# L'évolution du sentiment de bien-être des élèves au collège et en EPS et impact du genre, du milieu social et des origines culturelles sur cette évolution

Enzo Conti

▶ **To cite this version:**

Enzo Conti. L'évolution du sentiment de bien-être des élèves au collège et en EPS et impact du genre, du milieu social et des origines culturelles sur cette évolution. Education. 2023. dumas-04501225

**HAL Id: dumas-04501225**

**https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04501225**

Submitted on 12 Mar 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.

**Année universitaire 2022 – 2023**

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

**Mention *Second Degré – EPS***

# L'évolution du sentiment de bien-être des élèves au collège et en EPS, et impact du genre, du milieu social et des origines culturelles sur cette évolution

Présenté par **Enzo CONTI**

Mémoire encadré par Mathias QUINCY

## TABLES DES MATIÈRES

**INTRODUCTION …….. p. 04**

**CADRE THÉORIQUE …….. p. 07**

**I - Le sentiment de bien-être des élèves au collège et en EPS ……. p. 07**

**A -** Le bien-être, une notion complexe à définir **…….. p. 07**
**B -** L'évolution du bien-être des élèves au collège et en EPS **……..…. p. 09**
**C -** Mesurer le sentiment de bien-être **…….. p. 10**

**II- Le genre, le milieu social et la culture, facteurs d'influence du bien-être des élèves …. p. 11**

**A -** Le genre face aux inégalités d'accessibilité au bien-être **……... p. 11**
**A - 1 -** Le genre, un déterminant du bien-être **…….. p. 11**
**A - 2 -** Le genre à l'école et en EPS, une inégalité face au bien-être des élèves **…….. p. 12**

**B -** Le milieu social, une influence du bien-être des élèves à l'école et en EPS **…….. p. 14**
**B - 1 -** Le milieu social, un terme à définir **…….. p. 14**
**B - 2 -** Les répercussions de la précarité sur le bien-être des élèves à l'école et en EPS **……. p. 15**

**C -** Les origines culturelles et religieuses à l'école et en EPS **……. p. 17**
**C - 1 –** L'appartenance culturelle, un déterminant du bien-être et de l'estime de soi **……. p. 17**
**C - 2 -** Le bien-être à l'école et en EPS des élèves au sentiment d'appartenance à la communauté musulmane **…….. p. 18**

**PROBLÉMATIQUE & HYPOTHÈSES …….. p. 23**

**MÉTHODE ……. p. 26**

**PRÉSENTATION DES PARTICIPANTS ……... p. 30**

**ORGANISATION DE L'EXPÉRIMENTATION …… p. 31**

**TRAITEMENT DES RÉSULTATS ……. p. 32**

**RÉSULTATS …….. p. 33**

**A – Le bien-être des élèves au collège et en EPS ……. p. 33**
**a) Le bien-être des élèves au collège ……. p. 33**
**b) Le bien-être des élèves en EPS ……. p. 34**

**B – Le bien-être des filles et des garçons au collège et en EPS ……. p. 35**
**a) Le bien-être des filles et des garçons au collège ……. p. 35**
**b) Le bien-être des filles et des garçons en EPS …….. p. 38**

**C – Le bien-être des élèves de milieu social défavorisé au collège et en EPS …… p. 40**
**a) Répartition des élèves par milieu social et par classes …… p. 40**
**b) Bien-être au collège et en EPS des élèves issus de milieu défavorisé …… p. 41**
**c) Bien-être au collège et en EPS des élèves issus des autres milieux sociaux …….. p. 44**

**D – Le bien-être des élèves au sentiment d'appartenance à la communauté musulmane dans le champ d'apprentissage n°3 et en natation…… p. 45**

**DISCUSSION ……. p. 47**

**A – Apports de cette étude pour le monde professionnel …… p. 47**
**B – Propositions pour améliorer le sentiment de bien-être des élèves en EPS ……. p. 49**
**C – Limites de notre étude ……..…….. p. 51**
**D – Ouvertures sur de nouvelles perspectives de recherche …….. p. 52**

**BIBLIOGRAPHIE …… p. 55**
**SITOGRAPHIE …….. p. 64**

**ANNEXES ……..……. p. 66**

**RÉSUMÉ ET MOTS-CLÉS / ABSTRACT AND KEY WORDS ……. p. 72**

## INTRODUCTION :

Le sujet de ce mémoire est le reflet de ma vie, dans laquelle des valeurs prônant le multiculturalisme et l'acceptation des différences ont émergé en moi lors de mes dix-sept années passées sur l'île de la Réunion. Aujourd'hui, vivre sur le continent européen en France me permet d'avoir une réflexion concrète et comparative sur l'intégration de la notion de ‘‘vivre-ensemble'' dans le pays, mais aussi à l'école. En effet, dans les différents établissements que j'ai pu fréquenter, j'ai le sentiment qu'au sein des groupes d'appartenances des élèves, la mixité genrée, sociale et culturelle est moindre sur le territoire métropolitain qu'elle ne peut l'être dans les Mascareignes.

Les enquêtes réalisées dans l'élaboration de ce mémoire se déroulent au collège Camille Claudel, dans la commune de Marignier en Haute-Savoie (Rhône-Alpes), où j'effectue mon stage professionnel dans le cadre d'une première année de master des métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation en éducation physique et sportive (M1 MEEF EPS).

C'est un collège représentatif de la population française, comptant parmi ses 601 élèves : 291 garçons et 310 filles, provenant à 14,3 % de milieux très favorisés, à 10,4% de milieux favorisés, à 38,6 % de milieux moyens et à 35,7 % de milieux défavorisés selon un rapport du projet d'établissement publié en 2019. De plus, toujours selon les statistiques établies par le projet d'établissement de 2019, 95,5 % des élèves sont nés en France, et 4,5 % à l'étranger.

Au sein des classes que j'ai pu suivre et sur lesquelles je suis intervenu durant ma période de stage, c'est à dire une classe de chaque niveau de la 6eme à la 3eme, nous retrouvons cette mixité genrée, sociale et culturelle que nous observons au collège et plus globalement sur le territoire français. C'est pour cela que l'évaluation du bien-être des élèves de mes classes a été jugée, à mes yeux, représentative de la population, afin d'intégrer la notion du vivre-ensemble.

Par ailleurs, ce vivre-ensemble est depuis les attentats perpétués contre Charlie Hebdo le 07 janvier 2015 inscrit dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture : ‘‘*Il comprend que la laïcité garantit la liberté de conscience, fondée sur l'autonomie du jugement de chacun et institue des règles permettant de vivre ensemble pacifiquement" (Bulletin Officiel de l'Education National n°17 du 23-04-2015).*

Ainsi, alors que dans ma vie les différences étaient auparavant la normalité, je les trouve aujourd'hui davantage masquées, non assumées, ou parfois taboues, comme peuvent l'être les

appartenances culturelles, religieuses, ou encore les orientations sexuelles. Peut-être vivons-nous davantage dans la différence des cultures, et non pas dans la culture des différences ?

Tout d'abord, la France est un pays qui, par son histoire, ses multiples colonisations, l'immigration et son label de ''terre d'accueil'', offre une diversité de populations qui proviennent d'horizons multiples. Avec cette richesse, les origines des habitants en France métropolitaine et en outre-mer sont nombreuses, entre origine française et d'Europe occidentale, subsaharienne, du Moyen-Orient, d'Afrique centrale, d'Europe de l'Est, d'Asie, et bien d'autres encore.

La question de l'intégration de ces communautés d'immigrés d'anciennes et de nouvelles générations est un sujet intéressant à traiter, car cette diversité ethnique s'accompagne de multiples cultures, croyances et religions. Malheureusement, certaines d'entre elles subissent l'impact d'amalgames ou de stéréotypes qui sont un frein à cette notion de ''vivre-ensemble''. De plus, mes premières années d'enseignement m'ont permis d'expérimenter le refus de participation, voire l'absentéisme de certains élèves ayants pour motif la non-adéquation de l'école à leur religion. C'est pour cela qu'il me semble intéressant d'étudier et mesurer l'impact des origines culturelles sur le bien-être des élèves à l'école et en EPS.

Plus généralement, en France, le vivre-ensemble ne relève pas exclusivement de l'acceptation des différentes cultures, mais englobe de plus larges sujets tel que les différences économiques, qui sont source d'inégalités et par conséquent peuvent affecter le bien-être d'une part de la population en France, à l'école et en EPS, notamment durant la période de construction d'identité qu'est l'adolescence.

En effet, le thème de l'économie des ménages ou du pouvoir d'achat des familles est un sujet très important, et qui est d'autant plus d'actualité que le monde et le pays subissent une inflation des prix depuis la crise sanitaire et l'invasion de l'Ukraine par la Russie. Par ailleurs, ce thème du pouvoir d'achat des Français était l'un des sujets les plus évoqués par les candidats aux élections présidentielles de 2022.

Ces différences liées au pouvoir économique engendrent des inégalités de capital économique et de capital culturel qui impactent la scolarité des enfants. Ainsi, cela nous amènera à traiter de l'impact des origines sociales sur le bien-être des élèves à l'école et en EPS.

De plus, la simple différence d'être un homme ou d'être une femme peut impacter cette sensation de bien-être, d'autant plus dans une période de compréhension et d'acceptation de soi-même et des autres à l'école et durant l'adolescence.

En effet, les inégalités des sexes entre les hommes et les femmes sont chaque jour présentes dans notre quotidien. Par ailleurs, il existe au sein du gouvernement un ministère chargée de l'Égalité entre les femmes et les hommes, de la Diversité et de l'Égalité des chances, dirigé par Élisabeth Moreno. Ainsi, sont menées des luttes visant à l'égalité des salaires mais encore face à la sécurité ou plutôt l'insécurité que peuvent subir les femmes en France.

A l'école, être un élève garçon ou une élève fille offre un parcours différent, étant influencés par les représentations des genres ou par les transformations physiques et psychologiques qu'ils subissent au cours de leur scolarité.

Face à ce constat, nous tenterons de démontrer dans ce mémoire que le sentiment de bien-être des élèves se dégrade au collège et en EPS de la 6eme et la 3eme entre la pré-adolescence et l'adolescence, et que le genre, le milieu social et les origines culturelles peuvent impacter ce bien-être.

Dans ce but, nous réaliserons dans un premier temps une prise en compte des travaux et recherches scientifiques traitant de cette thématique du bien-être et des influences du genre, du milieu social et de la culture sur celui-ci.

Par la suite, nous formulerons nos hypothèses, et présenterons l'expérimentation mise en place afin de mener cette étude. Nous détaillerons l'organisation de cette expérimentation menée auprès de quatre classes du cycle 3 et 4, et exposerons les outils utilisés.

Enfin, nous analyserons et discuterons les résultats de notre expérimentation, afin d'envisager la validité ou non de nos hypothèses.

# CADRE THÉORIQUE

## I - Le sentiment de bien-être des élèves au collège et en EPS

### A - Le bien-être, une notion complexe à définir

Le bien-être est un sentiment difficile à définir, car il peut être propre à chacun. Selon le dictionnaire Larousse, le bien-être est un « état agréable résultant de la satisfaction des besoins du corps et du calme de l'esprit ». D'après l'organisation mondiale de la santé (OMS) en 1958, le bien-être est le facteur déterminant de la santé d'un individu, définissant la santé comme « « un état complet de bien-être physique, mental et social, qui ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité » Cette attribut allouée au bien-être répond donc à la satisfaction de ses besoins physiques et mentaux. La complexité de ce terme résulte dans la condition que l'un ne va pas sans l'autre. Être bien physiquement, et non mentalement, ne répond pas au sentiment de bien-être. L'inverse non plus. Être bien physiquement, c'est quoi ? Donner une réponse univoque ne reflète pas la réalité de tout un chacun. Cependant, en appui sur les travaux de Fox et Corbin (1989), nous la définirons dans notre étude comme la perception de sa valeur physique intégrant trois domaines : la condition physique, le niveau sportif et l'apparence physique. Ce bien-être physique peut se traduire par des performances sportives ou physiques dans les loisirs ou la vie professionnelle, par l'absence de fatigue physique, de douleurs, blessures ou de maladies. Être bien mentalement, selon nous c'est répondre à ses besoins psychologiques, tout en ayant un regard positif sur sa personne et ses valeurs. La socialisation a également une importance dans le bien-être mental d'une personne. En effet, l'éducation porter par la socialisation primaire, et le regard d'autrui et le jugement subis lors de la socialisation secondaire peuvent impacter ce bien-être.

De façon générale, le sentiment de bien-être est lié à deux grands facteurs : l'estime de soi et sa confiance en soi. Selon nous, l'estime de soi résulte dans la perception qu'un individu a de ses valeurs personnelles. Par exemple, c'est répondre positivement à la question : ‘‘Suis-je quelqu'un de bien ?’’. L'estime de soi est influencé par des facteurs internes, comme le jugement personnel que l'on a de sa personne, lorsque l'on juge par exemple de notre bienveillance envers autrui ou de la gestion de nos émotions dans certaines situations. William James (1890), a été l'un des premiers psychologues à évoquer cette notion. Pour lui, l'estime de soi est « le résultat d'un rapport entre nos succès et nos prétentions dans les domaines importants de la vie » (James, 1890). En d'autres termes, l'estime de soi est le rapport entre ce que font ou sont réellement les humains et ce qu'ils voudraient faire ou être, en relation avec leurs objectifs de vie et leur idéal de soi.

Cependant, selon nous, l'estime de soi est également impactée par des facteurs externes comme l'éducation portée par la socialisation primaire comme nous l'évoquions, mais également par le regard, l'opinion et le jugement que portent l'entourage sur la personne et ses valeurs, ou encore par le jugement d'autrui par exemple dans l'intégration sociale des groupes de pairs ou l'attribution de notes aux évaluations scolaires. De cet avis, Charles Horton Cooley (1902) postule qu'autrui serait « un miroir dans lequel nous nous percevons » et que « les jugements d'autrui sur nous seraient intériorisés et créeraient les perceptions qu'un individu possède de lui » (Horton Cooley, 2002). De plus, l'estime de soi, malgré une stabilité relative au cours de la vie subie des variations pour des causes relationnelles (Harter, Waters, et Whiterell, 1998), et socio-économiques (Rhodes, Roffman, Reddy, et Fredriksen, 2004).

La confiance en soi est un concept différent. Selon nous, avoir confiance en soi, c'est porter un jugement positif sur ses capacités, ses compétences personnelles. Par exemple, lorsqu'un individu se confronte à une situation nouvelle, la confiance en soi lui permet de croire en ses capacités, ce qui va permettre de les exprimer et de tendre vers l'expression maximale de celles-ci. La confiance en soi peut être également influencée par des facteurs internes et externes. Internes dans la construction d'expériences, la connaissance que l'on a de soi et de ses capacités. Externes dans la croyance d'autrui en nos capacités face à une tâche, ou à nouveau dans l'impact positif ou négatif de bonnes ou mauvaises notes à l'école.

La confiance en soi peut être impactée par des échecs répétés. Cela développe le sentiment d'incompétence / impuissance apprise. En effet, Seligman définit ce qu'il appelle ‘‘la résignation apprise’’ (ou acquise) comme étant un sentiment d'impuissance permanent et général provoqué par le fait de vivre de façon durable ou répétée, des situations nuisibles en lesquelles l'individu ne peut agir et auxquelles il ne peut échapper (Ric, 1996). En d'autres termes, il s'agit de la perte de confiance en ses capacités de réussite à cause d'échecs répétés ou d'une absence de conséquences positives suite à un investissement, et ce dans le cas même où des efforts sont fournis. Dans ce cas, l'individu se résigne et subit la situation sans se donner les moyens d'en changer le déroulement.

On peut compléter cette première approche par une seconde traitant de l'expectation-valence (Eccles, 2002). Elle repose sur l'influence de l'expectation (l'attente de quelque chose) de succès, et la valeur subjective allouée à l'activité sur l'accomplissement personnel dans une activité, et plus indirectement sur les performances. En d'autres termes, c'est influencer (positivement ou négativement selon sa confiance en soi) les probabilités de réussite à partir de l'anticipation du résultat. L'expectation de succès est définie comme étant une croyance de l'individu en sa réussite au sein d'une activité.

**B – L'évolution du bien-être des élèves au collège et en EPS**

De 12 à 15 ans, le collège représente le lieu où les collégiens passent la plus grande partie de leur temps (Zaffran, 2010). De plus, il est constructeur d'apprentissage et de socialisation, s'y sentir bien est donc essentiel. Pourtant, d'après l'enquête internationale Health Behaviour in School-aged Children (HBSC, 2010), les années collège semblent être critiques dans le parcours scolaire d'un élève en France. En effet, alors qu'à l'entrée au collège en 6ème, 42 % des élèves déclarent qu'ils ''aiment beaucoup l'école'', ils ne sont plus que 16,3 % à le proclamer en 3ème. De plus, pour accentuer la gravité des années collège, le lycée représente ensuite une rupture positive, les élèves de seconde ayant une meilleure appréciation de l'école que les élèves de 3eme. D'après plusieurs enquêtes sur la scolarité des élèves, il a été révélé que le bien-être des élèves décroît de la 6eme à la 3eme (Cogérino et Longchamp, 2009 ; Joing et Vors, 2015). De plus, l'estime de soi varie en fonction de l'âge, et diminue vers 12 ans (McGee et Williams, 2000), et plus particulièrement dans des domaines spécifiques tels que l'apparence, les compétences sociales et les compétences athlétiques (Bolognini, Plancherel, Bettschart et Harlfon, 1996). Il en est de même pour le stress scolaire, qui augmente graduellement de la 6eme à la 3eme, avec un écart significativement très important entre la 6eme et la 5eme, et entre la 4eme et la 3eme (Currie, Zanotti, Morgan, Currie, De Looze, Roberts, Samdal, Smith, et Barnekow, 2012 ; Esparbès-Pistre, Bergonnier-Dupuy, et Cazenave-Tapie, 2015).

En parallèle, ce mal-être qui touche une partie des jeunes peut se traduire dans la société par des données relatives à l'échec scolaire, à l'absentéisme, mais aussi plus largement aux drogues, à l'alcoolisme ou encore aux comportements dépressifs ou au taux de suicide des jeunes. En effet, la France compte 19,8 % de NEET'S (jeunes entre 18 et 24 ans non scolarisés, sans emploi et sans formation) en 2016, contre 15,3 en moyenne dans les pays de l'OCDE (CNESCO, Lutte contre le décrochage scolaire : Etat des lieux en France, 2019), et l'absentéisme touche en moyenne 4,8 élèves du second degré public en 2020-2021 (Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse, 2022). De plus, à l'extérieur de l'école, un jeune sur dix consomme de l'alcool régulièrement (au moins dix fois dans le mois), et 16 % boivent à l'excès au moins trois fois mensuellement (L'essentiel Macif, Les jeunes et l'alcool : il y a comme un hic en France, 1er février 2021), et on constate une augmentation inquiétante de suicides des jeunes, plus particulièrement des filles en 2020 et 2021 (Alliance Vita, Suicide : une augmentation inquiétante chez les jeunes, 2022). Ce phénomène est expliqué par un article du monde : *« la crise sanitaire et le climat anxiogène qu'elle a engendré ont particulièrement affecté la santé mentale des enfants, des adolescents et des jeunes adultes dans la plupart des pays »* (Le monde, Comportements suicidaires : une jeunesse toujours plus en souffrance, 26 avril 2022).

En EPS, la mesure de l'effet du niveau de classe sur le bien-être indique également une diminution du bien-être chez les élèves de la 6eme à la 3eme (Joing et Vors, 2015). D'autres études se penchent sur l'impact de la relation entre l'enseignant et les élèves sur leur bien-être en EPS, et soulignent la personnalité de l'enseignant, les feedbacks et le encouragements (Meyre, 2013). La posture et les valeurs de l'enseignant influencent donc le bien-être des élèves en EPS (Llena, Isidore, Joing, Potdevin, Dieu, Porrovecchio, 2021). Enfin, au-delà de l'enseignant, le but de la tâche et le contexte social oriente également les expériences vécues et par conséquence le sentiment de bien-être des élèves (Galand et Grégoire, 2000).

**C - Mesurer le sentiment de bien-être :**

Officiellement, il n'existe pas de mesure validée du bien-être scolaire, bien que de nombreux débats existent dans les enquêtes internationales sur ces mesures et sur l'élaboration d'indicateurs (Gadrey et Jany-Catrice, 2005). Bien souvent, l'étude du bien-être à l'école s'éloigne des mesures de l'impact des apprentissages, de la performance, des compétences ou de la réussite du parcours scolaire. Au contraire, ce sont bien plus les dimensions liées à la santé mentale et psychologique de l'élève qui sont étudiés, voire la santé physique.

