balise noire par zone (1,2,3,4,5,6 / 29,30,33,34 / 12,13) et une par poste par course

+5 : Balise noir
+3 : Balise rouge
+1 : Balise jaune

Théodore

Fiche parcours

Critère de Réalisation :

- Repérer des éléments cruciaux et s'appuyer dessus pour construire son projet de déplacement
- Visualiser son projet de déplacement avant le départ
- Adapter son projet de déplacement entre les courses fonction du résultat de la précédente

Projet de déplacement

N° de balise	Valeurs de la balise Total de la course = pts	Code de la balise
5	(5)	(5)
36		
48		
[illegible]		
12	D-8 +5	
16	(6) +0	
19	EPS +1	
[illegible]		
90		
33		
38		

La carte ne peut pas bouger de la zone de déplacement

Le coureur ne peut pas aller chercher sa balise

Une balise noire par zone (1,2,3,4,5,6 / 29,30,33,34 / 12,13) et une par poste par course

+5 : Balise noir
+3 : Balise rouge
+1 : Balise jaune

Projet de déplacement

Réaliser un parcours de 25pts :

- Les balises noires valent 5pts
- Les balises rouges valent 3pts
- Les balises jaunes valent 1pt

Chaque coureur doit aller chercher 3 balises

Coureur	N° de Balise	Nbre de points La somme =25pts	Code
Alexis	12	5	5
	35	3	9
	38	3	*
Isabeau	8	3 3	[illegible]
	14	3	J
	22	1	D
Nina	26	3	8
	37	3	4
	24	1	K

11

7

4

7

Temps réalisé : ..... 19 minutes

Projet de déplacement

Réaliser un parcours de 25pts :

- Les balises noires valent 5pts
- Les balises rouges valent 3pts
- Les balises jaunes valent 1pt

Chaque coureur doit aller chercher 3 balises

Coureur	N° de Balise	Nbre de points La somme =25pts	Code
Gabin	6	5	
	5	3	
	7	3	
Kevin	12	5	ⓒ
	14	3	ⓧ
	16	3	
Luna	86	3	
	6	5	
	~~7~~ 8	3	

Temps réalisé : .....

Projet de déplacement

Réaliser un parcours de 25pts :

- Les balises noires valent 5pts
- Les balises rouges valent 3pts
- Les balises jaunes valent 1pt

Chaque coureur doit aller chercher 3 balises

Coureur	N° de Balise	Nbre de points La somme =25pts	Code
Lila	~~30~~ 29	5	
	28	3	
	22	1	
Maélys	18	1	
	~~14~~ 12	3	
	~~14~~ 20	1	
Anthony	5	5	
	35	3	
	26	3	

Temps réalisé : 12 mn

Projet de déplacement

Réaliser un parcours de 25pts :

- Les balises noires valent 5pts
- Les balises rouges valent 3pts
- Les balises jaunes valent 1pt

Chaque coureur doit aller chercher 3 balises

Coureur	N° de Balise	Nbre de points La somme =25pts	Code
Luc	34	5	
	38	3	
	26	3	
Manuel	29	5	
	32	3	
	27	3	
Noam	22	1	
	19	1	
	37	1	

Temps réalisé : .....

Projet de déplacement

Réaliser un parcours de 25pts :

- Les balises noires valent 5pts
- Les balises rouges valent 3pts
- Les balises jaunes valent 1pt

Chaque coureur doit aller chercher 3 balises

Coureur	N° de Balise	Nbre de points La somme =25pts	Code
Théodore	12	5	5
	16	3	TT
	20	4.1	L
Lise	5	5	2
	7	3	4
	22	1	D
Lou	6 4	5	G G
	35	3	9
	23	1	H

Temps réalisé : ....18..25....

Projet de déplacement

Réaliser un parcours de 25pts :

- Les balises noires valent 5pts
- Les balises rouges valent 3pts
- Les balises jaunes valent 1pt

Chaque coureur doit aller chercher 3 balises

Coureur	N° de Balise	Nbre de points La somme =25pts	Code
Théophile	29/~~30~~	5	2
	~~20~~ 20	3	L
	37	1	□
Tessa	6	5	6
	27/~~28~~	3	C
	10/~~11~~	1	8
Timo	5	5	2
	7	3	4
	18/~~19~~	1	7

Temps réalisé : .....

G1

Fiche élève

Coureur 1 : . **Timo** ..... Coureur 2 : ..... **Luna** .....

