

Juin 2021

ENTRE MIXITE ET DIVERSITE, PENSER UNE EPS BIEN-ETRE

Prendre conscience



Opérationnaliser



Aller plus loin



Juin 2021

ENTRE MIXITE ET DIVERSITE, PENSER UNE EPS BIEN-ETRE

Si la discipline Education Physique et Sportive (EPS) est l'une des disciplines la plus appréciée, il n'en demeure pas moins qu'elle résonne dans les souvenirs de certains et certaines, comme une expérience scolaire négative, voire traumatisante.

L'EPS, discipline obligatoire, a pour devoir de prendre en charge et d'offrir les mêmes chances d'accès à la réussite pour tous les élèves qu'elle accueille. Son obligation de résultat s'apprécie par les progrès, mais aussi par le plaisir et le bien-être qu'elle génère. Il s'agit alors d'assoir les compétences nécessaires et de donner le goût, afin de permettre à tout un chacun de poursuivre par soi-même, pour demain et ailleurs.

Devant un public qui s'est tant diversifié au cours du temps, et pour lequel l'épanouissement personnel est recherché, les auteurs d'*e-novEPS* ouvrent des pistes de traitement qui, à distance de la démarche de différenciation, font de la prise en compte de la mixité et de la diversité, un postulat de départ.

La première partie de la revue met en lumière quelques faits marquants qui éveillent. [Thibaut MOLLON et Théo ROUGNANT](#), tous deux lauréats de l'agrégation externe 2021 ont traité le sujet portant sur la place des femmes et des hommes, des filles et des garçons, en EPS. Ils offrent à la revue une belle entrée en matière. Dans la continuité [Joffrey MENAGE](#) réinterroge la posture de l'enseignant et sa logique d'arrière-plan de la gestion de la mixité. Alors que [Francis HUOT](#) s'appuie sur une analyse des contextes certificatifs proposés par les équipes en établissement pour décrire le "lot d'iniquités" plus largement porté insidieusement par la discipline. Enfin, selon une facette différente, [Céline ALLAIN](#) propose un focus sur le rapport entretenu entre les filles et le numérique alors que les premiers chiffres de la répartition des filles et des garçons dans les enseignements de spécialité couplant le numérique avec les maths ou les sciences de l'ingénieur par exemple, affiche un pourcentage vertigineux au profit des garçons. Ce déséquilibre creuse les écarts, renforce le déterminisme et crée une société d'aujourd'hui et de demain dans laquelle les filles sont omni absentes d'une filière pourtant en plein essor et incontournable.

La deuxième partie de la revue se rapproche du terrain et de l'opérationnalisation ayant pour ambition de dépasser les effets constatés. [Damien BENETEAU](#) approfondit son regard sur les objets d'apprentissage par le filtre d'une caractérisation des élèves revisitée, qui au terme de son exploitation, permet le développement de leur identité propre par la connaissance de soi et de l'autre. [Mathieu RO-LAN](#) prend le relais de cette idée en proposant une analyse d'activités et en précisant comment se saisir de l'opportunité des champs d'apprentissage pour enseigner à distance des stéréotypes. [Nicolas CHEVAILLER](#) étudie les interactions générées au sein de la classe, leur frein et levier, notamment dans le contexte de l'inclusion. Dans ce sillage [Hugo SALVADOR](#), professeur stagiaire, exploite son mémoire de recherche, pour offrir un focus sur la démarche compréhensive, utile à l'accompagnement dans le progrès et le bien-être d'un élève en surpoids.

La troisième et dernière partie de la revue sonne comme une invitation à revisiter son propre point de vue de professeur. [Mathieu JEAN](#) inscrit cette perspective dans l'appréhension d'une dialectique complexe, entre nature et culture, qui rend la démarche d'enseignement parfois inconfortable et place légitimement l'enseignant dans le doute, un doute qui s'apprend et se gère. [Morgane KER-JEAN](#) puise son inspiration dans le développement de son altérité. [Delphine EVAIN](#) décortique certaines inférences au cœur de la relation pédagogique, qui si elles sont repérées, constituent autant de points de vigilance pour ne pas tomber dans le piège des stéréotypes. Enfin, l'article final, rédigé par [Marion DEBOUCHE et Fabien VAUTOUR](#) met à l'honneur les Délégués Régionaux Académiques à la Jeunesse, à l'Engagement et aux Sports (DRAJES), nouvellement intégrés à l'Education Nationale, où le thème de la mixité se concrétise par la rencontre de deux mondes dont l'ambition partagée réside en leur articulation, au bénéfice d'un parcours de formation des jeunes, enrichi et conforté. De nouveau, le regard évolue sur les partenariats et leur plus-value.