Après avoir précédemment étudié plusieurs études du bien-être scolaire des élèves dans de nombreux pays, nous avons identifié que les caractéristiques affectives (confiance en soi, estime de soi, perception de ses capacités et de son apparence) reviennent avec régularité, tout comme les caractéristiques sociales (relations avec les pairs et l'équipe pédagogique) et le contexte scolaire (ambiance, rapport à la règle, discipline). Parmi les enquêtes étudiées, voici celles qui nous ont semblé particulièrement pertinentes et qui nous ont permis de construire nos outils d'analyse (questionnaire sur le sentiment de bien-être des élèves au collège) :

- Tout d'abord, selon une étude à partir d'une méta-analyse, les déterminants du bien-être scolaire proviennent de trois facteurs (Randolph, Marjaana, Kangas, et Ruokamo, 2010) : **le rapport et l'organisation de la classe et de l'école** (degré de participation, équité, perception de la sécurité, rapport aux enseignants, climat social) ; **les facteurs sociaux** (relations avec les pairs, relation avec les enseignants) ; et **les facteurs individuels** (perception des compétences, satisfaction dans la vie en général, engagement dans les apprentissages, âge, genre, statut minoritaire).

- L'évaluation du bien-être peut aussi se réaliser à partir de quatre dimensions que sont **les conditions de l'école**, **les relations sociales**, **les moyens d'épanouissement** et le statut de **santé** (Konu, Lintonen, et Rimpela, 2002 ; Puoloakka, Konu, Kiikkala, et Paavilaine 2014).
- Gutman et Feinstein (2008) font eux, le choix de construire leur évaluation du bien-être sur quatre autres dimensions que sont : **la santé mentale** de l'élève ; ses **comportements pro-sociaux** ; ses **comportements anti-sociaux** et son **épanouissement** (Gutman et Feinstein, 2008).
- Une autre estimation du bien-être (Renard et Deccache, 2006) évalue **la santé physique et psychique**, **le bien-être psychologique**, **l'énergie et l'optimisme**, **l'intégration sociale** (pairs, amis), **le rapport à l'école**, **l'épanouissement** dans les loisirs, **le lien entre la scolarité de l'élève et ses parents**.
- Enfin, la dernière enquête que nous avons prise en compte pour notre étude se base sur un modèle donnant davantage d'importance à la santé : **activité physique**, **bien-être mental et émotionnel**, **cohésion sociale** (Saab et Klinger, 2010).

Ainsi, ces divers marqueurs du bien-être vont nous permettre de construire notre propre enquête afin que son évaluation soit la plus représentative possible dans notre contexte d'établissement.

## II- Le genre, le milieu social et la culture, facteurs d'influence du bien-être des élèves

### A - Le genre face aux inégalités d'accessibilité au bien-être

#### A - 1 - Le genre, un déterminant du bien-être

Selon le Larousse (2022), le genre désigne un « ensemble de traits communs à des êtres ou à des choses caractérisant et constituant un type, un groupe ou un ensemble. Plus spécifiquement à notre étude, il s'agit de « l'ensemble des formes d'expression sociales de la féminité et de la masculinité, et l'ensemble des signes qui dénotent l'appartenance identitaire et fondent un type de relation entre les sexes ou au sein de chacun des sexes » (Terret, 2005).

Comment évolue le bien-être chez les filles et les garçons ? Comme nous l'avions évoqué, un des critères d'évaluation du sentiment de bien-être est l'estime de soi. D'après quelques études plus ciblées, les garçons ont une estime de soi (McGee et Williams, 2000) et un bien-être émotionnel (Saab et Klinger, 2010) supérieurs à ceux des filles. Cette même enquête met en avant que les

différences d'estime entre garçons et filles sont davantage marquées sur l'estime des compétences athlétiques, et plus précisément la condition physique et la force, qui est plus faible chez les filles que les garçons (Bolognini, Plancherel, Bettschart, et Harlfon, 1996).

**A - 2 - Le genre à l'école et en EPS, une inégalité face au bien-être des élèves**

A l'école, dès le plus jeune âge, les élèves font face à des stéréotypes de genre qui à court terme installe et à long terme maintiennent des inégalités entre les deux sexes. En effet, dès l'entrée à l'école, les élèves garçons et les élèves filles capitalisent des expériences différentes, ce qui les conduit à des conduites et des choix de vie conformes à l'image que la société a de leur sexe (Buchmann, Diprete, et McDaniel, 2008 ; Mosconi, 2010 ; Vouillot, 2010). A terme, cela engendre des inégalités d'orientation, où les garçons s'orientent davantage vers des filières scientifiques (58,1 % en terminales S, ST2ID, STL) que les filles (41,9%) (Esparbès-Pistre, Bergonnier-Dupuy, Cazenave-Tapie, 2015). Pour cause, un comportement et des attentes qui sont inégaux de la part des enseignants envers leurs élèves selon qu'ils s'adressent à un public de garçons ou de filles, et qui seront loués d'un côté pour leur logique mathématique ou leurs exploits sportifs, et de l'autre pour leur attitude ou qualité d'écriture dans les matières littéraires (Bréau et Lentillon-Kaestner, 2016 ; (Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à enseignement supérieur, 2020). Ces différences à l'école fabriquent et renforcent les inégalités entre les sexes (Durut-Bella, 2008), et cela impacte leur orientation et par conséquent leurs futures activités professionnelles, où les garçons se dirigent majoritairement vers des formations de l'ingénierie, du bâtiment ou de l'architecture, alors que les filles s'orientent vers les métiers de l'administration, de la santé ou du service aux personnes (Guilley, 2014). Cette orientation scolaire, du supérieur ou professionnelle est par ailleurs un facteur d'anxiété pour les élèves, et d'autant plus pour les filles. En effet, au cours de leur cursus scolaire, les filles sont plus sensibles que les garçons aux pressions scolaires qui augmentent avec l'âge et l'approche des examens de 3eme et de terminale (Pinel-Jacquemin, 2016). En effet, dès la sixième, des écarts significatifs de stress sont relevés entre les élèves des deux sexes, qui sont conservés voire accentués selon les années jusqu'à la 3eme et plus encore jusqu'en terminale. (Esparbès-Pistre, Bergonnier-Dupuy, et Cazenave-Tapie, 2015).

En EPS, depuis 1986 (Davisse, 1986), les résultats des épreuves du baccalauréat montrent un écart significatif des moyennes obtenues par les garçons par rapport aux filles. Comment cela s'explique-t-il ? Par l'histoire et la culture associées à chacune d'entre elles, les différentes APSA ont des connotations masculines ou féminines. On dit qu'elles sont sexuées, et oriente sociologiquement les préférences des élèves garçons et des élèves filles (Fontayne, Sarrazin, et

Famose, 2001). Alors que les élèves s'engagent davantage dans des APSA à connotation genrée relative à leur propre identité, on devine au sein d'un enseignement mixte l'importance d'une déconstruction de ces stéréotypes allouées aux disciplines sportives, ou d'une programmation non-exclusive envers la connotation d'un des deux sexes. De plus, avec les choix didactiques des enseignants, en valorisant les buts de performance au détriment des buts de maîtrise, les inégalités de genre sont accentuées et favorisent davantage les garçons (Fontayne, 1999). En effet, amener l'élève à la performance entraîne des inégalités entre les élèves, notamment entre filles et garçons, pour causes de facteurs physiologiques. Pour cause, les filles ont des ressources physiques moins importantes que les garçons, ayant en moyenne moins de masse musculaire et plus de masse graisseuse, et des capacités des systèmes cardio-pulmonaire, musculaire et endocrinien moins importantes (Costill, et Willmore, 1998).

Néanmoins, d'autres études démontrent que le sexe n'aurait pas de grandes importances dans la limitation des performances physiques à l'école, mais que l'entraînement, la motivation, la maîtrise technique et la construction de compétences distingueraient davantage les écarts de performance entre les deux sexes (Vidal, et Benoit-Browaeys, 2005). Pour appuyer cette étude, on peut parler des records du monde dans certaines disciplines sportives comme l'escalade, où pendant plusieurs années, la meilleure cotation réalisée par une femme était équivalente au record masculin. Dans le même sens, des expériences réalisées en contexte scolaire où l'on demandait aux élèves de réaliser des lancers avec leur mauvais bras, ont constaté une diminution des écarts de performance entre les élèves et entre les sexes (Hudson, 1994). Ainsi, cela laisse à penser que les ressources biologiques sont déterminantes à la performance en EPS dans certaines APSA exploitant par exemple la force ou les capacités pulmonaires, mais que ces ressources sont tout aussi importantes que la construction de compétence qui dans certaines activités permet de réduire ces écarts. Néanmoins, on ne peut nier que filles et garçons ne partent pas à armes égales lors de l'entame d'une séquence d'apprentissage. En effet, plusieurs études ont prouvé que ces écarts de performance et de compétence se constatent dès le plus jeune âge, où les garçons sont encouragés par les familles à développer leur motricité, alors que les filles sont moins sollicitées dans des activités motrices (Belotti, 1974 ; Tap, 1985 ; Lloyd, 1994 ; Zimmerman, et Reavil, 1999).

## B - Le milieu social, une influence du bien-être des élèves à l'école et en EPS

### B - 1 - Le milieu social, un terme à définir

La répartition de la population selon leur milieu social est fortement liée au classement réalisé par l'INSEE qui regroupe la population dans des ‘‘cases’’ à partir des professions des ménages, censées traduire leur niveau de vie, ou plus précisément leur hiérarchie dans le statut social. Ces professions sont classées en six grandes catégories d'actifs, appelées ‘‘catégories socio-professionnelles’’ (CSP) : agriculteurs, artisans-commerçants et chefs d'entreprise, cadres et professions intellectuelles supérieures, professions intermédiaires, employés et ouvriers, auxquelles nous pouvons ajouter les retraités et les non-actifs.

Cette hiérarchisation s'explique par les inégalités économiques des français, tant les différences de richesses et de pouvoir d'achat sont importantes. En effet, d'un côté 9,2 millions de français vivent sous le seuil de pauvreté monétaire en 2019 (seuil de pauvreté mensuel évalué à 1 102 euros / mois en 2019) (INSEE, 2021), et de l'autre des classes aisées qui sont moins nombreuses mais qui disposent d'un pouvoir d'achat bien plus conséquent (le revenu disponible moyen des 10% les plus aisés de la population est de 4 748 euros mensuels, soit 56 980 euros annuels en 2016), et entre deux une classe moyenne représentée à 50% en France (déciles 4, 5, 6, 7 et 8) qui percevaient un revenu annuel par ménage compris entre 21 600 et 50 090 euros, pour une moyenne de 2 859 euros par mois, soit 34 307 euros annuels.

A l'école, depuis l'intégration de la carte scolaire, l'attribution d'un établissement d'origine en fonction de son lieu géographique de résidence permet d'augmenter l'hétérogénéité sociale des élèves dans les écoles. Cependant, en France, le regroupement dans des ‘‘quartiers’’ ou ‘‘résidences’’ de certaines classes défavorisées ou favorisées engendre une mixité sociale moins importantes dans certains établissements, d'où l'apparition de zones d'éducation prioritaire en (ZEP), devenue réseaux d'éducation prioritaire (REP) en 1999.

D'après le dictionnaire en ligne La Toupie, la mixité sociale désigne la « présence simultanée ou cohabitation, en un même lieu, de personnes appartenant à des catégories socioprofessionnelles, à des cultures, à des nationalités, à des tranches d'âge différentes ».

En France, le taux de pauvreté des enfants est passé de 15,6 % en 2008 à 18,6 % en 2012 (UNICEF, 2014). De plus, le chômage et la baisse des revenus des familles entraînent des difficultés multiples pour les élèves : accès aux fournitures scolaires, conditions de logement, aide et réalisation des devoirs à domicile, absence de connaissance du système scolaire et de l'orientation, résultats scolaires (Pinel-Jacquemin, 2016).

**B - 2 - Les répercussions de la précarité sur le bien-être des élèves à l'école et en EPS**

Quel impact cette précarité a-t-elle sur le bien-être des élèves ? De nombreuses études dans plusieurs pays d'Europe ont établi un lien entre le statut socio-économique et le bien-être des élèves. Il aura été montré que les enfants en situation de précarité ont un bien-être à l'école inférieur aux élèves issus des milieux sociaux favorisés (Bratt, 2015 ; Fouquet-Chauprade, 2013). Au collège, le sentiment de mal-être des élèves en situation de précarité est plus faible (26,3 %) que celui des élèves dans la même situation à l'école primaire (38,4%) (Bavoux, 2010). De plus, les enfants qui vivent dans des familles monoparentales avec leur mère ont un bien-être inférieur aux autres enfants (Guimard, Bacro, Ferriere, Florin, et Ngo, 2014). Le résultat est le même pour les enfants scolarisés dans des établissements en REP ou ayant bénéficiés d'un suivi RASED (réseaux d'aides spécialisés aux élèves en difficulté). Un écart entre les élèves en précarité et les autres se constate également dans l'épanouissement à l'école, où les jeunes de milieu défavorisé sont 15 % à ne pas aimer l'école, contre 12 % en milieu favorisé (Godin, Decant, Moreau, De Smet, Boutsen, 2008). Cette même étude démontre que la cause de cette absence d'épanouissement peut provenir de difficultés d'intégration, où 18,7 % des enfants de milieu précaire ont des difficultés d'intégration scolaire, contre 14,9 % des enfants de milieu aisé. Par ailleurs, alors que les difficultés d'intégration augmentent avec l'âge pour les élèves précaires, elles sont davantage fréquentes chez les filles que les garçons. Pour appuyer cette information, une seconde enquête expose que 38,4 % des élèves issus de milieu populaire se déclarent mal à l'aise à l'école (Bavoux, 2010). Parmi eux, 30,4 % émettent la raison des problèmes relationnels, et 16,8 % abordent le stress causé par les exigences scolaires. Enfin, 34,3 % évoquent d'autres raisons tels que le sentiment de solitude, la peur du jugement des autres élèves, l'ennui ou des difficultés scolaires. En effet, les difficultés sociales se répètent souvent, et on constate que les enfants des milieux défavorisés ont plus de mal à s'épanouir avec leurs pairs. Un lien de causalité est établi entre les revenus familiaux et les difficultés des enfants à se construire un réseau d'amis (Currie, Zanotti, Morgan, Currie, De Looze, Roberts, Samdal, Smith, Barnekow, 2012). De plus, les amitiés évoquées tendent souvent vers d'autres individus rapportant des comportements anti-sociaux (Gutman et Feinstein, 2008), ce qui par ailleurs doit interroger sur le rôle que peut avoir l'EPS dans la construction des relations sociales au sein des classes. Par effets de conséquences, toutes ces difficultés relevées à l'école au sein des établissements se répercutent aussi au domicile des élèves en situation de précarité, qui bénéficient de moins de soutien de leur entourage que les élèves issus des milieux aisés (Hopson et Lee, 2011). Pour terminer, les élèves en situation de précarité sont plus souvent victimes de harcèlement ou de violences psychologiques à l'école (Pinel-Jacquemin, 2016). Les élèves en surpoids qui en sont régulièrement la cible (Krause, Ellert, Kroll, Lampert, 2014 ; Buttitta, Iliescu, Rousseau, Guerrien,

2014) sont plus nombreux à vivre en précarité ou dans des zones urbaines désavantagées, et déclarent un bien-être à l'école moins important que les autres élèves (Wynne, Comiskey, Hollywood, Quirke, O'Sullivan, Mc Gilloway, 2014).

En EPS, il existe des inégalités de réussite selon l'appartenance sociale (Combaz, 1992). En effet, Combaz explique qu'il existe des inégalités de réussite en EPS selon l'appartenance sociale, car il « existe une continuité entre les contenus sportifs transmis par l'école et les modes d'appropriation des pratiques corporelles caractérisant ces couches sociales ». Les élèves en réussite en EPS sont donc ceux qui exercent des activités extra-scolaires semblables aux pratiques réalisées en EPS. En ce sens, Christian Pociello observe que « la place que l'on occupe dans la société conditionne le type de rapport que l'on entretient avec son corps et détermine grandement les usages, notamment sportifs que l'on fait » (Pociello, 1981). De plus, nous pouvons évoquer d'autres travaux du même auteur, « l'espace des sports », qui met en évidence que l'appartenance à une classe sociale oriente l'individu vers certaines pratiques sportives culturelles plutôt que d'autres (Pociello, 1995). Ainsi, les classes sociales favorisées s'orienteraient davantage vers des activités instrumentées (sports de raquette, golf, voile), à dominantes informationnelles (sports automobiles) et nouvelles (paddle, foil) que les classes défavorisées, qui elles préfèrent les activités à faible distanciation avec l'adversité (boxe, rugby, football). Face à cela, on pourrait plaider pour une répartition égale des activités culturelles des différentes classes dans la programmation des APSA en EPS, d'autant plus que le choix des activités proposées aux élèves peut ne pas corréler avec leurs attentes, et ainsi provoquer un désintérêt de leur part.

Pour conclure, alors que le sentiment de bien-être des élèves à l'école en fonction du milieu social reste peu étudié, on peut émettre une réflexion selon laquelle la réussite en EPS est corrélée au bien-être de ces derniers, notamment en sachant que l'estime de soi, de ses compétences, et de la perception de son corps, impacte ce bien-être personnel. Ainsi, c'est en leur permettant de réussir que l'enseignant mène un enseignement d'une éducation physique et sportive qui pourrait améliorer le sentiment de bien-être de ses élèves. A l'inverse, un enseignement ayant pour but d'influencer positivement l'estime de soi et la perception de ses compétences, leur permettrait également de mieux réussir en EPS.

## C - Les origines culturelles et religieuses à l'école et en EPS

### C - 1 – L'appartenance culturelle, un déterminant du bien-être et de l'estime de soi

Selon l'UNESCO (Convention de 2005 sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles) la diversité culturelle est représentée par la « multiplicité des formes d'expression des cultures, des groupes et des sociétés. Ces expressions culturelles se transmettent au sein des groupes et des sociétés et entre eux, ainsi que de génération en génération ». En France, la diversité des origines de la population permet de rassembler et diffuser une pluralité de cultures. Si l'on se réfère au dictionnaire Larousse, la culture est « l'ensemble des phénomènes matériels et idéologiques qui caractérisent un groupe ethnique ou une nation, une civilisation, par opposition à un autre groupe ou à une autre nation ».

Dans le cadre de notre étude, lorsque nous abordons la mixité culturelle, nous nous concentrerons sur les religions qu'apportent cette diversité culturelle. En effet, la France comporte selon le rapport annuel de l'Observatoire de la laïcité réalisée en 2018-2019 (Rapport annuel de l'Observatoire de la laïcité 2018-2019), 37 % de croyants, et 31 % d'athées / non-croyants. Les 32 % restants des interrogés se qualifient comme agnostiques, indifférents ou ne se prononcent pas. Dans une perspective de vivre-ensemble, il est intéressant de se pencher sur la représentativité de la mixité de ces cultures au sein des écoles.

Ainsi, si nous reprenons nos dires en introduction, la diversité des origines ethniques et culturelles est en France extrêmement riche, de par son histoire, ses politiques internationales, mais également par la politique d'autres pays du monde que les populations cherchent à fuir. Ce multiculturalisme, installé depuis plusieurs générations se poursuit parmi les nouvelles, et se transfère logiquement à l'école. Cependant, alors qu'il est possible de se renseigner sur les pays natifs des élèves dans les écoles, il est impossible en France de classifier l'appartenance culturelle ou religieuse des élèves selon l'article 226-19 du code pénal qui énonce l'interdiction de *« l'introduction de variables de race ou de religion dans les fichiers administratifs »*.

Néanmoins, de nombreuses études internationales ont montré l'impact que pouvait avoir les origines ethniques ou l'appartenance religieuse sur différentes dimensions du bien-être des élèves. Précédemment, nous démontrions que l'estime de soi était un facteur majeur de la sensation de bien-être. A présent, certaines études ont établi un lien de corrélation entre des identités ethniques et l'estime de soi (Phinney, Lou Cantu, Kurtz, 1997). De plus, le degré d'estime de soi d'une communauté ethnique ou religieuse est corrélée à la mixité culturelle de la population, et plus

précisément à la majorité ou minorité d'une communauté au sein de la société . D'un côté, certains résultats démontrent qu'un contexte minoritaire entraîne une estime de soi et des résultats scolaires plus faibles qu'en contexte majoritaire (Gray-Little et Carels, 1997). De l'autre, des résultats évoquent le contraire, où les minorités ethniques sont autant voire plus heureux que les populations locales. (Porter et Washington, 1993 ; Verkuyten et Thijs, 2002). En France, les natifs français ont un niveau de bien-être supérieur aux migrants (Sénik, 2011). De plus, cette même étude démontre que parmi les descendants d'immigrés, ceux qui ont un parent natif français sont plus heureux que ceux ayant deux parents issus de l'immigration. Dans le même sens, des différences d'estime de soi d'étudiants guadeloupéens ont été relevé en fonction de la durée de séjour, l'estime de soi évoluant de façon croissante au fil des années (Treber et Lescarret, 2001). Ainsi, on pourrait penser que le sentiment de bien-être s'accroît dans le temps pour un individu expatrié ou immigré, et se poursuit de génération en génération. Pourtant, d'autres études concluent des résultats contraires, et dénoncent que la position d'infériorité des populations migrantes est renforcée d'une génération à l'autre (Portes, Zhou, 1993).