Coureur 3 : .... **Alexis** ..... Coureur 4 : ... **Lucie** .....

Objectif : Ramener le plus grand nombre de point possible

Contraintes :

- Je ne peux pas revenir aux points de départ
- Je ne peux pas récupérer 2x la même balise par groupe
- Je ne peux pas récupérer 2 balises portant le même nombre
- Les coureurs ne peuvent pas aller chercher la balise qu'ils ont placée

Phase de préparation: 8min

- Construire les parcours de chacun des membres de l'équipe
  - Mots clés : Direction / Distance / Point cardinaux / Eléments remarquable / Codage
- Construire son itinéraire à l'aide de la feuille vierge à disposition

Coureur 1		Coureur 2		Coureur 3		Coureur 4	
N° Balise	Code	N° Balise	Code	N° Balise	Code	N° Balise	Code
1	☆☆	2C	W X	2B	☆ X	11D	3°6
2A	N	10C	5 V	4B	X V	19D	▱
3	EPS	11C	K V	10B	@ V	29D	↗
4A	C	18C	Y V	11B	B V	39	⊥
5	F	19C	5 V	14B	= V	40	X
6	◎	29C	∞ V	16B	D V	29A	≈
7	◇	30C	L V	17B	P V	30A	≈
8	Q	31	@ V	18B	I V	32A	▢
9	M	32C	11 V	19B	▢ V	33A	@
15		33C	X V	20	▢ V	34A	⊗
10A	R	34C	☼ V	21	Δ V	35A	▱
11A	◎	35C	π V	22	♡ V	37A	◎
12	V	36	⊗ V	23	X V		
13	♪	38	EPS V	24	◎ V		
14A	T			25	⊕ V		
16A				26	ϟ V		
17A	U			27B	π V		
18A				28	Δ V		
19A	T			29B	Z V		
27A	#			30B	S V		

Qu'est qui a été le plus utilisé sur la feuille de route ? .....

.....

.....

G2

Fiche élève

Coureur 1 : **Arnold** Coureur 2 : **Théodore**

Coureur 3 : **Manuel** Coureur 4 : **Mathieu**

Objectif : Ramener le plus grand nombre de point possible

Contraintes :

- Je ne peux pas revenir aux points de départ
- Je ne peux pas récupérer 2x la même balise par groupe
- Je ne peux pas récupérer 2 balises portant le même nombre
- Les coureurs ne peuvent pas aller chercher la balise qu'ils ont placée

Phase de préparation: 8min

- Construire les parcours de chacun des membres de l'équipe
  - Mots clés : Direction / Distance / Point cardinaux / Eléments remarquable / Codage
- Construire son itinéraire à l'aide de la feuille vierge à disposition

Coureur 1		Coureur 2		Coureur 3		Coureur 4	
N° Balise	Code	N° Balise	Code	N° Balise	Code	N° Balise	Code
16A	X	16B	T X	2A	N ✓	32A	✓
19B	✓	19A	X	3	EPS ✓	32B	✓
25	✓	24	✓	4A	C ✓	32C	✓
18A	✓	23	✓	5	F ✓	33C	✓
36	✓	22	✓	6	C X	34A	✓
29B	✓	21	✓	7	X	34B	X
17A	✓	26	X	8	✓	34C	X
15	✓	38	✓	9	✓	35A	X
37A	X	37B	✓	10A	✓	35B	X
14A	✓	36	✓	~~20~~ X	X	35C	X
33B	X	33A	X	~~X~~ X	X	39	X
12	✓	~~33B~~	X	~~28~~	✓	40	X
11E	X	31	X	13B	✓	10B	X
30A	X	30C	✓	17B	✓	10C	X
						33C	X X

Qu'est qui a été le plus utilisé sur la feuille de route ? .....

.....

.....

