



HAL
open science

Les interactions sociales en mixité pour développer des compétences en EPS : analyse de la conception de deux enseignants d'EPS expérimentés

Célia Hardy, Clément Nardin

► To cite this version:

Célia Hardy, Clément Nardin. Les interactions sociales en mixité pour développer des compétences en EPS : analyse de la conception de deux enseignants d'EPS expérimentés. Education. 2022. dumas-04390321

HAL Id: dumas-04390321

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04390321>

Submitted on 12 Jan 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

MASTER MEEF

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

Mention second degré

Parcours EPS

Les interactions sociales en mixité pour développer des
compétences en EPS :

*Analyse de la conception de deux enseignants d'EPS
expérimentés*

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

Soutenu par

Clément NARDIN et Célia HARDY

Le 24/06/2022

En présence de la commission de soutenance composée de :

Jacques SAURY, directeur de mémoire

Marie Berthou, membre de la commission

Nous tenons à remercier toutes les personnes qui ont contribué à l'élaboration de ce mémoire de recherche.

La réalisation de ce mémoire de recherche constitue une expérience enrichissante et l'aboutissement d'un travail de longue haleine. Nous tenons ainsi à remercier sincèrement toutes les personnes qui ont contribué à l'élaboration de ce mémoire de recherche.

En premier lieu, nous adressons nos remerciements à Monsieur Saury professeur des universités à l'Université de Nantes et directeur de notre mémoire, pour l'ensemble des aides fournies et des nombreuses remarques constructives concernant l'élaboration de ce mémoire.

En second lieu, nous exprimons nos sincères remerciements aux deux enseignants interrogés pour concevoir ce mémoire de recherche.

Enfin, nos remerciements s'adressent à l'ensemble de l'équipe pédagogique de l'UFR STAPS de l'INSPÉ de Nantes, pour l'écoute, la réactivité, et la qualité de la formation reçue.

Sommaire :

CHAPITRE 1 : INTRODUCTION	4
1.1 Question de départ.....	4
1.2 Motifs de notre projet de recherche.....	5
1.3 Structure du mémoire	5
CHAPITRE 2 : REVUE DE LITTERATURE	6
2.1 Définitions.....	6
2.2 Etat des travaux sur les conceptions enseignantes à propos de la mixité	8
2.3 Concevoir la mixité comme un outil.....	11
CHAPITRE 3 : CADRAGE THEORIQUE	14
3.1 Cadrage théorique : la « Grounded Theory ».....	14
CHAPITRE 4 : METHODE	16
4.1 Conditions contractuelles.....	16
4.2 Participants	16
4.3 Recueil des données	17
4.4 Procédure d'analyse des données	18
CHAPITRE 5 : RESULTATS	22
5.1 Utilisation d'interactions sociales en mixité pour des apprentissages moteurs et sociaux au regard du pôle enseignant	22
5.2 Utilisation d'interactions sociales en mixité au regard du pôle élève	25
5.3 Utilisation d'interactions sociales en mixité au regard du pôle savoir	29
5.4 Conceptions singulières des enseignants interrogés	31
CHAPITRE 6 : DISCUSSION	34
6.1 Synthèses des résultats obtenus en réponse aux questions de recherche, et discussion au regard des travaux antérieurs	34
6.2 Limites et perspectives	35
CHAPITRE 7 : BIBLIOGRAPHIE	38
CHAPITRE 8 : TABLE DES ILLUSTRATIONS	40
CHAPITRE 9 : ANNEXES	40

CHAPITRE 1 : INTRODUCTION

1.1 Question de départ

La convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons éditée en 2013 (BO du 06/07/2013) et réactualisée en novembre 2019 entend réduire l'écart de réussite entre les élèves. Cette convention met en lumière le fait que « l'École porte à tous niveaux le message de l'égalité entre les filles et les garçons et participe à modifier la division sexuée des rôles dans la société ». Pour cela, le gouvernement entend agir auprès des parents d'élèves, des élèves ainsi que sur l'ensemble de la communauté éducative afin de construire « un fil rouge de la continuité éducative à l'échelle des territoires et sur des temps clefs de l'éducation à la citoyenneté ». Autrement dit, cette convention entend agir à différents niveaux afin de réduire l'écart de réussite entre les garçons et les filles et prôner une égalité dans les apprentissages à l'École, et ce, quel que soit le sexe des élèves. Pour autant, les travaux réalisés par Baudelot et Establet (2006) montrent que l'école amplifie la réussite différenciée des élèves selon leur sexe. Ils expliquent que l'École « conditionnerait » les élèves à réussir dans telle ou telle matière selon leur sexe.

Aussi, le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'enseignant (BO du 25/07/2013) impose aux enseignants d'agir en éducateur responsable selon des principes éthiques. Il est notamment question de « Se mobiliser et mobiliser les élèves contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre, promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes. » Autrement dit, il revient aux enseignants de fixer les conditions pour promouvoir l'égalité filles-garçons, pour cela le texte précise qu'il faut «Prendre en compte les préalables et les représentations sociales (genre, origine ethnique, socio-économique et culturelle) pour traiter les difficultés éventuelles dans l'accès aux connaissances». Plus concrètement, il s'agit alors pour les enseignants d'adapter leur posture professionnelle pour réduire ces inégalités.

De plus, les récentes recherches menées par Sève et Terré (2016) montrent que l'EPS constitue d'une part un support privilégié pour favoriser les interactions et le développement des compétences psychosociales. En effet, les élèves partagent des espaces, des objets, ils expriment des émotions. D'autre part, les activités pratiquées, avec leurs caractéristiques multiples encouragent les élèves à interagir.

Alors, c'est en lien avec les éléments exposés ci-dessus que nous avons choisi de nous interroger sur la mixité, et plus particulièrement au sein des interactions entre filles et garçons en EPS.

Ainsi, au regard des recommandations officielles faites aux enseignants pour favoriser l'égalité fille-garçon, il nous a semblé important de s'intéresser aux conceptions enseignantes sur la mixité et les interactions sociales en EPS.

1.2 Motifs de notre projet de recherche

Au cours de notre parcours universitaire, nous avons réalisé de nombreux stages durant lesquels nous avons pu observer que la nature des interactions variait selon le sexe des élèves. Par ailleurs, au fil de l'avancée de notre parcours nous avons reçu de nombreux apports théoriques sur les interactions et notamment de leurs bénéfices pour le développement de compétences motrices, méthodologiques et sociales en EPS. Ainsi, de par notre expérience sur le terrain et l'apport de connaissance pendant nos études, nous avons choisi d'orienter notre projet de recherche sur les conceptions enseignantes relatives aux interactions sociales en mixité en EPS. Dans le but d'éclaircir les stratégies adoptées par les enseignants pour utiliser les interactions sociales en mixité afin de développer des compétences motrices méthodologiques et sociales chez les élèves en EPS.

1.3 Structure du mémoire

Nous présentons notre mémoire, réalisé au cours de l'année universitaire 2021/2022 selon la structure suivante.

Dans un premier temps, nous présentons la revue de littérature établie sur ce sujet. Celle-ci s'attache à recenser les définitions des éléments clés de notre sujet, ainsi que l'ensemble des questionnements que nous avons fait émerger. Cette revue vise à présenter la synthèse de notre analyse documentaire sur les conceptions enseignantes à propos de la mixité en EPS et des interactions sociales.

Dans un deuxième temps, nous présentons le cadre théorique qui a permis de structurer notre étude et sur lequel nous nous sommes appuyés pour rédiger notre guide d'entretien visant à structurer les entretiens semi-directifs avec les enseignants expérimentés interrogés pour cette étude.

Dans un troisième temps, nous présentons la méthodologie utilisée tout au long de notre recherche à savoir la méthode de recueil de données choisies, ainsi que la méthode de traitement et d'analyse des données, permettant de produire nos résultats.

Dans un quatrième temps, nous détaillons l'ensemble des résultats obtenus à travers différents filtres. Pour ce faire nous nous appuyons sur la théorie du triangle de Houssaye pour analyser les résultats selon la posture de l'enseignant, l'élève et le savoir.

Enfin, dans un cinquième temps, nous discutons les résultats de cette étude en les interprétant en relation avec nos questions de départ et avec la littérature établie dans ce domaine. Nous développons également certaines limites et perspectives de ce travail.

CHAPITRE 2 : REVUE DE LITTÉRATURE

2.1 Définitions

Avant de débiter la synthèse des travaux qui ont déjà été réalisés autour de la notion de mixité, nous allons définir ce que nous avons tiré des termes et concepts qui ont orienté notre réflexion.

Pour commencer notre définition de la mixité, nous ciblons notre cheminement de pensée sur la mixité sexuée au sein des leçons en EPS. On peut s'appuyer sur les propos de Cogérino et Patinet (2013) qui définissent la mixité comme un concept « qui consiste à regrouper les élèves des deux sexes ». Cela reste, cependant, une notion complexe à appréhender et à penser. En effet, les études de Terret, Cogérino et al. (2006) montrent qu'il est compliqué de rendre la mixité bénéfique aux apprentissages. La différence de ressources physiques et de vécus sportifs dont disposent les élèves étant les facteurs principaux d'un dysfonctionnement des interactions. Malgré la difficulté d'organisation pédagogique qui découle de la mixité, c'est un concept grandement pris en compte par les enseignants d'EPS. Les études d'Artus (1999) accèdent l'idée qu'elle aurait des incidences positives sur l'apprentissage des élèves en EPS de par l'enrichissement mutuel, le respect des différences, la répartition des rôles dans une tâche.

Maintenant que nous avons évoqué brièvement la complexité de gestion de la mixité en EPS, nous pouvons interroger la question de l'égalité. Effectivement, Artus (1999) montre également, à travers ses études, que les formes de groupements et l'organisation du travail des élèves peuvent être consciemment ou inconsciemment influencés par le sexe des élèves. En

effet, Bordes (2000) et Terret (2006) ont expliqué que la formation des groupes mixtes en EPS peut dépendre de la spécificité de l'APSA. En effet, sur les activités d'affrontement, les enseignants auraient majoritairement tendance à répartir les élèves dans des groupes de niveau qui regroupent souvent les filles ensemble et les garçons de la même manière. Suite à ce constat, la question de l'égalité entre les filles et les garçons se pose dans la mesure où l'organisation pédagogique peut discriminer l'action des filles, si la mixité n'est pas utilisée comme outil.

Il conviendra alors de comprendre, à travers notre étude, comment les enseignants gèrent la mixité et s'ils ont conscience d'offrir ou non le même enseignement aux filles et aux garçons, indépendamment de leur sexe.

L'obligation de mixité à l'École renforce la volonté d'offrir un enseignement qui se veut égalitaire et inclusif. Lee, Marks et Byrd (1994) assurent sur la base de leurs études, que les enseignants d'EPS particulièrement, ont un rôle crucial à jouer dans la lutte contre le sexisme et les stéréotypes liés au genre / sexe qui s'y accompagne. Étant donné que l'espace des sports est, à l'origine, un milieu essentiellement connoté masculin, les enseignants d'EPS sont les premiers à pouvoir transformer les faits et rendre l'éducation physique accessible pour tous, quelles que soient les ressources de chacun.

Néanmoins, Patinet et Cogérino (2013) montrent que les enseignants, une fois pris dans l'action de la leçon prêtent moins attention aux formes de groupement et à la recherche de mixité. Nous cherchons alors à comprendre sur quels principes, quelles croyances, se basent les enseignants d'EPS pour organiser les interactions en EPS. L'étude de Couchot-Schiex (2009) démontre que les enseignants n'ont pas forcément les mêmes attentes concernant les filles et les garçons. En effet, certains traits de caractères associés au genre peuvent influencer l'activité de l'enseignant dans la mesure où il se base sur des idées préconçues pour organiser sa classe. L'auteur donne l'exemple du construit social féminin selon lequel les filles auraient davantage tendance à être sérieuses et scolaires contrairement aux garçons. Cela peut alors jouer sur la formation des groupes notamment dans la mesure où la présence d'une fille dans un groupe de garçons peut s'avérer être un moyen d'orienter le groupe dans un travail sérieux. Se pose alors la question des conceptions enseignantes. Comment les croyances, l'ensemble des connaissances mobilisées explicitement ou implicitement par les enseignants dans leurs discours et dans leurs pratiques, influencent-elles le déroulement d'une leçon d'EPS et plus précisément, comment cela impacte-t-il la gestion de la mixité dans la classe ? Les conceptions enseignantes évoluent constamment, elles se construisent selon la formation qu'ils ont suivie, elles sont réaffirmées par l'ensemble de leurs expériences et sont également teintées des

croyances propres à chacun. La prise en compte de la mixité par les enseignants dépend de l'importance qu'ils y accordent (dans la vie de tous les jours et à l'école), de leur compétence à gérer les groupes (développées dans le cadre de leur formation initiale et continue), mais elle dépend également de la faisabilité matérielle et humaine de sa mise en œuvre concrète dans les classes. Nous tenterons de comprendre par les conceptions enseignantes, les enjeux et processus mis en jeu par les enseignants, et qui impactent la mixité en EPS.

Nous utilisons les conceptions enseignantes comme facteur explicatif premier pour expliquer la gestion de la mixité. L'enjeu est désormais d'établir une relation entre des causes et des conséquences. Plus précisément, il s'agit d'étudier les conceptions enseignantes à propos de la mixité et les interactions qui en découlent.

Nous utiliserons principalement le filtre des formes de groupement pour comparer les résultats. En effet, il serait intéressant d'étudier les différences d'interactions émergentes entre les filles, entre les garçons et au sein d'un groupe mixte. Les questions que l'on pourra alors se poser sont : quelles interactions sont-elles plus intéressantes pour favoriser les apprentissages sociaux ? S'agit-il des mêmes pour favoriser les apprentissages moteurs ? Il existe différentes formes d'interactions en EPS : la communication verbale, la gestuelle, les interactions par le regard... Dans cette étude, nous nous intéresserons davantage aux interactions verbales pour analyser concrètement la nature de la communication : conflictuelle, enrichissante ou encore ne portant pas sur les apprentissages...

L'enjeu de cette phase de définition était de cibler l'étendue de notre recherche et d'identifier ce que l'on va utiliser pour notre étude. Ici, il s'agit de comprendre les conceptions enseignantes sur la mixité afin d'émettre des hypothèses sur la manière dont ces dites conceptions influencent les apprentissages des élèves et leurs interactions en EPS.

2.2 Etat des travaux sur les conceptions enseignantes à propos de la mixité

2.2.1 Pratique et représentations de la mixité chez les enseignants d'EPS

Les recherches menées à propos de la mixité en EPS (Terret & Cogérino, 2006) démontrent que les enseignants accordent plus ou moins d'importance à la gestion de la mixité dans les leçons d'EPS, concernant la question des filles et des garçons. Couchot-Schiex (2009) complète ces propos et pose plusieurs pistes d'explications : « le niveau de diplôme, l'ancienneté et l'âge sont des facteurs susceptibles d'avoir une incidence sur l'attention

particulière accordée par l'enseignant à la question de la mixité des sexes dans l'enseignement.
» (op.cit. 2009)

En effet, Guérandel (2010) explique que les enseignants d'EPS renforcent souvent de manière involontaire les stéréotypes de genre au sein des classes où ils enseignent. Ce mécanisme contribuerait à maintenir ou à renforcer la distance entre les filles et les garçons et « l'inégalité de traitement selon le sexe ». En effet, les enseignants interrogés dans l'étude (op.cit. 2010) insistent sur les différences de comportements et de rapport à l'activité physique des filles et des garçons en EPS. Ils se servent de ces différences pour justifier leurs pratiques pédagogiques et leurs conceptions. Il semble que la mise en œuvre des choix pédagogiques relève davantage « d'une adaptation aux différences observées entre les sexes, afin d'enseigner à la jeunesse populaire dans un climat pacifié, que d'une réelle démarche de transformation des rapports sociaux de sexe » (op.cit. 2010)

De plus, Drudy et Úi Chatháin (2002) soulignent que les questions de genre ne se situent pas au niveau des interactions enseignant-élèves mais plutôt au niveau « structurel du curriculum » (Couchot-Schiex, 2009). En effet les auteurs expliquent que, les enseignants attribuent la différence d'interaction avec les élèves « à l'initiative en faveur des garçons, aux comportements perturbateurs des garçons plus qu'à leur propre initiative ou routines. » (op.cit. 2009). Autrement dit, les enseignants d'EPS expliquent la différence de leur interaction avec les élèves (garçons ou filles) non pas par leur pratique pédagogique mais plutôt à cause du comportement des garçons.

Ces propos sont complétés par l'étude de Jóhannesson (2004) qui interroge des enseignantes d'EPS sur ces problématiques. Les enseignantes détaillent leur point de vue sur les caractéristiques, les perspectives et les opportunités des élèves, elles semblent minimiser les écarts de performance entre les sexes. Elles expliquent passer peu de temps à discuter de l'égalité et des différences entre les sexes, sauf pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage. Selon les entrevues, les méthodes et les styles d'apprentissage ont un plus grand impact sur la réussite des élèves que le sexe.

Pour autant, Arthus (1999) explique que les enseignants considèrent la mixité comme une « évidence ». Elle est perçue comme une forme de regroupement "naturel" qui crée une attitude positive, le respect des différences, l'épanouissement mutuel et le partage des rôles dans les tâches. L'auteur montre aussi que les enseignants d'EPS sont bien conscients des connotations sexuées associées à certaines activités : masculines pour les sports de combat et collectifs, féminines pour la danse, neutre pour l'escalade...

Il semble alors intéressant de se demander si les enseignants d'EPS sont conscients de l'inégalité de traitement sexuée des élèves en classe, largement identifiée par les recherches (Duru-Bellat 2004 ; Combaz et Hoibian, 2008). Ainsi, il s'agit de se préoccuper des conceptions enseignantes sur l'équité sexuée.

2.2.2 Modèles pour concevoir l'équité

Dubet et Duru-Bellat (2004) proposent plusieurs modèles pour clarifier l'équité. Davis (2003), Knoppers (1988) et Laberge (2004) reprennent ces travaux en s'appuyant sur le concept d'enseignement impartial et les explications formulés par les enseignants d'éducation physique et sportive (ressources, comportements et résultats pour les filles et les garçons). Il en ressort deux modèles principaux.

Le premier modèle conçoit « l'équité comme égalité compensatoire » (op.cit. 2004) Ce modèle suppose que les filles sont déficientes par rapport à la culture masculine (plus faibles, plus lentes et moins impliquées). Les enseignants adoptent alors une « éducation compensatoire » qui prend la forme d'un avantage pour les filles (fournir des règles simples, des résultats plus élevés que les garçons) ou d'un handicap pour les garçons (partir de plus loin, travailler avec des objets plus lourds). Ces pratiques compensatoires : comportements, choix de situations d'apprentissage ou propos des enseignants constituent une « discrimination agressive » visant à réduire l'écart de ressources ou de résultats entre les deux groupes de genre en EPS.