Mais alors, si les recherches scientifiques n'assurent pas une réponse commune selon laquelle le bien-être ou le sentiment de bonheur est liée aux communautés minoritaires, quel facteur peut marquer cette différence de résultats ? Un des facteurs qui peut contraindre l'émancipation et le bien-être des populations issues de l'immigration est la discrimination (Fouquet-Chauprade, 2014) qu'ils subissent au sein de leur nouveau pays. En effet, il a été prouvé que ces populations souffrent de discriminations à l'école ou dans le monde professionnel (Silberman et Fournier, 2007), et que l'impact de ces discriminations sur le bien-être des élèves dépend de leur position sociale et scolaire (Primon, 2011). Enfin, pour rejoindre une des conclusions relevées précédemment sur l'atténuation du mal-être au fil des générations, il a été montré que ces discriminations tendent à s'amoindrir dans le pays d'accueil à partir de vingt années passées dans le pays d'accueil (Safi, 2010).

### C - 2 - Le bien-être en EPS des élèves au sentiment d'appartenance à la communauté musulmane

En EPS, alors que l'impact des origines sociales sur le bien-être a connu de nombreuses études, celles des origines culturelles restent peu nombreuses. Pourtant, au fil des nombreux tabous et préjugés dont sont victimes les cultures et religions, elles mériteraient que l'on s'y intéresse davantage. Dans l'optique d'éclairer l'influence de ces cultures sur les élèves à l'école, certaines rares enquêtes sur des élèves dont le pays de naissance ou celui de leurs parents se situe au Maghreb et dont la religion est majoritairement musulmane ont révélé des difficultés lors de pratiques

nécessitant d'entrer en contact ou impliquant un dévoilement du corps (Dagkas et Benn, 2006), ou plus généralement dans l'évolution sous forme de mixité (Benn, 1996). En effet, les valeurs occidentales du culte de l'individu, de l'être libre et autonome sur lesquels s'est construite l'école de la République peuvent se confronter au culte et à l'obéissance aux règles religieuses des pays arabo-musulmans (Carroll et Hollinshead, 1993). Dans ce cas, l'EPS peut placer les élèves musulmans au centre d'une confrontation entre d'un côté leurs valeurs culturelles, et de l'autre, l'école. En effet, alors que l'école est mixte et porte un regard indifférencié sur les garçons et les filles, les religions ne sont pas forcément en adéquation avec cette idée. Dans la religion musulmane, alors que les hommes sont figures de liberté, de force ou de virilité, les femmes sont quant à elles reconnues pour leur passivité, leur retenue et sont éduquées à la discrétion. Par conséquent, cela impact le rapport au sport des deux sexes. Alors que d'un côté les hommes sont encouragés à la pratique sportive car elle entre en adéquation avec les valeurs de masculinité de la religion, de l'autre, les femmes se confrontent dans le sport à la morale religieuse et aux contraintes de la mixité, de la peur de la déféminisation ou encore de la perte de la virginité (Sfeir, 1985 ; De Knop, Theeboom, Wittock, et De Martelaer, 1996), ce qui entre en opposition avec les pratiques en EPS où les élèves évoluent en mixité, et où la pratique de certaines APSA impliquent la motricité et l'expression du corps (Carroll et Hollinshead, 1993 ; Benn, 1996). Néanmoins, l'école joue un rôle majeur dans la pratique d'une activité physique des élèves musulmanes, dont les parents semblent en majorité plus tolérants à la pratique de l'EPS qu'à celle du sport extra-scolaire (De Knop, Theeboom, Wittock et De Martelaer, 1996). De plus, l'étude de l'estime de soi en EPS à partir des appartenances religieuses évoque d'une indifférence entre l'estime des filles musulmanes et des garçons musulmans, alors qu'elle révèle une différence d'estime entre les garçons et les filles non-musulmans, ces dernières ayant une estime d'elles-mêmes plus faible (Cogérino et Longchamp, 2009). Enfin, une analyse plus poussée de cette étude sur le bien-être des élèves musulmans en EPS démontre que les filles musulmanes estiment plus fortement leur condition physique, leur compétence sportive, leur apparence et leur force que les filles non musulmanes. Ce résultat peut par ailleurs surprendre en considérant le rapport au sport des femmes de religion musulmane, qui ont une pratique peu encouragée et qui par conséquent sont moins confrontées aux performances de leur corps. Ainsi, cela peut être un avantage dans le bien-être de ces élèves en EPS, mais il peut totalement être remis en question dans le cas d'une pratique du champ d'apprentissage n°3 (s'exprimer devant les autres par une prestation artistique ou acrobatique) ou des APSA d'opposition et de contact du champ d'apprentissage n°4 (conduire ou maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel), où le rapport au corps et à l'autre est important, de plus dans un contexte de mixité genrée.

Face à cela, il est intéressant de se renseigner sur les fondements de ces problématiques en EPS liées au rapport au corps ou au sexe opposé. Pour ce faire, il faut s'intéresser à l'Islam et plus précisément au Coran. Ce culte est divisé en 114 sourates (chapitres), qui sont elles-mêmes divisées en classées. Pour l'analyser, nous ferons référence au chapitre *Penser le corps en Islam*, écrit par Mustapha Ben Taïbi, du livre *Récits du corps au Maroc et au Japon* de Marc Kober et Khalid Zekrichapitre (Kober M., Zekri K., 2011). Dans ce chapitre qui s'appuie sur les versets 30 et 31 de la sourate XXIV du Coran, l'auteur étudie le rapport au corps dans les interactions sociales, et distingue différents points de vue : celui du regardé et celui du regardant.

D'un côté, le regardé doit répondre à la question : ‘‘Qu'est-il permis de laisser apparaître de son corps aux regardants ?'' La réponse est différente selon le sexe du regardé. Pour les hommes, il y a différenciation entre les impubères et les hommes ayant atteint la puberté, énoncés comme ‘‘obligés devant la loi''. Ces derniers doivent laisser apparaître de leurs corps ce qui se situe au-dessus du nombril et en dessous des genoux. Les impubères eux, ne sont pas concernés par la loi. Du côté des femmes, la différence s'effectue également entre les impubères et les femmes ayant atteint la puberté, obligées devant la loi. Celles-ci n'ont pas des ‘‘atours'' officiellement régis par le Coran qu'elles ne peuvent montrer, et par conséquent une ambiguïté existe, il est alors parfois question de dissimulation du visage de la femme, des mains, des pieds, ou de la voix. Par conséquent, l'EPS et le rapport au corps que cette discipline engage, fait face à une problématique qui émerge au cours des années collège : la puberté. Cela peut entraîner un changement des comportements des élèves, qui peuvent être influencés par leurs convictions et celles de leurs parents.

A présent, étudions le point de vue du regardant. Là encore, aucune interdiction officielle de regard n'est rédigée, mais tout régit dans le fond de l'intentionnalité de ce regard. Ainsi, un homme a le droit de regarder une femme ou un enfant, et inversement, tant qu'ils ne regardent pas leurs ‘‘atours''. Cependant, le regard devient interdit lorsqu'il est accompagné de désir, de sensualité, de passion ou de crainte d'être éprouvé. Dans ce cas, le regard du corps entier est interdit.

Face à ce risque, on comprend qu'à partir du collège où la puberté touche les élèves, que cette culture entre en confrontation avec certaines activités réalisées en EPS, notamment dans le champ d'apprentissage n°3 où l'expression corporelle est centrale, ou lors de pratique d'activités de contacts, mais encore lors de déplacements à la piscine, de plus dans un contexte de mixité genrée. Cependant, il est important de signaler que ces changements corporels influencent le regard que les autres ont et que la personne a sur elle-même, et ce indépendamment de son appartenance culturelle.

A la piscine justement, en natation ou en savoir-nager, il arrive que certains élèves soient dispensés ou absents, et le rapport à la religion est dans certains cas la raison de cette absence. En effet, pour certains élèves et notamment les filles musulmanes, se mettre en tenue de maillot de bain peut engendrer une remise en question de la pureté, ou craindre des répercussions sur l'honneur familial. De plus, filles et garçons de la même religion peuvent exprimer des comportements justifiés par la religion mais étant une contrainte à l'EPS laïque, tels que travailler avec un élève du sexe opposé, voire toucher cette personne.

Par ailleurs, dans le contexte d'une école laïque, que dit la loi ? Pour y répondre, nous pouvons nous référer à une affaire où deux ressortissants ont saisi la Cour alléguant que l'obligation pour leurs enfants de suivre les cours de natation mixtes était contraire à leurs convictions religieuses (Lefort, 2021). Face à l'argument selon lequel les conditions d'enseignement n'étaient pas suffisantes au regard de l'éducation à la pudeur des musulmans de ‘‘croyance stricte'' qui exigerait que les enfants ne soient pas amenés à voir les corps non couverts ou peu couverts de personnes de l'autre sexe, le Gouvernement explique qu'il est fréquent de voir des corps partiellement dénudés dans notre société, et qu'il est ainsi important que les enfants apprennent dès leur plus jeune âge à gérer ces aspects de la vie en communauté. De plus, selon l'étude du Coran que nous évoquions, il n'est pas interdit de porter le regard sur l'autre ou le sexe opposé, mais que l'interdiction porte dans les émotions qui l'accompagne.

En outre, dans les établissements scolaires en France, les enseignants d'EPS sont davantage confrontés à des difficultés en période de Ramadan. Durant cette période, la mixité, le contact corporel, l'habillement et notamment le port du maillot de bain peut poser problème en EPS, tant pour les élèves que les enseignants (Carrol et Hollinshead, 1993).

Pour mieux comprendre la réelle position de la religion musulmane dans le rapport au corps et au sport à cette période, nous nous sommes procuré un extrait de courriel du recteur de l'Institut Musulman de la Mosquée de Paris en réponse à un chef d'établissement (Lefort, 2021) : « *En réponse à votre lettre citée en référence, j'ai l'honneur de vous faire savoir que le jeûne n'a pas été conçu et imposé pour inciter les musulmans à la paresse et au laisser aller, d'autant plus que toutes les batailles effectuées par notre Prophète contre les polythéistes ont eu lieu durant le ramadan, et les musulmans qui avaient participé n'ont pas rompu le jeûne, ce qui prouve que le ramadan n'est pas de nature à empêcher les musulmans d'accomplir leurs devoirs bien qu'ils soient durs. Cependant, il est permis à chaque travailleur (ou écolier) de rompre le jeûne durant la journée s'il sent qu'il ne peut plus faire son travail : il faudrait qu'il fasse le jeûne normalement et lorsqu'il éprouvera cette difficulté il le rompra pour le rattraper ultérieurement*. » Dans le même sens, nous pourrions également nous appuyer sur un courriel administré par un directeur de Département en

réponse à un enseignant : « *Ceux qui adoptent une attitude du "moindre effort" en raison du jeûne sont en contradiction avec l'essence et la signification même du jeûne. Le jeûne ne doit pas être effectué au détriment d'une activité quotidienne, sociale, normale. Le mérite s'en trouverait amoindri. Il ne doit pas constituer un prétexte pour échapper aux obligations familiales, professionnelles, scolaires, communautaires, etc* ».

Pour conclure, malgré que l'école soit laïque, elle est tout même constituée d'élèves de cultures diverses. Ainsi, avoir des connaissances sur les différentes religions ne peut que favoriser le relationnel entre l'enseignant et sa classe, afin de donner de l'intérêt et ne pas ignorer un culte pouvant être important pour certains élèves. De plus, cela permet de ne pas se laisser orienter par des stéréotypes qui peuvent détourner la réalité des différents cultes. Ainsi, la curiosité de l'enseignant sur ce sujet peut permettre de véhiculer une ouverture d'esprit au sein de sa classe et en dehors.

## PROBLÉMATIQUE & HYPOTHÈSES

Précédemment, notre état de l'art nous aura montré que le bien-être est un sentiment qui s'acquiert par la satisfaction de ses besoins physiques et psychologiques, associée à une perception positive de sa personne, tant physiquement que mentalement. Parmi les déterminants du bien-être, l'estime de soi et la confiance en soi en sont des représentations reprises dans la majorité des mesures du bien-être, bien qu'il n'existe pas de mesure officielle du bien-être scolaire. Durant l'adolescence, le collège représente une période de la vie de l'enfant où son bien-être est mis à mal. L'enfant subi des transformations physiques et mentales qu'il doit apprivoiser et avec lesquels il doit apprendre à vivre. Cela n'est pas sans conséquence sur sa vie au collège où le regard et le jugement des groupes de pairs ont leur importance, tout comme en EPS, où l'élève se construit des repères corporels et mentaux.

Face à cette quête du bien-être, nous avons étudiés trois facteurs qui peuvent l'impacter : le genre, le milieu social, et les origines culturelles. Tout d'abord, nous avons montré que depuis leur plus jeune âge, filles et garçons n'évoluent pas sur un pied d'égalité et construisent des motricités et des capacités cognitives différentes, influencées par des conduites typiques masculines et féminines véhiculées par la socialisation primaire et renforcées par la socialisation secondaire. Ainsi, le collège est une période où les garçons ont une estime de soi plus importante que celle des filles, notamment sous l'influence de la puberté qui est perçue chez les garçons comme un synonyme de virilité, ce qui n'est pas le cas chez les filles pour qui cette période est plus complexe à vivre physiquement et psychologiquement.

Ensuite, nous avons vu que le milieu social était également sources d'inégalités à l'école et en EPS. D'un côté, à l'école, les élèves provenant de familles en situation de précarité ne sont pas dans les meilleures dispositions leur permettant de réussir à l'école, tant sur le plan scolaire que social, d'autant plus au collège qui est une période où l'empathie entre élèves est au plus bas, ce qui impact leur sentiment de bien-être. De l'autre, en EPS, les élèves issus des milieux sociaux défavorisés n'arrivent pas au collège avec le même bagage d'expériences cognitives, motrices et culturelles des activités sportives que les autres élèves. Ainsi, leurs intérêts sont divers, ce qui influencera l'engagement des élèves, qui peut être qualifié d'indicateur du bien-être en EPS.

Enfin, nous avons vu que les origines culturelles influençaient le bien-être des élèves, qui est notamment corrélée à la présence minoritaire ou majoritaire des élèves appartenant à une même communauté, les groupes minoritaires exposant davantage leur mal-être en France que les groupes majoritaires. Pour terminer, nous aurons vu que malgré que l'Islam soit une religion dans laquelle le rapport au corps peut entrer en opposition idéologique avec certaines pratiques en EPS, les filles

musulmanes ont une estime de soi plus importantes que les filles non-musulmanes, ce qui peut influencer leur bien-être en EPS.

Notre expérimentation a pour but de mesurer le bien-être des élèves et d'étudier les différences liées au genre, au milieu social et aux origines culturelles. L'objectif de cette expérimentation vise à observer un possible impact du genre (filles ou garçons), du milieu social (catégories socio-professionnelles) et culturelles (origines, croyances) sur le bien-être des élèves à l'école. Un impact qui pourrait différencier selon l'âge des élèves, et notamment pour cause de puberté avec les changements corporels et psychologiques qu'elle entraîne à la pré-adolescence et à l'adolescence. Il est cependant extrêmement important de mentionner que le sentiment de bien-être des élèves peut évoluer avec l'âge, de la 6eme à la 3eme, sans que les indicateurs que nous évoquons en soient la raison.

Au regard de cet état de l'art, nous tenterons de démontrer que le sentiment de bien-être des élèves se dégrade au collège et en EPS de la 6eme à la 3eme, et tenteront de mesurer l'impact du genre, du milieu social et des origines culturelles sur cette dégradation du bien-être. En d'autres termes, nous émettons l'hypothèse que les élèves se sentent mieux « dans leur corps et dans leur tête » à l'entrée en 6eme qu'à la sortie du collège en 3eme. Dans le cas où nous l'affirmons, nous essaierons de trouver les causes qui influencent cette diminution du sentiment de bien-être. Dans un second temps, nous tenterons de comprendre si cette altération du bien-être est la résultante de caractéristiques et de la personnalité de chaque individu. En effet, nous verrons si elle peut être la cause du sexe de l'élève, qu'il soit garçon ou fille, et si c'est le cas essaierons d'en savoir davantage sur la cause (rapport au corps, à l'estime de soi, au niveau sportif ou encore aux activités réalisées en EPS). De plus, nous étudierons la part liée au milieu social, que l'élève provienne d'une famille issue d'une catégorie socio-professionnelle plus ou moins favorisée. Enfin, nous tenterons de mesurer les influences des origines culturelles de l'élève, qu'il soit athée ou pratique une religion.

Voici les quatre hypothèses qui vont structurer notre étude :

Notre première hypothèse est que le sentiment de bien-être des élèves, quel qu'ils soient, est plus important au collège et en EPS à l'entrée en 6eme qu'à la sortie du collège en 3eme.

Dans un second temps, nous allons envisager l'idée que durant les années collège, les élèves filles ont un sentiment de bien-être qui se détériore davantage à l'école et en EPS que celui des garçons.

Par la suite, nous supposerons que le sentiment de bien-être des élèves provenant de milieux sociaux défavorisées est plus important en EPS que dans les autres disciplines et les moments hors cours passés au collège.

Enfin, nous pensons que le sentiment de bien-être des élèves filles ayant un sentiment d'appartenance à la communauté musulmane est plus faible que celui des autres filles en EPS en natation et dans les activités du champ d'apprentissage n°3 que dans les APSA des autres champs d'apprentissage.

# MÉTHODE

Pour mener notre étude, nous comparerons les résultats d'une enquête anonyme sur le bien-être d'élèves de la 6eme à la 3eme, et nous identifierons un certain nombre de caractéristiques de nos élèves, pour les distinguer selon leur milieu social et leur culture. Comme nous l'évoquions précédemment, il n'existe pas de mesures officielles du bien-être scolaire, c'est pourquoi nous nous sommes construits notre propre questionnaire. Pour cela, nous nous sommes inspirés des indicateurs d'autres références qui faisaient sens pour nous et notre contexte : Randolph, Marjaana, Kangas, et Ruokamo, 2010 ; Konu, Lintonen, et Rimpela, 2002 ; Puoloakka, Konu, Kiikkala, et Paavilaine 2014 ; Gutman et Feinstein, 2008 ; Renard et Deccache, 2006 ; Saab et Klinger, 2010.

Le choix de l'anonymat de notre enquête se justifie par la volonté que notre étude soit réalisée avec le plus de sincérité possible, et nous pensons que l'anonymat permet d'augmenter la probabilité que les élèves en situation de mal être puissent s'exprimer librement et sincèrement pour le faire transparaître dans ce questionnaire. De plus, sans cet anonymat, nous ne pourrions répondre au cadre imposé par l'article 226-19 du code pénal.

Concernant l'enquête sur le bien-être, nous proposons quatorze thèmes aux élèves qui devront se positionner sur chacun d'entre eux, afin que l'on puisse évaluer leur sentiment de bien-être à l'école et en EPS. Voici ci-dessous les quatorze thèmes abordés :

n°1 - Ce que je pense de mon estime de moi :
n°2 - Ce que je pense de ma confiance en moi :
n°3 - Ce que je pense de ma condition physique :
n°4 - Ce que je pense de mon niveau sportif :
n°5 - Ce que je pense de mon apparence :
n°6 - Ce que je pense de ma force mentale :
n°7 - Ce que je pense de la personne que je suis :
n°8 - Ce que je pense de mes origines et ma culture :
n°9 – Comment je me sens dans la classe :
n°10 - Comment je me sens en EPS :
n°11 - Comment je me sens en (APSA n°1 – 6eme : Ultimate ; 5eme : Escalade ; 4eme : Escalade ; 3eme : Escalade) :
n°12 - Comment je me sens en (APSA n°2 – 6eme : Natation ; 5eme : Danse ; 4eme : Volley-ball ; 3eme : Gymnastique) :
n°13 - Comment je me sens au collège :
n°14 - Comment je me sens dans ma vie en général :

Pour se positionner, les élèves ont le choix entre quatre possibilités de réponses : ‘‘pas bien du tout’’ ; ‘‘pas vraiment bien’’ ; ‘‘plutôt bien’’ ; ‘‘tout à fait bien’’. Afin de mesurer le sentiment de bien-être de l’élève au collège, nous effectuerons la moyenne des résultats obtenus aux questions n°1, 2, 5, 6, 7, 9, 13, 14. Pour mesurer le sentiment de bien-être de l’élève en EPS, nous réaliserons la moyenne des questions n°1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10 14. Le coefficient de réponse de chaque question est identique. Cette décision a été prise car la personnalité de chaque élève est différente, et l’importance donnée à une question par rapport à une autre sur la vie et le bien-être d’un élève est propre à chacun. Les questions 11 et 12 permettront de distinguer si ce sentiment de bien-être diffère selon les APSA pratiquées. Ces questions sont les seules qui seront différentes d’une classe à l’autre, car les APSA enseignées n’ont pas été les mêmes entre les niveaux de classe durant notre stage d’intervention.

Pour connaître le genre de l’élève, nous demanderons tout simplement à l’élève s’il est un garçon ou une fille. Pour des raisons de simplicité, la possibilité de se proclamer autrement qu’en répondant par ‘‘garçon’’ ou ‘‘fille’’ n’a pas été proposée. Cette question nous permettra de traiter notre seconde et quatrième hypothèse.