G3

Fiche élève

Coureur 1 : **Maxime** 12 Coureur 2 : **Noam** 14

Coureur 3 : ... **Maélys** 15 Coureur 4 : **Lise** 7

47

Objectif : Ramener le plus grand nombre de point possible

Contraintes :

- Je ne peux pas revenir aux points de départ
- Je ne peux pas récupérer 2x la même balise par groupe
- Je ne peux pas récupérer 2 balises portant le même nombre
- Les coureurs ne peuvent pas aller chercher la balise qu'ils ont placée

Phase de préparation: 8min

- Construire les parcours de chacun des membres de l'équipe
  - Mots clés : Direction / Distance / Point cardinaux / Eléments remarquable / Codage
- Construire son itinéraire à l'aide de la feuille vierge à disposition

Coureur 1		Coureur 2		Coureur 3		Coureur 4	
N° Balise	Code	N° Balise	Code	N° Balise	Code	N° Balise	Code
6	@ ✓	10B	@ ✓	29A	≈ ✓	1	✓
7	G ✓	11E	H ✓	30C	L ✓	5	F ✓
8	Q ✓	14B	= ✓	31	@ ✓	2A	N ✓
9	M ✓	17A	U ✓	32A	✓	24	✓
10A	R ✓	18A	✓	33C	X ✓	DC	✓
11A	✓	19A	T ✓	34A	✓	19B	✓
12	V ✓	24	✓	36	✓	16A	✓
13	J ✓	23	X ✓	37A	✓		
14A	F ✓	22	♡ ✓	38	EPS ✓		
15	III ✓	21	A ✓	39	T ✓		
16B	D ✓	2B	W ✓	40	X ✓		
29B	Z ✓	3	EPS ✓	11D	3E6 ✓		
		4A	E ✗	18B	I ✓		
		20	✓	25	✓		

Qu'est qui a été le plus utilisé sur la feuille de route ? Un schéma

.....

.....

G4

Fiche élève

Coureur 1 : .. **Gabin** ..... Coureur 2 : ... **Lila** .....

Coureur 3 : .. **Kevin** ..... Coureur 4 : ... **Anthony** .....

Objectif : Ramener le plus grand nombre de point possible

Contraintes :

- Je ne peux pas revenir aux points de départ
- Je ne peux pas récupérer 2x la même balise par groupe
- Je ne peux pas récupérer 2 balises portant le même nombre
- Les coureurs ne peuvent pas aller chercher la balise qu'ils ont placée

Phase de préparation: 8min

- Construire les parcours de chacun des membres de l'équipe
  - Mots clés : Direction / Distance / Point cardinaux / Eléments remarquable / Codage
- Construire son itinéraire à l'aide de la feuille vierge à disposition

Coureur 1		Coureur 2		Coureur 3		Coureur 4	
N° Balise	Code	N° Balise	Code	N° Balise	Code	N° Balise	Code
16 A	A	16 B	D	1	✡	10 A	R
17 A	U	17 B	P	2 A	W	11 A	⊗
18 A	I	18 B	I	3	EPS	12	V
19	⊖	19 B		4 A	C	13	J
11 C	K	2 C		8		14 A	T
29 D	→	10 B	R	20	⧈	15	III
31	≈	11 B	B	21		4 B	⧖
30 B	S	22	♡	6	ⓒ	2 B	W
32 B	□	23	X	7	C	18 C	Y
34 C	:O:	24	⊙	8	○	28	Λ
33 A	⧺	25	⊗	9	∩	29 A	≈
33 B		26 C		19 A	T	38	EPS
35 A	▱	30 C		11 D	3'6	39	T
		32 C		29 B	Z	40	⧖
		34 B		37 B	C	37 A	⊗ ⊙
		35 C				30 A	≈
						32 A	⧈
						34 A	⊗
13						35 B	□
10	13	10	11	13	15	33 B	III

20 20

Qu'est qui a été le plus utilisé sur la feuille de route ? .....

.....

.....

G6

Fiche élève

Coureur 1 : Nina Coureur 2 : Shirley

Coureur 3 : Ophélie Coureur 4 : .....

Objectif : Ramener le plus grand nombre de point possible

Contraintes :

- Je ne peux pas revenir aux points de départ
- Je ne peux pas récupérer 2x la même balise par groupe
- Je ne peux pas récupérer 2 balises portant le même nombre
- Les coureurs ne peuvent pas aller chercher la balise qu'ils ont placée

Phase de préparation: 8min

- Construire les parcours de chacun des membres de l'équipe
  - Mots clés : Direction / Distance / Point cardinaux / Eléments remarquable / Codage
- Construire son itinéraire à l'aide de la feuille vierge à disposition