Le second modèle, s'appuyant sur les travaux de Hadji (2008), présente l'« équité comme égalité dans la qualité du développement individuel » Dans ce modèle, les garçons et les filles sont considérés comme égaux et différents et devraient bénéficier d'opportunités de développement différentes mais tout aussi précieuses. Dès lors, ce modèle revêt plusieurs formes : mise en place de tutorat (par exemple par la création de dyades mixtes où les garçons conseillent les filles), intervention de l'enseignant dans les comportements et attitudes sexistes ou encore la mise en œuvre de contenus qui incitent les élèves à adopter des attitudes, des comportements, des habiletés ou des habiletés considérées comme « typiques » d'un genre.

Dans ce sens Coltice (2004) propose pour l'enseignement de la danse en EPS de donner des consignes alternant le début du mouvement par une énergie explosive (registre plutôt masculin) et un mouvement relâché (registre plutôt féminin).

Ainsi, Duru-Bellat (1999) explique que ce modèle permet des « mesures différenciatrices à visées correctrices » car l'équité est conçue en lien avec les besoins de chacun.

2.2.3 Controverses

Selon Terret, Cogérino & Rogowski (2006) la mixité en EPS poserait des difficultés aux enseignants dans la mesure où celle-ci cristallise de nombreuses différences entre les filles et les garçons (hétérogénéité des ressources physiques, psychologiques, représentation de l'EPS, des APSA...). Ainsi, les enseignants d'EPS traitent de ces problématiques en s'appuyant sur diverses conceptions liées à l'égalité et l'équité.

Patinet et Cogérino (2013) expliquent que les élèves du collège et du lycée sont dans une période vulnérable lorsqu'il s'agit de construire une identité sexuelle et qu'ils ont développé une variété de préférences et de compétences à travers leur propre expérience socioculturelle. En effet, pour ces élèves la mixité représente une expérience subjective, c'est-à-dire l'expérience du regard d'une autre personne, qu'elle soit du même sexe ou non, et la conscience d'appartenir à un groupe sexuel dominant ou non. De plus, les implications masculines de l'EPS et des APSA majoritairement enseignés (sports collectifs, recherche de performance) ne permettent pas pleinement aux filles de s'intégrer et les poussent à intérioriser leur place au second rang. Mais, Terret (op.cit. 2006) explique que les difficultés ressenties par les enseignants d'EPS augmentent lors de l'apparition de la puberté chez les élèves.

2.3 Concevoir la mixité comme un outil

2.3.1 Formes de groupement

Patinet et Cogérino (2013) rapportent que les enseignants d'EPS se posent régulièrement la question de « Quand démixer les formes de groupement dans la leçon ? ». Préoccupation importante, puisque les enseignants relèvent quotidiennement des différences d'implication et de réussite selon le sexe des élèves. Cela pose la question de la réussite des filles en EPS, en raison du contenu éducatif d'origine "sportive".

Hauw (2000) propose huit modalités de groupement en EPS dont des groupements mixtes. Il explique trois manières d'aborder la mixité qu'il considère comme une « question importante ». La première consiste à séparer les garçons et les filles dans les cours d'EPS, cela

permet « d'éviter » le problème. Cela interroge alors sur la capacité à créer des liens sociaux et à éduquer les élèves en EPS.

La deuxième piste avancée par l'auteur est d'associer groupe de niveau et mixité. Les élèves sont regroupés selon un niveau où les filles et les garçons peuvent être également intégrés. Cette solution conduit inévitablement à l'isolement des filles ou des garçons selon la « connotation masculine des APSA » (op.cit. 2013). Dans ce cas la mixité est considérée sans être réellement traitée.

La troisième piste est de partir du principe ferme de la mixité des groupes en EPS. Cela sous-entend d'utiliser la mixité comme un outil « de développement des élèves, tant sur le plan de la motricité que sur le plan de l'éducation en matière de stéréotypes ». Ainsi, le groupe mixte présente une structure pédagogique qui révèle l'éventail complet des différentes compétences et motivations des élèves.

L'auteur pour conclure explique que, pour être respectée, la mixité doit faire partie d'une structure éducative qui encourage toutes les formes de diversité.

Pour Bordes (2000) « L'hétérogénéité ne semble plus être un problème. Au contraire, elle nourrit aujourd'hui l'inventivité didactique des enseignants ». En effet l'auteur explique que les formes de groupement en EPS dépendent largement des particularités et des spécificités des APSA. Dès lors, il propose des formes de groupement en fonction de l'activité enseignée : groupe affinitaire en course d'orientation, groupe homogène en natation... Patinet (op.cit.2013) explique que les regroupements proposés sont plus liés à des « critères de viabilité » qu'à des enjeux de mixité, même si Bordes précise que la distinction entre éducation sportive et éducation corporelle est à concevoir (entre autres) en lien avec la mixité.

En fin de compte, Cogérino et Patinet (2013) expliquent que dans l'agitation des cours mixtes, les enseignants sont monopolisés par d'autres préoccupations que l'atteinte ou le maintien de l'équité des sexes. Ils se concentrent sur la composition des groupes et ne semblent pas remettre en question leurs propres choix, déclarations ou interactions.

2.3.2 Contenus d'enseignement adapté (CEA)

Jeannin et Mathias (2008) s'intéressent à la nature des feedbacks délivrées par les enseignants d'EPS, aux filles et aux garçons lors des leçons. Les auteurs montrent que les enseignants utilisent principalement des feedbacks correctifs pour aider les élèves ayant des difficultés lors d'une tâche d'apprentissage. Or, ces feedbacks correctifs sont adressés de manière indifférenciée aux filles et aux garçons. En effet, les auteurs expliquent que cette nature

de CEA ne permet pas nécessairement les apprentissages des filles, car elles ne disposent pas toujours de la culture technique et tactique associée à ce contenu.

En fait, si les feedbacks correctifs, axés sur le « dire » sont souvent des régulations pertinentes pour l'activité des garçons, les auteurs recommandent aux enseignants de penser à utiliser le registre sur le « faire » plus proche de l'activité des filles. Ils retiennent deux pistes principales pour que les « filles puissent apprendre en EPS » (op.cit. 2008).

D'abord, la conception de la leçon doit être précise : elle va jusqu'à formaliser et donner aux élèves les objectifs de la séquence et modalités d'évaluation ainsi qu'à matérialiser les espaces dévolus aux apprentissages. Le but est de minimiser la survenue d'un incident critique, synonyme de non activité motrice chez les filles.

Ensuite, les régulations dans la leçon : c'est-à-dire avoir un espace matérialisé pour les apprentissages et ne pas accepter que son effectif diminue. Aussi, il s'agit de changer les CEA en cours de leçon (changement de situation d'apprentissage par exemple).

2.3.3 Débat démocratique

De nombreuses recherches mettent en avant la monopolisation des espaces par les garçons et l'attention prédominante qui leur est souvent accordée par les enseignants (Patinet, 2011, Vigneron, 2009).

Carpentier (2014) propose alors de mettre en place un débat démocratique dans certaines situations d'apprentissages en EPS, il s'agit de veiller à ce que chacun et chacune puisse argumenter son point de vue, cela constituant alors un support d'éducation à la citoyenneté. Afin que le débat soit constructif, Carpentier recommande aux enseignants de prendre plusieurs précautions. D'abord l'objet du débat doit être circonscrit, à la fois sur le fond (but commun et rassembleur) et la forme (objet ni trop fermée, ni trop ouvert). L'enseignant peut poser une question). Ensuite, le débat doit s'organiser dans un espace délimité (avec des coupelles par exemple). Enfin, le temps de débat doit être suffisant sans être trop long. L'organisation du débat doit permettre la participation de tous et de toutes.

CHAPITRE 3 : CADRAGE THEORIQUE

Nous allons définir et détailler, à travers cette partie, le cadrage théorique qui nous a permis de construire et guider notre méthode de recherche. Nous nous sommes appuyés sur le cadre de la « Grounded Theory » (Strauss & Corbin, 1990), autrement appelée la « théorie ancrée ».

3.1 Cadrage théorique : la « Grounded Theory »

La réalisation de notre enquête puis, plus largement, de notre recherche s'appuie sur une méthode inductive. Il s'agit d'une méthode scientifique qui se caractérise par 3 étapes : l'enregistrement de données autour d'un sujet, l'analyse et la classification des résultats puis la déduction des propos recueillis.

Nous avons de fait, commencé par interroger deux sujets sur la question de la mixité durant une leçon EPS. L'idée de notre cadrage théorique était ensuite de retranscrire les propos que nous avons récoltés en les structurant dans des « unités de sens » (*meaning units*). Autrement dit, il s'agissait dans un premier temps, de découper les protocoles verbaux recueillis pour différencier les idées visées par les personnes interrogées. Nous avons ensuite, dans un second temps, regroupé les idées visées dans des unités de sens (*creating categories*). Pour finir, nous avons modélisé nos catégories à travers des concepts plus généraux (*conceptualizing of categories*).

Cette première étape de « découpage » des données avait pour intérêt de différencier les propos recueillis dans des unités de sens ce qui correspond à extraire « *un fragment de texte (...) compréhensible en soi, et contenant une idée, épisode ou élément d'information* » (Tesch, 1990). Le principe est donc d'isoler les éléments de leur contexte pour les « *étiqueter sous un libellé univoque* » (Strauss & Corbin, 1990).

Notre deuxième étape visait à catégoriser les propos de la sorte, de manière à structurer davantage les cheminements de pensée des personnes interrogées mais également de hiérarchiser les idées. Nous avons en effet réalisé une hiérarchisation des propos verbaux selon leur pertinence au regard de notre sujet d'étude. D'autre part, ces catégories nous ont permis de rassembler ces idées dans des champs d'étude plus large comme celui du triangle de Houssaye. En effet, ce concept nous a servi de point de départ pour rassembler les propos verbaux sous le

pôle du savoir, de l'enseignant ou de l'élève. A plus petite échelle, cette étape nous a permis de comparer et rapprocher plus aisément les perspectives de personnes participant à notre étude.

Notre troisième et dernière étape de cette retranscription des résultats a conduit davantage à l'analyse et à la construction d'un « modèle conceptuel ». En effet, la composition de macro et micro catégories a facilité l'identification des trois éléments pouvant influencer la mixité en EPS : les choix menés par l'enseignant d'EPS, l'organisation du rapport entre les élèves et le savoir, les interactions entre élèves. Cette méthode de recherche a clairement fait émerger des facteurs secondaires pouvant impacter la mixité en EPS à savoir : le contexte et les construits sociaux. De cette manière, le cadrage théorique a facilité la hiérarchisation de nos résultats et à faire émerger des facteurs à étudier concernant la mixité en EPS.

Cependant, cette « Théorie Ancrée » ne s'arrête pas là. Les fondements de cette démarche supposent également de mettre en place une méthodologie précise pour ce qui est de l'analyse des résultats. Effectivement, c'est une étape qui doit être échelonnée en deux temps essentiels : la « comparaison constante » et la « saturation théorique ».

La « comparaison constante » consiste à réaliser, constamment, des allers-retours entre les catégories et les données recueillies. Elle permet d'affiner la précision des propos lors de la comparaison des contenus entre différents interlocuteurs.

Ensuite, la « saturation théorique » représente une sorte de « délimitation » d'une étude. Autrement dit, une étude peut être considérée comme saturée si l'on constate lors de la retranscription des entretiens, qu'il n'y a pas de création de nouvelle catégorie. Ainsi, ce critère « assure un degré de généralité satisfaisant aux modèles construits » (Strauss et Corbin, 1990).

CHAPITRE 4 : METHODE

4.1 Conditions contractuelles

Nous avons contacté les deux enseignants d'EPS pressentis pour participer à notre étude afin d'obtenir leur consentement, et nous leurs avons fait parvenir un « formulaire de consentement éclairé » (Annexe 1 et 2). Celui-ci permettait notamment de préciser l'objet de notre recherche, les conditions de mise en œuvre et d'enregistrement des entretiens, et les conditions d'anonymat des résultats et de diffusion des données récoltées.

4.2 Participants

Les deux enseignants sollicités ont été volontaires pour s'engager dans notre étude : Madame A (pseudonyme de l'enseignante interrogée) et Monsieur B (pseudonyme du second enseignant interrogé).

Madame A était enseignante au sein d'une UFR STAPS. Elle était notamment enseignante en natation et correctrice au CAPEPS (certificat d'aptitude au concours du professorat d'éducation physique) externe sur l'épreuve de dissertation socio-historique. Madame A a obtenu le CAPEPS dans les années 2000. Elle a ensuite été enseignante d'EPS dans un collège classé en plan violence (Public REP+ aujourd'hui). Cet établissement se situait en banlieue parisienne et elle y est restée pendant 10 ans. Madame A s'est fortement « investie dans de nombreux projets interdisciplinaires ». Suite à cette expérience en banlieue parisienne Madame A a eu l'occasion d'enseigner à l'étranger, notamment à Tahiti où elle est restée 4 ans dans un établissement composé de 97% de garçons, elle était alors la seule enseignante au sein de l'équipe EPS. Elle a ensuite été enseignante pendant trois années dans un lycée français en Tunisie, en étant alors rattachée au ministère des affaires étrangères. Pendant cette expérience Madame A était « Coordinatrice de l'EPS » pour les établissements français en Algérie, Tunisie et Égypte.

Suite à son expérience dans l'enseignement en banlieue parisienne, Madame A a souhaité changer de région pour des raisons personnelles, et est devenue enseignante d'EPS à Blain (département 44-Loire Atlantique). Ce collège était composé d'un public très différent de celui rencontré précédemment au début de sa carrière. En effet, le collège se situe dans un milieu rural et accueille un public d'élèves dits « difficiles ». A l'occasion de son passage dans ce collège Madame A s'est investie dans de nombreux projets sportifs, notamment dans le cadre

de l'association sportive. Par exemple des voyages au ski, ou encore des projets d'éducation artistique.

En parallèle de sa carrière d'enseignante d'EPS Madame A a suivi une formation pour devenir Maître-Nageur Sauveteur. Elle a également passé et obtenu le concours de l'agrégation d'EPS en 2008. Enfin, Madame A était également titulaire de deux diplômes universitaires, l'un portant sur « les adolescents difficiles » et l'autre portant sur « le genre ».

Monsieur B, était également enseignant au sein d'une UFR STAPS. Il préparait notamment les étudiants aux concours de du CAPEPS externe, et plus particulièrement à l'épreuve d'écrit 2. Il enseignait aussi dans diverses spécialités sportives aux différents niveaux du plan de formation de l'UFR STAPS : Tennis de table, handball et ultimate. Dans son propre parcours de formation, Monsieur B avait suivi une licence éducation et motricité puis un master MEEF EPS. Il a passé et obtenu le concours du CAPEPS en 2014.

Suite à cela, il a commencé sa carrière en banlieue parisienne dans un collège classé en REP+. Il a enseigné pendant 4 années au sein de ce collège à Epinay sur seine. Monsieur B a donc été confronté à des élèves de milieu dits « difficiles » de 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}, ainsi qu'à des élèves de SEGPA (Section d'Enseignement Général Professionnel et Adapté). Au cours de ces 4 années, il était intégré dans une équipe EPS relativement jeune (28 ans en moyenne), ses collègues et lui ayant à cœur de faire réussir leurs élèves. D'ailleurs pour cela, Monsieur B et ses huit collègues d'EPS avaient mis en place un système commun d'évaluation des APSA pour chaque niveau de classe.

Selon ses déclarations, Monsieur B avait à cœur de faire travailler les élèves pour qu'ils « réussissent ensemble ». Il a expliqué qu'il s'appuyait régulièrement sur « l'interdépendance positive » dans les formes de groupement pour motiver et inciter les élèves à coopérer. Après cette expérience en établissement, Monsieur B a passé et obtenu le concours de l'agrégation en 2017. Depuis 2019, il est enseignant au sein d'une UFR STAPS en poste fixe et enseigne aux différents niveaux du plan de formation en STAPS.

4.3 Recueil des données

Nous avons contacté chacun des enseignants individuellement et pris rendez-vous avec eux pour obtenir leur témoignage.

Pour recueillir les témoignages des enseignants d'EPS nous nous sommes appuyés sur la réalisation d'entretiens semi directifs. En effet, il s'agissait de poser un certain nombre de

questions ouvertes sur un sujet particulier préalablement défini afin de recueillir un maximum d'informations sur les conceptions enseignantes à propos de la mixité et des interactions entre élèves, filles et garçons, dans un contexte de classe mixte en EPS.

Pour faciliter la conduite de l'entretien, nous avons d'abord créé un guide d'entretien semi-directif. (Annexe 3) Le guide était constitué d'un préambule afin d'expliquer notre thème et notre objectif d'étude aux enseignants d'EPS interrogés, et d'un ensemble de questions suffisamment larges liées aux conceptions enseignantes sur la mixité et l'utilisation des interactions sociales pour développer des compétences motrices, méthodologiques et sociales en EPS. Cela nous a permis de commencer la discussion et de poser une série de questions liées à notre sujet afin que nous puissions recueillir autant d'informations que possible. De fait, nous avons abordé les thématiques générales suivantes : Coopération, Formes de groupement, Interactions, Niveaux de classes, Caractéristiques élèves et APSA.

Nous avons donc mené deux entretiens semi-directifs grâce à notre guide d'entretien, qui avait été validé par notre directeur de mémoire avant le déroulement de ces derniers.

Le premier entretien avec Madame A a eu lieu le 26 octobre 2021 en présentiel à l'UFR STAPS de Nantes, il a duré 35 minutes. Le second entretien avec Madame B a également eu lieu le 26 octobre 2021 à l'UFR STAPS. Lors du déroulement de ces deux entretiens nous nous sommes appuyés sur le guide d'entretien semi-directif (Annexe 3) que nous avons élaboré dans le but de maintenir un flux de discussion. Nous avons enregistré intégralement chacun de ces entretiens (avec l'accord des participants) à l'aide de l'application « VoiceMemos ».

4.4 Procédure d'analyse des données

Pour mener à bien notre étude, nous avons fait le choix de nous appuyer sur la démarche inductive de la Grounded Theory (Strauss et Corbin, 1990), qui suppose de construire le « *système organisé de catégories émergeant des données non structurées* ». Cette méthode met en jeu quatre étapes essentielles : (a) la transcription des protocoles verbaux ; (b) le découpage et la nomination des unités de sens à partir des protocoles verbaux ; (c) la catégorisation inductive des unités de sens ; et (d) la conception d'un modèle conceptuel représentant les conceptions des enseignants interrogés.

4.4.1 Retranscription des protocoles verbaux

Dans le but de traiter le plus d'informations possibles issues des entretiens, nous avons retranscrit mot à mot (*verbatim*) l'entièreté des deux entretiens réalisés. Nous avons donc écouté attentivement les entretiens et nous les avons retranscrits dans un document Word. Nous avons alors, un « protocole verbal » pour chacun des deux entretiens réalisés (Annexe 4 et 5).

4.4.2 Découpage et nomination unité de sens

Après avoir retranscrit l'intégralité des protocoles verbaux des deux entretiens, nous avons procédé au découpage de ces protocoles en unité de sens, et à la nomination de chaque unité de sens.

Il s'agissait pour nous d'examiner méthodiquement les textes que nous avons sélectionné en lien avec notre objet d'étude afin de faire ressortir les éléments essentiels et de les « étiqueter sous un libellé univoque » (Strauss & Corbin, 1990) pour être compréhensible dans n'importe quel contexte.