Ensuite, pour que l’on puisse constater et mesurer l’évolution du bien-être au collège, et par conséquent répondre à notre première hypothèse, il sera demandé à l’élève d’indiquer son niveau de classe.

A la suite de l’enquête, des questions sur le milieu social de l’élève permettront de le positionner au sein d’une catégorie socio-professionnelle. Nous avons opté pour des questions nous permettant de classer les élèves selon le niveau de vie des parents. Ainsi, le niveau d’étude des parents et donc leur capital culturel n’est pas pris en compte, afin que chaque élève puisse répondre au questionnaire sans la présence et donc l’influence des parents. Pour cela, nous demanderons à l’élève la profession de chacun de leurs parents ou de leurs responsables légaux. Pour attribuer à chaque métier la profession et catégorie socioprofessionnelle (PCS) correspondante, nous nous sommes référés à la nomenclature des PCS de 2020 de l’INSEE. Grâce à leur réponse, nous pourrons organiser les élèves selon leur milieu social au sein de quatre groupes : ‘‘défavorisé’’ ; ‘‘moyen’’ ; ‘‘favorisé’’ ; ‘‘très favorisé’’. Ainsi, les parents d’élèves sans activité professionnelle, les agriculteurs exploitants et les ouvriers seront classés comme provenant d’un milieu ‘‘défavorisé’’. Les parents d’élèves employés et issus des professions intermédiaires feront partis du milieu social ‘‘moyen’’. Enfin, les professions et catégories socioprofessionnelles supérieures sont les chefs d’entreprises, les artisans et commerçants, les cadres et les professions intellectuelles supérieures. Ils seront classés parmi les ‘‘très favorisés’’.

Cette classification poserait des complications en cas d'élèves ayant par exemple un père ou responsable légal n°1 issu de la PCS des ‘‘agriculteurs exploitants’’ et donc de notre groupe ‘‘défavorisé’’, et une mère ou un responsable légal n°2 issu de la PCS des ‘‘cadres et professions intellectuelles supérieures’’ de notre groupe ‘‘très favorisé’’. Ainsi, nous avons opté pour la formation d'un quatrième groupe, le milieu ‘‘favorisé’’, afin de répondre à ces combinaisons. Ainsi, un élève dont un parent a une PCS ‘‘défavorisé’’ et l'autre parent une PCS ‘‘très favorisé’’ sera classé parmi les élèves issus d'un milieu ‘‘favorisé’’. De plus, si les élèves sont issus de famille monoparentale, leur milieu social sera également déclassé. Voici le résultat de toutes les combinaisons possibles :

| **Milieu social n°1** | **Milieu social n°2** | **Résultat de la combinaison** |
|---|---|---|
| Défavorisé | Très favorisé | Favorisé |
| Très favorisé | Moyen | Favorisé |
| Défavorisé | Moyen | Défavorisé |
| Défavorisé | Famille monoparentale | Défavorisé |
| Moyen | Famille monoparentale | Défavorisé |
| Très favorisé | Famille monoparentale | Favorisé |
| Défavorisé | Défavorisé | Défavorisé |
| Moyen | Moyen | Moyen |
| Très favorisé | Très favorisé | Très favorisé |

Une autre limite se confronte à notre étude du milieu social des élèves, celle de la proximité du collège et par conséquent des résidences des élèves avec la Suisse. En effet, situé à une trentaine de kilomètres de la frontière franco-suisse, il ne serait pas surprenant que certains des parents d'élèves y travaillent, faussant alors notre enquête sur le milieu social en fonction des PCS des parents. Pour pallier à cette problématique, nous avons étudié les revenus perçus en Suisse, et avons collecté quelques données. Le SMIC Suisse atteint une moyenne de 21 CHF (franc suisse) par heure de travail, soit 20,50 euros le 29 avril 2022. Si nous multiplions cette rémunération par un travail hebdomadaire de 35 heures, puis par 52 semaines, le salaire minimum annuel est d'environ 37, 310 euros, soit 3 109, 17 euros par mois : ((20,5x35) x 52) / 12 = 3 109, 16667.

Par conséquent, face à l'importante hétérogénéité des salaires entre la France et la Suisse en fonction de la profession, nous demanderons aux élèves de spécifier le lieu de travail des parents. Ainsi, le revenu minimal Suisse étant plus important que les revenus des personnes issues des milieux sociaux ‘‘favorisés’’ en France, la notification par un élève d'un parent travaillant en Suisse le catégorisera dans l'échelon ‘‘très favorisé’’, peu importe sa PCS française.

Enfin, dans le but de répondre à notre dernière hypothèse, des questions sur la culture seront posées afin de savoir si l'élève pratique une religion. Tout d'abord, pour avoir davantage de renseignement sur la population de l'enquête, il sera demandé à l'élève de renseigner son lieu de naissance ainsi que celui de ses parents. Par la suite, d'un point de vu légal, il était important de se renseigner sur les droits et les interdictions des enquêtes sur les appartenances religieuses. Ainsi, l'article 226-19 du code pénal déclare l'interdiction de *"l'introduction de variables de race ou de religion dans les fichiers administratifs"*. Selon cette loi, l'anonymat de notre questionnaire nous permet de ne pas entrer en opposition avec celle-ci. De plus, le Conseil constitutionnel autorise les données fondées sur le *"ressenti d'appartenance"*. Par conséquent, notre questionnaire anonyme n'officialisant quelconque appartenance religieuse au sein de fichiers administratifs, notre enquête répond aux lois françaises.

Nous avons alors demandé aux élèves qu'elle est leur ressenti d'appartenance religieuse, et avons proposé aux élèves un choix parmi sept appartenances : ''athée (pas de religion)'' ; ''bouddhisme'' ; ''catholicisme'' ; ''hindouisme'' ; ''judaïsme'' ; ''islam'' ; ''taoïsme''.

## PRÉSENTATION DES PARTICIPANTS

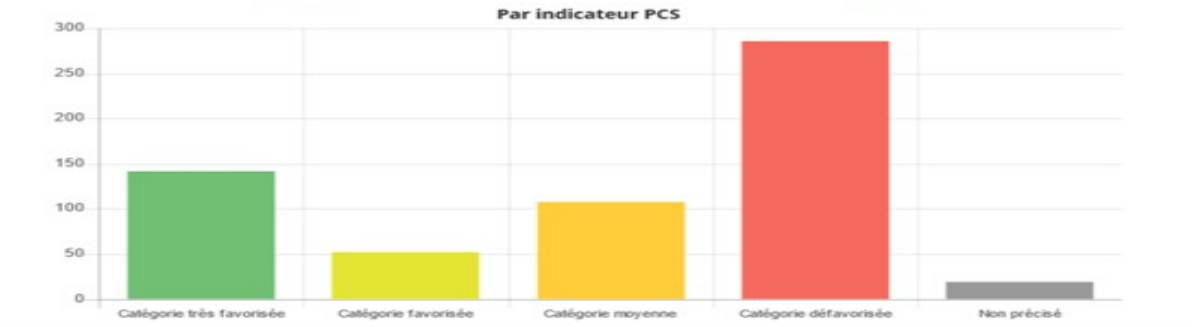
Les participants concernés sont les élèves d'une classe de chaque niveau, de la 6eme à la 3eme, en passant par la 5eme et la 4eme. Le choix de ces classes a été réalisé par défaut, en fonction des classes sur lesquels je suis intervenu au cours de mon stage professionnel.

Voici un tableau récapitulatif des classes, élèves, et du nombre de réponses au questionnaire récoltées :

| Classe | Nombre d'élèves | Élèves filles | Élèves garçons | Réponses au questionnaire |
|---|---|---|---|---|
| **6eme** | 27 | 12 | 15 | 23 |
| **5eme** | 29 | 13 | 16 | 22 |
| **4eme** | 23 | 12 | 11 | 22 |
| **3eme** | 25 | 12 | 13 | 25 |
| **Total** | **104** | **49** | **55** | **92** |

Au total, ce sont donc 104 élèves qui sont ciblés pour cette étude, dont 55 d'entre eux sont des garçons et 49 d'entre eux sont des filles. Parmi ces 104 élèves ciblés, 92 ont répondu à notre enquête.

Le collège ne renseigne pas de données APAE par classe, mais uniquement sur les statistiques globales de l'établissement pour l'année scolaire 2021-2022. La classification des élèves selon leur milieu social relèvera donc de notre enquête. Ainsi, parmi les 602 élèves de l'établissement, et selon l'indicateur des PCS (Professions et catégories socioprofessionnelles) : 143 (23,7 %) font parties de la classe ‘‘très favorisé’’ ; 51 (8,1 %) d'entre eux sont dans la catégorie ‘‘favorisée’’ ; 106 élèves (17,6 %) proviennent de la classe ‘‘moyenne’’ ; et 283 (47 %) de la classe ‘‘défavorisée’’



## ORGANISATION DE L’EXPÉRIMENTATION

Cette étude se structure autour de la mesure de l’évolution du sentiment de bien-être des élèves au collège et en EPS, et de l’impact du genre, du milieu social et des origines culturelles sur cette évolution. Au cours de notre stage d’intervention au collège, nous avons distribué à la deuxième leçon, un document à chaque élèves (annexe n°1) contenant à la fois le questionnaire sur le bien-être et des questions sur leurs caractéristiques personnelles qui nous seront retournés en garantissant l’anonymat de l’élève. De plus, nous avons demandé aux élèves durant la distribution du questionnaire de se mettre ‘‘dans sa bulle’’ en s’éloignant de ses camarades afin que les réponses soient les plus sincères possibles, et qu’elles ne subissent pas l’influence du regard des autres élèves de la classe. Enfin, une boîte est mise à disposition des élèves dans laquelle ils peuvent déposer leur réponse au questionnaire sur laquelle ne figure pas leur nom. Posséder l’intégralité des réponses d’un même élève sur un seul document nous permettra de trouver des liens de causalité entre le genre, le milieu social ou les origines culturelles sur les sensations de bien-être. Néanmoins, rappelons-le, le sentiment de bien-être peut également être influencé par d’autres facteurs que ceux que nous évoquions.

## TRAITEMENT DES RÉSULTATS

Pour traiter les résultats de notre enquête, nous agirons de la façon suivante afin d'affirmer ou d'infirmer nos hypothèses :

Dans un premier temps, pour répondre à l'hypothèse selon laquelle les élèves évaluent leur bien-être plus positivement en classe de 6eme qu'en 3eme, nous allons séparer par classe les réponses des élèves au questionnaire. Ainsi, pour pourrons réaliser une étude comparative entre chaque niveau de classe en réalisant la moyenne du bien-être de chaque classe, d'une échelle de 1 (''pas bien du tout'') à 4 (''tout à fait bien''), et en constatant son évolution d'une classe à l'autre.

Par la suite, pour donner des éléments de réponses à notre seconde hypothèse qui présage que durant les années collège, les élèves filles ont un sentiment de bien-être qui se détériore davantage à l'école et en EPS que celui des garçons, nous regrouperons l'intégralité des réponses des élèves et séparerons les réponses émises par les élèves filles des réponses enregistrées par les élèves garçons. Ainsi, d'une façon similaire à l'hypothèse précédente, nous évaluerons statistiquement le sentiment de bien-être des filles et des garçons afin que nous puissions les comparer.

Ensuite, dans le but de répondre à notre troisième hypothèse pensant que le sentiment de bien-être des élèves provenant des milieux sociaux défavorisés est plus important en EPS qu'au collège, nous regrouperons les résultats des filles et des garçons pour les séparer selon les classes sociales, bien entendu après analyse et classification de celles-ci entre classes ''défavorisée'', ''moyenne'', ''favorisée'', et très favorisée''. Nous pourrons alors étudier le sentiment de bien-être des élèves au collège et en EPS, afin de réaliser une étude comparative de cette distinction selon leur milieu social.

Pour terminer, pour vérifier notre dernière hypothèse qui indique que le sentiment de bien-être des filles ayant un sentiment d'appartenance à la communauté musulmane est plus faible que celui des autres filles en EPS dans des activités du champ d'apprentissage (CA) n°3 et en natation, nous diviserons tout d'abord les réponses contenant des réponses dans des APSA de la CA n°3. Enfin, nous pourrons sous-diviser les réponses de ces élèves en fonction de leur réponse concernant leur sentiment d'appartenance religieux, en distinguant les élèves ayant entourée la religion ''islam'' des autres élèves. Cela nous permettra de réaliser une analyse comparative du bien-être de ces élèves dans la CA n°3 et en natation.

# RÉSULTATS

Traitons à présent les résultats de notre enquête. Le traitement de ces résultats se réalisera en quatre parties. Dans la première, nous évaluerons le sentiment de bien-être des élèves au collège et en EPS. Dans un second temps, nous comparerons le bien-être des filles et des garçons au collège et en EPS. Nous analyserons également les variations de nos conditions du sentiment de bien-être (confiance en soi, rapport à l'apparence, etc…). Dans une troisième partie, nous traiterons les résultats relatifs au milieu social des élèves, et nous concentrerons sur le sentiment de bien-être au collège et en EPS des élèves provenant de milieu défavorisé. Enfin, dans une quatrième et dernière partie, nous exposerons les résultats du bien-être dans le champ d'apprentissage n°3 des élèves au sentiment d'appartenance à la communauté musulmane.

A partir d'un relevé global de nos résultats, nous avons pu réaliser des moyennes de réponses allant de 0 (pas bien du tout) à 4 (tout à fait bien). De plus, au-delà d'une moyenne générale du sentiment de bien-être, nous avons pu observer les résultats obtenus à chacune des questions.

Pour juger et interpréter ces résultats, nous avons convenu qu'une différence de 0,00 à 0,05 entre deux valeurs évaluées et comparées ne nous permettait pas de tirer de conclusion sur une évolution positive ou négative de cette moyenne. Une différence comprise entre 0,06 et 0,10 relève d'une baisse / hausse non significative. Enfin, une différence égale ou supérieure à 0,11 entre deux valeurs est selon nous caractéristique d'une évolution significative.

En voici les résultats :

## A- Le bien-être des élèves au collège et en EPS :

### a) Le bien-être des élèves au collège :

***T1 : Moyenne des résultats du questionnaire (par sexe) des questions sur le bien-être des élèves au collège***

| Classe | Sexe | Q°1 | Q°2 | Q°5 | Q°6 | Q°7 | Q°9 | Q°13 | Q°14 | Moyenne (par sexe) | Moyenne |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **6eme** | **Filles** | 3,08 | 3,00 | 3,00 | 2,82 | 3,00 | 3,71 | 3,58 | 3,67 | 3,23 | **3,31** |
| | **Garçons** | 3,09 | 3,09 | 3,50 | 3,45 | 3,73 | 3,27 | 3,27 | 3,64 | 3,38 | |
| | | | | | | | | | | | |
| **5eme** | **Filles** | 2,44 | 2,20 | 2,50 | 2,82 | 2,70 | 3,22 | 2,90 | 2,90 | 2,71 | **2,99** |
| | **Garçons** | 2,92 | 3,17 | 3,58 | 3,17 | 3,33 | 3,75 | 2,75 | 3,42 | 3,26 | |

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **4eme** | **Filles** | 2,18 | 2,45 | 1,91 | 3,00 | 2,60 | 3,27 | 2,09 | 2,73 | 2,53 | **2,76** |
| | **Garçons** | 2,73 | 3,00 | 3,00 | 3,09 | 3,09 | 3,27 | 2,40 | 3,27 | 2,98 | |
| | | | | | | | | | | | |
| **3eme** | **Filles** | 2,71 | 2,29 | 1,86 | 3,07 | 2,64 | 3,50 | 2,50 | 2,86 | 2,68 | **3,00** |
| | **Garçons** | 3,20 | 3,18 | 3,36 | 3,45 | 3,36 | 3,36 | 3,00 | 3,55 | 3,31 | |

Ce tableau (T1) met en évidence les résultats des huit questions relatives au sentiment de bien-être des élèves au collège. Exposant également une confrontation de résultats des sexes, ce tableau complet pourra également être commentée dans notre deuxième partie.

| ***T2 : Evolution du bien-être des élèves au collège de la 6eme à la 3eme*** | | | |
|---|---|---|---|
| **6eme** | **5eme** | **4eme,** | **3eme** |
| **3,31** | **2,99** | **2,76** | **3,00** |

Le tableau ci-dessus (T2) est une centration sur les résultats obtenus sur le tableau précédent (T1). Il met en avant une baisse significative du sentiment de bien-être des élèves de la 6eme à la 4eme (- 0,55 sur 2 ans), puis une hausse significative de ce sentiment entre la 4eme et la dernière année collège (+ 0,24). Les résultats de nos études ne corrèlent donc pas à notre première hypothèse et aux études de Cogérino, Longchamp (2009) et de Joing et Vors (2015) qui indiquaient que le bien-être diminuait de la 6eme à la 3eme.

En outre, ces chiffres démontrent un sentiment de bien-être positif des élèves au collège, la moyenne variant de – 0,24 à + 0,31 en dessous ou au-dessus de la référence de 3,00 (plutôt bien).

### b) Le bien-être des élèves en EPS :

| ***T3 : Moyenne des résultats du questionnaire (par sexe) des questions sur le bien-être des élèves en EPS*** | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Classe** | **Sexe** | **Q°1** | **Q°2** | **Q°3** | **Q°4** | **Q°5** | **Q°6** | **Q°9** | **Q°10** | **Q°14** | **Moyenne (par sexe)** | **Moyenne** |
| **6eme** | **Filles** | 3,08 | 3,00 | 3,75 | 3,00 | 3,00 | 2,82 | 3,71 | 3,50 | 3,67 | 3,28 | **3,31** |
| | **Garçons** | 3,09 | 3,09 | 3,30 | 3,27 | 3,50 | 3,45 | 3,27 | 3,26 | 3,64 | 3,33 | |
| | | | | | | | | | | | | |
| **5eme** | **Filles** | 2,44 | 2,20 | 3,33 | 2,56 | 2,50 | 2,82 | 3,22 | 2,80 | 2,90 | 2,75 | **3,01** |
| | **Garçons** | 2,92 | 3,17 | 3,17 | 2,92 | 3,58 | 3,17 | 3,75 | 3,20 | 3,42 | 3,26 | |
| | | | | | | | | | | | | |
| **4eme** | **Filles** | 2,18 | 2,45 | 3,00 | 2,27 | 1,91 | 3,00 | 3,27 | 3,00 | 2,73 | 2,65 | **2,87** |
| | **Garçons** | 2,73 | 3,00 | 3,00 | 2,91 | 3,00 | 3,09 | 3,27 | 3,45 | 3,27 | 3,08 | |
| | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **3eme** | **Filles** | 2,71 | 2,29 | 2,43 | 2,14 | 1,86 | 3,07 | 3,50 | 2,29 | 2,86 | 2,57 | **2,97** |
| | **Garçons** | 3,20 | 3,18 | 3,40 | 3,45 | 3,36 | 3,45 | 3,36 | 3,27 | 3,55 | 3,36 | |

Ce tableau (T3) met en évidence les résultats des neuf questions relatives au sentiment de bien-être des élèves en EPS. Tout comme lors de l'interprétation des résultats du sentiment de bien-être des élèves au collège, ce tableau sera également analysé dans une seconde partie jugeant de la variation de ce sentiment de bien-être selon le sexe.

| ***T4 : Evolution du <u>bien-être des élèves en EPS</u> de la 6eme à la 3eme*** | | | |
|---|---|---|---|
| **6eme** | **5eme** | **4eme,** | **3eme** |
| **3,31** | **3,01** | **2,87** | **2,97** |

Le tableau ci-dessus (T4) est une centration sur les résultats obtenus sur le tableau précédent (T3). Tout comme le sentiment de bien-être des élèves au collège, il met en avant une baisse significative du sentiment de bien-être des élèves en EPS de la 6eme à la 4eme, qui passe d'une moyenne de 3,31 à 2,87 (- 0,44 sur deux ans), avant de remonter en classe de 3eme à 2,97 (+ 0,10 de la 4eme à la 3eme). A nouveau, les résultats obtenus ne sont pas en adéquation avec les travaux de Joing et Vors (2015), qui relevaient une diminution du bien-être chez les élèves de la 6eme à la 3eme.

De plus, ces chiffres démontrent également un sentiment de bien-être positif des élèves en EPS, la moyenne variant de – 0,13 à + 0,31 en dessous ou au-dessus de la valeur de 3 « plutôt bien ».