Passée cette période estivale, les auteurs de la revue *e-novEPS* aborderont cette nouvelle rentrée scolaire sous le signe d'une réflexion qu'ils mèneront autour du thème du suivi, tels des repères qui jalonnent ce parcours de formation pour le sécuriser et le renforcer. Rendez-vous donc en janvier 2022 pour le numéro 22 de la revue.

Juin 2021

ENTRE MIXITE ET DIVERSITE, PENSER UNE EPS BIEN-ETRE

Sommaire

Partie 1 : prendre conscience

Éternelles secondes ou fausses premières en EPS ?	Thibault MOLLON, Théo ROUGNANT	page 4
Mixité et EPS, de l'imposture à la posture	Joffrey MENAGE	page 16
Évaluer les filles en EPS	Francis HUOT	page 26
Les filles et le numérique	Céline ALLAIN	page 38

Partie 2 : opérationnaliser

Elle + lui = moi	Damien BENETEAU	page 44
Désapprendre les stéréotypes en EPS	Mathieu ROLAN	page 57
Mixité plurielle et interactions sociales	Nicolas CHEVAILLER	page 65
Penser l'EPS inclusive d'un élève en situation de surpoids	Hugo SALVADOR	page 75

Partie 3 : aller plus loin

Mixité sexuée et EPS	Mathieu JEAN	page 84
Déconstruire les préjugés, construire	Morgane KERJEAN	page 95
Tentative d'une relation pédagogique non genrée	Delphine EVAÏN	page 104
Pour une mixité physique et sportive	Marion DEBOUCHE, Fabien VAUTOUR	page 113

***Entre mixité et diversité,
penser une EPS - bien-être***

Éternelles secondes ou fausses premières en EPS ?

Thibaut MOLLON

Néo agrégé EPS, Lille (59)

Théo ROUGNANT

Néo agrégé EPS, Rennes, (35)

La question de la mixité peut être décomposée selon deux idéologies le plus souvent contradictoires : une posture différentialiste concevant les différences entre hommes et femmes comme irrémédiables et amenant à un traitement différencié des individus selon leur sexe ; une posture universaliste visant à rassembler hommes et femmes et leur accorder le même traitement.

Cet article vise à analyser les choix retenus en Éducation Physique et Sportive (EPS) depuis 1940, tant au sein de son enseignement que dans la formation des futurs enseignants, au prisme du traitement des identités sexuées, dans le continuum différentialisme/universalisme et par rapport au concept de genre. Si la tendance depuis le début de la période retenue est à la diminution du paradigme différentialiste au profit d'une visée universaliste, la discipline ne parvient pas toujours à pallier les limites que ce choix induit, ni réduire totalement la reproduction des normes genrées, de plus en plus conçues comme construites et non plus naturelles. Cette lecture historique débouche sur un état des lieux non-exhaustif des propositions liées à la problématique des différences genrées et à l'analyse de la construction sociale de ces dernières.

Thibaut MOLLON, Théo ROUGNANT, Éternelles secondes ou fausses premières en EPS ?

Juin 2021 – Partie 1 – Article 1 - page 1



1940-1989 : un différentialisme de formation et de terrain

1940 - 1960 : éclatement de la formation et séparation des sexes

Les années 1940 voient l'émergence d'une pluralité de structures de formations des enseignants d'Éducation Physique et Sportive (EPS) pour la plupart non-mixtes comme le sont les Centres Régionaux d'Éducation Générale et Sportive (CREGS) ou le Collège National de Moniteur et d'Athlètes (CNMA) d'Antibes créés en 1941¹. Par ces structures, le régime de Vichy désire rompre avec une culture jugée "livresque" afin de former un homme "fort pour mieux servir" et des femmes "gardiennes des foyers et de la race"² dans une perspective différentialiste. En effet, le régime de Vichy entend les différences entre hommes et femmes comme naturelles et nécessaires³. Ces organismes perdurent par ailleurs après-guerre malgré le virage idéologique opéré par le gouvernement provisoire et accentuent la forte distinction sexuée dans la formation enseignante : l'École Normale Supérieure d'EPS (ENSEPS) se sépare en deux entités, les femmes à Châtenay-Malabry et les hommes à la Redoute de Gravelle. Tout se passe alors comme si "l'EP suivait le chemin inverse de l'école"⁴ en démixant ses structures quand, dès 1957, la circulaire du 3 juillet autorise la mixité dans les écoles. Un mouvement suivi en 1959, par la réforme Berthoin, puis en 1963, par la réforme Capelle-Fouchet, qui accentuent la mixité dans les collèges mixtes.