Coureur 1		Coureur 2		Coureur 3		Coureur 4	
N° Balise	Code	N° Balise	Code	N° Balise	Code	N° Balise	Code
10A	R ✓	18B	X X	10B	☺	✓	
12	J X	29B	✓2 X	11B		X	
16B	= ✓	30B	✓S X	14A	T	✓	
18C	✓ ✓	34B	✓ X	16B	3D	✓	
25	✓	39	✓T X	18A		X	
27A	# ✓	38	✓EPS X	17A	U	✓	
34A	✓	22	✓ X	19		✓	
30A	✓	21	X X	28	△	✓	
40	✓	1	X	29A	2	✓	
5	✓	2C	✓	30C	L	✓	
2B	✓	4A	✓C	24		✓	
4B	✓	7	✓	23	X	✓	
8	✓			20		✓	
35A	X			22	2	✓	
26	✓			3	EPS	✓	
32A	✓			27B	TF	✓	
10C	G			34		X	
11C				35		X	
13							
17B	P	9	12	14	18		
14	16						

Qu'est qui a été le plus utilisé sur la feuille de route ? .....

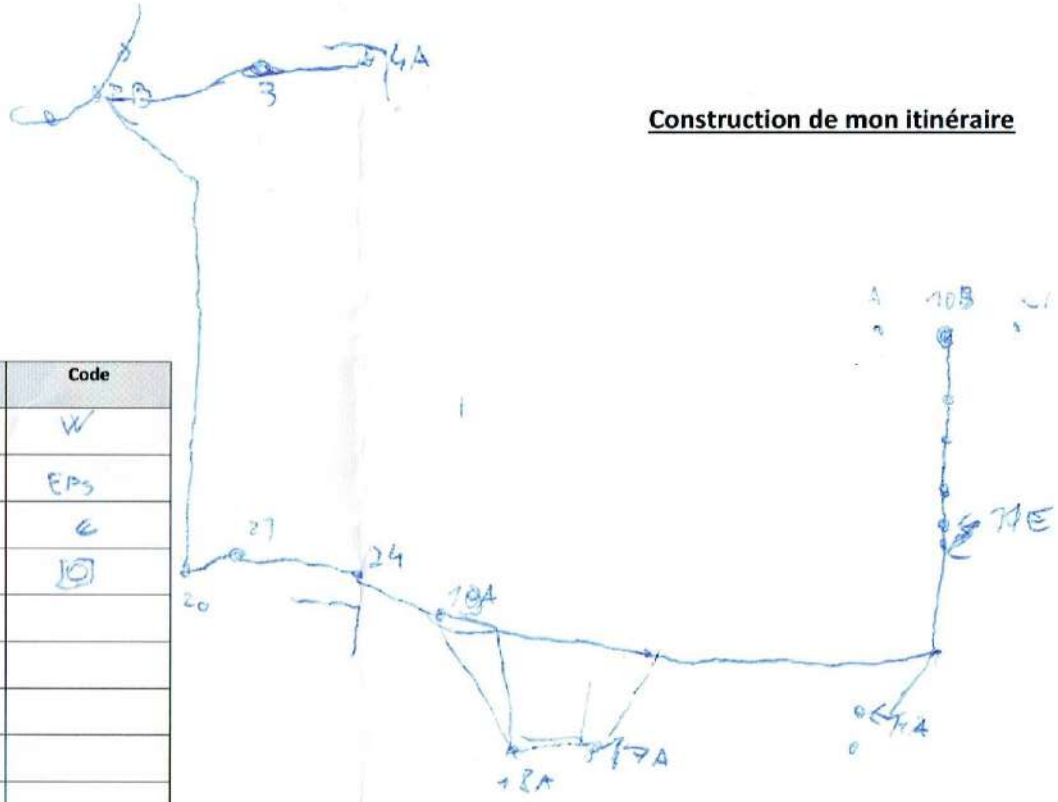
.....

.....

Fiche de Route Personnel

Balise	Code		Balise	Code
10B			2B	
11E	H		3	
19B			4A	
17A			20	
18A				
19A				
24				
23				
22				
21				