## B – Le bien-être des filles et des garçons au collège et en EPS :

### a) Le bien-être des filles et des garçons au collège :

| ***T1 : Moyenne des résultats du questionnaire (par sexe) des questions sur <u>le bien-être des élèves au collège</u>*** | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Classe** | **Sexe** | **Q°1** | **Q°2** | **Q°5** | **Q°6** | **Q°7** | **Q°9** | **Q°13** | **Q°14** | **Moyenne (par sexe)** | **Moyenne** |
| **6eme** | **Filles** | 3,08 | 3,00 | 3,00 | 2,82 | 3,00 | 3,71 | 3,58 | 3,67 | 3,23 | **3,31** |
| | **Garçons** | 3,09 | 3,09 | 3,50 | 3,45 | 3,73 | 3,27 | 3,27 | 3,64 | 3,38 | |
| | | | | | | | | | | | |

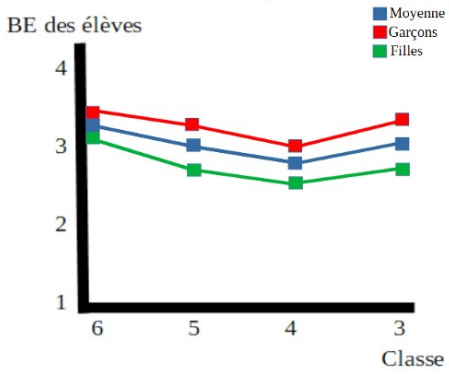
| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **5eme** | **Filles** | 2,44 | 2,20 | 2,50 | 2,82 | 2,70 | 3,22 | 2,90 | 2,90 | 2,71 | **2,99** |
| | **Garçons** | 2,92 | 3,17 | 3,58 | 3,17 | 3,33 | 3,75 | 2,75 | 3,42 | 3,26 | |
| | | | | | | | | | | | |
| **4eme** | **Filles** | 2,18 | 2,45 | 1,91 | 3,00 | 2,60 | 3,27 | 2,09 | 2,73 | 2,53 | **2,76** |
| | **Garçons** | 2,73 | 3,00 | 3,00 | 3,09 | 3,09 | 3,27 | 2,40 | 3,27 | 2,98 | |
| | | | | | | | | | | | |
| **3eme** | **Filles** | 2,71 | 2,29 | 1,86 | 3,07 | 2,64 | 3,50 | 2,50 | 2,86 | 2,68 | **3,00** |
| | **Garçons** | 3,20 | 3,18 | 3,36 | 3,45 | 3,36 | 3,36 | 3,00 | 3,55 | 3,31 | |

Ce tableau (T1) nous montre l'évolution du sentiment de bien-être par classe des filles et des garçons au collège.

Il nous permet d'un côté de constater que le sentiment de bien-être des filles au collège diminue de la 6eme à la 4eme (- 0,70 sur deux ans), puis augmente faiblement de la 4eme à la 3eme (+ 0,15). De l'autre, nous constatons que l'évolution du sentiment de bien-être des élèves garçons subit la même trajectoire, régressant jusqu'en 4eme (- 0,40 sur deux ans), avant de progresser lors de la dernière année collège (+ 0,33).

Néanmoins, ces variations semblables ne s'effectuent pas aux mêmes valeurs, le bien-être des filles se rapprochant davantage du cap du résultat « pas vraiment bien » en 4eme (bien-être évalué à 2,53) que celui des garçons (bien-être évalué à 2,98), la différence étant de 0,45 entre les deux moyennes les plus basses. A l'inverse, et au contraire, les moyennes les plus hautes de l'évaluation du bien-être se situent pour les filles comme les garçons en classe de 6eme, et à des valeurs plus proches (3,23 pour les filles, contre 3,38 pour les garçons), la différence étant de 0,15 seulement.

***Graphique de l'évolution du BE des élèves au collège***

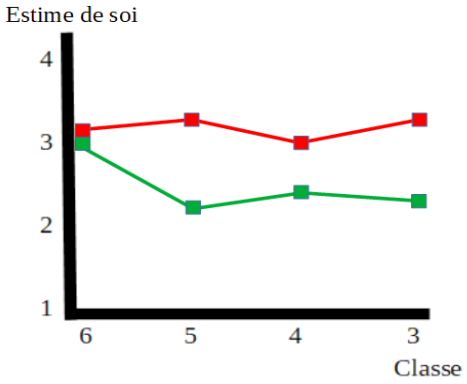



On en conclu que garçons et filles ont un sentiment de bien-être élevé à l'entrée en 6eme, mais que ce sentiment de bien-être va diminuer plus fortement pour les filles que pour les garçons jusqu'en 4eme, avant d'augmenter à nouveau pour les deux sexes en 3eme. De plus, la différence de

bien-être entre les sexes est plus importante à la sortie du collège des élèves qu'à leur entrée dans l'établissement quatre ans plus tôt.

En outre, ce même tableau (T1) nous permet de nous centrer sur les variations de résultats au collège des huit critères (questions) relatifs au bien-être des élèves au collège, afin de comprendre d'où provient plus précisément l'augmentation ou la baisse du sentiment de bien-être des élèves au collège. Voyons ce que l'on apprend.

***Graphique de l'évolution de la confiance en soi des élèves au collège***




Tout d'abord, nous constatons que la confiance en soi des élèves au collège (Q°2) impacte fortement l'agrandissement de l'écart du sentiment de bien-être des élèves entre les filles et les garçons qui s'agrandit à partir de la classe de 5eme. En effet, alors que les résultats sont similaires à l'entrée en 6eme (3,00/4 pour les filles et 3,09/4 pour les garçons), l'écart s'agrandit dès la 5eme (2,20/4 pour les filles et 3,17/4 pour les garçons, soit une différence de – 0,97 pour les filles) et est toujours présent en classe de 3eme (2,29/4 pour les filles et 3,18/4 pour les garçons, soit une différence de – 0,89 pour les filles).

Le même constat peut être réalisé pour l'estime de soi des élèves (Q°1), qui impact la courbe du bien-être des élèves au collège en diminuant également plus fortement chez les filles que les garçons, mais à des valeurs et des écarts moins importants. L'estime de soi des filles diminue de – 0,90 entre la 6eme et la 4eme, passant de 3,08 à 2,18 ; celui des garçons diminue de – 0,36, passant de 3,09 à 2,73). En revanche, l'estime de soi des élèves augmente ente la 4eme et la 3eme, atteignant des valeurs de 2,71 pour les filles et 3,20 pour les garçons. A nouveau, nos résultats ne corrèlent pas en 4eme et 3eme aux travaux de McGee et Williams (2000) qui indiquent que l'estime de soi diminue vers 12 ans. Néanmoins, ils sont en accord avec ceux de McGee et Williams (2000) qui ont démonté que les garçons ont une estime de soi supérieurs à celui des filles.

## b) Le bien-être des filles et des garçons en EPS

| *T3 : Moyenne des résultats du questionnaire (par sexe) des questions sur le bien-être des élèves en EPS* | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Classe** | **Sexe** | **Q°1** | **Q°2** | **Q°3** | **Q°4** | **Q°5** | **Q°6** | **Q°9** | **Q°10** | **Q°14** | **Moyenne (par sexe)** | **Moyenne** |
| **6eme** | **Filles** | 3,08 | 3,00 | 3,75 | 3,00 | 3,00 | 2,82 | 3,71 | 3,50 | 3,67 | 3,28 | **3,31** |
| | **Garçons** | 3,09 | 3,09 | 3,30 | 3,27 | 3,50 | 3,45 | 3,27 | 3,26 | 3,64 | 3,33 | |
| | | | | | | | | | | | | |
| **5eme** | **Filles** | 2,44 | 2,20 | 3,33 | 2,56 | 2,50 | 2,82 | 3,22 | 2,80 | 2,90 | 2,75 | **3,01** |
| | **Garçons** | 2,92 | 3,17 | 3,17 | 2,92 | 3,58 | 3,17 | 3,75 | 3,20 | 3,42 | 3,26 | |
| | | | | | | | | | | | | |
| **4eme** | **Filles** | 2,18 | 2,45 | 3,00 | 2,27 | 1,91 | 3,00 | 3,27 | 3,00 | 2,73 | 2,65 | **2,87** |
| | **Garçons** | 2,73 | 3,00 | 3,00 | 2,91 | 3,00 | 3,09 | 3,27 | 3,45 | 3,27 | 3,08 | |
| | | | | | | | | | | | | |
| **3eme** | **Filles** | 2,71 | 2,29 | 2,43 | 2,14 | 1,86 | 3,07 | 3,50 | 2,29 | 2,86 | 2,57 | **2,97** |
| | **Garçons** | 3,20 | 3,18 | 3,40 | 3,45 | 3,36 | 3,45 | 3,36 | 3,27 | 3,55 | 3,36 | |

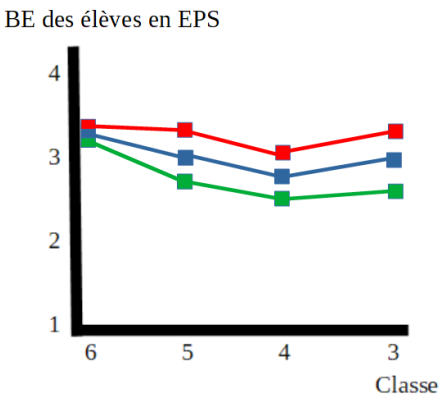
Ce tableau (T3) nous montre l'évolution du sentiment de bien-être par classe des filles et des garçons en EPS.

Il nous permet d'un côté de constater que le sentiment de bien-être des filles en EPS diminue de l'entrée au collège jusqu'en 3eme, passant de 3,28 à 2,57 (- 0,71). De l'autre, le sentiment de bien-être des garçons en EPS diminue jusqu'en 4eme, passant de 3,33 à 3,08, puis augmente en 3eme, atteignant une valeur similaire au sentiment de bien-être en EPS des garçons en 6eme (3,36).

Ainsi, alors que filles et garçons ont un équivalent sentiment de bien-être en EPS à l'entrée en 6eme (- 0,05 pour les filles par rapport aux garçons), on constate que cet écart s'accentue fortement à la sortie du collège (- 0,79 pour les filles par rapport au garçons).

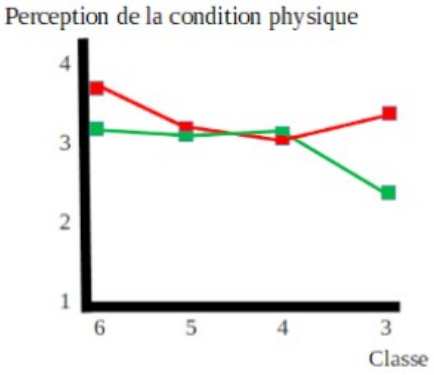
De plus, alors qu'à l'entrée en 6eme le sentiment de bien-être des filles et des garçons en EPS dépasse la valeur de 3 « plutôt bien » et tend à se rapprocher de la valeur maximale de 4 « tout à fait bien » (3,28 pour les filles et 3,33 pour les garçons), ce sentiment de bien-être va rester similaire pour les garçons (3,36), mais diminuer et se rapprocher de la valeur de 2 « pas vraiment bien » pour les filles (2,57)

***Graphique de l'évolution du BE des élèves en EPS***



En outre, ce même tableau (T3) nous permet de nous centrer sur les variations de résultats en EPS des neuf critères (questions) relatifs au bien-être des filles et des garçons en EPS, afin de comprendre d'où provient plus précisément l'augmentation ou la baisse du sentiment de bien-être de ces élèves en EPS. Voyons ce que l'on apprend.

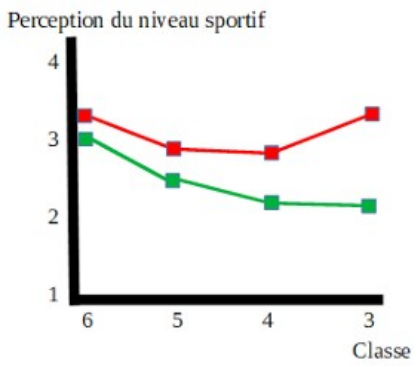
***Graphique de l'évolution de la perception des élèves de leur condition physique***




Premièrement, nous constatons que la perception de la condition physique des élèves (Q°3) se maintient à des valeurs proches jusqu'en 4eme, avant d'être marquée par une différence sexuée en 3eme. En effet, entre la 6eme et la 4eme, l'écart moyen de la perception de la condition physique des filles et des garçons est de – 0,20 pour les filles par rapport aux garçons. Cependant, en 3eme, la différence passe à - 0,97 (2,43 pour les filles, et 3,40 pour les garçons). Ces résultats sont en lien avec les travaux de Bolognini, Plancherel, Bettschart et Harlfon (1996) qui mesuraient que l'estime de sa condition physique était plus faible chez les filles que chez les garçons.

D'après quelques études plus ciblées, les garçons ont une estime de soi (McGee et Williams, 2000) et un bien-être émotionnel (Saab et Klinger, 2010) supérieurs à ceux des filles. Cette même enquête met en avant que les différences d'estime entre garçons et filles sont davantage marquée sur l'estime des compétences athlétiques, et plus précisément la condition physique et la force, qui est plus faible chez les filles que les garçons (Bolognini, Plancherel, Bettschart, et Harlfon, 1996).

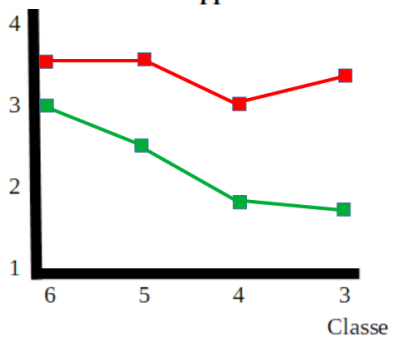
***Graphique de l'évolution de la perception des élèves de leur niveau sportif***



Deuxièmement, la différence de perception du niveau sportif (Q°4) s'accentue entre les filles et les garçons au fil des années. Ayant des valeurs proches à l'entrée en 6eme (3,00 pour les filles et 3,27 pour les garçons), ces dernières s'éloignent pour atteindre une différence de 1,31 entre la moyenne des filles et des garçons (2,14 pour les filles et 3,45 pour les garçons).

De plus, on constate tout comme sur la courbe de la perception de la condition physique, un regain de la perception du niveau sportif des garçons en classe de 3eme, jusqu'alors en légère baisse depuis la 6eme. Pour les filles, cette valeur ne subit pas de regain et diminue d'années en années de l'entrée à la sortie du collège.

*Graphique de l'évolution du jugement des élèves de leur apparence*




Troisièmement, et c'est l'évolution la plus marquante de nos résultats sur le bien-être des élèves en EPS, le jugement de son apparence chez les filles et les garçons (Q°5) observe les plus grandes différences sexuées. Alors que les garçons passent d'une moyenne de 3,50 à 3,36 entre la 6eme et la 3eme, avec notamment un pic négatif en 4eme à hauteur de 3,00 (« plutôt bien »), la courbe des filles quant à elle ne cesse de diminuer de façon importante. En effet, étant à une moyenne de 3 (« plutôt bien ») à l'entrée en 6eme, les moyennes des années suivantes descendent à 2,50 en 5eme, 1,91 en 4eme et 1,86 en 3eme, soit une différence de – 1 ,14 en quatre ans.

La différence avec les garçons, tout d'abord non négligeable à en 6eme (- 0,50 pour les filles par rapport aux garçons), s'accentue fortement, atteignant en 3eme – 1,50 pour les filles par rapport aux garçons.

### C – Le bien-être des élèves de milieu social défavorisé au collège et en EPS :

#### a) Répartition des élèves par milieu social et par classes :

Tout d'abord, il est important de signaler que sur les 92 réponses retournées par les élèves, 87 sont exploitables, c'est-à-dire que les métiers annoncés sont référencés dans la nomenclature des PCS de l'INSEE en 2020.

Commençons par relever les résultats du milieu social des élèves des quatre classes ayant répondu à notre questionnaire :

| ***T5 : Milieu social des élèves du collège selon la PCS des parents (sur 87 réponses)*** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Milieu social** | **Défavorisé** | **Moyen** | **Favorisé** | **Très favorisé** | **Total** |
| **Nombre d'élèves** | 23 | 19 | 22 | 23 | 87 |
| **Pourcentage d'élèves** | 26,5 % | 22 % | 25 % | 26,5 % | 100 % |

Le tableau ci-dessus (T5) nous montre que sur les 87 réponses enregistrées, 23 élèves, soit 26,5 % des élèves proviennent d'un milieu social défavorisé. La répartition des élèves dans les quatre milieux sociaux est assez équilibrée, oscillant entre 22 et 26,5 %.

Afin de mieux comprendre la répartition des élèves de classe défavorisé, voyons comment ces derniers sont répartis dans les classes :

| **T6 : Répartition par classe des élèves provenant d'un milieu social défavorisé** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Classe** | **6eme** | **5eme** | **4eme** | **3eme** | **Total** |
| **Nombre d'élèves** | 7 | 4 | 6 | 6 | 23 |
| **Pourcentage d'élèves** | 30,5 % | 17,5 % | 26 % | 26 % | 100 % |

Sur les 23 élèves provenant d'un milieu social défavorisé (T6), 7 d'entre eux (30,5 %) sont en 6eme, 4 d'entre eux (17,5 %) en 5eme ; 6 (26 %) en classe de 4eme ; et 6 (26 %) en classe de 3eme.

**b) Bien-être au collège et en EPS des élèves issus de milieu défavorisé :**

Maintenant que le public concerné a été identifié, penchons-nous sur le sentiment de bien-être de ces élèves au collège et en EPS :

| ***T7 : Moyenne et différence entre le bien-être au collège et en EPS des élèves provenant d'un milieu social défavorisé*** | |
|---|---|
| **Moyenne du bien-être au collège** | 3,03 |
| **Moyenne du bien-être en EPS** | 2,87 |
| **Différence** | - 0,16 |

Le tableau ci-dessus (T7) nous permet de comprendre qu'il existe une différence significative faible (+ 0,16 au collège par rapport à l'EPS) entre le sentiment de bien-être au collège

et au lycée des élèves issus de milieu social défavorisé. Ces résultats peuvent être en accord avec ceux de Combaz (1992) qui indique qu'il existe en EPS des inégalités de réussite selon l'appartenance sociale pour cause d'une continuité entre les contenus sportifs transmis par l'école et les modes d'appropriation des pratiques corporelles caractérisant ces couches sociales.

Cependant, à ce moment de la recherche, la proximité des résultats entre le bien-être au collège et au lycée nous invite à nous questionner sur la pertinence de notre questionnaire et à sa fiabilité, potentiellement causées par nos choix de considération des questions et d'absence de coefficient entre les multiples facteurs qui construisent le sentiment de bien-être au collège et en EPS.

Pour cela, nous avons réévalué les résultats en prenant uniquement en compte les réponses apportées par les élèves aux questions n°10 (« Comment je me sens en EPS ») et n°13 (« Comment je me sens au collège ») :

***T8 : Moyenne et différence entre le bien-être des élèves au collège et en EPS des élèves provenant d'un milieu social défavorisé, selon les questions prises en compte***

| | **A partir de notre coefficient** | **A partir des Q°10 et Q°13** | **Différence** |
|---|---|---|---|
| **Moyenne BE au collège** | 3,03 | 2,87 | - 0,16 |
| **Moyenne BE en EPS** | 2,87 | 2,78 | - 0,09 |
| **Différence** | - 0,16 | - 0,09 | |

A partir de notre analyse provenant des huit (au collège) et neuf (en EPS) réponses aux questionnaires sur le sentiment de bien-être, la différence de bien-être des élèves provenant d'un milieu défavorisé était de + 0,16 au collège par rapport à l'EPS. A partir des questions n°10 et n°13, la différence est de + 0, 09 au collège par rapport à l'EPS. L'écart entre les deux prises en compte du sentiment de bien-être des élèves (T8) est donc non significative (+/– 0, 06), ce qui donne de la pertinence à nos choix de calculs du sentiment de bien-être des élèves.

Cependant, il est important de noter que notre interprétation des résultats du questionnaire observe une légère dévaluation du sentiment de bien-être des élèves (- 0,16 au collège par rapport à la question n°10 ; - 0,09 en EPS par rapport à la question n°13).

Néanmoins, si la différence du sentiment de bien-être des élèves issus de milieu défavorisé est faible entre le collège et l'EPS, on peut se demander s'il existe une différence de bien-être en fonction du genre de ces élèves issus de milieu défavorisé.

| ***T9 : Moyenne et différence entre le bien-être des élèves au collège et en EPS, après répartition par sexe des élèves provenant d'un milieu social défavorisé*** | | |
|---|---|---|
| **Sexe** | **Garçons** | **Filles** |
| **Moyenne BE au collège** | 3,34 | 2,61 |
| **Moyenne BE en EPS** | 3,28 | 2,61 |
| **Différence** | - 0,06 | + 0,00 |

Le tableau ci-dessus (T9) a été construit à partir des résultats des réponses de 9 garçons et de 14 élèves filles.

Ils mettent en évidence l'absence de différence du sentiment de bien-être des filles issues de milieu défavorisé entre le collège et l'EPS (+/– 0,00). De plus, ils exposent une différence non significative du sentiment de bien-être des garçons issus de milieu défavorisé (+/– 0,06).

Néanmoins, dans la continuité des résultats observés plus tôt, ce tableau (T9) met en avant un écart du bien-être au collège des élèves issus de milieu défavorisé selon le genre (- 0,73 pour les filles par rapport aux garçons), et en EPS (- 0,67 pour les filles par rapport aux garçons).