A cette période, la formation semble ainsi fortement déterminée par les textes régissant la discipline EPS, dans ses structures et ses contenus. Dès les Instructions Officielles (IO) de 1941 sont mis en avant des exercices spécifiques pour les filles, comme la gymnastique rythmique ou les danses traditionnelles, ce qui est exacerbé par les Instructions ministérielles de 1945. Ces dernières entraînent la constitution au sein des établissements de quatre groupes d'élèves classés selon des examens physiologiques, déterminants ceux pouvant pratiquer pleinement sport scolaire et EPS, les groupes un et deux, dont les filles sont le plus souvent exclues⁵. Les premières années des 30 glorieuses ne modifient que peu cette différenciation sexuée, en témoignent les IO de 1959 inspirées de la gymnastique hygiénique néo-suédoise de Seurin, réservant la gymnastique rythmique pour les filles⁶. De fait, ces contenus imposés par les textes, justifiés par des différences avancées comme naturelles, se retrouvent au sein des formations et justifient à leur tour le recours à des espaces et des contenus de formation séparés entre hommes et femmes. Si certains

¹ CARITEY (B.), SAINT-MARTIN (J.). « Le singulier pluriel des formations initiales » in. ATTALI (M.), L'univers professionnel des enseignants d'éducation physique de 1940 à nos jours, Vuibert, pp. 9-37, 2006

² SECRÉTARIAT D'ÉTAT A L'ÉDUCATION NATIONALE ET A LA JEUNESSE, Instructions Officielles de l'Éducation Générale et Sportive, 1^{er} juin 1941

³ GAY-LESCOT (J.-L.), Sport et éducation sous Vichy (1940-1944). Presses universitaires de Lyon, 1991

⁴ GLEYSE (J.), "L'éducation physique comme analyseur de l'histoire de la mixité dans les écoles (1882-2008)". Tréma, (32), 69-92., 2010

⁵ CHAILLEY-BERT (P.-A.), MERKLEN (P.-C.-L.), FABRE (R.), Éducation physique et contrôle médical, Paris, Ed. Baillière, 1943

⁶ OTTOGALLI-MAZZACAVALLLO (C.), LIOTARD (P.), "L'apprentissage du genre en EP, devenir homme ou femme par l'exercice", in L'éducation du corps à l'école - Mouvements, normes et pédagogies (1881-2011), 2012

Thibaut MOLLON, Théo ROUGNANT, Éternelles secondes ou fausses premières en EPS ?



enseignants sont formés dans les Instituts Régionaux d'EPS (IREPS), mixtes, ces derniers se préparent à un concours différent selon leur sexe depuis 1950.

Pour autant, si l'image dominante de la femme entre les années 1940 et 1960 persiste dans celle d'un individu faible, passif et ne pouvant égaler l'homme, justifiant les choix opérés en EPS, certains changements sont à l'œuvre concernant leur émancipation. Ainsi sont instaurés au niveau politique le droit de vote universel de 1944 incluant les femmes et l'inscription de l'égalité dans la Constitution entre hommes et femmes en 1946, alors qu'au niveau sociétal paraît le Deuxième Sexe de Simone de Beauvoir en 1949, ouvrage précurseur dans la sociologie du genre. Ces changements balbutiants et relatifs majoritairement aux classes aisées⁷ précipitent des évolutions majeures, à l'école mais aussi dans le sport, où les femmes s'investissent de plus en plus. Les discours qui accompagnent cette émancipation se retrouvent en EPS où par exemple certaines enseignantes portées par une idéologie universaliste prônent la pratique du rugby, historiquement très investi par les hommes, dans la formation à l'ENSEPS jeunes filles⁸.

1960 - 1989 : prémisses d'unification et EPS sur modèle fédéral

A la fin des années 1960 s'expriment cependant quelques changements à l'échelle de la discipline, en ce que la formation des enseignants d'EPS s'unifie progressivement en une seule structure avec la création des Unité d'Enseignement et de Recherche EPS (UEREPS) en 1969, qui préparent les étudiants aux Certificats d'Aptitude au Professorat d'EPS (CAPEPS). Or, cette institution, qui deviendra UFR STAPS (Unité de Formation et de Recherche en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives) en 1984 par la loi Savary, est une structure mixte et dépendante de l'université. En devenant universitaire, la formation des enseignants d'EPS se doit de répondre aux injonctions du champ universitaire traversé par les revendications des révoltes de mai 1968⁹. Cet espace social, principalement aisé, devient alors à cette période très sensible aux discours sociologiques et politiques liés à la domination masculine et à l'émancipation des femmes, dans une visée universaliste et égalitaire. De fait, il semble que, pour accéder au statut longtemps recherché par les enseignants et certains politiques de "formation universitaire"¹⁰, les organes de formation se doivent de se conformer au moins en partie aux discours prônés à l'université, en proposant une formation mixte.