La nomination des unités visait à conserver le sens des propos des enseignants tout en étant synthétique. Ainsi, chaque idée développée par l'enseignant était associée à une unité de sens. Pour organiser cela, nous avons réalisé un tableau afin d'avoir une ligne pour chaque idée. Au total, à l'issue de ce découpage nous avons obtenu 32 unités de sens pour l'enseignant A et 26 unités de sens pour l'enseignant B. (Annexe 6 et 7)

4.4.3 Création des catégories et macro-catégories en lien avec les unités de sens

Après avoir découpé les protocoles verbaux en unité de sens, nous avons créé des catégories pour regrouper ces unités de sens. Pour ce faire, nous avons analysé les unités de sens et nous avons recherché les similitudes entre elles pour créer des catégories. Pour analyser les données nous avons simplement ajouté une colonne à notre précédent tableau. L'intitulé des catégories utilisées ressortait principalement des cours que nous avons reçus au STAPS ainsi

que des articles et revues professionnelles lus. A l'issue de cette étape nous avons obtenu 26 catégories

Retranscription	Unité de sens	Catégories
Je bossais beaucoup avec des groupes homogènes entre eux et hétérogènes en leur sein. Je trouve ça hyper important au vu du contexte dans lequel j'étais.	Dans un contexte REP, il semble important d'utiliser des formes de groupement permettant l'égalité.	FORME DE GROUPEMENT
Il y a des élèves qui ont du mal à s'exprimer, qui se sentent dévalorisés, je trouvais ça très important en terme de valeur qu'ils puissent connaître cela. Quel que soit l'activité, gym, escalade ... j'utilisais souvent des formes de groupement ou les élèves peuvent interagir.	Il semble que les interactions au sein des formes de groupement sont bénéfiques pour permettre à tous de participer.	FORME DE GROUPEMENT / INTERACTIONS

Tableau 1: Création des catégories liées aux unités de sens

4.4.4 Construction d'un model conceptuel

Ensuite, pour créer les macro-catégories nous nous sommes appuyés sur le modèle du triangle pédagogique de Houssaye (1988). En effet, ce dernier explique que dans chaque situation d'enseignement, trois éléments entretiennent des relations indissociables : l'élève, l'enseignant et le savoir. Dans ce modèle, chaque élément constitue l'un des trois sommets du triangle et est relié par un processus. Le processus « former » entre le professeur et l'élève. Le processus « enseigner » entre le professeur et l'élève. Et le processus apprendre entre le savoir et l'élève (cf : figure 1).

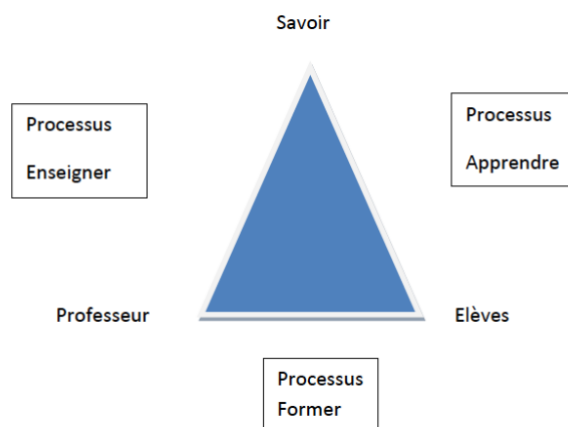


Figure 1 : Triangle de Houssaye (1988)

Grâce à ce travail de création de catégories et de macro-catégories, nous sommes parvenus à « modéliser » les thèmes essentiels associés aux conceptions de chaque enseignant

interrogé, relatives à notre objet d'étude : la mixité et l'utilisation des interactions sociales pour développer des compétences motrices, méthodologiques et sociales en EPS.

Enfin, nous avons pris le parti de structurer nos résultats, présentés dans la section suivante, en nous appuyant également sur le modèle de Houssaye (1988) (Tableau 2)

Retranscription	Unité de sens	Catégories	Macro-Catégories
Je bossais beaucoup avec des groupes homogènes entre eux et hétérogènes en leur sein. Je trouve ça hyper important au vu du contexte dans lequel j'étais.	Dans un contexte REP, il semble important d'utiliser des formes de groupement permettant l'égalité.	FORME DE GROUPEMENT	ENSEIGNANT
Il y a des élèves qui ont du mal à s'exprimer, qui se sentent dévalorisés, je trouvais ça très important en terme de valeur qu'ils puissent connaître cela. Quel que soit l'activité, gym, escalade ... j'utilisais souvent des formes de groupement ou les élèves peuvent interagir.	Il semble que les interactions au sein des formes de groupement sont bénéfiques pour permettre à tous de participer.	FORME DE GROUPEMENT / INTERACTIONS	ELEVE

Tableau 2: Création des macro-catégories liées aux catégories

CHAPITRE 5 : RESULTATS

Nous allons maintenant porter notre intérêt sur les résultats issus de notre analyse. Ces résultats ont été classés en trois catégories : l'enseignant, l'élève et le savoir. Ici, nous voulons mettre en exergue le lien entre les catégories utilisées et les conceptions des enseignants, afin d'en trouver les convergences et les divergences.

Pour ce faire, nous présenterons les résultats en trois temps. D'abord nous nous intéresserons aux interactions sociales en mixité en lien avec le pôle enseignant, puis avec le pôle élève et enfin en lien avec le pôle savoir.

5.1 Utilisation d'interactions sociales en mixité pour des apprentissages moteurs et sociaux au regard du pôle enseignant

Il s'agit de mettre en lumière les conceptions enseignantes sur les interactions sociales dans un contexte de mixité afin de développer des apprentissages moteurs et sociaux en EPS.

5.1.1 Penser les groupes en amont de la leçon pour favoriser l'équité entre les élèves

Les deux enseignants que nous avons interrogés ont mis en exergue l'importance de respecter l'équité en EPS, et notamment dans la constitution des groupes afin d'éviter l'injustice. Toutefois, cela nécessite une réflexion en amont des groupes à construire pendant le temps didactique de conception de la leçon. Par exemple l'enseignant A nous a dit, au cours de l'entretien : « *Je travaillais beaucoup avec des groupes homogènes entre eux et hétérogènes en leur sein. Je trouve ça hyper important au vu du contexte dans lequel j'étais, à savoir en REP+* ». Selon lui, des groupes qui respectent l'équité sont incontournables afin de permettre à tous les élèves de réussir.

Toutefois, même si l'équité est respectée, certains dilemmes professionnels peuvent émerger en relation avec le mécontentement des élèves vis-à-vis des groupes formés et de la mixité "imposée". En effet, les deux enseignants sont d'accord pour considérer que la coopération ne va pas de soi et qu'il ne suffit pas de placer les élèves en groupes pour susciter des interactions positives. En effet, l'enseignant A nous a dit que « *ce n'est pas magique, ce n'est pas parce que tu mets des élèves en groupe que ça va coopérer. J'aurai tendance à dire*

qu'il faut s'appuyer sur l'interdépendance positive pour orienter l'activité des enfants et qu'ils réussissent ». Il a ajouté également que « *Pour mettre les interactions en place, c'est des compétences didactiques* », de fait, cela nécessite une conception de la leçon pensée en amont notamment du point de vue des modalités de gestion de groupe. Cet enseignant a ajouté le fait que « *ça va être dur parce qu'il va y avoir des enfants qui vont râler, parce qu'ils vont faire un match, parce qu'il y en a un qui n'avance pas, mais je pense que ce n'est pas pour autant qu'il faut lâcher le morceau. Il faut aussi se remettre en question, accepter de perdre et faire tout ce qu'il faut pour faire progresser tout le monde* ». Par conséquent, il apparaît nécessaire pour l'enseignant EPS de penser en amont aux conséquences et impacts que peuvent avoir les différentes formes de groupement.

Sur la question de la mise en œuvre concrète des groupes, les deux enseignants se sont accordés sur le fait qu'il est nécessaire de réfléchir aux groupes en amont de la leçon, pendant le temps didactique, afin d'éviter l'injustice et de favoriser les apprentissages. Pour ce faire, l'enseignant B pourrait conseiller à un néo-enseignant de « *laisser une marge de liberté aux élèves (laisser le choix puis imposer pour les regroupements des binômes affinitaires)*. C'est une des techniques possibles à employer pour détourner le choix imposé par l'enseignant ». Cette stratégie a permis entre autres de favoriser l'acceptation de la mixité par les élèves et l'émergence d'interactions bénéfiques à l'apprentissage. L'enseignant B s'est inscrit au sein de ce mode de fonctionnement dans sa pratique sur le terrain, dans la mesure où il a privilégié la constitution de groupes semi-affinitaires. Selon lui, « *ça fait une première étape puisque je suis avec un pote donc je peux être rassuré et en même temps je suis avec des gens que je connais, moins ou que j'apprécie moins mais il y a quand même une interdépendance entre nous* ». Il rajoute une plus-value à ce fonctionnement et nous a dit que « *c'est un premier niveau assez intéressant pour avoir le motif d'agir avec les potes et avoir du travail aussi avec les interactions dans les apprentissages* ».

5.1.2 L'interdépendance positive comme outil pour développer les interactions sociales entre filles et garçons

D'après l'expérience des deux enseignants interrogés, les filles auraient tendance à s'autocensurer dans les domaines prestigieux ou masculins. Selon eux, les filles investiraient moins le domaine sportif que les garçons parce qu'elles se sentiraient moins compétentes et lui accorderaient moins de valeur qu'eux. Par ailleurs, l'enseignant B a précisé que « *si tu n'as aucune contrainte de la situation et que tu mets des groupes mixtes juste pour en mettre, là j'en*

suis convaincu, il va y avoir de l'autocensure. Par exemple, tu fais des groupes de quatre en basket mixte, tu fais un match. Regarde ce qui se passe, qui ne va pas tirer ? qu'est-ce que vont faire les filles quand elles ont la balle ? Elles vont faire la passe ». Toutefois, nous avons cherchés à comprendre comment faire pour que tous les élèves réussissent et développent des apprentissages spécifiques induits par le travail en groupe mixte.

L'enseignant B a proposé de mettre en place un système de score cumulatif, ce qui contraindrait les élèves à « *travailler en groupe et progresser ensemble* ». Néanmoins, il a ajouté une nuance « *Mais est-ce que si j'enlève cette forme la y'à encore de l'interdépendance ? Je n'en ai aucune idée, qu'est-ce qu'ils ont retenu ? Ça je ne sais pas, mais d'un point de vue simplement didactique et de l'extérieur ça fonctionnait sur moi, là où je voulais les emmener* ». Alors, s'est posé la question de la pérennisation des compétences acquises à travers ce genre de travail en interdépendance. L'enseignant A quant à lui a rejoint notre premier témoin lorsqu'il a évoqué que « *l'interdépendance positive est fondamentale pour aborder la mixité en EPS. L'action de chacun participe à la réussite de tous, ou il n'y a pas de distinction entre les élèves mais avec un passage dans ces rôles qui soit obligatoire* ». Pour lui, il va s'agir de « *faire passer tous les élèves dans différents rôles en EPS* » afin de lutter contre les stéréotypes sociaux. Concrètement, il a proposé en sports collectifs, de créer des dispositifs d'occupation de zones avec des rôles particuliers ou chacun à sa place dans la réussite de l'équipe. Pour éviter la discrimination, l'enseignant A a préconisé de « *ne pas mettre en place de gain de points individuels particuliers* » car c'est le pire pour discriminer.

5.1.3 La composition des groupes : facteur clé des interactions sociales mixtes

L'enseignant B a expliqué qu'il est possible de travailler par trinôme au lieu de binôme afin de construire des apprentissages sociaux durables et de contraindre les élèves à aller au-delà de leurs appréhensions. L'enseignant B nous a dit « *j'ai plutôt tendance à utiliser les trios et donc il y a forcément un déséquilibre si l'on observe la mixité filles-garçons. Le trio permet de mettre un observateur qui observe les 2 autres. Le trio apporte (par rapport à la dyade) une richesse dans la communication, la 3ème personne fait office de relais si l'écart entre 2 élèves est trop important et offre plus de diversité* ». De plus, cela permettrait à l'élève d'apprendre à s'exprimer devant ses pairs peu importe le sexe de ses partenaires.

5.1.4 Se mettre en projet collectivement au sein d'une équipe

Les deux enseignants interrogés ont expliqué l'importance de s'appuyer sur l'ensemble de l'équipe éducative pour développer la coopération. L'enseignant A nous a dit « *avec mes équipes pédagogiques, on travaillait sur un parcours de formation autour de la coopération ou formes de groupement, en banlieue beaucoup et puis en outre-mer également. Ce fil rouge autour de la coopération a dépassé l'EPS, ça s'est étendu à d'autres disciplines* » mais au cours de l'entretien, elle a évoqué également que « *dans les autres établissements c'était moins pensé puisque ce n'était pas toujours la priorité des équipes enseignantes* »

Plus concrètement, l'enseignant B a réussi à construire avec son équipe, un système d'évaluation comme moyen de donner des repères aux élèves. Il nous a dit « *On était 9 profs, et avec un collègue on a présenté un système d'évaluation à l'équipe, ensuite on l'a mis de la 6ème à la 3ème. Tout le monde avait les mêmes bases, le même système d'évaluation* ». Ce mode de fonctionnement peut servir de base pour construire la coopération chez les élèves filles et garçons en vue de construire des compétences sociales de savoir-être durables. L'utilisation d'une évaluation commune permet aux élèves de classe différentes mais de niveau commun de développer des compétences proches. Ainsi, au cours de leur parcours de formation, les élèves seront plus facilement à même de communiquer entre eux, puisque ayant reçu les mêmes savoirs pour construire des compétences sociales durables.

5.2 Utilisation d'interactions sociales en mixité au regard du pôle élève

5.2.1 Favoriser l'engagement des élèves grâce à l'interdépendance positive

Les deux enseignants que nous avons interrogés mettent en lumière de nombreux obstacles à dépasser afin que les élèves interagissent, au sein de groupes mixtes dans les APSA en EPS. Malgré les différents établissements dans lesquels les enseignants A et B ont travaillé, ils ont toujours été confrontés à des difficultés pour faire coopérer filles et garçons. Comme l'a expliqué l'enseignant A « *Les établissements en REP+ ou en milieu rural, mènent le même combat concernant la mixité. La charge culturelle qu'ils portent est la même, elle ancre des stéréotypes sexués.* » Autrement dit, quel que soient les élèves rencontrés (REP+, milieu rural) les stéréotypes sexués sont tout aussi présents. Ces stéréotypes nuisent fortement à l'engagement des élèves et donc à leurs apprentissages. Les deux enseignants interrogés ont

proposé alors de s'appuyer sur l'interdépendance positive pour tenter de passer outre ces obstacles.

En effet, l'enseignant B s'est appuyé sur l'interdépendance positive pour permettre aux élèves de travailler ensemble dans les groupes : « *Par exemple en biathlon je faisais des groupes de 4 et ils fonctionnaient par 2 avec 2 élèves qui observaient, 2 élèves qui couraient. Ils avaient des scores en interdépendance, c'est pareil c'était en lien, je ne faisais pas des cours de VMA. J'essayais d'équilibrer le truc pour qu'il y ait une compétition inter classe et que tout le monde puisse remporter la compétition en fonction des points que tu rapportes, moi c'est le côté interdépendance et interactions entre les élèves* ». Autrement dit, l'enseignant B a proposé d'additionner les scores liés aux actions individuelles afin qu'il puisse influencer la réussite globale du groupe, pour favoriser l'engagement des élèves.

L'enseignant A a rejoint cette stratégie d'utiliser l'interdépendance positive pour dépasser les stéréotypes sexués et faire travailler tous les élèves ensemble : « *L'interdépendance positive est fondamentale pour aborder la mixité en EPS. L'action de chacun participe à la réussite de tous, ou il n'y a pas de distinction entre les élèves mais avec un passage dans ces rôles qui soit obligatoire.* ».

De plus, l'enseignant B nous a expliqué que pour favoriser l'engagement des élèves, il est indispensable « *d'installer une logique de progression dans la coopération. D'abord des dyades affinitaires puis des groupes affinitaires liés par une interdépendance positive* ». De manière concrète, il s'agit d'échelonner les apprentissages sociaux autour de la coopération. D'abord, par la mise en confiance des élèves en les faisant travailler avec un camarade « *proche* ». Puis en rassemblant deux dyades pour former un groupe et les lier avec une interdépendance positive. Il a expliqué que favoriser l'engagement des élèves nécessite une collaboration avec l'équipe éducative : « *Mais je pense qu'il y a un autre truc à prendre en compte c'est dans le projet d'EPS, est-ce-que tu les fais bosser en interactions dès la Sixièmes et du coup tu as une progressivité. Donc c'est logique pour les Troisièmes quand ils arrivent de bosser en interagissant avec les autres. Et je pense qu'il y a deux réponses à apporter à ça mais effectivement, j'aurais tendance à dire de prime abord que les gamins plus ils sont jeunes et c'est plus c'est simple de les mettre dans des directions.* ». Ainsi, en permettant à l'élève de construire des repères progressifs sur la communication et les interactions, cela favorise leur engagement dans les apprentissages.

5.2.2 L'âge des élèves : obstacle potentiel aux interactions sociales en mixité

En effet, pendant la période de l'adolescence les élèves subissent de nombreuses transformations psychologiques, physiques ou encore dans les rapports à autrui. Les élèves alors en pleine construction de leur identité peuvent percevoir la mixité comme un frein au processus d'affirmation de soi. C'est ce qu'a expliqué l'enseignant A : « *Les Quatrièmes et les Troisièmes sont sur la construction identitaire, phase de croissance et les Secondes arrivent tout juste dans un nouvel établissement, ils ne se connaissent pas et en plus ils sont dans un processus d'affirmation de leur identité etc. De plus, à partir de 16 ans, il y a l'apparition d'enjeux affectifs et sexuels.* »

Les deux enseignants ont expliqué qu'il est plus facile d'engager les élèves dans des dyades mixtes lorsqu'ils sont plus jeunes en termes d'âge. L'enseignant B nous a expliqué : « *Si tu prends les gamins, juste comme ça, on ne va pas se mentir c'est beaucoup plus simple de faire bosser les gamins en mixité sexuelle en Sixième ou en Cinquième que ce soit sûr de la danse, la natation etc., que plus tard quand (lorsqu'ils arrivent) a l'adolescence* ». Cette idée est complétée par l'enseignant A qui a déclaré que : « *C'est plus facile de mettre en place des groupes mixtes en classes de Sixième ou première / terminale.* »

Ainsi, les élèves de Sixièmes et de Cinquièmes seraient plus à même de travailler en mixité puisqu'ils ne sont pas encore entrés pleinement dans la période de l'adolescence.

5.2.3 Favoriser l'équité et les compétences sociales grâce aux interactions en mixité

En effet, comme nous l'avons évoqué dans le paragraphe précédent, l'adolescence entraîne une modification du corps des élèves, de leur rapport et autrui. Cette période peut alors sembler difficile pour engager les élèves dans des groupes mixtes en vue de développer des apprentissages.