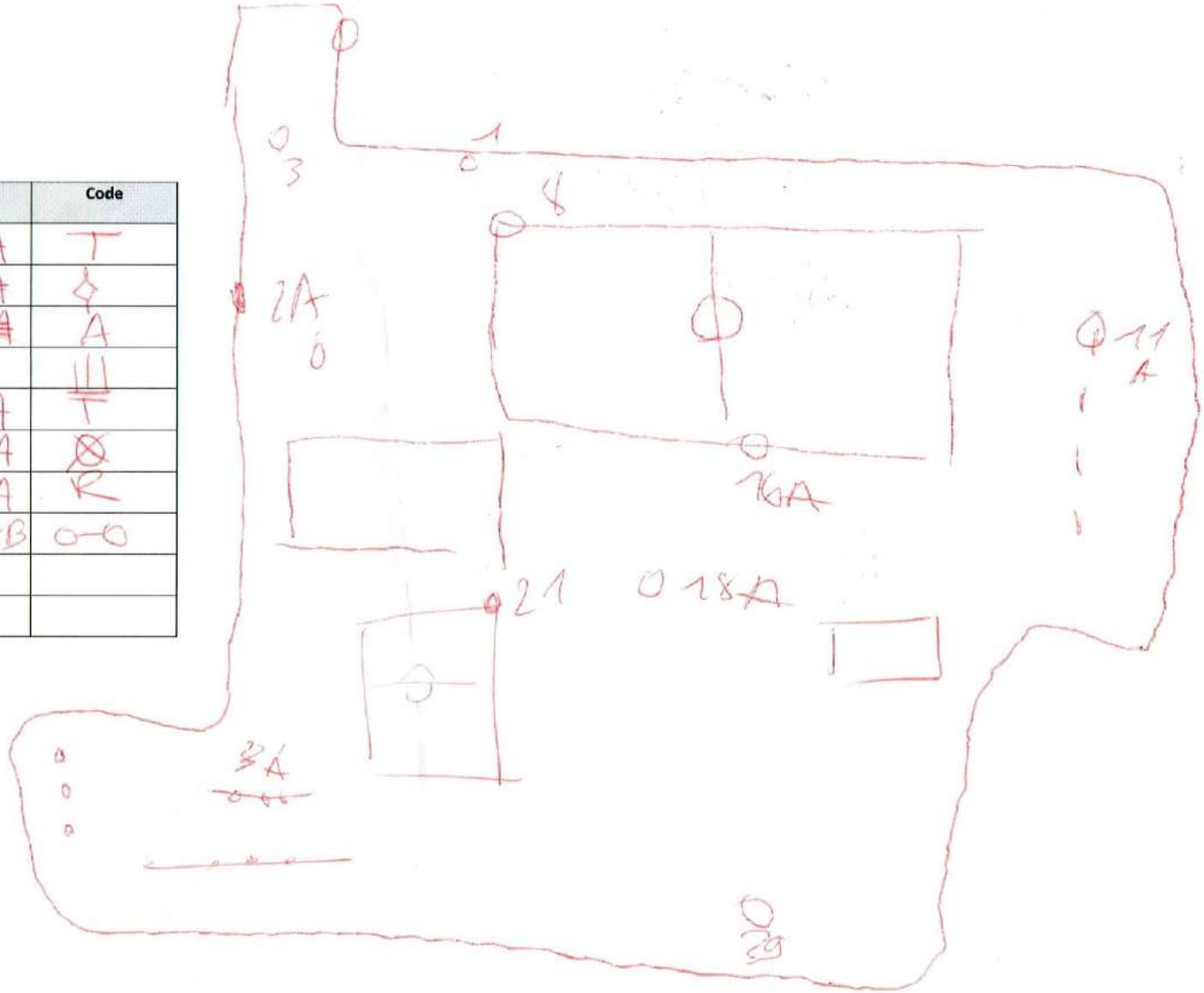
Construction de mon itinéraire



Fiche de Route Personnel

Balise	Code		Balise	Code
1	✡		19A	T
2A	N		~~18A~~	◇
3	EPS	16A	~~16A~~	A
36	Ⓟ		15	‖
33A	⊐		14A	┼
30A	≈		11A	⊗
32A	⊡		10A	R
34A	⊘		37B	○—○
35A	⏢		5	
29A	≃			

Construction de mon itinéraire



Fiche de Route Personnel

Balise	Code		Balise	Code
2C			27B	
6			29C	
40			19C	
39			18B	
38			17A	
37B			11C	
33C			10C	
30C				
35C				
34C				