S'il n'existe pas de différence intra-sexe, il est intéressant de se positionner sur une potentielle différence intra-classe.

| ***T10 : Moyenne et différence entre le bien-être des élèves au collège et en EPS, après répartition par classe des élèves provenant d'un milieu social défavorisé*** | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Classe** | **6eme** | **5eme** | **4eme** | **3eme** |
| **Moyenne BE au collège** | 3,52 | 1,79 | 2,86 | 2,94 |
| **Moyenne BE en EPS** | 3,39 | 1,82 | 2,95 | 2,89 |
| **Différence** | - 0,13 | + 0,03 | + 0,09 | - 0,05 |

Le tableau ci-dessus (T10) montre également l'absence d'influence de la classe sur la différence du sentiment de bien-être au collège et en EPS pour les élèves issus de milieu défavorisé. En effet, la différence moyenne en le sentiment de bien-être au collège et en EPS est de +/– 7,5, soit une différence non significative. Seul en classe de 6eme la différence est très faiblement significative (+ 0,13 au collège par rapport à l'EPS).

Néanmoins, ce même tableau met en lumière que l'évolution du sentiment de bien-être inter-classes en EPS et au collège pour des élèves issus de milieu défavorisé est très marquée. On note pour cette population une chute brutale de 1,73 du bien-être au collège, et de 1,57 en EPS entre la

classe 6eme et de 5eme, sous la valeur 2 « pas vraiment bien » et tendant vers la valeur 1 « pas bien du tout ». Cette moyenne du bien-être retrouvera par la suite des résultats proches de la valeur 3 « plutôt bien » en classe de 4eme (2,86 au collège et 2,95 en EPS) et de 3eme (2,94 au collège et 2,89 en EPS).

Mais alors, s'il n'existe pas de différence entre le sentiment de bien-être au collège et en EPS pour les élèves issus de milieu défavorisé, on peut se demander ce qu'il en est des autres milieux sociaux.

**c) Bien-être au collège et en EPS des élèves issus des autres milieux sociaux :**

| ***T11 : Moyenne et différence entre le bien-être des élèves au collège et en EPS selon leur milieu social*** | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Milieu sociale** | **Très favorisé** | **Favorisé** | **Moyen** | **Défavorisé** |
| **Moyenne BE au collège** | 2,64 | 2,86 | 3,05 | 3,03 |
| **Moyenne BE en EPS** | 3,09 | 3,32 | 3,44 | 2,87 |
| **Différence** | + 0,45 | + 0,46 | + 0,39 | - 0,16 |

Le tableau ci-dessus (T11) démontre que contrairement aux élèves issus de milieu défavorisé, on note dans les autres milieux sociaux une différence entre le sentiment de bien-être au collège et celui en EPS.

En effet, les élèves issus de milieu défavorisé sont premièrement les seuls à observer une différence négative de leur bien-être en EPS par rapport au collège. Dans les autres milieux sociaux, la différence est positive, les élèves se sentent donc mieux en EPS qu'au collège (+ 43,3 en moyenne en EPS par rapport au collège). Les élèves provenant d'un milieu social défavorisé sont donc, en comparaison aux autres milieux sociaux, ceux qui se sentent le moins bien en EPS par rapport à l'école. De plus, ils sont les seuls à avoir une moyenne du sentiment de bien-être en EPS inférieur à la valeur 3 « plutôt bien » (2,87), alors que toutes les autres sont au-dessus (moyenne de 3,28).

**D- Le bien-être des élèves au sentiment d'appartenance à la communauté musulmane dans le champ d'apprentissage n°3 et en natation :**

Tout d'abord, il est intéressant de mesurer si les élèves ayant un sentiment d'appartenance à la communauté religieuse de l'Islam ont un sentiment de bien-être en EPS plus important dans les autres activités que celles appartenant au champ d'apprentissage n°3 et les activités se déroulant à la piscine.

| ***T12 : Moyenne du bien-être des élèves en EPS dans diverses APSA, selon leur sentiment d'appartenance religieux*** | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Classe** | **Sentiment d'appartenance religieux** | **APSA n°1** | **APSA n°2** | **Différence entre APSA n°1 & n°2** |
| **6eme APSA n°1 : Ultimate APSA n°2 : Natation** | **Autres** | 3,69 | 3,62 | - 0,07 |
| | **Islam** | 2,29 | 3,29 | + 1,00 |
| | **Différence** | - 1,40 | - 0,33 | |
| | | | | |
| **5eme APSA n°1 : Escalade APSA n°2 : Danse** | **Autres** | 3,17 | 3,00 | - 0,17 |
| | **Islam** | 2,67 | 1,00 | - 1,67 |
| | **Différence** | - 0,50 | -2,00 | |
| | | | | |
| **3eme APSA n°1 : Escalade APSA n°2 : Gym** | **Autres** | 2,78 | 2,22 | - 0,56 |
| | **Islam** | 3,80 | 3,00 | - 0,80 |
| | **Différence** | +1,02 | + 0,78 | |

Premièrement, ce tableau (T12) nous montre qu'en classe de 6eme, les élèves ayant un sentiment d'appartenance à la communauté musulmane ont un sentiment de bien-être inférieur par rapport aux autres élèves en Natation (- 0,33), mais aussi et surtout en Ultimate où la différence est beaucoup plus forte (- 1,40). Cependant, les élèves issus de la communauté musulmane ont un sentiment de bien-être fortement supérieur en Natation qu'en Ultimate (+ 1,00), dépassant la valeur de 3 « plutôt bien » (3,29). Ces derniers résultats sont différents des conclusions des travaux de Dagkas et Benn (2006) qui relevaient que les élèves de religion musulmane avaient des difficultés dans des pratiques dans lesquelles il s'agissait d'entrer en contact ou de dévoiler son corps.

De plus, nos résultats ne peuvent s'expliquer par l'absence d'une mixité sociale, les élèves de 6eme appartenant à la communauté musulmane provenant à 33,3 % d'un milieu très favorisé, 50 % d'un milieu moyen, et 16,7 % d'un milieu défavorisé.

Deuxièmement, en classe de 5eme, les élèves ayant un sentiment d'appartenance à la communauté musulmane ont un sentiment de bien-être très inférieur en Danse (champ d'apprentissage n°3) qu'en Escalade (- 1,67), atteignant même la moyenne la plus faible possible de 1 « pas bien du tout ». En parallèle, les autres élèves ont un sentiment de bien-être en Danse dont la moyenne est de 3 « plutôt bien ». De plus, ce mal-être en Danse des élèves au sentiment d'appartenance à la communauté musulmane n'est pas présent en Escalade, où la moyenne de leur sentiment de bien-être est à + 1,67 (2,67) par rapport à la Danse.

En outre, cette différence de bien-être ne s'explique pas par l'influence d'une activité cultuellement connotée féminine, où 33,3% des élèves au sentiment d'appartenance à la communauté musulmane sont des filles.

L'absence de résultats en classe de 4eme s'explique par la non-programmation d'activité du champ d'apprentissage n°3 ou se déroulant à la piscine.

Enfin, en classe de 3eme, les élèves ayant un sentiment d'appartenance à la communauté musulmane ont un sentiment de bien-être inférieur en Gymnastique (champ d'apprentissage n°3) qu'en Escalade (- 0,80). Néanmoins, les valeurs restent élevées en Gymnastique (3,00), voire très élevé en Escalade (3,80) De plus, les élèves ayant un sentiment d'appartenance à la communauté musulmane ont un sentiment de bien-être supérieur aux autres élèves en Gymnastique (+ 0,78), ainsi qu'en Escalade (+ 1,02).

Une fois de plus, ces résultats ne sont influencés ni par le genre, ni par le milieu social des élèves ayant un sentiment d'appartenance à la communauté musulmane, la mixité étant représentée : 40 % de garçons et 60 % de filles ; et 20 % d'élèves très favorisés, 40 % favorisés, et 40 % d'élèves issus de milieu défavorisés.

# DISCUSSION

Pour rappel, notre étude avait pour objectif de montrer que le sentiment de bien-être des élèves se dégrade au collège et en EPS de la 6eme à la 3eme, et de mesurer l'impact du genre, du milieu social et des origines culturelles sur cette dégradation du bien-être.

En d'autres termes, nous avions émis dans un premier temps l'hypothèse que les élèves se sentent mieux « dans leur corps et dans leur tête » à l'entrée en 6eme qu'à la sortie du collège en 3eme. Il aura a ensuite été nécessaire dans un second temps de trouver les causes qui influencent cette diminution du sentiment de bien-être en tentant de comprendre si son altération est la résultante de caractéristiques et de la personnalité de chaque individu.

En effet, nous avions envisagé l'idée que durant les années collège, les élèves filles ont un sentiment de bien-être qui se détériore davantage à l'école et en EPS que celui des garçons.

Par la suite, nous supposions que le sentiment de bien-être des élèves provenant de milieux sociaux défavorisées est plus important en EPS qu'au collège en général.

Enfin, nous pensions que le sentiment de bien-être des élèves filles ayant un sentiment d'appartenance à la communauté musulmane est plus faible que celui des autres filles en EPS en natation et dans les activités du champ d'apprentissage n°3 que dans les APSA des autres champs d'apprentissage.

## A – Apports de cette étude pour le monde professionnel

A la lumière des résultats présentés dans la partie précédente, nous avons pu faire ressortir de nombreux éléments répondant à notre problématique :

Pour commencer, notre analyse du sentiment de bien-être des élèves au collège et en EPS nous a permis de constater que les élèves entrent en 6eme avec un sentiment de bien-être important (le plus haut des années collège), et que celui-ci se détériore jusqu'en 4eme, avant d'être réévalué positivement en 3eme. Néanmoins, durant la classe de 4eme où les résultats sont les plus faibles, on ne parle pas pour autant de « mal-être ».

Par la suite, nous avons constaté que les garçons et les filles ont un sentiment de bien-être au collège élevé à l'entrée en 6eme, mais ce sentiment de bien-être va diminuer plus fortement pour les filles que pour les garçons jusqu'en 4eme, avant d'augmenter à nouveau pour les deux sexes en

3eme. De plus, la différence de bien-être entre les sexes est plus importante à la sortie du collège des élèves qu'à leur entrée dans l'établissement quatre ans plus tôt. Les facteurs influençant négativement cette évaluation du bien-être est une dégradation importante de l'estime de soi, de la confiance en soi, le jugement de son apparence et de sa force mentale.

En EPS, le sentiment de bien-être des filles et des garçons est très élevé en 6eme, et bien qu'il le reste pour les garçons en ne diminuant que très peu, il baisse plus fortement chez les filles, n'atteignant pas pour autant des valeurs moyennes qualifiables de « mal-être ». Les facteurs influençant négativement cette mesure du bien-être sont la perception de sa condition physique et de son niveau sportif, mais aussi et surtout le jugement de son apparence, qui participe grandement à la dégradation du sentiment de bien-être des filles.

On peut ici questionner les effets de la puberté sur le bien-être des élèves au collège et en EPS. En effet, on observe que des facteurs tels que le jugement de son apparence subit des trajectoires diverses et alarmante selon le genre des élèves. D'un côté, il diminue rapidement et constamment pour les filles, ce qui peut être expliqué par une puberté précoce des filles, associée à des modifications corporelles qu'elles tardent à assumer (prise de masse graisseuse, pilosité, menstruations, etc…). De l'autre, il augmente pour les garçons à partir du milieu des années collège, expliqué par une puberté plus tardive des garçons, mais surtout associé à de la virilité (prise de masse musculaire, pilosité, etc…). En outre, il en est de même pour l'évaluation de sa condition physique ou de son niveau sportif. La puberté des garçons engendrant un gain de force et de vitesse bénéfique aux pratiques sportives de performance, et celle des filles une perte de souplesse et un pourcentage de masse graisseuse plus important, alors pouvant être contraignant dans certaines pratiques sportives dans lesquelles elles performaient plus tôt.

De plus, notre enquête nous aura montré que les élèves issus d'un milieu social défavorisé n'ont pas un bien-être en EPS supérieur au bien-être au collège. A l'inverse, notre enquête nous aura montré que les élèves issus d'un milieu défavorisé ont un bien-être légèrement supérieur au collège qu'en EPS. De plus, les résultats sont les mêmes selon la distinction de genre : filles et garçons issus de milieux défavorisé n'ont pas un sentiment de bien être supérieur en EPS qu'au collège.

Néanmoins, notre étude nous a permis de mettre en lumière que le bien-être au collège et en EPS des élèves issus de milieu défavorisé, est très inférieur en 5eme en comparaison aux autres classes. Ces chiffres nous invitent à questionner la programmation. En effet, on sait que les classes sociales s'orientent vers des activités physiques différentes (C. Pociello, Les cultures sportives, 1995). En l'occurrence, en classe de 5eme, la programmation portait sur l'enseignement de l'Escalade et de la Danse, soit des activités matérialisées et d'expression corporelle, qui ne coïncident pas aux activités vers lesquelles les classes défavorisées s'orientent.

En outre, contrairement aux élèves issus de milieu défavorisé, il existe pour les autres milieux sociaux une différence notable entre le bien-être en EPS et celui au collège. En effet, pour les élèves issus de milieux très favorisés, favorisés, ou moyen, le bien-être en EPS est supérieur au bien-être au collège. Une fois de plus, il serait intéressant de faire le point sur la programmation qui peut être favorable aux classes favorisées.

Enfin, notre enquête ne permet pas d'affirmer ou d'invalider l'hypothèse selon laquelle les filles au sentiment d'appartenance à la communauté musulmane ont un sentiment de bien-être moins important dans les activités du champ d'apprentissage n°3 et en Natation, que dans les autres activités. En effet, on observe d'un côté que dans les activités du champ d'apprentissage n°3 (Danse, Gymnastique), les élèves au sentiment d'appartenance à la communauté musulmane ont un sentiment de bien-être inférieur aux autres disciplines ; et de l'autre que ces élèves ont un sentiment de bien-être plus important en Natation que dans les autres activités. Pour terminer, nous aurons vu que les résultats obtenus rassemblent une mixité sociale ou genrée qui ne permet pas d'expliquer ces résultats par l'influence de ces facteurs.

**B – Propositions pour améliorer le sentiment de bien-être des élèves en EPS :**

Suite à ces résultats relevant des inégalités d'accès au bien-être des élèves, il est légitime de réfléchir aux possibilités, choix et actions qui favoriseraient le bien-être des élèves en EPS.

Premièrement, nous pensons aux choix réalisés par l'équipe EPS lors de la programmation des APSA durant le parcours de formation des élèves. Notre étude aura mis en évidence que les élèves issus de milieux défavorisés ont un sentiment de bien-être inférieur en EPS qu'au collège, mais aussi inférieur en EPS par rapport aux autres élèves issus des milieux sociaux moyens, favorisés, très favorisés. Dans ce cas, l'EPS accentue-t-elle les inégalités sociales des élèves, notamment par rapport au sentiment de bien-être à l'école ? Face à cela, nous proposons de planifier dans le champ d'apprentissage n°4, qui est le plus pratiqué en EPS (V. Eloi-Roux, b*istrot pédagogique n°27, AEEPS,* septembre 2015), davantage d'activités qui mettent les élèves en contact, qui ont notamment disparu durant la crise sanitaire et peinent à se réimplanter en EPS. On pense également aux sports de combat que sont la boxe française ou à la lutte, mais aussi aux sports collectifs tels que le rugby ou le hockey.

En outre, l'analyse de nos résultats montre que l'écart de bien-être en EPS des filles par rapport aux garçons se dégrade dès la 5ème, et avons évoqué l'influence de la puberté sur cette

dégradation, relevant notamment un inquiétant jugement des filles de leur apparence. En réponse à cette observation, nous pensons qu'il peut être intéressant à partir de la 5ème, mais surtout en 4ème et 3ème, d'avoir une répartition plus équitable entre les champs d'apprentissage, afin de ne pas voir les CA1 et 4 dominer les CA2 et 3. De plus, on peut limiter les activités culturellement connotées masculine, pour s'orienter vers des activités nouvelles ou culturellement connotées féminines et neutres. On pense au hockey ou au volley-ball dans le CA4, aux activités du CA2 (course d'orientation, escalade, ski, etc.) et du CA3 (acrosport, step aérobic, etc.), ainsi qu'à la natation plutôt qu'à l'athlétisme dans le CA1.

Deuxièmement, il nous semble important, au sein de cette programmation que nous proposons aux élèves, de protéger ce sentiment de bien-être chez certains ou de le raviver pour d'autres, en prônant la pédagogie de la réussite et en modifiant le rapport à l'erreur des élèves.

Notre enquête a démontré une diminution du sentiment de bien-être des élèves en EPS en 5eme et 4eme. La confiance en soi, la perception de sa condition physique et de son niveau sportif font partie des causes affectant ce sentiment de bien-être. Pour tenter de contrer cette baisse, nous pensons que l'enseignant d'EPS peut mener un enseignement où pédagogie de la réussite et rapport à l'erreur vont participer positivement au bien-être des élèves. En effet, nous pensons que la mise en réussite des élèves en début de séquence d'apprentissage favorise leur confiance en soi, et qu'une évolution progressive de cette difficulté permet aux élèves de gagner en ambition et l'enseignant en exigence. De plus, il nous semble important de modifier le rapport à l'erreur des élèves, afin qu'il soit perçu comme faisant parti du processus d'apprentissage. Pour cela, il nous semble nécessaire de ne pas pénaliser l'erreur des élèves (privilégier l'intention à la réussite lors du tir en situation favorable de marque en sport collectif ; ne pas compter le nombre d'essais nécessaires pour valider un niveau de réalisation en gymnastique ; autoriser un nombre de « pause » en escalade), ce qui impactera le moins possible la confiance en soi des élèves. Les feedbacks positifs sur la réussite, ou sur les intentions lorsque la réussite n'y est pas associée, sont en ce sens importantes.

En outre, nous proposons de se rapprocher d'un climat de travail s'éloignant de buts de performance pour donner une part plus importante aux buts de maîtrise, mais aussi de dédramatiser la place de l'évaluation dans le parcours de formation des élèves, qui doit être pour eux un outil dans la construction de compétences. Pour y parvenir, les notions de mise en projet des élèves sont intéressantes dans tous les champs d'apprentissage, tout comme celle de « champion de soi même » (Hanula, *Devenir champion de soi-même,* 2015), afin d'éviter les comparaisons incessantes entre les élèves, et ainsi protéger la perception de son niveau sportif et de sa condition physique des élèves. Enfin, en proposant aux élèves des évaluations formatives régulières, associées à une pédagogie de

la réussite et une difficulté croissante et différenciée / personnalisée des attendus, nous espérons que l'évaluation puisse favoriser le sentiment de bien-être des élèves plutôt que le diminuer.

### C – Limites de notre étude

A l'issu de note étude, nous pouvons relever des biais qui peuvent avoir influencé nos résultats et réponses aux hypothèses. Ce constat nous permet d'apporter une certaine prise de recul sur nos résultats.

Tout d'abord, la temporalité durant laquelle les résultats ont été obtenus peut venir influencer les résultats. En effet, les questionnaires ont été distribués aux élèves en cours d'année. On imagine que s'ils avaient été distribués en début d'année (stress de la rentrée, nouvelle classe, présence ou absence d'affinité), ou en fin d'année (anxiété des examens, relâchement, liens plus ou moins forts avec les camarades et les enseignants), les résultats n'auraient pas été similaires.

De plus, on peut également questionner les indicateurs utilisés pour examiner en détails les facteurs influençant le sentiment de bien-être des élèves. En effet, ce bien-être peut également être influencé par d'autres facteurs que nous n'évoquons pas. Pour faire le lien avec la temporalité que nous évoquions précédemment, nous pensons par exemple à la période annuelle à laquelle nous avons transmis notre questionnaire aux élèves, entre le 11 et le 15 avril 2022. En effet, cette fin de période hivernale peut parfois impacter négativement le moral des gens, par manque de soleil et d'un taux de sérotonine moindre, entraînant d'avantage d'anxiété, de crises de panique, voire à l'extrême de pensées suicidaires.

En outre, bien que nous ayons mis des moyens en œuvre dans le but de garantir la sincérité des réponses de la population interrogée, on peut questionner la rationalité de certaines d'entre elles en observant des réponses parmi lesquels les résultats sont tous à l'extrême haut « tout à fait bien » ou à l'extrême bas « pas bien du tout ».

On peut tout d'abord se demander si ces résultats ne sont pas la cause d'un sentiment de bien-être actuel, résultante d'une chamaillerie à la récréation, d'une confrontation avec l'enseignant au cours précédent, ou d'un relationnel instable avec l'enseignant d'EPS, l'élève voulant alors agir en opposition avec les attentes de son enseignant.

Aussi, bien que les réponses soient anonymes, on peut se demander par exemple si les élèves ne subissent pas l'influence des stéréotypes sociaux dans la rédaction de leurs réponses. Par

exemple, un garçon aurait peut-être tendance à surévaluer ses résultats afin de montrer sa résistance, sa force mental son absence d'émotivité. Au contraire, les filles peuvent être plus facilement encouragées à exposer leur sensibilité.