Pour autant, l'enseignant A explique qu'il est indispensable de faire travailler les élèves en mixité afin de développer leur ouverture au monde : « *Les interactions filles – garçons permettent de développer l'ouverture aux autres, les compétences citoyennes.* »

Effectivement, l'enseignant A et l'enseignant B se rejoignent sur l'importance de la mixité pour l'ouverture à la diversité culturelle et sexuelle. L'enseignant B a expliqué d'ailleurs que : « *J'avais souvent des élèves qui étaient un peu plus compétents dans l'activité avec des*

élèves qui étaient moins compétents et j'essayais tout le temps d'avoir des groupes avec une mixité sexuelle aussi. En fait, je mélangeais un peu tout, ça ne fonctionne pas tout le temps comme on veut. L'idée pour moi c'est d'avoir des groupes qui soient équitables entre eux et à l'intérieur pouvoir s'appuyer sur un copain tout en ayant aussi une diversité culturelle et sexuelle par rapport à ça. » Ici, l'enseignant a proposé de s'appuyer sur la dissymétrie des élèves en termes de compétence pour pouvoir former des groupes équitables. Cette dissymétrie permet aux élèves de s'ouvrir aux autres dans la mesure où ils sont amenés à travailler avec des élèves aux compétences différentes et ainsi ils peuvent développer des attitudes d'entraide et d'écoute. L'enseignant A a mis aussi en exergue l'importance de favoriser l'équité dans les groupes mixtes afin de pouvoir en tirer une réelle plus-value pour les apprentissages. Ainsi, il a déclaré « *Il ne s'agit pas seulement d'un équilibre filles – garçons dans un groupe mais d'un rapport de force (équilibre numérique entre filles et garçons dans le groupe). Le fait d'être en minorité permet de faire émerger certains comportements, à savoir, la révélation de certains leaders ou au contraire l'effacement de quelques élèves. L'un des freins à la mixité est qu'elle ne permet pas toujours d'exprimer qui je suis.* » L'idée n'est donc pas de favoriser à tout prix une égalité numérique entre filles et garçons dans les groupes mais plutôt d'équilibrer les rapports filles et garçons pour favoriser l'équité.

L'enseignant B a expliqué que pour développer les compétences de ses élèves, il proposait différents rôles : L'enseignant a expliqué qu'au sein des groupes il y avait « *(ceux) qui géraient le temps, un sur l'étape réussite* ». Il a poursuivi en expliquant « *j'avais segmenté le rôle de coach en plusieurs petits rôles, (et chacun) devaient gérer ça. Chaque semaine, (les rôles) tournaient pour qu'ils puissent passer par l'ensemble des rôles. (J'ajoutais) un côté individuel ou je dois passer les niveaux pour moi afin de progresser et (monter) des paliers, et tout ça s'était corrélés à de l'interdépendance collective (grâce aux rôles sociaux des autres élèves)* ». Ainsi, pour cet enseignant, le fait d'organiser une rotation des rôles, des paliers de progressions, liés à une interdépendance positive permet de développer des compétences.

5.3 Utilisation d'interactions sociales en mixité au regard du pôle savoir

Comme nous l'avons dit précédemment, la mixité n'est pas un objectif à atteindre en lui-même. Elle constitue un outil, une ressource pour l'enseignant et va permettre de développer chez les élèves des savoirs moteurs, méthodologiques et sociaux spécifiques à la pratique de l'EPS.

5.3.1 Favoriser les apprentissages méthodologiques par les interactions sociales en mixité

Ainsi, la mixité permet de stimuler plusieurs compétences. Dans un premier temps, l'enseignant A a pensé que les interactions mixtes développent « *l'apprendre à se connaître* ». En effet, il évoque la théorie selon laquelle les élèves apprennent sur eux-mêmes en fonction du commun et des différences qui s'établissent entre eux. Il a soutenu l'idée que la mixité permet l'éducation à la connaissance de soi, de par le commun qui s'établit entre les modes de penser, de relation aux autres etc. Dans la mesure où les élèves apprennent à se connaître grâce aux interactions, nous pouvons dire que la mixité peut développer chez les apprenants, des compétences méthodologiques. Concrètement, l'enseignant A mettait en place un système de rôles par lesquels les élèves devaient tous passer, les rotations se faisaient toutes les semaines. A travers ce genre de dispositif, les élèves développeraient des compétences sociales de par les rôles de coach à investir mais aussi méthodologiques. En effet, l'enseignant A mettait en place un système de coaching par groupes mais travaillait aussi avec les élèves de manière individuelle, dans le sens où ils avaient une échelle de palier à gravir, pour progresser seule mais aussi faire avancer le groupe (sorte d'interdépendance mise en place au sein du groupe). Dans cette situation, les interactions sociales en mixité sont grandement mises à profit des compétences motrices et méthodologiques. Aussi, l'interdépendance créée concourt à stabiliser les relations entre les membres du groupe, cela favorise l'entraide sur le long terme.

5.3.2 Favoriser les apprentissages sociaux par les interactions sociales en mixité

La mixité permet également aux élèves de construire des compétences sur le plan social, d'apprendre à vivre et faire avec autrui et à progresser avec des partenaires avec qui ils ont peu l'habitude de travailler. Selon l'enseignant B « *les interactions peuvent permettre d'avoir des régulations, par exemple, avec un coach* ». Il rajoute à son propos que « *plus il y a de feedbacks,*

plus l'élève est censé progresser ». Par ailleurs, il semble évident qu'en stimulant les interactions entre élèves, ils développeront des compétences sociales au service du moteur. Toutefois, comme nous l'avons déjà évoqué, les enseignants interrogés ont expliqué, qu'il ne suffit pas de placer les élèves en groupe pour qu'ils coopèrent, c'est pourquoi l'enseignant B rajoute qu'il s'agit, pour le professeur d'EPS, d'organiser sa classe afin de favoriser le plus d'interactions positives. Pour ce faire, il peut jouer sur les formes de groupement ou bien s'appuyer sur des scores cumulatifs ou de l'interdépendance entre élèves d'un même groupe comme nous l'avons précisé ci-dessus. Pour construire les interactions entre filles et garçons, l'enseignant B a dit penser que les élèves doivent exercer leur responsabilité individuelle, régi par des missions au service du collectif. L'enseignant A a rejoint cette vision des choses en nous disant que « *la forme de groupement et la façon dont on organise la classe assurent une forme d'autorité pour les élèves parce que le groupe classe repose sur un système de règles pensées au préalable par l'enseignant* ». De plus, il a ajouté que les interactions sociales ont plus de chance d'émerger dans certaines APSA plutôt que d'autres. Il s'est appuyé sur les APPN et le deuxième champ d'apprentissage qui, selon lui, sont plus propices aux interactions et notamment à cause de l'aspect sécuritaire mis en jeu dans ces pratiques. Selon lui, « *on est toujours sur une forme d'équipe pour se soutenir, s'encourager, s'assurer et s'entraider* ». Dans cette mesure, nous pouvons justifier le fait que certaines APSA soient davantage vectrices d'interactions plutôt que d'autres.

5.3.3 Favoriser les apprentissages moteurs par les interactions sociales en mixité

Du point de vue des enseignants interrogés, les interactions sociales dans des groupes mixtes entraînent des apprentissages moteurs mais pour cela, l'enseignant B nous a expliqué qu'il y a une condition sine qua non à mettre en place. En effet, il a expliqué que « *du point de vue moteur, être calé sur de l'interdépendance positive ça permet à tout le groupe de s'investir et de progresser. Ça joue aussi sur le sentiment d'appartenance qui va influencer les apprentissages moteurs.* » Autrement dit, l'enseignant nous a expliqué qu'en liant les actions individuelles à la réussite plus globale du groupe cela influence les apprentissages moteurs. Plus précisément, les élèves étant liés par une échelle de score par exemple, ils sont amenés à échanger, communiquer pour développer des apprentissages moteurs et réussir ensemble.

L'enseignant A a rejoint les idées de l'enseignant B et a expliqué que « *La formation de groupes mixtes a des effets sur l'engagement des uns et des autres. Par exemple en hand, tous les élèves vont pouvoir attaquer et aller vers l'opposition si le prof guide fortement les interactions.* » Autrement dit, les interactions sociales au sein des groupes mixtes, si elles sont rendues positive, notamment par un guidage de l'enseignant peuvent être bénéfiques pour les apprentissages moteurs.

5.4 Conceptions singulières des enseignants interrogés

Cette section a pour objectif de mettre en lumière les conceptions singulières des enseignants interrogés. Par conception singulière, nous comprenons des valeurs, des notions ou des thèmes qui sont importants pour un enseignant en particulier mais prennent moins de place pour un autre enseignant.

5.4.1 L'EPS et le choix des APSA comme renforcement des stéréotypes identitaires

L'enseignant B a expliqué : « *Je ne prenais pas trop le temps, je ne calais pas forcément ces aspects-là, tu vois les gamins qui vont répondre aux questions du prof, tu vois les gamins qui vont motiver les autres. Je n'aurais pas tendance à dire que c'est corrélé à un sexe mais plutôt une éducation ou à ce que tu fais en dehors de l'école. J'avais une gamine qui faisait du sport co et elle, dès que tu la mettais dans les formes de groupements elle kiffait se sentir utile accompagner aider, etc. C'est quelque chose qui lui faisait plaisir je pense qu'il y a ça qui joue beaucoup, c'est ce qu'ils apprennent en dehors de l'école qui fait que la relation de solidarité à un leader ou se mettre en retrait dans un travail de groupe* ». Autrement dit, les conceptions sur une APSA particulière sont différentes entre les filles et les garçons. Elles sont largement influencées par la construction sociale, le curriculum caché et les stéréotypes sexués. Plus loin dans l'entretien, il nous propose un exemple pour illustrer cette conception : « *Si un prof pose une question à ses élèves. Quel est le but du basket ? Les garçons : « tirer marquer », les filles « faire des passes ». Tu as bien un problème quelque part en termes de construction et c'est profond. Il y a aussi tout ce qui est en lien avec les stéréotypes « c'est un sport de fille c'est un sport de garçon », les émotions en fonction de ça, et le curriculum caché du style : « ne fais pas ta fille arrête de pleurer ». C'est des choses que tu fais apprendre aux gamins et qui ne sont pas censés apprendre. Donc nous aussi malheureusement dans les attitudes, dans la manière*

de dispenser le cours on leur transmet des choses qu'on ne veut pas forcément leur transmettre.

» De manière concrète, l'enseignant A a expliqué que les stéréotypes sexués issus de l'éducation des élèves se retrouvent en EPS. Cela influence donc la manière des filles et des garçons de percevoir l'activité. Aussi, cela peut être amplifié de manière involontaire par les actions de l'enseignant.

De plus, il a précisé : *« franchement de prime abord c'est hyper important pour moi que les gamins ils captent qu'on est tous différents qu'on a tous un truc à apporter en fait, il y a cette première chose là. Il y a aussi tout ce qui est en lien avec tout simplement les stéréotypes. Par exemple, les stéréotypes de genre ou les gamins se disent « vas-y je ne passe pas aux filles parce qu'elles sont nulles » toutes ces histoires là qu'on connaît. »* L'enseignant A a mis un point d'honneur à utiliser les interactions au sein des groupes pour faire des différences une force et tenter de dépasser les stéréotypes sociaux.

L'enseignant A a expliqué que l'EPS contribue à la continuité des stéréotypes, mais évoque surtout le rôle de l'enseignant dans le renforcement de ce phénomène. Ainsi, il précise : *« la corporation des femmes professeurs d'EPS auraient des visées beaucoup plus "masculines". De plus, on sera toujours plus sévère avec une fille par rapport à un garçon (image normée d'une fille « sage, belle et à l'écoute »). Puis le choix des pratiques joue aussi énormément ».* Pour l'enseignant A, les enseignants femmes contribuent également à creuser le fossé entre les filles et les garçons dans la mesure où leur comportement plus sévère avec les filles renforcent les stéréotypes identitaires.

5.4.2 Penser les formes de groupement pour favoriser l'équité et sa posture d'enseignant

L'enseignant B nous a expliqué que la gestion des formes de groupement peut entraîner la création d'un sentiment d'injustice chez les élèves : *« Des gamins qui vont s'énerver parce qu'ils perdent à cause d'untel ou untel. C'est une problématique quand tu fais des équipes mixtes. C'est aussi à réfléchir à la dynamique des groupes. Certains gamins peuvent avoir un gros sentiment d'injustice du style « moi j'ai lui ou elle tout nul et on perd à cause de lui ou d'elle ».* » Aussi, l'enseignant A a précisé plus tard dans l'entretien qu'il semble important de gérer la dynamique des groupes pour créer la plus grande équité possible pour tenter de diminuer ce sentiment d'injustice. L'enseignant B l'a rejoint et a expliqué qu'il est essentiel *« que la formation des groupes ne soit pas laissée aux élèves. »* Pourtant, il évoque également un

autre rôle que l'équité dans la gestion des formes de groupement. En effet, il développe : « *Le fait de concevoir des formes de groupement particulières permet à l'enseignant de construire sa posture justement. La forme de groupement et la façon dont on organise la classe assurent une forme d'autorité pour les élèves parce que le groupe classe repose sur un système de règles pensées au préalable par l'enseignant.* » Autrement dit, l'enseignant A a expliqué que la construction de la posture d'enseignant auprès des élèves passe par une réflexion et anticipation en amont de la leçon des formes de groupement. En réfléchissant aux formes de groupement, il est question de mettre en exergue les règles établies dans la classe.

CHAPITRE 6 : DISCUSSION

Ce chapitre à deux objectifs. Dans un premier temps, il s'agit de commenter nos résultats au regard de nos questions initiales et de les mettre en lien avec les conclusions des travaux antérieurs. Dans un deuxième temps, il s'agit de développer les limites de nos résultats, et les implications et perspectives ouvertes par ces résultats pour la pratique d'enseignants d'éducation physique.

6.1 Synthèses des résultats obtenus en réponse aux questions de recherche, et discussion au regard des travaux antérieurs

6.1.1 Comment les enseignants d'EPS conçoivent-ils la mixité ?

Les deux enseignants que nous avons interrogés expliquent concevoir la mixité comme un outil permettant de développer des apprentissages méthodologiques, sociaux et moteurs en EPS.

Les travaux issus des revues scientifiques et/ou professionnelles mettent en lumière deux constats principaux quant aux conceptions enseignantes à propos de la mixité. Le premier constat est que les enseignants considèrent la mixité comme une « évidence » (Arthus, 1999) qui crée une attitude positive, le respect des différences ainsi que le partage des rôles dans les tâches. Le second constat est que les enseignants d'EPS expliquent la différence de leur interaction avec les élèves (garçons ou filles) non pas par leur pratique pédagogique mais plutôt à cause du comportement des garçons. (Drudy et Úi Chatháin, 2002). Ainsi, nos résultats se situent en continuité avec le premier constat puisque les deux enseignants interrogés perçoivent la mixité comme un outil afin de créer un climat de classe positif bénéfique aux apprentissages. Pour autant, nos résultats divergent du second constat dans la mesure où les deux enseignants interrogés sont conscients que leur pratique pédagogique influe sur les interactions filles garçons et par extension sur leurs apprentissages.

En effet, les deux enseignants interrogés ont expliqué concevoir la mixité comme un outil bénéfique aux apprentissages en EPS dans la mesure où les interactions entre les élèves filles et garçons permettent aux élèves d'apprendre à se connaître. De plus, nos résultats ont montré que, du point de vue des enseignants participant à notre étude, permettre aux filles et aux garçons d'interagir ensemble c'est leur permettre de construire des compétences sociales, bénéfiques aux apprentissages moteurs en EPS. Pour cela, ces enseignants ont expliqué mettre

en place des formes de groupement différentes (trios ou dyades) afin de s'appuyer sur la richesse des interactions pour développer des apprentissages moteurs, méthodologiques et sociaux en EPS.

6.1.2 Les interactions sociales en mixité permettent-elles réellement des apprentissages ?

Nos résultats ont montré que les deux enseignants d'EPS s'appuyaient principalement sur l'interdépendance positive au sein des groupes créés en EPS afin de développer des compétences motrices, méthodologiques et sociales. Cela permet à leurs yeux à la fois de motiver les élèves à travailler ensemble et de les faire appartenir à un groupe. Ainsi, en liant les actions individuelles à la réussite plus globale du groupe cela influence les apprentissages moteurs. Cela fait écho aux travaux de Johnson & Johnson (1995) qui montrent que l'interdépendance positive est au cœur de la coopération.

De plus selon les deux enseignants interrogés il est indispensable de favoriser l'équité au sein des groupes afin que les interactions sociales dans un contexte de mixité soient vectrices d'apprentissages en EPS. C'est-à-dire considérer les filles comme égaux et différents, bénéficiant d'opportunités différentes mais toutes aussi précieuses. Cela fait alors échos aux travaux de Hadji (2008) qui pense l'« *équité comme (une) égalité dans la qualité du développement individuel* »

6.2 Limites et perspectives

6.2.1 Limites

Les résultats que nous avons obtenus sont issus de deux entretiens semi-directifs qui identifient les conceptions de deux enseignants d'éducation physique, ainsi que leurs préoccupations à propos de la mixité et des interactions sociales au service des apprentissages des élèves.

Les points de vue des deux enseignants interrogés sont révélateurs d'une diversité d'enseignant dans la mesure où ils ont des parcours professionnels différents : le premier a enseigné pendant 10 ans en REP+ en banlieue parisienne, 4 ans à Tahiti, puis est devenu formateur au STAPS. Le second a enseigné 4 ans en banlieue parisienne puis est devenu

formateur au concours du CAPEPS externe. Pour autant, nous sommes conscients qu'ils ont une conception assez commune sur le sujet malgré quelques points de divergences.

Cependant, le nombre d'entretiens réalisés ne semble pas suffisant pour généraliser les résultats, mais ils représentent une référence intéressante pour comprendre les conceptions et les préoccupations des enseignants d'EPS à ce sujet.

6.2.2 Perspectives

Notre sujet de recherche nous a amené à réfléchir sur différentes perspectives, plusieurs questions ont émergé pour aller plus loin dans la thématique de la mixité à l'école. En effet, l'intérêt de notre étude était principalement centré sur la conception des enseignants d'EPS à propos de la mixité en EPS mais si l'on change de point de vue, les perspectives peuvent être variées. Si l'on se centre davantage sur le point de vue des élèves, peut-on réellement affirmer que la mixité sexuelle soit bénéfique et indispensable aux apprentissages ? Une tension émerge alors entre le fait d'assurer l'équité entre filles et garçons à tout prix, ou privilégier la garantie du bien-être des élèves ? Pour expliciter cette tension, il est important de préciser qu'après avoir analysé les résultats de nos entretiens ainsi que les résultats des différentes études antérieures que nous avons considérées, nous avons pu constater que la mixité sexuelle pouvait parfois donner lieu à l'émergence d'agressions verbales, de par des propos ou gestes très violents. Guérandel (2010) montre en effet, à travers la retranscription des interactions verbales entre élèves que, dans les établissements REP+ notamment, les excès de violences verbales émergent durant la pratique de sport collectif. Dans ces situations, les élèves qui feraient preuve de violence seraient davantage les garçons à l'égard des filles. Ils agiraient ainsi dans le cas où leur sentiment de compétence serait menacé mais également dans les activités avec un but commun à atteindre (les sports collectifs notamment). La question qui se pose alors est celle du bien-être des élèves, dans la mesure où, si les filles se font moquer, voir violenter, il est peu probable qu'elles prennent du plaisir et qu'elles se sentent à l'aise au sein de la classe. Bien que nous ayons montré à travers notre recherche que la grande majorité des enseignants d'EPS visent de manière générale le développement de compétences sociales telles que l'entraide et le respect d'autrui, via la formation de groupes mixtes notamment (afin d'apprendre, plus largement aux 2 sexes, à coexister), nous pouvons remettre en question le degré d'importance de cet enjeu. Notre perspective de recherche majeure se tournerait alors vers les stratégies d'enseignement qui favoriseraient la mixité, sans pour autant nuire au bien-être de nos élèves.