Construction de mon itinéraire



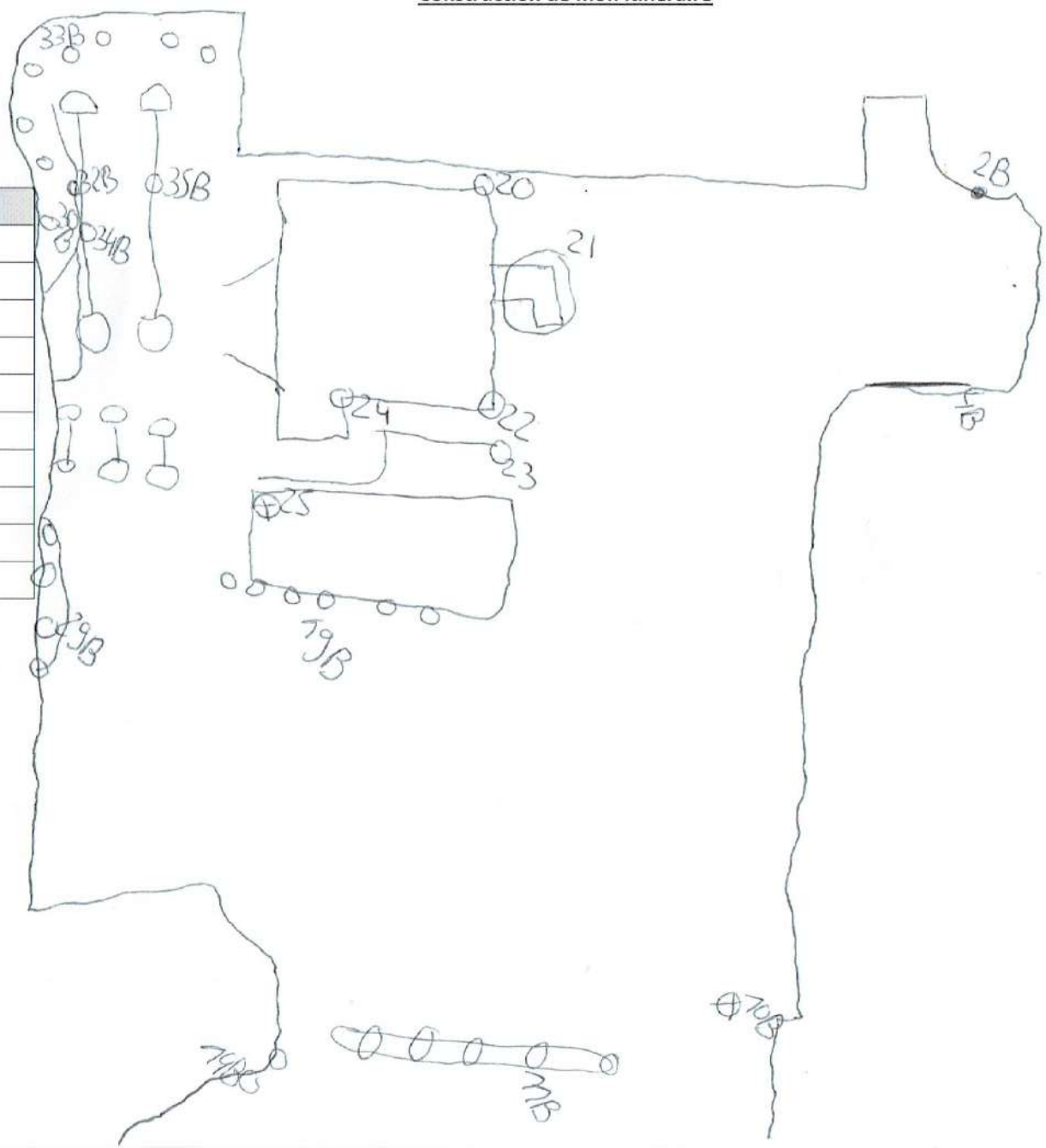
⊗ parcelle
○ arbres

18

Fiche de Route Personnel

Balise	Code		Balise	Code
2B			32B	
4B			35B	
20			34B	
21			29B	
22			19B	
23			14B	
24			11B	
25			10B	
33B				
30B	S			