Enfin, on peut se questionner sur l'influence du choix de la population interrogée sur nos résultats. En effet, seule une classe de chaque niveau de classe a répondu au questionnaire distribué, ce qui offre la possibilité de voir le climat de classe influencer les résultats obtenus. Par ailleurs, on observe souvent au cours de nos résultats une diminution du bien-être jusqu'en 4eme, avant en regain en classe de 3eme. Sur le terrain, nous avons observé à plusieurs reprises au cours de nos périodes d'observation et d'intervention des conflits entre élèves (désaccord, manque de respect), ou entre les élèves et l'enseignant (désaccord avec l'intensité de la tâche, refus de travailler avec certains camarades) dans la classe de 4eme. A l'inverse, les élèves de la classe de 3eme ont fait preuve d'exemplarité dans leurs relations sociales, un projet de séjour à l'extérieur de l'établissement ayant même été réalisé avec cette classe exclusivement. Cette différence de climat scolaire entre les deux classes peut donc expliquer les variations de résultats que nous avons obtenus.

Pour terminer, en poursuivant sur le choix de la population interrogée, on peut également questionner le nombre d'élèves interrogés, notamment pour affirmer ou invalider une hypothèse lorsque moins de 10 participants répondent aux critères. On pense notamment à la dernière hypothèse de notre étude qui aborde le bien-être en EPS des élèves filles au sentiment d'appartenance à la communauté musulmane. En effet, dans une classe, le nombre d'élèves concernés est de 3, ce qui ne permet pas de dégager des conclusions significatives.

De ce fait, nous avons pu faire le constat de quelques biais qui sont intervenus, pouvant influencer les résultats de notre étude et par conséquent les conclusions que nous en tirons. La généralisation de notre étude à un plus grand échantillon de classes permettrait probablement d'obtenir des résultats plus représentatifs et d'affiner nos conclusions

### D – Ouvertures sur de nouvelles perspectives de recherche

Afin de conclure sur notre sujet, nous proposons d'émettre quelques ouvertures afin de poursuivre les recherches, permettant d'explorer ainsi que d'étayer ce domaine d'étude. En prenant appui sur l'ensemble des éléments précédemment proposés, nous nous questionnons sur les pistes de travail suivantes :

Tout d'abord, il peut être intéressant selon nous de poursuivre cette étude au lycée, afin d'étudier le bien-être des élèves lors de la transition collège / lycée. On pourrait alors comparer l'évolution du bien-être des publics intégrant des lycées généraux et technologiques et ceux intégrant des lycées professionnels.

Néanmoins, alors que le lycée représente une continuité avec le collège dans la forme et l'organisation du travail des élèves, ce n'est pas le cas pour le collège et l'école primaire. Ainsi, il serait pertinent d'étudier l'évolution du bien-être des élèves entre le premier et le second degré.

Enfin, mesurer d'un côté l'écart de bien-être des élèves dans les établissements publics local d'enseignement en réseaux d'éducation prioritaire (REP) et en REP+, et de l'autre celui des établissements non classés REP ou REP+, est également intéressant. En ce sens, comparer le bien-être au collège des élèves en classe générale et ceux en classes SEGPA est tout aussi pertinent.

De plus, on peut encourage des perspectives sur la temporalité des enquêtes réalisées. Tout d'abord, mesurer le bien-être des élèves au début, en cours, ou en fin d'année n'offre pas les mêmes résultats. Ainsi, il peut être intéressant, à l'échelle de l'année, d'observer les variations de ce sentiment de bien-être entre la rentrée scolaire, les fins de trimestre, et la fin d'année.

En outre, un travail sur une temporalité plus longue ne serait que bénéfique à la pertinence des résultats. En effet, observer un suivi de mêmes élèves sur plusieurs années (au cours des années collège ou au-delà) permettrait d'observer les fluctuations intra-personnelles du bien-être des élèves.

Enfin, plus précisément, il serait intéressant d'étudier la relation entre le bien-être des élèves en EPS et la puberté. Nous proposons d'effectuer un travail collaboratif entre de la psycho-sociologie pour évaluer le bien-être des élèves, et de neuro-physiologie pour observer et temporaliser les étapes de la puberté d'un individu.

Aussi, il nous semble pertinent d'étudier, au regard des travaux lointain de Christian POCIELLO que nous évoquions (1995), la relation entre le bien-être des élèves en EPS associé à leur milieu social, et les activités pratiquées en EPS (APSA / FPS). Cela permettrait de considérer les nouvelles tendances et orientations de la population de la société actuelle envers les nouvelles activités émergentes.

Pour terminer, il serait intéressant de réaliser à plus grande échelle, plusieurs établissements (collège / lycée), une évaluation du bien-être des élèves filles au sentiment d'appartenance à la communauté musulmane en EPS et plus précisément dans les cours se déroulant en maillot de bain (natation, savoir-nager), ou les activités mettant le corps en lumière (CA3) en période post-pubertaire notamment.

A l’issue de ce travail de recherche, de nouvelles pistes nous permettraient de mener des recherches plus approfondies sur le bien-être des élèves en France, dans les territoires et départements d’Outre-Mer, et à l’international. Il est important selon nous, d’inciter les chercheurs et étudiants à poursuivre en ce sens, ayant la possibilité de réutiliser nos travaux.

## BIBLIOGRAPHIE


- BAVOUX, P. (2010). Baromètre trajectoire / afev. Baromètre annuel du rapport à l'école des enfants de quartiers populaires, AFEV

- BELOTTI E. G. (1974). Du côté des petites filles. Paris : *Éd des femmes.*

- BENN, T. (1996). Muslim women and physical education in initial teacher training. *Sport, Education and Society*, 1, 5-21.

- BOLOGNINI, M., PLANCHEREL, B., BETTSCHART, W. et HALFON, O. (1996). Self-esteem and mental health in early adolescence: development and gender differences. *Journal of Adolescence*, 19, 233-245.

- BRATT, C. (2015). One of few or one of many : Social identification and psychological well-being among minority youth. *British Social Psychology*.

- BREAU, A., et LENTILLON-KAESTNER, V. (2016). Lutter contre les stéréotypes de genre : un enjeu d'actualité et d'égalité pour l'Ecole. Educateur (L'), 5, 32-34.

- BUCHMANN, C. DI PRETE, T. MC DANIEL, A. (2008), Gender Inequalities in Éducation, *Annual Review of Sociology*

- BUTTITTA, M., C. ILIESCU, A. ROUSSEAU, et A. GUERRIEN. (2014). Quality of life in overweight and obese children and adolescents : a literature review. *Qual Life Res* (23), 1117–1139.

- CARROLL, B. et HOLLINSHEAD, G. (1993). Ethnicity and conflict in Physical Education. *British Educational Research Journal*, 19, 59-75.

- COGERINO, G. et LONGCHAMP, L. (2009). Religion, body and physical activity: the case of Muslim girls in PE: Religion, corps et activité physique : le cas des jeunes filles musulmanes en EPS. *Staps*, 86, 23-41.

- COMBAZ, G. (1992). Sociologie de l'éducation physique. *Paris cedex 14: Presses Universitaires de France*.

- COSTILL. L., WILLMORE. H., (1998). Physiologie du sport et de l'exercice physique. Bruxelles : De Boeck.

- CURRIE, C., C. ZANOTTI, A. MORGAN, D. CURRIE, M. DE LOOZE, C. ROBERTS, O. SAMDAL, O. SMITH, et V. BARNEKOW (2012). Social determinants of health and well-being among young people. Health behaviour in school-aged children (HBSC) study : international report from the 2009/2010 survey 6, World Health Organization Regional Office for Europe, Copenhagen

- DAGKAS, S. et BENN, T. (2006). Young Muslim women's experience of Islam and physical education in Greece and Britain: a comparative study. Sport, *Education and Society*, 11, 21-38.

- DAVISSE A. (1986). « Les mixités en EPS ». *Revue EPS*, n° 197, p. 56-57.

- DE KNOP, P., THEEBOOM, M., WITTOCK, H. et DE MARTELAER, K. (1996). Implications of Islam on Muslim girls'sport participation in Western Europe. Literature review and policy recommendations for sport promotion. *Sport, Education and Society*, 2, 147-164.

- DURU-BELLAT, M. (2008). La (re)production des rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution scolaire ?, Travail, Genre et Société, 19, 139-141.

- ECCLES, J. S., & WIGFIELD, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. Annual Review of Psychology, 53(1), 109–132.

- ESPARBES-PISTRE, S., BERGONNIER-DUPUY, G. & CAZENAVE-TAPIE, P. (2015). Le stress scolaire au collège et au lycée : différences entre filles et garçons. *Éducation et francophonie*, 43(2), 87–112.

- FONTAYNE, P. (1999). Motivation et activités physiques et sportives : influence du sexe et du genre sur la pratique du sport et de l'éducation physique. Thèse de doctorat : sciences biologiques fondamentales et appliquées : psychologie, université Paris 11.

- FONTAYNE, P., SARRAZIN, P. et FAMOSE, J-P. (2001). Les pratiques sportives des adolescents : une différenciation selon le genre. *STAPS*, 55, 23-37.

- FOUQUET-CHAUPRADE, B. (2013). L'ethnicité au collège, bien-être et effet de contexte. *Sociologie 4*(4), 431–449.

- FOUQUET-CHAUPRADE, B. (2014). Bien-être et ressenti des discriminations à l'école. une étude empirique en contexte ségrégué. *L'Année sociologique 2* (64), 421–444.

- OX, K. H. et CORBIN, C. B. (1989). The Physical Self-Perception Profile: development and preliminary validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 408-430.

- GADREY, J. JANY-CATRICE, F. (2005). Les Nouveaux Indicateurs de richesse, Paris, La Découverte, coll. « Repères ».

- GALAND, B., & GREGOIRE, J. (2000). L'impact des pratiques scolaires d'évaluation sur les motivations et le concept de soi des élèves [The impact of student evaluation practices on achievement motivation and self-concept among students]. Orientation Scolaire et Professionnelle, 29(3), 431–452.

- GODIN, I., P. DECANT, N. MOREAU, P. DE SMET, et M. BOUTSEN. (2008). La santé des jeunes en communauté française de belgique. résultats de l'enquête hbsc 2006. *Technical report, Service d'Information Promotion Education Santé (SIPES)*, ESP-ULB, Bruxelles.

- GRAY-LITTLE, B. et CARELS, R. (1997). The effects of racial and socioeconomic dissonance on academic self-esteem and achievement in elementary, junior high, and high school students. *Journal of Research in Adolescence*, 7, 109-131.

- GUIMARD, P., F. BACRO, S. FERRIERE, A. FLORIN, et H. NGO. (2014). Le bien-être à l'école et au collège : validation d'une échelle d'évaluation multidimensionnelle et analyses différentielles. Rapport terminal de recherche du 27 novembre 2014, appel à projet 2012 : l'égalité des chances à l'école, *Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) du ministère de l'éducation nationale, Défenseur des droits (DD) et Agence nationale pour la Cohésion Sociale et l'Egalité des chances (l'Acsé).*

- GUTMAN, L. M. et L. FEINSTEIN. (2008). Children's well-being in primary school : Pupil and school effects. *Technical report, Centre for Research on the Wider Benefits of Learning Institute of Education*.

- GUYAVARCH, E., E. LE MENER, et S. VANDENTORREN. (2014). Enfants et familles sans logement en ile de france. Rapport d'enquête enfants. Premiers résultats de l'enquête quantitative, Observatoire du Samu social de Paris.

- HARTER, S. WATERS, P. et WHITERELL, N. R. (1998). Relational self-worth: differences in perceived worth as a person across interpersonal contexts among adolescents. *Child Development*, 69, 756-766.

- HJERN, A., L. RAJMIL, M. BERGSTROM, M. BERLIN, P. GUSTAFSSON, et B. MODIN (2013). Migrant density and well-being : A national school survey of 15-year-olds in sweden. *European Journal of Public Health 5*(23), 823–828.

- HOPSON, L. M. et E. LEE. (2011). Mitigating the effect of family poverty on academic and behavioral outcomes : The role of school climate in middle and high school. *Children and Youth Services Review* 11(33), 2221–2229.

- HORTON COOLEY C. (1902). Human Nature and the Social Order. *New York : CharlesScribner's Sons*.

- HUDSON J. (1994). It's mostly a Matter of Metric. In D. M. Costa & S. R. Guthrie (éd.), *Women and Sport*. p. 143-162.

- JAMES, W. (1918). *The principles of Psychology. New York : H.HOLT*.

- JOING, I. & VORS, O. (2015). Victimation et climat scolaire au collège: les vestiaires d'Education Physique et Sportive. *Déviance et Société*, 39(1), 51–71.

- KONU, A. I., T. P. LINTONEN, et M. K. RIMPELA (2002). Factors associated with schoolchildren's general subjective well-being. *Health Education Research 2* (17), 155–165.

- KRAUSE, L., U. ELLERT, L. E. KROLL, et T. LAMPERT (2014). Gesundheitsbezogene lebensqualität von übergewichtigen und adipösen jugendlichen. welche unterschiede zeigen sich nach sozialstatus und schulbildung ? *Bundesgesundheitsbl* (57), 445–454.

- LLENA, C., ISIDORE, P., JOING, I., POTDEVIN, F., DIEU, O., et PORROVECCHIO, A., (2021), Système de valeurs des enseignants d'EPS et bien-être affectif des élèves, *eJRIEPS*

- LLOYD B. (1994). Différences entre sexes. In S. Moscovici (dir.), Psychologie sociale des relations à autrui. *Paris : Nathan,* p. 280-299.

- MC GEE, R. et WILLIAMS, S. (2000). Does low self-esteem predict health compromising behaviours among adolescents? *Journal of Adolescence*, 23, 569-582.

- MEYRE, J.-M. (2013). Les souvenirs laissés par les bons enseignants d'EPS : L'assertivité socio-conative comme concept explicatif. Staps, 100(2), 77-87.

- MOSCONI, N. (2008), Mai 68 : le féminisme de la "deuxième vague" et l'analyse du sexisme en éducation, *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, vol. 41, n° 3, pp. 117-140.

- NAKAMURA, Y. (2002). Beyond the hijab: female muslims and physical activity. *Women in Sport and Physical Activity*, 11(2), 21-48.

- OECD, (2009), Creating effective teaching and learning environment : First results of Teaching and Learning International Survey (TALIS), *OECD*.

- PHINNEY, J., LOU CANTU, C. et KURTZ, D. A. (1997). Ethnic and American identity as predictors of self-esteem among African-American, Latino, and White adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 165-185.

- PINEL-JACQUEMIN, S. (2016), Le bien-être à l'école des enfants en situation de précarité : Synthèse de la littérature internationale pour le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco), *Université de Nantes*

- POCIELLO, C. (1981). La force, l'énergie, la grâce et les réflexes, in Pociello, C (dir.), *Sport et société*, Vigot, 1981

- POCIELLO, C. (1995). Les cultures sportives. *Paris, Presses universitaires de France*.

- PORTES A, ZHOU M., (1993), The New Second Generation : Segmented Assimilation and Its Variants, *Annals of the American Academy of Political and Social Science, 530, pp. 74-96.*

- PRIMON, J. (2011). La perception des discriminations au filtre des enquêtes statistiques. *Agora débats/jeunesses*, 57, 121-134.

- PUOLOAKKA, K., A. KONU, I. KIIKKALA, et E. PAAVILAINE (2014). Mental health promotion in a school community by using the results from the well-being profile : An action research project. *Nursing Research and Practice 1*(15), 44–54.

- *RANDOLPH, J.J. KANGAS, M. RUOKAMO, H. (2010),* Predictors of Dutch and Finnish Children's Satisfaction with Schooling *, Journal of Happiness Studies, 11, pp. 193-204.*

- RENARD, F. et A. DECCACHE (2006). La qualité de vie des adolescents récemment immigrés en belgique : une étude prospective menée en milieu scolaire. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence 2*(54), 101–106.

- RIC, F., (1996). *L'impuissance acquise (learned helplessness) chez l'être humain : une présentation théorique.* Vol.96, n°4. pp.977-702

- RHODES, J., ROFFMAN, J., REDDY, R. et FREDRIKSEN, K. (2004). Changes in self-esteem during the middle school years: a latent growth curve study of individual and contextual influences. *Journal of School Psychology*, 42, 243- 261.

- SAAB, H. et D. KLINGER. (2010). School differences in adolescent health and wellbeing : Findings from the canadian health behaviour in school-aged children study. *Social Science & Medicine* (70), 850–858.

- SAFI M., (2010), Immigrants' Life Satisfaction in Europe : Between Assimilation and Discrimination », *European Sociological Review*, 26, 2, pp. 159-176.

- SENIK C., (2011), The French Unhappiness Puzzle : The Cultural Dimension of Happiness, Working Paper, *Paris School of Economics*, [en ligne], 34.

- SFEIR, L. (1985). The status of Muslim women in sport: conflict between cultural tradition and modernization, *International Review for the Sociology of Sport*, 20, 283-306.

- SILBERMAN R., FOURNIER I., (2007), « Les secondes générations sur le marché du travail en France : une pénalité ethnique ancrée dans le temps. Contribution à la théorie de l'assimilation segmentée », Revue Française de Sociologie, 47, pp. 243-292.

- TAP P. (1985). Masculin et féminin chez l'enfant. *Toulouse : Privat*

- TERRET T., (2006), Sport et genre ; Volume 1, Thierry Terret, La conquête d'une citadelle masculine, In: *Agora débats/jeunesses*, 40, 2006.

- TREBER, C., LESCARRET, O. (2001). Stratégies identitaires et estime de soi : le cas des étudiants Guadeloupéens en France, in M. Lahlou et G. Vinsonneau (Eds), La psychologie au regard des contacts de culture, L'Interdisciplinaire, Limonest, 175-185.

- UNICEF (2014). Les enfants de la récession : impact de la crise économique sur le bien-être des enfants dans les pays riches. Bilan innocenti 12, UNICEF, Florence.

- VERKUYTEN M., THIJS J., 2002, School Satisfaction of Elementary School Children : The Role of Performance, Peer Relations, Ethnicity and Gender, *Social Indicators Research*, 59, pp. 203-228.

- VIDAL C. & BENOIT-BROWAEYS D. (2005). Cerveau, sexe & pouvoir. *Paris : Belin*.

- VOUILLOT F. (2010). « Les filles réussissent mieux à l'école mais elles s'orientent mal ! » [à paraître]. *INETOP orientations*, n°27.

- WYNNE, C., C. COMISKEY, E. HOLLYWOOD, M. B. QUIRKE, K. O'SULLIVAN, et S. MC GILLOWAY (2014). The relationship between body mass index and health-related quality of life in urban disadvantaged children. *Qual Life Res* (23), 1895–1905.

- ZAFFRAN, J. (2010). Entrer en segpa et en sortir ou la question des inégalités transposées. *Formation emploi*, 109, 85-97.

- ZIMMERMAN J. & REAVIL G., (1999). Raising our Athletes Daughters. New York : Doubleday.

.

## SITOGRAPHIE


- Alliance Vita, Suicide : une augmentation inquiétante chez les jeunes, 2022
https://www.alliancevita.org/2022/06/suicide-augmentation-inquietante-chez-les-jeunes/

- Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles (2005)
https://en.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/2913_16_passport_web_f.pdf

- CNESCO, Lutte contre le décrochage scolaire : Etat des lieux en France, 2019
https://www.cnesco.fr/decrochage-scolaire/indicateurs/

- Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur (2020)
https://www.education.gouv.fr/filles-et-garcons-sur-le-chemin-de-l-egalite-de-l-ecole-l-enseignement-superieur-edition-2020-289508#:~:text=D'un%20meilleur%20niveau%20scolaire,et%20STL)%20sont%20des%20filles.