Notre seconde perspective et plutôt mineure, concernerait davantage l'ensemble des pistes d'actions qui pourraient être imaginées et établies au sein de l'école de manière générale ou bien poursuivie dans le monde fédéral pour favoriser cette mixité sexuelle. En effet, l'enseignant d'EPS agit en premier lieu dans sa leçon, avec sa classe, néanmoins, nous restons convaincus qu'un apprentissage aura plus de chance d'aboutir s'il est transversal à d'autres disciplines ou mêmes en dehors du cadre scolaire. Pour illustrer notre propos, il ne s'agirait plus seulement de construire la mixité entre filles et garçons en EPS mais de continuer ce travail dans d'autres disciplines comme l'enseignement moral et civique, en évoquant des faits de société. Nous pourrions également participer à des EPI pour sensibiliser à l'égalité homme – femmes dans la vie de tous les jours. Dans un dernier temps, nous pourrions nous tourner vers les acteurs du monde fédéral, en créant une passerelle grâce à l'AS ou aux sections sportives pour poursuivre ce travail d'équité entre les sexes. Ces pistes d'action potentielles restent inachevées et pourraient faire l'objet d'une potentielle recherche, afin d'approfondir la question de la mixité à l'école.

CHAPITRE 7 : BIBLIOGRAPHIE

- D. Artus (1999). La mixité : illusion égalitaire en éducation physique et sportive ? Son étude à travers les représentations des enseignants et des lycéens. Thèse de doctorat, sciences et techniques des activités physiques et sportives, université de Poitiers.
- C. Baudelot & R. Establet (2001). « La scolarité des filles à l'échelle mondiale ». In T. Bloss, *La dialectique des rapports hommes-femmes*. Paris : PUF, p. 103-124.
- P. Bordes (2000). L'organisation de la classe d'éducation physique. Modalités de regroupement, relations interpersonnelles et progrès des élèves. Thèse de doctorat, sociologie, université Paris 5.
- F. Carpentier « Les cultures corporelles et sportives des femmes au pouvoir, de Golda Meir à Angela Merkel », *Histoire @Politique*, n°23, 2014, p. 32-59.
- M. Coltice (2004). « En danse, débloquent les stéréotypes ». *Contre Pied*, no 15, p. 51-53.
- G. Combaz & O. Hoibian (2008). « Le rôle de l'école dans la construction des inégalités de sexe ». *Travail, genre et sociétés*, no 20, p. 129-150.
- S. Couchot-Schiex et al. « Professeurs stagiaires en EPS face à l'enseignement en mixité », *Carrefours de l'éducation* 2009/1 (n° 27), p. 169-182.
- K. Davis (2003). « Teaching for gender equity in physical education ». *Women in sport and physical education*, no 12(2), p. 55-82.
- S. Drudy, M. Úi Chatháin, "Gender effects in classroom interaction: data collection, self-analysis and reflection", *Evaluation and Research in Education*, 16, 2002, p. 34-50.
- F. Dubet & M. Duru-Bellat (2004). « Qu'est-ce qu'une école juste ? ». *Revue française de pédagogie*, no 146, p. 105-114.
- M. Duru-Bellat (1999). « La sociologie des inégalités à l'école. Entre "engagement et distanciation" ». In D. Meuret, *La justice du système éducatif*, Bruxelles : De Boeck, p. 21-36.
- C. Guérandel & F. Beyria (2010). « La mixité dans les cours d'EPS d'un collège en ZEP : entre distance et rapprochement des sexes ». *Revue française de pédagogie*, no 170, p. 17-30.
- C. Hadji (2008). « De l' "éducativité" en éducation, et de son évaluation ». Communication au colloque *Efficacité et équité en éducation* organisé à Rennes du 19 au 21 novembre 2008.
- D. Hauw (2000). « Les groupes en EPS ». In J.-P. Rey (dir.), *Le groupe*, Paris : Éd. Revue EP.S, p. 89-104.
- J. Houssaye, « Théorie et pratiques de l'éducation », *Revue française de pédagogie*, n°88, 1989, p. 101-103.

- P. Jeannin, V. Mathias « Pour que les filles apprennent en EPS », *Revue EPS*, n°332, 2008, p. 14-19.
- I.Á. Jóhannesson, “To teach boys and girls : a pro-feminist perspective on the boys’debate in Iceland”, *Educational review*, 56 (1), 2004, p. 33-42.
- A. Knoppers (1988). « Equity for excellence in physical education ». *Journal of physical education, recreation and dance*, no 59, p. 54-58.
- S. Laberge (2004). « Les rapports sociaux de sexe dans le domaine du sport : perspectives féministes marquantes des trois dernières décennies ». *Recherches féministes*, vol. 17, no 1, p. 9-38.
- V. E. Lee, H.M. Marks & T. Byrd (1994). « Sexism in single-sex and coeducational independent secondary school classrooms ». *Sociology of education*, vol. 67, no 2, p. 92-120.
- M.E.N. DGESCO, « Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons », *Les femmes et les hommes dans le système éducatif 2013-2018*, Convention du 7-2-2013, 34 p.
- C. Patinet, G. Cogérino, « La vigilance des enseignant-e-s d'éducation physique et sportive relative à l'égalité des filles et des garçons », *Égalité filles-garçons : où en est-on ?*, vol.8, n°15, 2011.
- C. Patinet, G. Cogérino, « Expériences de mixités vécues par les enseignants d'éducation physique et sportive : lien entre vigilance et équité sexuée », *Revue française de pédagogie*, 182, 2013, p. 93-106.
- C. Sève, N. Terré, « Pour un enseignement inclusif, citoyen et ouvert vers le futur », *L'EPS du dedans*, Dossier EP&S, n°84, 2016, 112 p.
- A.L. Strauss, & J. Corbin, (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- T. Terret, G. Cogérino & I. Rogowski (2006). « La mixité en EPS : pratiques et représentations. *Revue EPS, Recherche et formation*, 2006, 184 p.
- F.W. Tesch, (1980) Occurrence of Eel *Anguilla anguilla* Larvae West of the European Continental Shelf, 1971-1977. *Environmental Biology of Fishes*, 5, 185-190.

CHAPITRE 8 : TABLE DES ILLUSTRATIONS

Tableau 1: Création des catégories liées aux unités de sens	20
Tableau 2: Création des macro-catégories liées aux catégories	21

CHAPITRE 9 : ANNEXES

Annexe 1 : Formulaire de consentement éclairé pour l'enseignant A.....	41
Annexe 2 : Formulaire de consentement éclairé pour l'enseignant B	43
Annexe 3 : Guide d'entretien semi-directif	45
Annexe 4 : Retranscription Entretien Enseignant A.....	48
Annexe 5 : Retranscription Entretien Enseignant B	51
Annexe 6 : Découpage des protocoles verbaux en unité de sens puis en catégorie pour l'enseignant B :	56
Annexe 7 : Découpage des protocoles verbaux en unité de sens puis en catégorie pour l'enseignant A:	63
Annexe 8 : Liste des catégories et macro-catégories en fonction des entretiens.....	67

Annexe 1 : Formulaire de consentement éclairé pour l'enseignant A

NOTICE D'INFORMATION ET CONSENTEMENT ECLAIRE

- 1. Titre du projet :** Analyse des conceptions enseignantes sur la mixité et les interactions pour le développement de compétences motrices, méthodologiques et sociales en EPS.

Etude conduite dans le cadre du mémoire de Master 2 MEEF ESD-EPS de l'INSPE de l'Académie de Nantes

Cette étude participe à la validation d'un enseignement de formation à et par la recherche.

- 2. Noms et prénoms des étudiant-e-s conduisant l'étude**

Étudiant-e 1 : Clément Nardin

Étudiant-e 2 : Célia Hardy

- 3. Enseignant responsable du suivi du projet :**

Jacques Saury, Professeur à l'UFR STAPS de Nantes, 25 bis bd Guy Mollet, BP 72206 - 44322 Nantes Cedex 3. jacques.saury@univ-nantes.fr (02 51 83 72 04)

- 4. Lieu l'étude :**

INSPE Nantes

- 5. But du projet :**

Cette étude vise à enquêter sur les expériences et les conceptions d'élèves et/ou d'enseignants, relatives à un thème d'intérêt pour l'enseignement / l'apprentissage en EPS, par la mise en jeu d'une méthodologie d'entretien permettant de recueillir et comprendre « le point de vue des acteurs ».

- 6. Ce que l'on attend de vous :**

Si vous acceptez de participer à cette étude, vous serez invité-e à participer à un ou plusieurs entretiens semi-directifs, visant à recueillir vos expériences, vos conceptions, convictions, opinions, etc., sur un thème qui vous sera préalablement présenté.

Les conditions concrètes de cet (ou ces) entretien(s) (horaires, durée, lieux, conditions d'enregistrement, etc.) seront convenues avec vous. Celles-ci doivent permettre votre pleine participation à l'étude, à un moment favorable pour vous (disponibilité, etc.).

- 7. Droit de vous retirer de la participation à l'étude à tout moment :**

Votre engagement dans l'étude est volontaire. A ce titre vous pourrez interrompre votre participation à n'importe quel instant de son déroulement pour toute raison qui vous est propre, et sans justification.

- 8. Vos droits à la confidentialité, à la protection des données et au respect de la vie privée :**

Concernant vos droits à la confidentialité, à la protection des données et au respect de votre vie privée, nous portons à votre connaissance les points suivants :

1. Les données obtenues seront traitées en toute confidentialité.
2. Des pseudonymes seront systématiquement utilisés dans les rapports pour nommer les participants à l'étude et les établissements concernés.
3. Les données recueillies seront conservées pendant la durée du projet. Au-delà de cette durée, il vous sera possible d'exiger la destruction des données vous concernant directement.

9. Bénéfices éventuels de l'étude :

Des bénéfices potentiels peuvent être attendus pour les participants en termes de développement personnel et d'enrichissement d'une pratique réflexive individuelle.

10. Risques possibles de l'étude :

La participation à cette étude n'implique aucun risque ou inconfort autre que ceux de la mise à disposition de temps pour la réalisation des entretiens, la participation active à ces entretiens, et la présence de matériels d'enregistrement de ces entretiens.

11. Diffusion :

Cette étude donnera lieu à un rapport oral et écrit dans le cadre strict de la formation de L3EM.

12. Vos droits de poser des questions à tout moment :

Vous pouvez à tout instant questionner l'enseignant responsable du suivi du projet et/ou les étudiants concernés par sa mise en œuvre.

13. Consentement à la participation (à remplir par chaque participant) :

J'ai lu et compris les renseignements ci-dessus et j'accepte de plein gré de participer à cette recherche.

Nom, Prénom - Signature :

Céline Allain



Un exemplaire de ce document vous est remis, un autre exemplaire sera annexé au dossier.

Annexe 2 : Formulaire de consentement éclairé pour l'enseignant B

NOTICE D'INFORMATION ET CONSENTEMENT ECLAIRE

1. **Titre du projet :** Analyse des conceptions enseignantes sur la mixité et les interactions pour le développement de compétences motrices, méthodologiques et sociales en EPS.

Etude conduite dans le cadre du mémoire de Master 2 MEEF ESD-EPS de l'INSPE de l'Académie de Nantes

Cette étude participe à la validation d'un enseignement de formation à et par la recherche.

2. **Noms et prénoms des étudiant-e-s conduisant l'étude**

Étudiant-e 1 : Clément Nardin

Étudiant-e 2 : Célia Hardy

3. **Enseignant responsable du suivi du projet :**

Jacques Saury, Professeur à l'UFR STAPS de Nantes, 25 bis bd Guy Mollet, BP 72206 - 44322 Nantes Cedex 3. jacques.saury@univ-nantes.fr (02 51 83 72 04)

4. **Lieu l'étude :**

INSPE Nantes

5. **But du projet :**

Cette étude vise à enquêter sur les expériences et les conceptions d'élèves et/ou d'enseignants, relatives à un thème d'intérêt pour l'enseignement / l'apprentissage en EPS, par la mise en jeu d'une méthodologie d'entretien permettant de recueillir et comprendre « le point de vue des acteurs ».

6. **Ce que l'on attend de vous :**

Si vous acceptez de participer à cette étude, vous serez invité-e à participer à un ou plusieurs entretiens semi-directifs, visant à recueillir vos expériences, vos conceptions, convictions, opinions, etc., sur un thème qui vous sera préalablement présenté.

Les conditions concrètes de cet (ou ces) entretien(s) (horaires, durée, lieux, conditions d'enregistrement, etc.) seront convenues avec vous. Celles-ci doivent permettre votre pleine participation à l'étude, à un moment favorable pour vous (disponibilité, etc.).

7. **Droit de vous retirer de la participation à l'étude à tout moment :**

Votre engagement dans l'étude est volontaire. A ce titre vous pourrez interrompre votre participation à n'importe quel instant de son déroulement pour toute raison qui vous est propre, et sans justification.

8. **Vos droits à la confidentialité, à la protection des données et au respect de la vie privée :**

Concernant vos droits à la confidentialité, à la protection des données et au respect de votre vie privée, nous portons à votre connaissance les points suivants :

1. Les données obtenues seront traitées en toute confidentialité.
2. Des pseudonymes seront systématiquement utilisés dans les rapports pour nommer les participants à l'étude et les établissements concernés.
3. Les données recueillies seront conservées pendant la durée du projet. Au-delà de cette durée, il vous sera possible d'exiger la destruction des données vous concernant directement.

9. Bénéfices éventuels de l'étude :

Des bénéfices potentiels peuvent être attendus pour les participants en termes de développement personnel et d'enrichissement d'une pratique réflexive individuelle.

10. Risques possibles de l'étude :

La participation à cette étude n'implique aucun risque ou inconfort autre que ceux de la mise à disposition de temps pour la réalisation des entretiens, la participation active à ces entretiens, et la présence de matériels d'enregistrement de ces entretiens.

11. Diffusion :

Cette étude donnera lieu à un rapport oral et écrit dans le cadre strict de la formation de L3EM.

12. Vos droits de poser des questions à tout moment :

Vous pouvez à tout instant questionner l'enseignant responsable du suivi du projet et/ou les étudiants concernés par sa mise en œuvre.

13. Consentement à la participation (à remplir par chaque participant) :

J'ai lu et compris les renseignements ci-dessus et j'accepte de plein gré de participer à cette recherche.

Nom, Prénom - Signature : Perraud Valentin



Un exemplaire de ce document vous est remis, un autre exemplaire sera annexé au dossier.

Annexe 3 : Guide d'entretien semi-directif

Guide d'entretien :

Thème : Les interactions sociales entre élèves au sein de groupe mixte en EPS.

Objectif : Nous cherchons à comparer l'influence des interactions sociales entre élèves en EPS dans des dyades ou groupes coopératifs mixtes ou bien dans des groupes non mixtes (telle qu'elle est perçue par les enseignants).

Notre étude visera à interviewer plusieurs enseignants d'EPS, ayant des parcours et profils de formation différents, afin de recueillir et analyser leurs points de vue sur cette question. Nous cherchons à comprendre l'incidence des interactions au sein des groupes mixtes et non mixtes sur le travail de groupe.

Du général vers le spécifique (technique du sablier)

Pouvez-vous vous présenter rapidement ? Âge, métier...

Quelle formation avez-vous suivie ?

Quelle expérience avez-vous eue dans l'enseignement secondaire ?

A propos des interactions sociales entre élèves engagés dans des dyades ou des groupes

Dans quelles situations d'apprentissages, privilégiez-vous certaines formes de groupement ? (dyades ou groupes affinitaires, dyades dissymétriques / symétriques ou groupes homogènes / hétérogènes, groupe coopératif ?

Privilégiez-vous des formes de groupement différentes en fonction des APSA ? (Est-ce que vous privilégiez des dyades affinitaires dans des APSA à visée artistique (Danse artistique))?

(Au contraire, dans des APSA d'opposition (basket...) quelles formes de groupement utilisez-vous ? Sont-elles systématiquement démixées ou mixte ? Pourquoi ?)

Est-ce que vous mettez en œuvre des dyades ou groupes mixtes dans toutes les APSA ? Avec tous les niveaux de classe ?

Avez-vous observé des niveaux de classe avec lesquels il est plus difficile de mettre en place des groupes de travaux mixtes ?

Est-ce que certains publics sont plus réticents que d'autres à l'idée de travailler avec des groupes mixtes ? ((ex : les élèves en REP refusent le travail filles garçons ...))

Lors de la mise en place de forme de groupements mixtes, quels objectifs voulez-vous prioritairement atteindre ?

(Est-ce un objectif social comme le développement de stratégie d'entraide ?

Un objectif plutôt citoyen sur le climat de classe ?

Où alors une somme d'objectif (social, citoyen...) qui vont servir un objectif moteur à plus long terme ?)

Est-ce que selon vous, certaines formes de groupement sont à privilégier selon les objectifs à atteindre dans les APSA ? Par exemple, en danse, dyades affinitaires pour créer une chorégraphie ?

(Équipe homogène mixte en basket lors d'une situation de match visant la construction d'un projet collectif ?)

Selon vous, quelle plus-value les interactions entre élèves filles et garçons peuvent-elles apporter aux apprentissages en EPS ? Laisser l'enseignant venir sur les thèmes

- Développement de compétence motrice : interagir sur le terrain en ultimate pour savoir où se placer en défense ? Autres exemples ?
- Développement de compétence méthodologique : interaction entre élèves lors de la situation de co-arbitrage en basket-ball, quand des élèves jugent une prestation en danse ...
- Développement sociale : interactions d'entraide dans le cadre d'une procédure de tutorat autour de l'apprentissage du direct en SBF
- Développement de compétence citoyenne : être capable de justifier ses choix lors de l'élaboration d'un numéro en cirque en interagissant avec ses partenaires (AFL)

Lors de dispositif, où les interactions sont essentielles à la réussite du groupe, quelles limites peuvent apparaître ?

Forme de conformisme : des élèves leaders qui influencent l'avis des autres élèves ?

Forme de paresse sociale : certains élèves qui se reposent sur les autres, et ne participent au travail à réaliser ?

En quoi selon vous les interactions peuvent-elles être considérer comme un levier pour les apprentissages en EPS ? (parce qu'elles permettent l'inclusion ... / parce qu'elles permettent des conflits socio-cognitif porteurs d'apprentissages ...)

Quelles compétences vous semblent-elles importantes à développer par l'enseignant pour l'organisation et la mise en œuvre de dispositifs où les élèves interagissent ?

Quels conseils donneriez-vous à un néo-enseignant pour que la mixité soit moteur des apprentissages et non un frein ?

Quelles conditions peuvent être mises en place afin que les interactions dans des groupes mixtes deviennent motrices des apprentissages et non un frein ?