Pour autant, ces seuls changements structurels des années 1960 à 1980 ne suffisent pas à modifier en profondeur les pratiques enseignantes relatives à la mixité. En effet, les IO de 1967 mettent en avant le fait que les sports de combat sont réservés aux garçons et l'expression corporelle destinée aux filles. Ces injonctions des programmes se retrouvent ainsi dans les formations, qui proposent pour la plupart tout ou partie des horaires de pratiques physiques de manière démixée¹¹. Les IO de 1985-1986 ne remettent que peu en cause ce fonctionnement : malgré le fait qu'aucune distinction ne soit posée quant au sexe, ces textes promeuvent un "respect des différences" sur

⁷ BOURDIEU (P.), *La domination masculine*, Paris, Le Seuil, 1998

⁸ Ibid.

⁹ LE GOFF (J.-P.), *Mai 1968, l'héritage impossible*, La découverte, 1998

¹⁰ MIERZEJEWSKI (S.), *Le corps académisé : genèse des STAPS (1968-1982)*, Paris 10, 2005

¹¹ SZERDAHELYI (L.), "Pour une histoire sociale et sexuée des enseignant(e)s d'EPS depuis la fin du XIX^e siècle", in OTTOGALLI-MAZZACAVALLLO (C.), LIOTARD (P.) *L'éducation du corps à l'école - Mouvements, normes et pédagogies (1881-2011)*, 2012

Thibaut MOLLON, Théo ROUGNANT, *Éternelles secondes ou fausses premières en EPS ?*



lequel s'appuient les enseignants et les formateurs pour démixer leurs cours, grâce à la constitution des fameux "groupes de niveau". La prise en compte des différences devient un argument justifiant une différenciation entre filles et garçons, tant dans ce qu'il leur est dispensé que dans la manière dont cela est effectué.

L'EPS semble encore une fois résister aux changements sociétaux, les leçons restant majoritairement démixées malgré la loi Haby de 1975 qui entérine la mixité dans le secondaire. Les enseignants opèrent le plus souvent une forme de mixité "ensemble mais à côté" comme le dénonce DAVISSE en 1986¹², justifiant cette modalité pédagogique par le recours aux groupes de niveaux et à une différenciation pédagogique mise en avant par exemple par le rapport Legrand de 1983. De même, la discipline semble en partie hermétique aux évolutions féministes qu'incarnent les lois Neuwirth (1967) et Veil (1975), respectivement relatives à la contraception et l'avortement. La référence quasi-hégémonique au sport en EPS dans cette période¹³ semble être le facteur principal de cette inertie aux changements en ce qui concerne la mixité. En effet, des années 1960 aux années 1980, l'enseignement reste majoritairement sportif, à l'instar de ce que proposent Mérand ou De Rette et sa République des sports par exemple¹⁴. Si la référence reste sportive, comment est-il possible de concevoir autrement l'EPS qu'en séparant les sexes, comme le font les instances sportives nationales et internationales ? Quand bien même les femmes investissent au cours de la période les pratiques olympiques, allant jusqu'à représenter 35% de leurs adhérents en 1985¹⁵, elles pratiquent le plus souvent à côté des hommes, à l'entraînement ou en compétition¹⁶. Du reste, les efforts de certains acteurs de l'EPS, comme Parlebas ou Pujade-Renaud, restent marginaux jusqu'à la création d'un CAPEPS mixte en 1989 et le détachement d'une référence sportive. Si la discipline, notamment dans ses structures, subit quelques changements relatifs à la mixité, cette dernière reste ségrégative et dans une optique différentialiste.