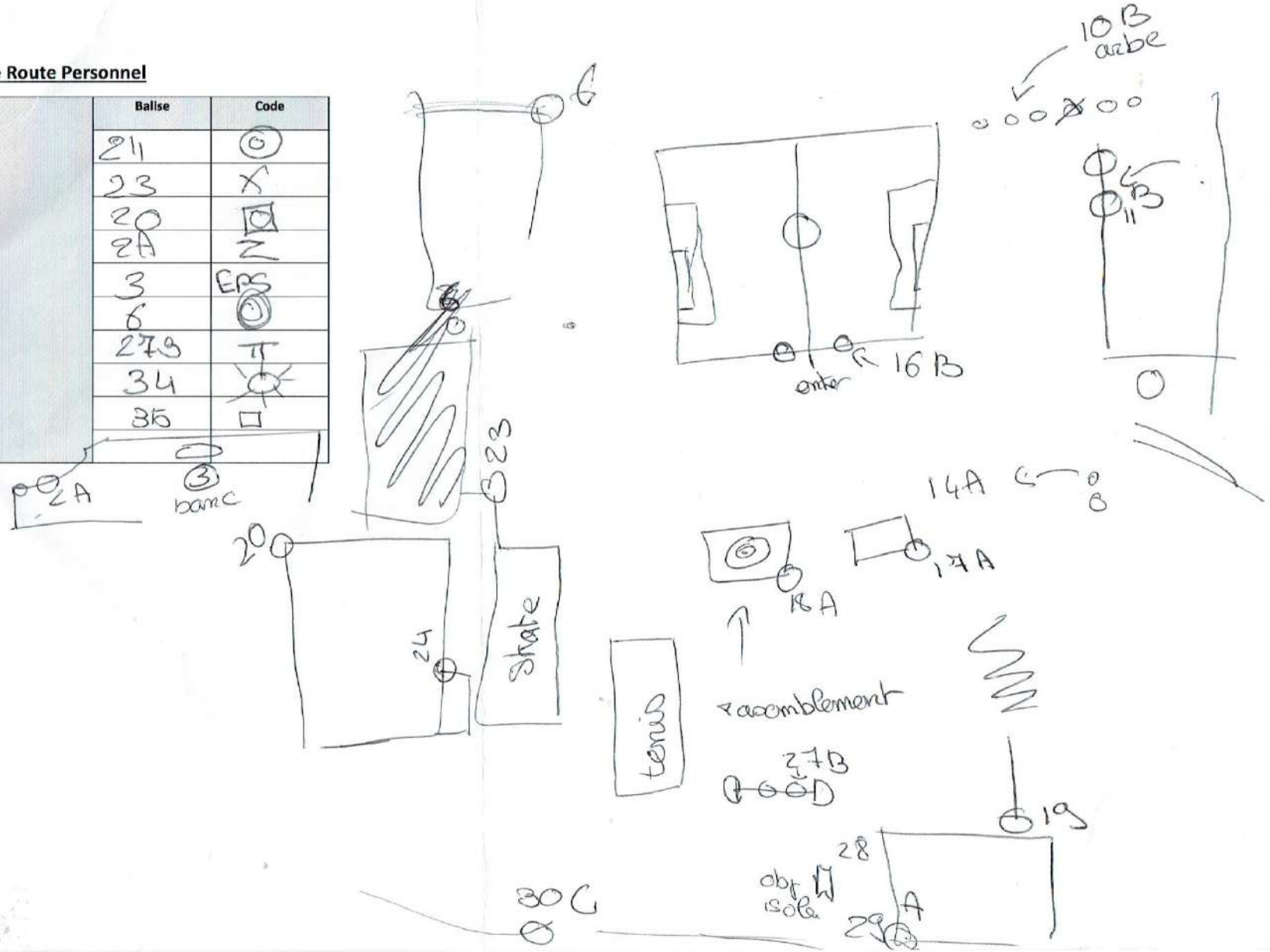
Construction de mon itinéraire



Fiche de Route Personnel

Balise	Code		Balise	Code
10 B	@		21	⊙
11 B			23	X
14 A	T		20	⊡
17 A	U		2A	Z
16 B	D		3	EPS
18 A			6	⊙
19	◇		279	π
28	△		34	⊛
29 A	≈		35	□
30 C	L			