Quelle place attribuez-vous à la mixité ? Dans quelle mesure contribuez-vous à la mixité, notamment dans la conception de vos leçons ?

Accordez-vous une plus-value (psychologique, citoyenne, scolaire etc...) par le travail en dyades ou groupes de travail mixtes par rapport aux dyades non mixtes ? Pourquoi ?

Dans le sens inverse, pensez-vous que la formation de tels groupements (mixtes) peut freiner les apprentissages moteurs et sociaux ? Quels pourraient être les obstacles ou dilemmes professionnels émergents suite à la formation de tels groupes ?

Dans des travaux collectifs, comment avez-vous utilisé la mixité ? Dans des dyades, dans des plus grands groupes ? Pourquoi ? Avec quel niveau de classe ?

Est-ce que des formes de groupement impliquant filles et garçons sont intéressantes du point de vue des interactions ? (plus ou moins d'interactions)

Quels CA à privilégier et à éviter pour que les élèves en dyades mixtes acceptent de travailler ensemble ?

Quels intérêts principaux pour vous, en tant qu'enseignant, peuvent être tirés des groupes mixtes ?

Connaissez-vous le phénomène d'auto-censure ? (Fille en retrait par rapport au garçon) Si oui, pensez-vous que le fait de regrouper les filles et les garçons dans un groupe de travail contribuerait à renforcer ce processus ?

Comment peut-on l'éviter pour que toutes et tous interagissent dans des groupes de travail en EPS ?

Avez-vous déjà été confronté à des élèves qui refusent de travailler avec des élèves d'un autre sexe ? Si oui, comment avez-vous réagi ?

Annexe 4 : Retranscription Entretien Enseignant A

Retranscription Entretien Enseignant A, 26 octobre 2021

Chercheur 1 : Présentation rapide du parcours professionnel ?

Enseignant A : Enseignante d'EPS pdt 18 ans, 10 ans en banlieue parisienne dans un collège classé plan violence (REP aujourd'hui). Prof d'EPS investie dans de nombreux projets interdisciplinaires + maître-nageur. Collège à Blain (semi rural), investie sur des projets sportifs (type semaine de ski, éducation artistique etc), 4 ans à Tahiti en lycée polyvalent, 97% garçons. Equipe que d'hommes, j'étais la seule femme. 3 ans au ministère des affaires étrangères en Tunisie dans un lycée français (6è à terminale). Coordinatrice EPS Algérie, Tunisie et Egypte. Côté études, CAPEPS + Agrégation et 2 DU (l'un sur adolescents difficiles et l'autre sur études sur le genre).

Chercheur 2 : Avez-vous l'habitude de privilégier certaines formes de groupement par rapport à d'autres ?

Enseignant A : j'ai tjr eu la lecture féminin-masculin, tjr un regard porté sur leur adaptation à un environnement mixte, je suis tjr restée vigilante par rapport à cette parité fille-garçons sans forcément tjr évaluer les intérêts que cela pouvait avoir sur les élèves. Néanmoins, cela me semble impératif même sans avoir les effets perceptibles.

Chercheur 1 : Selon vous, certaines APSA sont-elles plus propices à telles ou telles formes de groupement ?

Enseignant A : J'ai utilisé les dyades ou binôme mais j'ai plutôt tendance à utiliser les trios et donc il y a forcément un déséquilibre si l'on observe la mixité filles-garçons. Néanmoins, le trio permet de mettre un observateur qui observe les 2 autres. Pas d'APSA plus favorables que d'autres à l'utilisation de ce genre de groupes. Le trio apporte (par rapport à la dyade) une richesse dans la communication, la 3è personne fait office de relai si l'écart entre 2 élèves est trop important, offre plus de diversité.

Chercheur 2 : quel niveau de classe est plus réceptif à la mise en œuvre de groupes mixtes ?

Enseignant A : C'est plus facile en classes de 6è ou première / terminale. Les 4è ou 3è sont sur la construction identitaire, phase de croissance et les secondes arrivent tout juste dans un nouvel établissement, ils se connaissent pas et affirmation de leur identité etc. De plus, à partir de 16 ans, enjeux affectifs et sexuels qui apparaissent. C'est plus facile pr l'enseignant mais pas forcément intéressant en terme éducatifs (car ils vont plus facilement vers les autres qd ils sont "drivés").

Chercheur 1 : pensez-vous, selon vous expérience pro, que certains publics soient plus réticents que d'autres par rapport à la mixité ?

Enseignant A : REP+ ou milieu rural, c'est le même combat. La charge culturelle qu'ils portent ancre des stéréotypes sexués. Sur des publics aisés, on aura des typologies d'élèves différents

Chercheur 1 : avec un public CSP+ ou favorisés, il semblerait que la mixité soit plus facile puisque ce sont des élèves scolaires. Qu'en pensez-vous ?

Enseignant A : Néanmoins, ce n'est pas parce qu'ils le font de prime abord qu'ils rentrent forcément en relation avec le sexe opposé. Par ex les filles favorisées, elles vont peut-être rentrer dans l'opposition etc parce que c'est ce qu'on leur demande pourtant une fois dans le groupe ce n'est pas pour autant qu'il y a collaboration

Chercheur 2 : Pensez-vous que le phénomène d'autocensure est vérifiable tout le temps et que la mixité risquerait d'accélérer ce processus ?

Enseignant A : ça va forcément impacter leur pratique. Ça peut s'observer par la distance entre les personnes, le tps de prise de parole, quelles est la nature de leur propos, vers qui elles vont en interactions

Chercheur 2 : Quels conseils pourriez-vous donner à un jeune enseignant pr favoriser la mixité et que ce soit un levier pour les apprentissages ?

Enseignant A : Sur la constitution des grp. Laisser une marge de liberté pr les élèves (laisser le choix et imposer pr les formes de groupement. Techniques pr détourner le choix imposé par l'enseignant

Chercheur 1 : quelles compétences va-t-on pouvoir favoriser grâce à ces interactions filles –garçons ?

Enseignant A : on développe l'ouverture, apprendre à se connaître (commun qui s'établit), compétences citoyennes, d'éducation à la connaissance de soi. Par l'identification qu'on a du commun avec l'autre dans notre mode de penser, de relations aux autres etc

Chercheur 2 : pensez-vous que la mixité constitue un levier pr les apprentissages moteurs ? Plus que ne le serait des grps non mixtes ?

Enseignant A : La formation de grp mixte à des effets sur l'engagement des uns et des autres. Par ex en hand, je vais pouvoir attaquer et aller vers l'opposition si le prof guide beaucoup.

Chercheur 2 : Retour sur l'expérience en lycée avec 97% garçons → avez-vous eu recours à la mixité ?

Enseignant A : Que 2 ou 3 filles donc qui sont obligées de se mélanger, d'autre part, elles avaient des stéréotypes plutôt masculins

Chercheur 1 : pensez-vous qu'il soit essentiel de faire passer les élèves dans tous les rôles (par ex en hand tous tireurs etc) ?

Enseignant A : Oui c'est essentiel pour dépasser les stéréotypes. On peut les mettre en place dans des groupes mixtes par certains dispositifs, par ex en hand sur des modalités d'occupation de zone, zones avec des rôles particuliers (étagement d'équipe pr aller vers la cible). Pas de gain de points particuliers (car c'est le pire pr discriminer).

Chercheur 1 : travailler vous avec des buts communs à atteindre ?

Enseignant A : interdépendance positive, l'action de chacun participe à la réussite de tous, ou il n'y a pas de distinction entre les élèves mais avec un passage dans ces rôles qui soit obligatoire

Chercheur 2 : quelles limites de la mixité ?

Enseignant A : il ne s'agit pas seulement d'être en équilibre mais également en minorité par rapport à l'autre sexe (rapport de force et surnombre qui agissent sur la personne). L'un des freins à la mixité ne permettent pas tjr d'exprimer qui je suis. En tout cas, il est essentiel que la formation des groupes ne soit pas laissée aux élèves

Chercheur 2 : l'émergence de leadership peut-il être considérée comme un frein à la réussite de tous ?

Enseignant A : Comprendre que tous les élèves ont chacun un pouvoir de participer ou de garder le silence. »

Digression sur la paresse sociale...

Chercheur 1 : Y aurait-il certaines APSA plus vectrices d'interactions que d'autres ?

Enseignant A : nager c'est fondamental, résonance en termes de sécurité sur le nageur et l'observateur et c'est valable sur les APPN, on est tjr sur une forme "d'équipe".

Chercheur 1 : la forme de trio que vous utilisiez était commune avec l'équipe péda ?

Enseignant A : On travaillait sur un parcours de formation autour de la coopération ou formes de groupement, en banlieue bcp et puis en outre-mer, dans les autres étab c'était moins pensé car c'était pas une priorité prise par l'ensemble de l'établissement. Mais dans le 1^e cas ça a pu dépasser l'EPS

Chercheur 2 : bénéfices de la mixité pr l'enseignant ?

Enseignant A : ça construit sa posture justement. La formes de grp et la façon dont on organise la classe, ça assure une forme d'autorité pr les élèves parce que le grp classe repose sur un système de règles pensé au préalable par l'enseignant

Chercheur 1 : l'EPS contribuerait-elle, selon vous à la continuité des stéréotypes (si on se réfère aux notes obtenues par les filles au bac) ?

Enseignant A : 3 éléments scientifiques explicatifs : la corporation des F prof d'EPS auraient des visées bcp + "masculines", de plus on sera tjr plus sévère avec une fille 1/1 aux garçons, histoire de beauté de l'individu, le couple de duo d'évaluateur (rapport de pouvoir entre l'un et l'autre), les pratiques jouent aussi énormément.

Retranscription entretien enseignant B, 26 octobre 2021

Chercheur 1 : Quels sont les dispositifs que tu as pu mettre en place ? Quels obstacles ou quelles limites peux-tu imaginer à la mise en place de groupes mixtes ?

Enseignant B : C'est pas vraiment une limite, (mais un) problème qui se pose souvent : par exemple, lorsque les gamins s'énervent parce qu'ils perdent à cause de tel ou tel personne. C'est pas une limite en tant que tel puisqu'il faut apprendre aux élèves à gérer la frustration, être capable de travailler avec tout le monde. Donc tu vois c'est pas une limite, mais c'est une problématique qui se pose, et pour se simplifier la vie, on peut simplement ne pas faire de groupe mixte par exemple sur les activités sports co.

Après (je pense), c'est aussi une réflexion de la dynamique des groupe. Est-ce que tu fais ce mettre les élève en groupe mixte cela va fonctionner par rapport à un groupe homogène ? Parce que les gamins ont un gros sentiment d'injustice quand le groupes ne sont pas fait « correctement », et ils vont te le faire comprendre.

Par exemple, si tu fais des groupes mixtes censés être équilibré en terme de niveau, tu peux très bien avoir des réactions : « j'ai lui ou elle qui est tout nul et donc je ne peux pas gagner vu qu'à chaque fois que je lui fais une passe on perd »

Donc ça fait quelques obstacles. Ce serait plus la vision en fait, des différentes ressources des élèves. Tout ce qui est en lien avec la dynamique des groupes, déjà d'un point de vue relationnel et aussi en lien avec les compétences vu chez les autres.

Chercheur 2 : Et dans les dispositifs d'espace d'action encouragé ? Où les élèves débattent ? (Jigsaw) Est-ce que tu as remarqué que quand les élèves sont engagés dans des groupes mixtes il y a certains élèves qui ont tendance à s'effacer par rapport à d'autres ou au contraire certains élèves ont tendance à prendre le leadership et imposer leur vision aux autres ?

Enseignant B : C'est carrément ça, c'est un truc de ouf c'est ce qui se passe dans la vraie vie tu prends une salle de classe de 30 étudiants, combien prennent la parole ? C'est des choses auxquelles il faut faire attention mais c'est vrai que c'est des choses, où je prenais pas trop le temps. Je ne calais pas forcément ces aspects-là, tu vois les gamins qui vont répondre aux questions du prof et tu vois les gamins qui vont motiver les autres. Après je n'aurais pas tendance à dire que c'est corrélé à un sexe, mais plutôt une éducation. Peut-être aussi à ce que tu fais à côté. Par exemple, il y avait une gamine qui faisait du sport co (en club) et dès que tu la mettais dans une forme de groupement, elle adorait se sentir utile, accompagner, aider les autres etc. Pour elle, c'est quelque chose qui lui faisait plaisir, donc je pense que ça joue beaucoup ce que les élèves apprennent en dehors de l'école. C'est ça qui fait que la relation à un leader, ou le fait de se mettre en retrait dans un groupe de travail.

Chercheur 1 : En quoi les interactions entre élèves peuvent-ils être un levier pour les apprentissages moteurs, puisque tu avais recourt souvent à ces dispositifs ?

Enseignant B : J'aurais tendance à dire que la première réponse elle est sur un levier motivationnelle lié à l'engagement. Les gamins ils aiment bosser ensemble c'est un truc qui ressort depuis des années et je pense que c'est quelque chose sur lequel il faut s'appuyer pour leur permettre d'avoir un motif d'agir de bosser ensemble. Ils vont certainement plus s'engager et donc plus de temps moteur et plus d'apprentissage.

Le deuxième levier c'est que les interactions, créées par un système de coach par exemple, ça permet d'avoir des régulations, des feedbacks plus constamment que s'il y a juste le prof qui régule. Parce que plus il y a de feedback plus les élèves sont censés progresser.

La dernière chose, (je pense) être calé sur de l'interdépendance positive, avec un système de point à l'ensemble du groupe. Donc tu as aussi la dimension du sentiment d'appartenance qui joue les apprentissages moteurs.

Chercheur 1 : Et maintenant si on se place du point de vue de l'enseignant, est-ce que tu penses qu'il y a certaines compétences qui sont indispensables pour créer des dispositifs pour permettre aux élèves de travailler ensemble de coopérer ? Quelles compétences faut-il avoir ? Tu dois posséder quelles compétences pour mettre en place des dispositifs où les élèves interagissent en fait ?

Enseignant B : En terme de compétences il y a rien de particulier c'est la didactique tout simplement. On peut le faire, après en terme de connaissances, il faut avoir en tête ce que c'est que c'est pas magique, c'est pas parce que tu mets des groupes ensemble que ça va coopérer. Et j'aurais tendance à dire moi, c'est la chose sur laquelle je m'appuie. Et être capable de réfléchir à des situations qui se réalisent via une interdépendance, c'est-à-dire que c'est à travers cette interdépendance que j'oriente l'activité des gamins pour qu'il puisse réussir.

S'ils interagissent pas, il n'y a pas d'interdépendance ils ne peuvent pas réussir ensemble et je pense que c'est le groupe le points-clé : c'est ce travail d'interdépendance ! C'est vraiment le chose la plus importante, c'est le travail de groupe, c'est vraiment essentiel de manière globale.

Chercheur 2 : Quels conseils tu pourrais donner à un enseignant stagiaire qui veut mettre en place ce type de dispositif sur les interactions ?

Enseignant B : Essayer de connecter sa classe pour avoir des groupes qui soit assez stable et rapidement pour créer une espèce de culture commune. Je pense que c'est hyper important. Deuxième chose, (il faut savoir que) ça va être dur, puisque il y a des gamins qui vont s'impliquer juste pour la match. Mais c'est pas pour autant qu'il faut lâcher le morceau, il faut aussi (en tant qu'élève) être capable de se remettre en question et accepter de perdre, de faire tout ce qu'il faut pour progresser ensemble. Troisième chose, permettre aux gamins de voir que collectivement ils progressent. Soit par un système de points / système de palier par une interdépendance. Avoir des groupes qui sont stables, mais il faut qu'on puisse se voir progresser et effectivement c'est le travail de groupe qui permet, tous ensemble de passer un palier et c'est ça qui vont faire que les gamins disent « ouais c'est cool de bosser avec les autres »

Chercheur 1 : Donc pour toi la condition pour que les interactions soit vectrices des apprentissages ce serait vraiment l'interdépendance en fait ?

Enseignant B : Mais oui mais c'est interdépendance positive corrélée à un système : et c'est grâce à cette interdépendance que je peux me voir progresser. Je pense que les deux sont importants. Par exemple, dans une séquence de gym si tu mets les élèves ensemble mais qu'ils ne sont pas liés par cette interdépendance, derrière ça ne va pas marcher. Alors que rester pendant un certain moment interdépendant avec le groupe, tu développes des compétences ...

Chercheur 2 : Si on se centre maintenant sur la mixité sexuelle au sein des classes. Est-ce que tu penses que ça pourrait mieux fonctionner dans les situations où ils sont en petit groupe ou plutôt dans des grands groupes ?

Enseignant B : Est-ce qu'il faut un entre-deux en fonction du niveau et de ce qu'ils ont fait avant ? J'aurais tendance à dire que si tu mets en dyade un garçon et une fille qui ne se connaissent pas ça ne marchera pas. Mais pareil, si tu fais un groupe de huit, il y en a qui vont être « exclus » et jamais se prononcer. Donc je dirai qu'il faut faire des groupes de 3-4 ou 5 max. Afin que chacun soit à sa place et est une responsabilité individuelle, et que toi (en tant qu'enseignant) tu puisses gérer les différentes missions individuelles de leçon en leçon. Il faut qu'il y ait un entre deux.

Chercheur 1 : Et tu penses, qu'il faudrait mieux laisser aux élèves le choix des personnes avec qui ils sont ? Ou tu imposes de faire des groupes mixtes mais affinitaires ?

Enseignant B : Je faisais entre les deux je faisais semi-affinitaire. Parce qu'en gros sur des groupes de quatre notamment sur le biathlon et sur la gym, en fonction des classes c'est vraiment complexe de le faire bosser ensemble. Je leur disais « OK vous choisissez une personne avec qui vous voulez être absolument » et je les rassemblai. Cela faisait des groupes de quatre et ça fait une première étape puisque je suis avec un pote, donc je peux être rassuré et en même temps je ne suis pas avec des gens que je connais moi, ou que j'apprécie, mais grâce à l'interdépendance (du groupe) on doit travailler ensemble. Donc je pense que c'est premier niveau intéressant, car tu as le motif d'agir avec tes copains, et du travail à faire en interagissant avec les autres pour apprendre.

Chercheur 2 : Et du coup tous les dispositifs que tu m'étais en place, ça fonctionnait plutôt bien dans l'ensemble ou au contraire c'était plus difficile ?

Enseignant B : Ça dépend vraiment des activités, ce n'est pas les classes, dans l'ensemble franchement je trouve que ça fonctionnait plutôt bien, en tout cas moi j'ai trouvé. J'ai pas été creusé en terme d'expérience vécue par les élèves, mais je trouve qu'en fait ce système de score cumulatif lié au groupe, ça oriente vraiment les gamins sur le travail, on a pas le choix on est ensemble faut qu'on progresse.

Est-ce que si j'enlève cette forme d'interdépendance il y a encore des interactions ? Ça j'en ai aucune idée. Qu'est ce qu'ils ont vécu ? Je sais pas non plus, mais d'un point de vue simplement didactique, de l'extérieur ça fonctionnait pour là où je voulais les emmener.

Chercheur 2 : Ce qui est important aussi ce que tu souviens tout à l'heure c'est qu'une certaine continuité au fil des séquences et des années aussi est-ce que avec l'équipe pédagogique vous mettiez en commun ou c'était chacun plutôt de son côté ?