- HSBC, (2010), La santé des collégiens en France / 2010, *Données françaises de l'enquête internationale*
https://www.fondation-enfance.org/wp-content/uploads/2016/10/inpes_sante_collegiens_france.pdf

- INSEE, (2021), L'essentiel sur la pauvreté
https://www.insee.fr/fr/statistiques/5759045#:~:text=En%202019%2C%209%2C2%20millions,ainsi%20de%2014%2C6%20%25

- KOBER M., ZEKRI K. (2011), *Récits du corps au Maroc et au Japon, Chapitre : Penser le corps en Islam*, Mustapha Ben Taïbi.
https://journals.openedition.org/itineraires/1522

- LEFORT B. (2021), *Ramadan, voile et Éducation Physique*
https://bernard-lefort.pagesperso-orange.fr/documents_captures/dossier_ramadan_et_eps.pdf

- L'essentiel Macif, Les jeunes et l'alcool : il y a comme un hic en France, 1er février 2021
https://lessentiel.macif.fr/jeunes-et-alcool-il-y-hic-en-france

- Le monde, Comportements suicidaires : une jeunesse toujours plus en souffrance, 26 avril 2022
https://www.lemonde.fr/sciences/article/2022/04/25/c-est-tres-evident-et-c-est-tres-franc-inquietude-face-a-la-hausse-constante-des-tentatives-de-suicide-chez-les-jeunes_6123575_1650684.html

- Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse, 2022
https://www.education.gouv.fr/en-2020-2021-l-absenteisme-touche-en-moyenne-48-des-eleves-du-second-degre-public-340685

- Observatoire de la laïcité, (2020), Rapport annuel de l'Observatoire de la laïcité 2018-2019
https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/277902.pdf

## ANNEXES :

Annexe n°1 : Questionnaire distribué aux élèves

**QUESTIONNAIRE ANONYME :**

**A vous de jouer !**
*Cochez la case qui vous correspond :*

| | | Pas bien du tout | Pas vraiment bien | Plutôt bien | Tout à fait bien |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | **Mon estime de soi :** *L'estime de soi, c'est ce que je pense de la personne que je suis et de mes valeurs* | | | | |
| 2 | **Ma confiance en soi :** *La confiance en soi, c'est si je pense ou pas être capable d'accomplir ce que je souhaite dans ma vie.* | | | | |
| 3 | **Ma condition physique :** *La condition physique, c'est si je pense que j'ai une bonne santé pour pratiquer du sport dans de bonnes conditions.* | | | | |
| 4 | **Mon niveau sportif :** *Le niveau sportif, c'est si je pense ou pas que je suis bon en sport.* | | | | |
| 5 | **Mon apparence :** *Mon apparence, c'est si je me sens bien ou pas dans mon corps.* | | | | |
| 6 | **Ma force mentale :** *Ma force mentale, c'est si je pense ou pas être fort dans la tête pour affronter les difficultés de la vie.* | | | | |
| 7 | **Fier d'être la personne que je suis :** *Être fier de la personne que je suis, c'est que être content d'être moi avec mon corps et mon état d'esprit.* | | | | |
| 8 | **Fier de mes origines :** *Être fier de ses origines, c'est être fier de venir du pays de là où viens, et de celui de ma famille.* | | | | |
| 9 | **Mon bien-être dans la classe :** *Avoir un sentiment de bien-être dans la classe, c'est se sentir bien dans sa classe et avec ses copains.* | | | | |
| 10 | **Mon bien-être en EPS :** *Avoir un sentiment de bien-être en EPS, c'est se sentir bien pendant les cours d'EPS.* | | | | |
| 11 | **Mon bien-être en APSA n°1 :** *Avoir un sentiment de bien-être en APSA n°1 c'est se sentir bien avant, pendant et après ma pratique.* | | | | |
| 12 | **Mon bien-être en APSA n°2 :** *Avoir un sentiment de bien-être en APSA n°2 c'est se sentir bien avant, pendant et après ma pratique.* | | | | |
| 13 | **Mon bien-être à l'école :** *Avoir un sentiment de bien-être à l'école, c'est se sentir bien à l'école, en classe et dans la cours.* | | | | |
| 14 | **Être heureux dans ma vie en général :** *Être heureux, c'est avoir la joie de vivre et ressentir du bonheur dans ma vie* | | | | |

**Répondre aux questions suivantes :**

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | **Je suis un garçon ou une fille :**<br>*Exemple : Si je suis un garçon, j'entoure "garçon"* | **Garçon** | | **Fille** | |
| 2 | **Ma classe :**<br>*Exemple : Si je suis en 4eme, j'entoure : 4eme* | **6eme** | **5eme** | **4eme** | **3eme** |
| 3 | **Mon pays de naissance :**<br>*Exemple : Si je suis né à Paris, j'écris : France* | ..... | | | |
| 4 | **Pays de naissance du papa / responsable légale n°1 :**<br>*Exemple : Si mon papa est né à Abidjan en Côte d'Ivoire, j'écris : Côte d'Ivoire* | ..... | | | |
| 5 | **Pays de naissance de la maman / responsable légale n°2 :**<br>*Exemple : Si ma maman est née à Los Angeles aux Etats-Unis, j'écris : Etats-Unis* | ..... | | | |
| 6 | **Ma religion :**<br>*Exemple : Si je crois en Brahma, Vishnu et Shiva, et que je vais au temple tamoul, j'entoure : Hindouisme* | **Athée (pas de religion)** **Bouddhisme** **Catholicisme**<br>**Hindouisme** **Judaïsme** **Islam** **Taoïsme** | | | |
| 7 | **Métier du papa / du responsable légal n°1 :**<br>*Exemple : Si mon papa travaille dans un restaurant, je peux écrire : Cuisinier* | ..... | | **en France** | **en Suisse** |
| 8 | **Métier de la maman / du responsable légal n°2 :**<br>*Exemple : Si ma maman est patronne d'une entreprise, je peux écrire : Chef d'entreprise* | ..... | | **en France** | **en Suisse** |

Annexe n°2 :

***T1 : Moyenne des résultats du questionnaire (par sexe) des questions sur le bien-être des élèves au collège***

| Classe | Sexe | Q°1 | Q°2 | Q°5 | Q°6 | Q°7 | Q°9 | Q°13 | Q°14 | Moyenne (par sexe) | Moyenne |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **6eme** | **Filles** | 3,08 | 3,00 | 3,00 | 2,82 | 3,00 | 3,71 | 3,58 | 3,67 | 3,23 | **3,31** |
| | **Garçons** | 3,09 | 3,09 | 3,50 | 3,45 | 3,73 | 3,27 | 3,27 | 3,64 | 3,38 | |
| | | | | | | | | | | | |
| **5eme** | **Filles** | 2,44 | 2,20 | 2,50 | 2,82 | 2,70 | 3,22 | 2,90 | 2,90 | 2,71 | **2,99** |
| | **Garçons** | 2,92 | 3,17 | 3,58 | 3,17 | 3,33 | 3,75 | 2,75 | 3,42 | 3,26 | |
| | | | | | | | | | | | |
| **4eme** | **Filles** | 2,18 | 2,45 | 1,91 | 3,00 | 2,60 | 3,27 | 2,09 | 2,73 | 2,53 | **2,76** |
| | **Garçons** | 2,73 | 3,00 | 3,00 | 3,09 | 3,09 | 3,27 | 2,40 | 3,27 | 2,98 | |
| | | | | | | | | | | | |
| **3eme** | **Filles** | 2,71 | 2,29 | 1,86 | 3,07 | 2,64 | 3,50 | 2,50 | 2,86 | 2,68 | **3,00** |
| | **Garçons** | 3,20 | 3,18 | 3,36 | 3,45 | 3,36 | 3,36 | 3,00 | 3,55 | 3,31 | |

Annexe n°3 :

| *T2 : Evolution du bien-être des élèves au collège de la 6eme à la 3eme* | | | |
|---|---|---|---|
| **6eme** | **5eme** | **4eme,** | **3eme** |
| **3,31** | **2,99** | **2,76** | **3,00** |

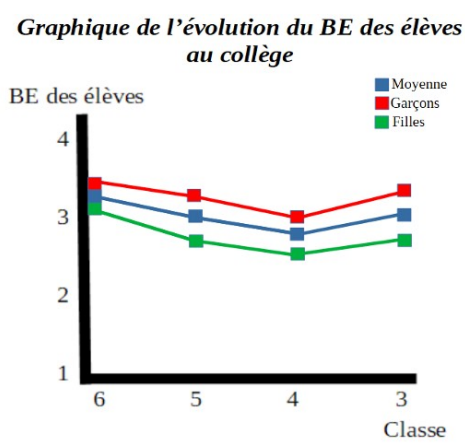
Annexe n°4 :

| *T3 : Moyenne des résultats du questionnaire (par sexe) des questions sur le bien-être des élèves en EPS* | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Classe** | **Sexe** | **Q°1** | **Q°2** | **Q°3** | **Q°4** | **Q°5** | **Q°6** | **Q°9** | **Q°10** | **Q°14** | **Moyenne (par sexe)** | **Moyenne** |
| **6eme** | **Filles** | 3,08 | 3,00 | 3,75 | 3,00 | 3,00 | 2,82 | 3,71 | 3,50 | 3,67 | 3,28 | **3,31** |
| | **Garçons** | 3,09 | 3,09 | 3,30 | 3,27 | 3,50 | 3,45 | 3,27 | 3,26 | 3,64 | 3,33 | |
| | | | | | | | | | | | | |
| **5eme** | **Filles** | 2,44 | 2,20 | 3,33 | 2,56 | 2,50 | 2,82 | 3,22 | 2,80 | 2,90 | 2,75 | **3,01** |
| | **Garçons** | 2,92 | 3,17 | 3,17 | 2,92 | 3,58 | 3,17 | 3,75 | 3,20 | 3,42 | 3,26 | |
| | | | | | | | | | | | | |
| **4eme** | **Filles** | 2,18 | 2,45 | 3,00 | 2,27 | 1,91 | 3,00 | 3,27 | 3,00 | 2,73 | 2,65 | **2,87** |
| | **Garçons** | 2,73 | 3,00 | 3,00 | 2,91 | 3,00 | 3,09 | 3,27 | 3,45 | 3,27 | 3,08 | |
| | | | | | | | | | | | | |
| **3eme** | **Filles** | 2,71 | 2,29 | 2,43 | 2,14 | 1,86 | 3,07 | 3,50 | 2,29 | 2,86 | 2,57 | **2,97** |
| | **Garçons** | 3,20 | 3,18 | 3,40 | 3,45 | 3,36 | 3,45 | 3,36 | 3,27 | 3,55 | 3,36 | |

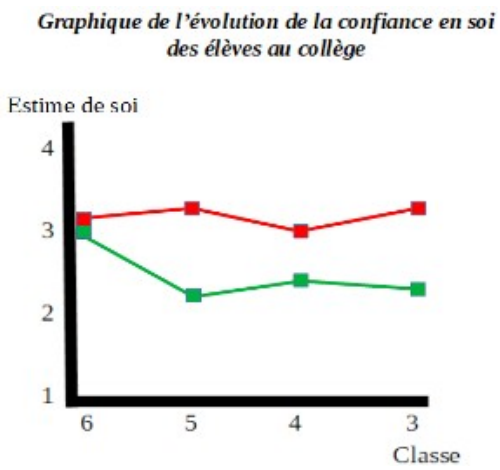
Annexe n°5 :

| *T4 : Evolution du bien-être des élèves en EPS de la 6eme à la 3eme* | | | |
|---|---|---|---|
| **6eme** | **5eme** | **4eme,** | **3eme** |
| **3,31** | **3,01** | **2,87** | **2,97** |

Annexe n°6 :

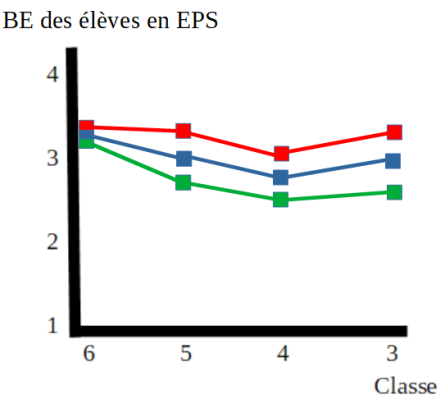



Annexe n°7 :



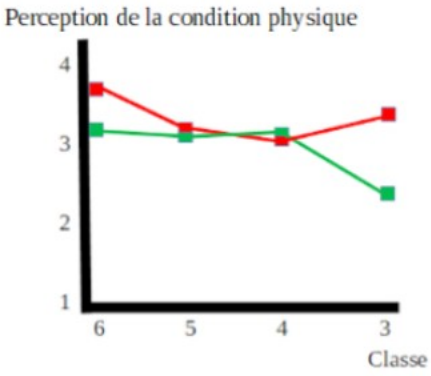
Annexe n°8 :

***Graphique de l'évolution du BE des élèves en EPS***



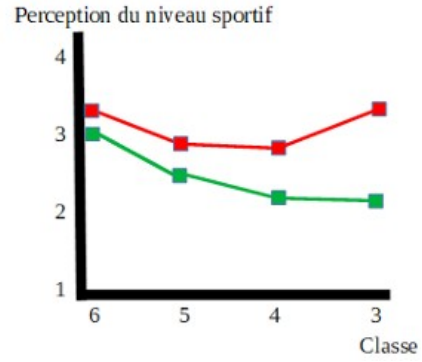

Annexe n°9 :

***Graphique de l'évolution de la perception des élèves de leur condition physique***



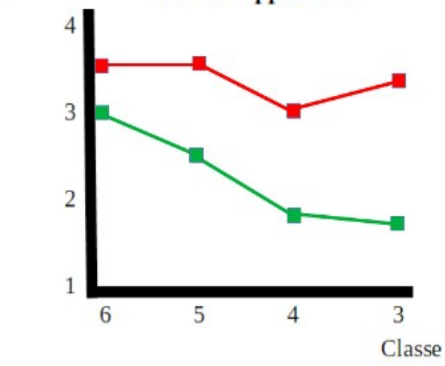

Annexe n°10 :

***Graphique de l'évolution de la perception des élèves de leur niveau sportif***




Annexe n°11 :

***Graphique de l'évolution du jugement des élèves de leur apparence***




Annexe n°12 :

| ***T5 : <u>Milieu social des élèves</u> du collège selon la PCS des parents (sur 87 réponses)*** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Milieu social** | **Défavorisé** | **Moyen** | **Favorisé** | **Très favorisé** | **Total** |
| **Nombre d'élèves** | 23 | 19 | 22 | 23 | 87 |
| **Pourcentage d'élèves** | 26,5 % | 22 % | 25 % | 26,5 % | 100 % |

## Annexe n°13 :

| **T6 : Répartition par classe des élèves provenant d'un milieu social défavorisé** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Classe** | **6eme** | **5eme** | **4eme** | **3eme** | **Total** |
| **Nombre d'élèves** | 7 | 4 | 6 | 6 | 23 |
| **Pourcentage d'élèves** | 30,5 % | 17,5 % | 26 % | 26 % | 100 % |

## Annexe n°14 :

| ***T7 : Moyenne et différence entre le bien-être au collège et en EPS des élèves provenant d'un milieu social défavorisé*** | |
|---|---|
| **Moyenne du bien-être au collège** | 3,03 |
| **Moyenne du bien-être en EPS** | 2,87 |
| **Différence** | - 0,16 |

## Annexe n°15 :

| ***T8 : Moyenne et différence entre le bien-être des élèves au collège et en EPS des élèves provenant d'un milieu social défavorisé, selon les questions prises en compte*** | | | |
|---|---|---|---|
| | **A partir de notre coefficient** | **A partir des Q°10 et Q°13** | **Différence** |
| **Moyenne BE au collège** | 3,03 | 2,87 | - 0,16 |
| **Moyenne BE en EPS** | 2,87 | 2,78 | - 0,09 |
| **Différence** | - 0,16 | - 0,09 | |

## Annexe n°16 :

| ***T9 : Moyenne et différence entre le bien-être des élèves au collège et en EPS, après répartition par sexe des élèves provenant d'un milieu social défavorisé*** | | |
|---|---|---|
| **Sexe** | **Garçons** | **Filles** |
| **Moyenne BE au collège** | 3,34 | 2,61 |
| **Moyenne BE en EPS** | 3,28 | 2,61 |
| **Différence** | - 0,06 | + 0,00 |

Annexe n°17 :

| ***T10 : Moyenne et différence entre le bien-être des élèves au collège et en EPS, après répartition par classe des élèves provenant d'un milieu social défavorisé*** | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Classe** | **6eme** | **5eme** | **4eme** | **3eme** |
| **Moyenne BE au collège** | 3,52 | 1,79 | 2,86 | 2,94 |
| **Moyenne BE en EPS** | 3,39 | 1,82 | 2,95 | 2,89 |
| **Différence** | - 0,13 | + 0,03 | + 0,09 | - 0,05 |

Annexe n°18 :

| ***T11 : Moyenne et différence entre le bien-être des élèves au collège et en EPS selon leur milieu social*** | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Milieu sociale** | **Très favorisé** | **Favorisé** | **Moyen** | **Défavorisé** |
| **Moyenne BE au collège** | 2,64 | 2,86 | 3,05 | 3,03 |
| **Moyenne BE en EPS** | 3,09 | 3,32 | 3,44 | 2,87 |
| **Différence** | + 0,45 | + 0,46 | + 0,39 | - 0,16 |

Annexe n°19 :

| ***T12 : Moyenne du bien-être des élèves en EPS dans diverses APSA, selon leur sentiment d'appartenance religieux*** | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Classe** | **Sentiment d'appartenance religieux** | **APSA n°1** | **APSA n°2** | **Différence entre APSA n°1 & n°2** |
| **6eme<br>APSA n°1 : Ultimate<br>APSA n°2 : Natation** | **Autres** | 3,69 | 3,62 | - 0,07 |
| | **Islam** | 2,29 | 3,29 | + 1,00 |
| | **Différence** | - 1,40 | - 0,33 | |
| | | | | |
| **5eme<br>APSA n°1 : Escalade<br>APSA n°2 : Danse** | **Autres** | 3,17 | 3,00 | - 0,17 |
| | **Islam** | 2,67 | 1,00 | - 1,67 |
| | **Différence** | - 0,50 | -2,00 | |
| | | | | |
| **3eme<br>APSA n°1 : Escalade<br>APSA n°2 : Gym** | **Autres** | 2,78 | 2,22 | - 0,56 |
| | **Islam** | 3,80 | 3,00 | - 0,80 |
| | **Différence** | +1,02 | + 0,78 | |

**Année universitaire 2022 – 2023**

**Master 2** ***Métiers de l'enseignement de l'éducation et de la formation***
***Mention second degré***

**Titre du mémoire :** L'évolution du sentiment de bien-être des élèves au collège et en EPS, et impact du genre, du milieu social et des origines culturelles sur cette évolution.

**Auteur : Enzo CONTI**

**Résumé :** Cette étude s'intéresse à l'évolution du sentiment de bien-être des élèves au collège et en EPS de la 6eme à la 3eme, et l'impact du genre, du milieu social et des origines culturelles sur cette évolution.

Dans cette étude, le « bien-être » renvoie à un sentiment de satisfaction psychologique, prenant en compte des facteurs tels que la socialisation, l'estime de soi, la confiance en soi, le jugement de sa condition physique ou encore son apparence. Le « genre » distingue l'identité masculine ou féminine des élèves ; le « milieu social » sépare la population dans ces classes sociales à partir des PCS ; et la « culture » est ici abordée sous la dimension d'un sentiment d'appartenance à une communauté religieuse.

Notre étude avait pour objectif de montrer que le sentiment de bien-être des élèves se dégrade au collège et en EPS de la 6eme à la 3eme ; que le bien-être des filles se dégrade plus rapidement que celui des garçons ; que les élèves issus d'un milieu défavorisé ont un bien-être supérieur en EPS qu'au collège en général ; et en fin que les filles au sentiment d'appartenance à la communauté musulmane ont un bien-être inférieur que les autres élèves dans les activités du champ d'apprentissage n°3 ainsi qu'en natation.

Pour cela, nous avons dans un premier temps mesuré le bien-être des élèves au collège et en EPS, et avons distingué les résultats des filles et des garçons. Puis, nous avons séparé les résultats des élèves issus de milieu défavorisé des autres élèves, et avons fait de même pour les élèves au sentiment d'appartenance à la communauté musulmane.

Nous en avons conclu que le bien-être des élèves au collège ne diminuait pas jusqu'en 3eme ; que les filles ont un sentiment de bien-être inférieur à celui des garçons ; que les élèves issus d'un milieu social défavorisé n'ont pas un bien-être en EPS supérieur au bien-être au collège ; et enfin que notre étude n'a pas permis d'affirmer ou d'invalider que les filles au sentiment d'appartenance à la communauté musulmane ont un sentiment de bien-être moins important dans les activités du champ d'apprentissage n°3 et en Natation, que dans les autres activités.

**Mots clés :** bien-être ; élèves ; genre ; filles ; garçons ; milieu social ; classes sociales ; milieu défavorisé ; culture ; religion ; communauté musulmane

**Abstract :** This study investigates the evolution of students' sense of well-being in middle school and in PE from 6th to 3rd grade, and the impact of gender, social background and cultural origins on this evolution.

In this study, "well-being" refers to a feeling of psychological satisfaction, taking into account factors such as socialization, self-esteem, self-confidence, judgment of one's physical condition, and appearance. Gender" distinguishes the male or female identity of students; "social background" separates the population into these social classes based on the PCS; and "culture" is approached here under the dimension of a feeling of belonging to a religious community.

The aim of our study was to show that students' sense of well-being deteriorates in secondary school and in PE from the 6th to the 3rd grade; that girls' well-being deteriorates more rapidly than boys'; that students from a disadvantaged background have a higher well-being in PE than in secondary school in general; and finally that girls with a sense of belonging to the Muslim community have a lower well-being than other students in the activities of learning field n°3 as well as in swimming

To do this, we first measured students' well-being in middle school and in PE, and separated the results for girls and boys. Then, we separated the results of students from disadvantaged backgrounds from those of other students, and did the same for students with a sense of belonging to the Muslim community.

We concluded that the well-being of the students at the college did not decrease until the 3rd grade; that the girls have a lower sense of well-being than the boys; that the students coming from a disadvantaged social background do not have a higher well-being in PE than in the college; and finally that our study did not make it possible to affirm or invalidate that the girls with a sense of belonging to the Muslim community have a lower sense of well-being in the activities of the field of learning n°3 and in Swimming, than in the other activities.

**Keywords :** well-being ; students ; gender ; girls ; boys ; social environment ; social classes ; disadvantaged environment ; culture ; religion; Muslim community