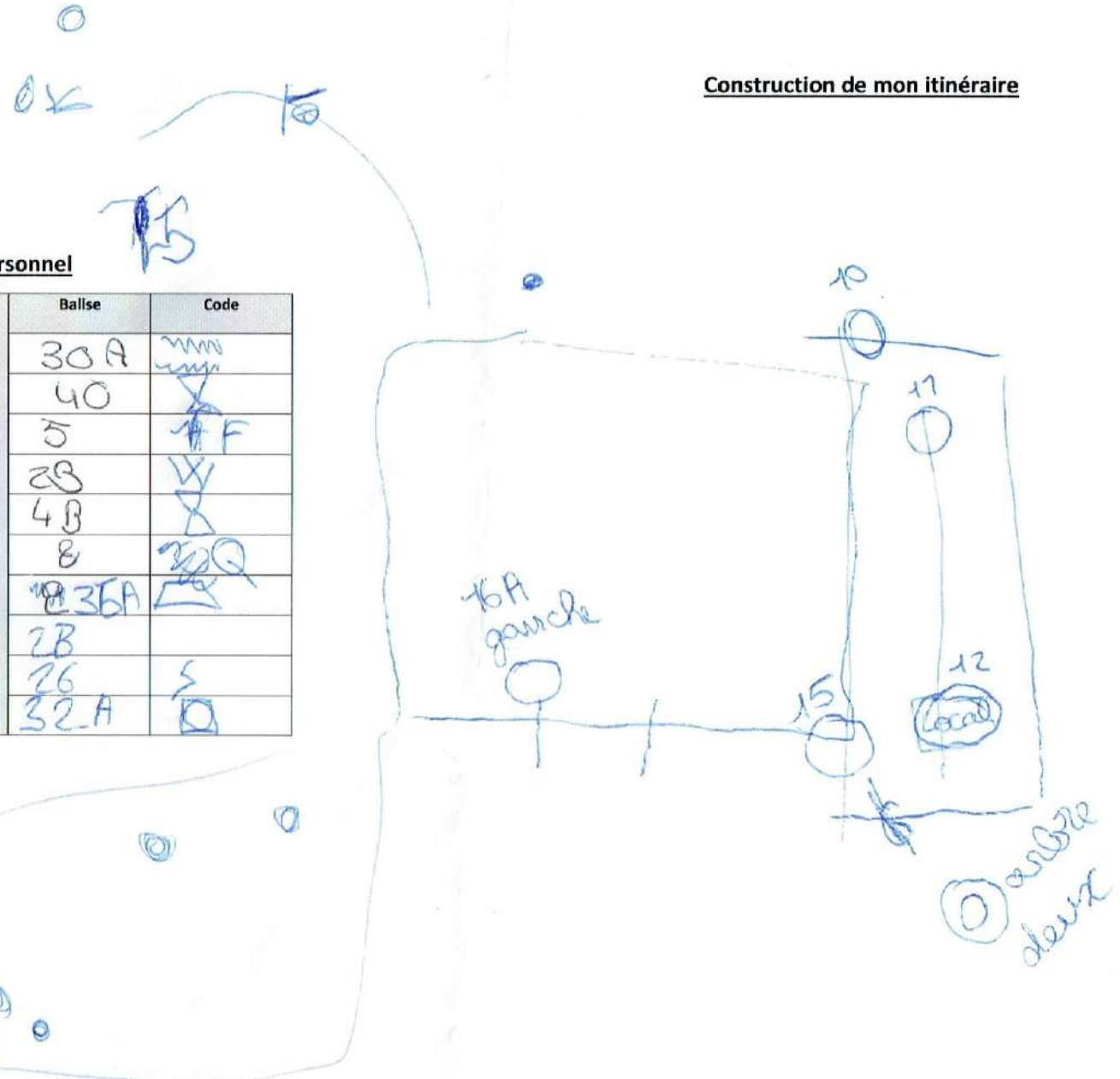
Construction de mon itinéraire



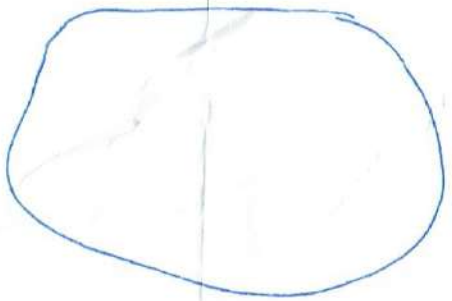
Fiche de Route Personnel

Balise	Code		Balise	Code
10A	R		30A	
11A	x Pas		40	
12	5		5	F
16B	=		2B	
15	x Pas		4B	
16A	x Pas		8	
18C			36A	
25			2B	
27A	#		26	
34A			32A	

Construction de mon itinéraire



Construction de mon itinéraire



Fiche de Route Personnel

Balise	Code		Balise	Code
1D	3°6		35A	
9D			37A	
29D				
39				
40				
29A				
30A				
32A				
33A				
34A				