Enseignant B : On était neuf profs d'EPS et on avait le système d'évaluation qu'on avait pris avec Leo (un collègue) on la présenter aux collègues et on l'a mis sur l'ensemble de la sixième à la troisième. Tous les collègues avaient le même système d'évaluation on avait les mêmes bases. Par contre, il y avait des collègues qui s'en servait juste pour évaluer l'instant T (pour une évaluation sommative) il y avait une disparité par rapport à ça je pense que ça joue par rapport au travail des élèves.

Donc j'ai des groupes qui vont faire ça à l'instant T du coup t'as pas de travail en amont. Par exemple, un collègue qui faisait tennis de table en deux contre deux, il pousse le système d'éval loin, c'est que tout est possible en fait. Plus l'équipe E.P.S. est grande plus tu as des personnalités différentes et plus c'est difficile d'avoir un truc qui soit huilé.

Chercheur 1 : Ca dépend de la dynamique de l'équipe péda ?

Enseignant B : (J'étais) dans une équipe où la moyenne d'âge était de 27-28 ans. Donc, les neuf enseignants avaient tous entre 22 et 28 ans quand j'y étais. C'était jeune, dynamique, on trouvait des solutions. De ce que j'entends, (pour des personnes) qui sont rentrés à l'académie de Nantes c'est pas le cas dans toutes les équipes péda.

Chercheur 2 : La formation influe ? (de l'enseignant)

Enseignant B : Aussi, ce que tu mets en place si tu fais quelque chose qui marche, t'as pas forcément envie de changer. Par exemple, (je connais) quelqu'un il est arrivé dans un bahut à Nantes il a proposé un système d'évaluation qui était tourné à fond sur les interactions et ça a pris et tous les collègues s'y sont mis.

Chercheur 1 : Placer les élèves dans des groupes mixtes ça pourrait influencer sur le phénomène d'autocensure ?

Enseignant B : Clairement si tu n'as aucune contrainte dans la situation et tu mets des groupes mixtes là j'en suis convaincu qu'il va avoir de l'autocensure. Par exemple tu fais des groupes de quatre en basket mixte tu fais un match. Regarde ce qu'il se passe. Qui est ce qui ne va pas tirer ? Qui est ce qui ne va pas recevoir le ballon ? Les filles qui vont faire la passe quand elles reçoivent la balle, elles ne vont pas tirer quand elles sont sous le panier parce que tu n'as aucune « contrainte de protection » pour elles. Dans la construction sociale, le sport ce c'est pour les garçons.

Si le prof pose la question : Quel est le but du basket ? Les garçons répondent « tirer / marquer », les filles vont te dire « faire des passes » Là, tu vois bien qu'il y a un problème en terme de construction sociale et que c'est profond. Il y a aussi tout ce qui est lié aux stéréotypes, du style « c'est un sport de fille, c'est un sport de garçon ». Les émotions en fonction des deux sexes et le curriculum caché, par exemple « fais pas ta fille arrête de pleurer ». Tout ça, c'est des choses que tu fais apprendre aux gamins et qui sont pas censé apprendre. Donc nous aussi (les profs d'EPS) malheureusement, dans les attitudes, dans la manière de dispenser le cours, on transmet des choses qu'on ne devrait pas forcément.

Chercheur 1 : Pour lutter contre l'autocensure tu utilisais l'interdépendance ?

Enseignant B : Oui. Tu as le droit de ne pas aimer le basket. Mais pour dire cela, il faut que tu es vécu une expérience, une « tranche de vie » de basketteur. C'est-à-dire vivre des

victoires, des défaites, construire des projets collectifs ... il faut que tu es vécu le tir, la réussite au tir. A partir du moment où tu as vécu tout ça, là tu peux dire je n'aime pas le basket. Parce que, si d'emblée tu dis « je n'aime pas le basket », (je pense) c'est une construction social et c'est hyper dangereux.

Je pense que c'est hyper important de déconstruire tout ça, pour leur permettre d'avoir des vrais choix, libres, en lien avec la réussite. C'est là, que tu peux tester tout ça en terme de réussite, de valeur, une fois que l'élève a testé tout ça (ce que c'est être vraiment basketteur), il peut dire qu'il aime ou non le basket.

Chercheur 2 : Et donc les FPS tous tireurs / tous marqueurs ?

Enseignant B : C'est pas magique, mais orienté en hand ou en basket, cela peut permettre à tous d'avoir un tir, et quel que soit les conditions ça permet de protéger les élèves. Et donc vivre l'émotion de ce que c'est de marquer un panier, vivre l'émotion de marquer le panier de la victoire. C'est hyper important que tout le monde puisse accéder et que ce soit réservé à l'élite des garçons avec leurs qualités de dribbleurs.

Chercheur 2 : Donc la mixité OK mais sous certaines conditions et notamment une condition qui favorise la place des filles ?

Enseignant B : Oui, faire de la mixité pour faire de la mixité, cela va renforcer les stéréotypes. Par contre, se servir de la mixité comme ressources à la réussite de tous là OK. Là je suis d'accord, après les contraintes (de la mixité) je ne les connais pas toutes, j'ai pas tout testé.

Annexe 6 : Découpage des protocoles verbaux en unité de sens puis en catégorie pour l'enseignant B :

Retranscription	Unité de sens	Catégories
Je bossais beaucoup avec des groupes homogènes entre eux et hétérogènes en leur sein. Je trouve ça hyper important au vu du contexte dans lequel j'étais.	Dans un contexte REP, il semble important d'utiliser des formes de groupement permettant l'égalité.	FORME DE GROUPEMENT
Il y a des élèves qui ont du mal à s'exprimer, qui se sentent dévalorisés, je trouvais ça très important en terme de valeur qu'ils puissent connaître cela. Quel que soit l'activité, gym, escalade ... j'utilisais souvent des formes de groupement ou les élèves peuvent interagir.	Il semble que les interactions au sein des formes de groupement sont bénéfiques pour permettre à tous de participer.	FORME DE GROUPEMENT / INTERACTIONS
J'avais souvent des élèves qui étaient un peu plus compétent dans l'activité avec des élèves qui étaient avec des élèves moins compétents et j'essayais tout le temps d'avoir des groupes avec une mixité sexuelle aussi. En fait, je mélangeais un peu tout, ça fonctionne pas tout le temps comme on veut. L'idée pour moi c'est d'avoir des groupes qui soient équitables entre eux et à l'intérieur pouvoir s'appuyer sur un copain tout en ayant aussi une diversité culturelle et sexuelle par rapport à ça.	Engager les élèves dans des groupes dissymétriques (en termes de compétence). Avec des partenaires qu'ils connaissent, et d'autres non afin de permettre la mixité pour des formes de groupement équitable.	FORME DE GROUPEMENT / DISSYMETRIE / MIXITE / EQUITE
Oui toujours l'idée c'était ça c'est de s'appuyer en fait sur ce que les gamins savent faire aussi parce qu'ils reformulent ce que l'on leur dit pour que ce soit plus clair pour certains élèves et plus compréhensible oui.	Il semble nécessaire d'avoir un élève qui à compris les consignes dans la dyade pour qu'il puisse reformuler les consignes pour faire sens à son camarade.	DISSYMETRIE
Par exemple en biathlon je faisais des groupes de 4 et ils fonctionnaient par 2 avec 2 élèves qui observaient, 2 élèves qui couraient. Ils avaient des scores en interdépendance, c'est pareil c'était en lien, je ne faisais pas des cours de VMA. J'essayais d'équilibrer le truc pour qu'il y ait une compétition inter classe et que tout le monde pouvait remporter la compétition en fonction des points que tu rapportais, moi c'est le côté interdépendance et interactions entre les élèves.	Pour engager les élèves, l'enseignant A s'appuyait sur les interactions et l'interdépendance positive.	ENGAGEMENT ELEVES / INTERACTION / INTERDEPENDANCE POSITIVE
Oui il y avait toujours un truc, une des compétences qui était en lien avec cette interdépendance que ce soit sur du tutorat soit du travail de groupe que ce soit entre	L'enseignant A liait toujours une compétence à de l'interdépendance positive ou des interactions.	COMPETENCES / INTERACTION/

<p>guillemets de la performance collective toujours un truc qui fonctionnait comme ça sur mes compétences en tout cas</p>		<p>INTERDEPENDANCE POSITIVE</p>
<p>L'outil que j'utilisais sur l'éval diagnostique, c'était un cumul de points collectifs. Il y avait toujours une partie collective. Par exemple en gym, ils avaient des niveaux à passer, tu marquais des points en fonction des niveaux mais tu ne pouvais pas passer un certain palier tant que tout ton groupe n'était pas passé ce palier-là. Et en fait tu cumulais un nombre de points en fonction du niveau ou tu étais rendu et ça c'était cumulatif sur l'ensemble du groupe. Il y avait des scores palier pour augmenter jusqu'à la couleur bleue. Tu étais obligé si tu voulais passer dans la couleur d'après de filer un coup de main à ceux en difficulté pour qu'on puisse progresser ensemble. Après c'est pas magique, il y a eu plein de souci, plein de trucs à gérer mais c'était en fait l'idée pour moi. Même sur les éval tu as ce côté individuel et collectif qui a été pris en compte</p>	<p>Il semble indispensable pour l'enseignant A de s'appuyer sur l'interdépendance positive pour faire réussir les élèves et cela dès l'évaluation diagnostique.</p>	<p>EVALUATION / INTERDEPENDANCE POSITIVE</p>
<p>Oui en fait tu avais différents rôles par groupe de 4 à 5, tu avais un mec qui gérait le temps, un qui était plutôt sur l'équitarisation un plutôt sur l'étape réussite. J'avais segmenté le rôle de coach en plusieurs sous petits rôles et ils devaient gérer ça etc et ça tournait chaque semaine pour qu'ils puissent passer par l'ensemble des rôles travailler là-dessus et ils avaient et le côté individuel ou je dois passer les niveaux pour moi aussi pour pouvoir progresser et l'idée d'aller chercher des points de palier pour passer des compétences et ces points de paliers qui sont corrélés à de l'interdépendance collective en lien avec les rôles des autres élèves.</p>	<p>Le fait d'organiser une rotation des rôles, des paliers de progressions, liés à une interdépendance positive permet de développer des compétences.</p>	<p>APPRENTISSAGES MOTEURS METHODO SOCIAUX / INTERDEPENDANCE POSITIVE</p>
<p>J'ai une classe de segpa, on prend la 6^{ème} à la 3^{ème} qui était très très complexe et dans le bahut ce qu'on faisait c'est qu'il y avait une classe de segpa et une « normal » pour travailler sur l'inclusion. C'était hyper difficile c'était une classe qui était très très dure et notamment cette classe là sur des activités notamment orienté CA 3 des choses comme ça, avec eux c'était impossible de les faire bosser justement là-dessus j'ai pas trouvé de solutions sur les 4 ans ou je les ai eu j'ai jamais réussi à les faire bosser autre que avec eux. Dès que tu en mettais un seul dans un autre groupe ils te retournaient le cours, ils te retournaient tout. Donc oui on a cherché plein de solutions plein de trucs effectivement là ça posait problème. Et cette classe là j'ai pas trouvé de solutions sur les 4 ans ou je les ai eu et du coup oui tu as des activités.</p>	<p>L'enseignant A à éprouver de grandes difficultés pour faire travailler des élèves de classe SEGPA et des élèves de parcours général.</p>	<p>ACTIVITE PEDAGOGIQUE DE L'ENSEIGNANT</p>

<p>Si tu prends les gamins juste comme ça on va pas se mentir c'est beaucoup plus simple de faire bosser les gamins en mixité sexuelle en 6ème 5ème que ce soit sur de la danse, la natation etc que plus tard quand il y a l'adolescence.</p>	<p>Les élèves sont plus enclins à accepter la mixité lorsqu'ils sont plus jeunes. Au moment de l'adolescence ou le corps change cela est plus complexe.</p>	<p>MIXITE / ADOLESCENCE</p>
<p>Mais je pense qu'il y a un autre truc à prendre en compte c'est dans le projet d'EPS est ce que tu les fais bosser en interaction dès la 6ème et du coup tu as une progressivité. Donc c'est logique pour les 3ème quand ils arrivent de bosser en interagissant avec les autres. Et je pense qu'il y a 2 réponses à apporter à ça mais effectivement, j'aurais tendance à dire de prime abord que les gamins plus ils sont jeunes et c'est plus simple de les mettre dans des directions.</p>	<p>Pour l'enseignant A il semble plus cohérent d'installer une progression dans l'utilisation des interactions de la 6ème à la 3ème. Résultat d'une dynamique coopérative de l'équipe EPS</p>	<p>COOPERATION EQUIPE / MIXITE / INTERACTIONS</p>
<p>Ce qui pourrai permettre aux élèves de 3ème en plein dans l'adolescence, qui n'ont pas envie de travailler avec personnes que ce soit du sexe opposé ou avec des gens qui soient pas forcément bien vus pour toi, ce serait de réfléchir avec les collègues sur l'ensemble du parcours</p>	<p>Il semble nécessaire d'installer une progression sur les interactions pour éviter des attitudes de refus à coopérer avec certaines personnes.</p>	<p>COOPERATION EQUIPE / MIXITE / INTERACTIONS</p>
<p>Déjà franchement de prime abord c'est hyper important pour moi que les gamins ils captent qu'on est tous différents qu'on a tout un truc à apporter en fait il y a cette première chose là. Il y a aussi tout ce qui est en lien avec tout simplement les stéréotypes. Par exemple, les stéréotypes de genre ou les gamins se disent « vas-y je passe pas aux filles parce qu'elles sont nulles » toutes ces histoires là qu'on connaît.</p>	<p>L'acceptation des différences semble être un point essentiel pour lutter contre le stéréotype de genre et favoriser le vivre ensemble.</p>	<p>STEREOTYPES / VIVRE ENSEMBLE</p>
<p>Des gamins qui vont s'énerver parce qu'ils perdent à cause d'un tel ou un tel. C'est pas forcément une limite parce qu'il faut qu'ils apprennent à gérer leur frustration et d'être capable de travailler avec tout le monde. Mais c'est une problématique quand tu fais des équipes mixtes. C'est aussi à réfléchir à la dynamique des groupes. Certains gamins peuvent avoir un gros sentiment d'injustice du style « moi j'ai lui ou elle tout nul et on perd à cause de lui ou d'elle ». Ce serait plus la vision en fait des différentes ressources des élèves Tout ce qui est en lien avec la dynamique des groupes déjà en terme d'un point de vue relationnel et aussi ce qui est en lien avec les compétences vu chez les autres.</p>	<p>La gestion des formes de groupement peut entraîner un sentiment d'injustice chez les élèves. Il faut gérer la dynamique des groupes pour créer la plus grande équité possible.</p>	<p>FORMES DE GROUPEMENT / EQUITE</p>

<p>Je prenais pas trop le temps, je calais pas forcément ces aspects-là, tu vois les gamins qui vont répondre aux questions du prof, tu vois les gamins qui vont motiver les autres. J'aurai pas tendance à dire que c'est corrélé à un sexe mais plutôt une éducation ou à ce que tu fais en dehors de l'école. J'avais une gamine qui faisait du sport co et elle, dès que tu la m'étais dans les formes de groupements elle kiffait se sentir utile accompagner aider etc. C'est quelque chose qui lui faisait plaisir je pense que y'a ça qui joue beaucoup, c'est ce qu'ils apprennent en dehors de l'école qui fait que la relation de solidarité à un leader ou se mettre en retrait dans un travail de groupe.</p>	<p>L'enseignant A pense que l'attitude de retrait dans les formes de groupement ou les élèves interagissent est plus lié à l'éducation qu'à un sexe en particulier.</p>	<p>FORME DE GROUPEMENT / INTERACTIONS / EDUCATION</p>
<p>C'est un levier motivationnelle lié à l'engagement les gamins ils aiment bosser ensemble c'est un truc qui ressort depuis des années et je pense que c'est quelque chose sur lequel il faut s'appuyer pour leur permettre d'avoir un motif d'agir, de bosser ensemble ils vont certainement plus s'engager et donc plus de temps moteur et plus d'apprentissage.</p>	<p>Il semble que les interactions soit un levier motivationnelle intéressant pour engager les élèves.</p>	<p>INTERACTIONS / MOTIVATION ELEVE</p>
<p>Les interactions ça peut aussi permettre d'avoir des régulations, par exemple avec un coach. Plus t'à de feedback plus t'es censé progresser.</p>	<p>Les interactions entre élèves peuvent leur permettre de se réguler.</p>	<p>INTERACTIONS</p>
<p>Et aussi, du point de vue moteur, être calé sur de l'interdépendance positive ça permet à tout le groupe de s'investir et de progresser. Ça joue aussi sur le sentiment d'appartenance qui va influencer les apprentissages moteurs.</p>	<p>L'interdépendance positive comme moyen d'investir les élèves pour qu'ils appartiennent à un groupe et progressent d'un point de vue moteur.</p>	<p>INTERACTIONS / INTERDEPENDANCE POSITIVE / APPRENTISSAGE MOTEUR</p>
<p>Pour mettre les interactions en place, c'est des compétences didactiques. Faut aussi savoir que c'est pas magique, c'est pas parce que tu mets des élèves en groupe que ça va coopérer. J'aurai tendance à dire qu'il faut s'appuyer sur l'interdépendance positive pour orienter l'activité des gamins et qu'ils réussissent.</p>	<p>Mobiliser ses connaissances didactiques pour organiser les groupes, avec de l'interdépendance positive pour que tous progressent.</p>	<p>ACTIVITE DE L'ENSEIGNANT / IP / REUSSITE</p>
<p>Connecter sa classe pour avoir des groupes qui soit assez stable et rapidement pour créer une espèce de culture commune je pense que c'est hyper important.</p>	<p>Stabiliser les groupes pour faire vivre des expériences et créer une culture commune.</p>	<p>FORME DE GROUPEMENT / VIVRE ENSEMBLE</p>
<p>Aussi, c'est ça va être dur parce que il va y avoir des gamins qui vont râler parce qu'ils vont faire un match parce qu'il y en a un qui avance pas mais je pense que c'est pas pour autant qu'il faut lâcher le morceau. Faut aussi se remettre en question d'accepter de perdre et de faire tout ce qu'il faut pour faire progresser tout le monde.</p>	<p>Faire des choix c'est renoncer.</p>	<p>ACTIVITE DE L'ENSEIGNANT / REUSSITE</p>

Troisième chose, permettre aux gamins de voir que collectivement il progresse soit système de points système de palier où est l'interdépendance des groupes qui sont stables mais il faut qu'on puisse se voir progresser. C'est le travail de groupe qui permet tous ensemble de passer un palier et c'est ça qui vont faire que les gamins disent ouais c'est cool de bosser avec les autres.	Monter au groupe qu'en s'appuyant les uns sur les autres tout le monde progresse, cela peut passer par de l'interdépendance positive.	FORME DE GROUPEMENT / INTERDEPENDANCE POSITIVE
J'aurais tendance à dire que si tu les mets en dyade avec un garçon et une fille, qui se connaissent pas ça marchera pas. Si tu fais un groupe de huit il y en a plein qui vont être entre guillemets exclu et jamais se voir donc je dirais qu'il faut des petits groupes 3-4 ou 5 max. Pour que chacun soit à sa place et ait une responsabilité individuelle en même temps, afin que toi tu puisses gérer les différentes missions individuelles de leçon en leçon.	Pour l'enseignant A il faut composer des groupes restreints pour que tous puissent être responsable et progresser.	FORME DE GROUPEMENT
Je faisais en semi affinité parce que en gros sur des groupes de quatre notamment sur le biathlon et la gym, en fonction des classes c'est vraiment complexe de le faire bosser ensemble. Je leur disais « OK vous choisissez une personne qui voulait être absolument » et je les rassemblais ça faisait des groupes de quatre. Ca fait une première étape puisque je suis avec un pote donc je peux être rassurer et en même temps je suis pas avec des gens que je connais moi ou j'apprécie mais y'a quand même une interdépendance entre nous. Donc c'est un premier niveau assez intéressant pour avoir le motif d'agir avec les potes et avoir du travail aussi avec les interactions dans les apprentissages.	Il semble nécessaire d'installer une logique de progression dans la coopération. D'abord des dyades affinitaires puis des groupes affinitaires lié par une IP.	FORME DE GROUPEMENT / INTERACTIONS / IP
Je trouve que ça fonctionnait plutôt bien en tout cas moi je l'ai retrouvé maintenant j'ai pas été creusé en terme d'expérience vécue par les élèves. Mais je trouve, qu'en fait ce système de score cumulatif lié au groupe, il oriente vraiment les gamins sur le travail : on a pas le choix on est ensemble faut qu'on progresse. Mais est-ce que si j'enlève cette forme la y'a encore de l'interdépendance ? Je n'en ai aucune idée, qu'est-ce qu'ils ont retenu ? ça je sais pas, mais d'un point de vue simplement didactique de l'extérieur ça fonctionnait sur moi là où je voulais les emmener.	Installer un premier niveau d'interaction en lien avec une EP permet d'orienter le travail des élèves. Mais pas de recul sur l'expérience vécue par eux.	ACTIVITE DE L'ENSEIGNANT / IP / FORME DE GROUPEMENT
On était 9 profs, et avec un collègue on a présenté un système d'éval à l'équipe, ensuite on l'a mit de la 6 ^{ème} à la 3 ^{ème} . Tout le monde avait les mêmes bases, le même système d'éval.	Avoir un système commun d'évaluation pour tous les professeurs comme moyen de donner des repères aux élèves.	EVALUATION / CONTINUTE PEDAGOGIQUE

<p>Une équipe ou la moyenne d'âge c'était 27 28 ans donc en gros les neufs on avait tous entre 22 et 28 ans quand j'étais là. Donc il y a ça aussi, c'est jeune c'est dynamique, on trouvait des solutions. De ce que j'entends, sur des potes qui sont rentrés à l'académie de Nantes c'est pas le cas dans toutes les équipes.</p>	<p>Des enseignants jeunes diplômés qui partagent une vision commune pour l'apprentissage des élèves.</p>	<p>APPRENTISSAGES / COOPERATION EQUIPE</p>
<p>Clairement si tu as aucune contrainte de la situation et tu mets des groupes mixtes juste pour en mettre, là j'en suis convaincu qu'il va avoir de autocensure. Par exemple tu fais des groupes de quatre en basket mixte tu fais un match regarde ce qui se passe, qui va pas tirer, qu'es ce que vont faire les filles quand elles ont la balle ? bah elles vont faire la passe, quand elles sont sous le panier elles vont pas tirer. Parce que y'a aucune contrainte de protection /pour elles. Pour elles, la construction sociale du sport co c'est que c'est fait pour les garçons</p>	<p>Il semble que si l'enseignant n'impose aucune contrainte, un phénomène d'autocensure apparaît dans les groupes mixtes.</p>	<p>AUTOCENSURE / CONSTRUCTION SOCIALE</p>
<p>Prof qui pose une question à ses élèves. Quel est le but du basket ? Garçons : « tirer marquer », les filles « faire des passes ». Tu as bien un problème quelque part en termes de construction et c'est profond. Il y a aussi tout ce qui est en lien avec les stéréotypes « c'est un sport de fille c'est un sport de garçon », les émotions en fonction de ça, et le curriculum caché du style « fais pas ta fille arrête de pleurer ». C'est des choses que tu fais apprendre aux gamins et qui sont pas censé apprendre. Donc nous aussi malheureusement dans les attitudes, dans la manière de dispenser le cours on leur transmet des choses qu'on veut pas forcément leur transmettre.</p>	<p>Les conceptions sur une APSA particulière sont différentes entre les filles et garçons. Elles sont largement influencées par la construction sociale, le curriculum caché et les stéréotypes sexuels.</p>	<p>APSA / ACTIVITE DE L'ENSEIGNANT / STEREOTYPES</p>
<p>Si tu as le droit de pas aimer le basket, par contre pour dire que t'aime pas le basket il faut que tu es vécu une expérience, une tranche de vie de basketteur, que tu es vécu les victoires et défaites. Faut que tu aies vécu le tir, la réussite, à partir du moment où t'a vécu tout ça tu peux dire que t'aime pas. Par compte dire d'emblée « moi j'aime pas le basket », ouais mais du coup c'est une construction qui est sociale donc ça c'est hyper dangereux. Je pense que l'importance pour déconstruire ça, c'est leur permettre d'avoir des vrais choix libre en lien avec la réussite. C'est vraiment de tester le truc entièrement en terme de réussite, en terme de valeur et une fois que je l'ai testé et que je sais ce que c'est vraiment d'être basketteur, oui j'ai le droit de pas aimer mais c'est un vrai choix c'est pas parce que je suis dicté par des constructions sociales qui sont incorporé.</p>	<p>Les élèves peuvent ne pas aimer le basket mais après avoir vécu une véritable expérience de basketteur : tir, victoire, défaite ... mais il ne faut pas que ce soit dicté par une construction sociale.</p>	<p>ACTIVITE DE L'ENSEIGNANT / STEREOTYPES / APSA / CONSTRUCTION SOCIALE</p>

<p>C'est pas magique, mais orienté notamment sur le hand ou sur le basket, permettre à tous d'avoir un tir quelle que soit les conditions, c'est protéger, vivre l'émotion de ce que c'est de marquer un panier, vivre l'émotion de marquer le panier de la victoire, bah ouais pour moi c'est hyper important que tout le monde puisse accéder et que ce soit pas réservé à l'élite des garçons avec leurs qualités qui dribble partout.</p>	<p>Il semble indispensable de permettre à tous les élèves de vivre une tranche de vie de basketteur, et non seulement aux élèves garçons sportifs.</p>	<p>APSA</p>
<p>Si on fait de la mixité pour faire de la mixité, on renforcera les stéréotypes par contre de la mixité comme ressource à la réussite de tous là OK. Là je suis d'accord après les contraintes je les connais pas toutes je les ai pas toutes testée, mais sous les contraintes pour orienter effectivement l'activité des gamins.</p>	<p>La mixité peut être un moyen de la réussite de tous. Mais pour ne pas renforcer les stéréotypes il faut fixer des conditions.</p>	<p>ACTIVITE DE L'ENSEIGNANT / MIXITE / REUSSITE</p>

Annexe 7 : Découpage des protocoles verbaux en unité de sens puis en catégorie pour l'enseignant A:

Retranscriptions	Unités de sens	Catégories
J'ai toujours eu la lecture féminin-masculin, toujours un regard porté sur leur adaptation à un environnement mixte, je suis toujours restée vigilante par rapport à cette parité fille-garçons sans forcément évaluer tous les intérêts que cela pouvait avoir sur les élèves. Néanmoins, cela me semble impératif même sans avoir les effets perceptibles.	L'enseignant accorde une grande place à la mixité dans son enseignement.	ACTIVITE DE L'ENSEIGNANT
J'ai utilisé les dyades ou binôme mais j'ai plutôt tendance à utiliser les trios et donc il y a forcément un déséquilibre si l'on observe la mixité filles-garçons. Néanmoins, le trio permet de mettre un observateur qui observe les 2 autres. Le trio apporte (par rapport à la dyade) une richesse dans la communication, la 3 ^{ème} personne fait office de relai si l'écart entre 2 élèves est trop important et offre plus de diversité.	Former des trios pour favoriser les apprentissages	APPRENTISSAGES SOCIAUX
C'est plus facile de mettre en place des groupes mixtes en classes de 6 ^{ème} ou première / terminale.	Mixité facilitée dans les classes de cycle 3 ou bien cycle terminal.	CARACTERISTIQUES ELEVES
Les 4 ^e ou 3 ^e sont sur la construction identitaire, phase de croissance et les secondes arrivent tout juste dans un nouvel établissement, ils ne se connaissent pas et en plus ils sont dans un processus d'affirmation de leur identité etc. De plus, à partir de 16 ans, apparition d'enjeux affectifs et sexuels.	Entre 13 et 16 ans, les élèves sont construction de leur identité, de fait, la mixité peut mettre en péril ce processus d'affirmation de soi.	AFFIRMATION DE SOI / ADOLESCENCE
C'est plus facile pour l'enseignant de mettre en place des groupes mixtes sur ces âges la mais pas forcément intéressant en termes éducatifs (car ils vont plus facilement vers les autres quand ils sont "drivés" mais ce n'est pas spontané).	La mixité n'est pas toujours le plus intéressant en termes éducatifs car ça amène des interactions non spontanées.	APPRENTISSAGES SOCIAUX
Les établissements en REP+ ou en milieu rural, mènent le même combat concernant la mixité. La charge culturelle qu'ils portent est la même, elle ancre des stéréotypes sexués.	Peu de différence entre les élèves en REP+ ou en milieu rural, les stéréotypes auxquels on est confronté sont les mêmes.	CARACTERISTIQUES ELEVES

Sur des publics aisés, on aura des typologies d'élèves différents, qui acceptent plus facilement le travail en groupe mixte.	Les publics aisés acceptent plus facilement la mixité.	CARACTERISTIQUES ELEVES
Néanmoins, ce n'est pas parce qu'ils le font de prime abord qu'ils rentrent forcément en relation avec le sexe opposé. Par exemple les filles issues de milieu favorisé vont peut-être rentrer dans l'opposition etc parce que c'est ce qu'on leur demande pourtant une fois dans le groupe ce n'est pas pour autant qu'il y a collaboration.	Mixité acceptée mais qui ne garantit en rien la coopération.	APPRENTISSAGES SOCIAUX
Oui la mixité va forcément impacter la pratique des filles. Cela peut s'observer par la distance entre les filles et les garçons, le temps où elles osent prendre la parole, quelle est la nature de leur propos, vers qui elles vont en interactions.	La mixité impacte la pratique des filles.	ENGAGEMENT DES ELEVES
Un conseil que l'on pourrait donner à un néo-enseignant qui souhaite rendre son enseignement mixte c'est sur la constitution des groupes. Il s'agira de laisser une marge de liberté pour les élèves (laisser le choix puis imposer pour les regroupements des binômes affinitaires). C'est une des techniques pour détourner le choix imposé par l'enseignant.	Faire accepter la mixité plus facilement par les élèves en leur laissant une marge de liberté.	EDUCATION
Les interactions filles – garçons permettent de développer l'ouverture aux autres, les compétences citoyennes.	Utiliser la mixité pour développer l'ouverture aux autres.	APPRENTISSAGE SOCIAUX / ENGAGEMENT DES ELEVES
Les interactions mixtes développent aussi l'apprendre à se connaître (grâce au commun qui s'établit entre les 2 élèves), d'éducation à la connaissance de soi, en partie de par l'identification qu'on a du commun avec l'autre dans notre mode de pensée, de relations aux autres etc	Utiliser la mixité pour apprendre à mieux se connaître.	CONNAISSANCE DE SOI / ENGAGEMENT DES ELEVES
La formation de groupes mixtes à des effets sur l'engagement des uns et des autres. Par exemple en hand, tous les élèves vont pouvoir attaquer et aller vers l'opposition si le prof guide fortement les interactions.	Bénéfices des interactions dans des groupes mixtes sur le versant moteur.	APPRENTISSAGES MOTEURS

Dans les établissements où la part des garçons était de 97% par rapport aux filles, il n'y avait que 2 ou 3 filles par classe, ce qui les obligeait à se mélanger, d'autre part, elles avaient des stéréotypes plutôt masculins.	Les filles qui évoluent en minorité par rapport aux garçons ont tendance à avoir des stéréotypes masculins.	CONSTRUCTION DU GENRE
Il est essentiel, pour dépasser les stéréotypes, de faire passer tous les élèves dans différents rôles en EPS.	Faire passer tous les élèves dans tous les rôles pour éviter aux stéréotypes de prendre vie.	SITUATION D'APPRENTISSAGE / CONSTRUCTION DU GENRE
On peut les mettre en place à travers la formation de groupes mixtes dans certains dispositifs, par exemple en hand sur des modalités d'occupation de zone, des zones avec des rôles particuliers (étalement d'équipe pour aller vers la cible).	Différents rôles en handball par lesquels doivent passer tous les élèves du groupe.	ACTIVITE DE L'ENSEIGNANT / SITUATION D'APPRENTISSAGE
En revanche, il est important de ne pas mettre en place de gain de points individuels particuliers (car c'est le pire pour discriminer).	Pour lutter contre les stéréotypes, ne pas mettre de système de points en place.	SITUATION D'APPRENTISSAGE / ACTIVITE DE L'ENSEIGNANT
L'interdépendance positive est fondamentale pour aborder la mixité en EPS. L'action de chacun participe à la réussite de tous, ou il n'y a pas de distinction entre les élèves mais avec un passage dans ces rôles qui soit obligatoire.	Utiliser l'interdépendance positive pour favoriser le travail en groupe mixte.	ACTIVITE DE L'ENSEIGNANT / ENGAGEMENT DES ELEVES
Il ne s'agit pas seulement d'être en équilibre filles – garçons dans un groupe mais également en minorité par rapport à l'autre sexe (rapport de force et surnombre qui agissent sur la personne). Le fait d'être en minorité permet de faire émerger certains comportements, à savoir, la révélation de certains leaders ou au contraire l'effacement de quelques élèves. L'un des freins à la mixité est qu'elle ne permet pas toujours d'exprimer qui je suis.	Intéressant d'apprendre à travailler en minorité dans un groupe sur le versant du genre pour révéler certains comportements.	CARACTERISTIQUES ELEVES / COMPORTEMENT EN GROUPE
En tout cas, il est essentiel que la formation des groupes ne soit pas laissée aux élèves.	Prendre la main sur la formation des groupes nécessairement.	ACTIVITE DE L'ENSEIGNANT

<p>La natation est majoritairement une APSA vectrice des interactions. Oui, pour nager c'est fondamental, il y a une résonance en termes de sécurité sur le nageur et l'observateur.</p>	<p>Natation nécessite des interactions pour favoriser les apprentissages.</p>	<p>APSA / SECURITE</p>
<p>Avec l'aspect sécurité qui rentre en jeu, ce système d'interactions est valable sur toutes les APPN, on est toujours sur une forme d'équipe pour se soutenir, s'encourager, s'assurer et s'entraider.</p>	<p>Interactions nécessaires dans les APPN pour maintenir la sécurité des élèves.</p>	<p>APSA / SECURITE</p>
<p>Avec mes équipes pédagogiques, on travaillait sur un parcours de formation autour de la coopération ou formes de groupement, en banlieue beaucoup et puis en outre-mer également. Ce fil rouge autour de la coopération à dépasser l'EPS, ça s'est étendu à d'autres disciplines.</p>	<p>Priorité accordé au travail sur la coopération dans les établissements en banlieue et outre-mer.</p>	<p>CCOPERATION EQUIPE</p>
<p>Dans les autres établissements c'était moins pensé car ce n'était pas une priorité prise par l'ensemble des structures.</p>	<p>Priorité accordée à la coopération et aux formes de groupement moindre dans les établissements aisés, moins de discrimination et de séparation des sexes.</p>	<p>MILIEU D'ENSEIGNEMENT / COOPERATION EQUIPE</p>
<p>Le fait de concevoir des formes de groupement particulières permet à l'enseignant de construire sa posture justement. La forme de groupement et la façon dont on organise la classe assurent une forme d'autorité pour les élèves parce que le groupe classe repose sur un système de règles pensées au préalable par l'enseignant.</p>	<p>Construire sa posture d'enseignant auprès des élèves de par une réflexion et une anticipation en amont de la leçon des formes de groupement.</p>	<p>ROUTINES / REGLES</p>
<p>L'EPS contribue à la continuité des stéréotypes, oui et au regard de 3 éléments scientifiques explicatifs : la corporation des femmes professeurs d'EPS auraient des visées beaucoup plus "masculines". De plus on sera toujours plus sévère avec une fille par rapport aux garçons, histoire de beauté de l'individu, le couple de duo d'évaluateur (rapport de pouvoir entre l'un et l'autre). Puis, le choix des pratiques joue aussi énormément.</p>	<p>L'EPS alimente les stéréotypes sexués.</p>	<p>CONSTRUCTION SOCIALE / STEREOTYPES</p>

Annexe 8 : Liste des catégories et macro-catégories en fonction des entretiens

	Enseignant B	Enseignant A
Catégories (Macro catégories)	Activité de l'enseignant (enseignant) Adolescence (élève) Apprentissage moteur (savoir) Apprentissages moteurs, méthodologiques et sociaux (savoir) APSA (Enseignant) Compétences (enseignant) Construction sociale (enseignant) Coopération équipe (élève) Dissymétrie (élève) Engagement des élèves (élève) Equité (élève) Évaluation (élève) Formes de groupement (enseignant) Interactions (élève) Interdépendance positive (élève) Mixité (élève) Réussite (enseignant) Stéréotypes (savoir) Vivre ensemble (élève)	Activité de l'enseignant (enseignant) Adolescence (élève) Apprentissages moteurs (savoir) Apprentissages sociaux (enseignant) APSA (enseignant) Caractéristiques élèves (élève) Connaissance de soi (savoir) Coopération équipe (élève) Education (enseignant) Engagement des élèves (savoir) Interdépendance positive (élève) Règles (savoirs) Situation d'apprentissage (enseignant) Stéréotypes (élève)

Résumé

Notre recherche a été guidée par le traitement de différentes notions à savoir, les conceptions enseignantes, la mixité sexuelle, les interactions qui en découlent, les organisations pédagogiques et stratégies didactiques envisagées.

Nous avons placé au cœur de notre recherche, la conception des enseignants d'EPS sur la mixité et les interactions sociales en EPS. Plus précisément, nous avons tenté d'étudier les comment la conception des enseignants d'EPS impactait la mixité, les interactions entre élèves pour développer des apprentissages moteurs, méthodologiques et sociaux. Pour se faire, nous nous sommes appuyés sur la Grounded Theory, une démarche inductive, pour analyser la conception de deux enseignants d'EPS et leur préoccupation envers la gestion de la mixité sexuelle et des interactions pour que les élèves apprennent durant la leçon. Nous avons pu mettre en exergue, grâce à l'analyse des résultats, comment des enseignants de niveaux d'expériences différents percevaient cette organisation pédagogique. Nous avons finalement pu faire émerger des pistes d'actions potentielles qui permettraient de rendre cette mixité, et les interactions qui en découlent davantage bénéfique aux apprentissages.