¹² DAVISSE (A.), "Mixités et EPS", r. EP.S, 1986

¹³ ATTALI (M.), SAINT-MARTIN (J.), "Le rôle de l'école dans la genèse d'une culture sportive de masse (1960-1970)", Vingtième siècle. *Revue d'Histoire*, n°3, p. 181-192. 2007

¹⁴ GOMET (D.), "Les pratiques des enseignants d'EPS (1920-1980), une facette peu connue de l'histoire de l'EP", in OTTOGALLI-MAZZACAVALLLO (C.), LIOTARD (P.) L'éducation du corps à l'école - Mouvements, normes et pédagogies (1881-2011), 2012

¹⁵ IRLINGER (P.), LOUVEAU (C.), METOUDI (M.), "Les pratiques sportives des Français, Paris, INSEP, 1987

¹⁶ DAVISSE (A.), LOUVEAU (C.), Sport, école, société, la différence des sexes : féminin, masculin et activités sportives, Editions L'Harmattan, 1998

Thibaut MOLLON, Théo ROUGNANT, *Éternelles secondes ou fausses premières en EPS ?*





1989-2021 : tentative d'universalisme pour la réussite de toutes et tous

Entre former des spécialistes de l'enseignement et forger des sportifs experts

La fin des années 1980 voit dès lors se clore cette période par la création d'un CAPEPS mixte en 1989, signant la possibilité pour les enseignantes d'enseigner aux garçons et réciproquement. Le sexe de l'enseignant n'est plus explicitement une variable conditionnant l'acte éducatif. Cette bascule incarne l'alignement des formations des enseignants d'EPS sur celles des autres disciplines du secondaire, par la loi Jospin de 1989 instituant les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) puis la loi Peillon de 2013 créant les ESPE (Ecole Supérieure du Professorat et de l'Éducation). Les enseignants d'EPS se forment ainsi avec les autres enseignants et se préparent, hommes comme femmes, à un concours unique. En entrant pleinement dans un système commun avec les autres disciplines, l'EPS se doit par conséquent de suivre les discours légitimes de ce champ spécifique, la "doxa" au sens de P. Bourdieu¹⁷. Or, ce discours tend à évoluer depuis les années 1980-1990 en se recentrant sur l'égalité entre les filles et les garçons dans une forme d'universalisme républicain, comme en témoignent la loi Jospin de 1989 ou le Bulletin Officiel (BO) du 22 janvier 2015 relatif à "l'égalité entre les filles et les garçons à l'école". En tant que discipline scolaire, l'EPS est touchée par ces changements idéologiques visant à pallier les difficultés relevées par des sociologues comme Baudelot et Establet en 1992¹⁸ en ce qui concerne les inégalités persistantes entre filles et garçons et créées pour partie par le système scolaire lui-même. En ce sens, l'EPS, en intégrant le système de formation des enseignants du secondaire, se doit de ne plus opérer de distinctions basées sur le sexe, que ce soit par rapport à la formation des enseignants ou par rapport aux élèves dans les contenus à dispenser.

Pour autant, la référence sportive reste enchâssée au sein même des formations STAPS, pouvant provoquer un éloignement symbolique des apprenties enseignantes d'EPS. En effet, comme les épreuves d'entrée en STAPS, qui perdurent jusqu'en 1995, et les épreuves pratiques du CAPEPS se basent sur les pratiques sportives dominantes, ces dernières opèrent un filtre qui tend statistiquement à éloigner les femmes de la formation. Il apparaît ainsi que la profession est majoritairement masculine, et que la formation voit son pourcentage de femmes diminuer depuis 2000¹⁹. Tant les supports d'enseignement que les formations semblent alors se baser sur un aveuglement, un universalisme qui in fine diminue le nombre de femmes en STAPS : en prenant comme référence le sport traditionnel, plus pratiqué par les hommes, cette formation provoque l'autocensure de femmes se pensant inadaptées dans un univers perçu comme masculin. En ne prenant aucunement compte d'une différence des sexes, les formations peuvent paradoxalement prendre position en faveur d'un "masculin neutre", excluant les individus socialisés différemment.

¹⁷ BOURDIEU (P.), *Le sens pratique*, Paris, Editions de Minuit, 1980

¹⁸ BAUDELLOT (C.), ESTABLET (R.), *Allez les filles !*, Seuil, 1992

¹⁹ ERARD (C.) et GUÉGNARD (C.). "(In)fortunes professionnelles des femmes à la sortie d'une filière universitaire masculine, les STAPS", *Revue française de sciences sociales*, no 142, p. 79-98. 2018

Thibaut MOLLON, Théo ROUGNANT, *Éternelles secondes ou fausses premières en EPS ?*



La didactique comme outil face à l'ambivalence de l'EPS

Émergeant à la fin des années 1980 et de manière plus importante à travers la période contemporaine, une volonté de didactiser les activités en EPS vise à rendre plus significatifs les apprentissages poursuivis par les enseignants pour leurs élèves. En effet, cette culture didactique voit le jour à l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) avec notamment les travaux de Mérand et Marsenach qui attribuent par exemple un statut positif à l'évaluation, qui dépasse le grade de sanction²⁰ comme elle pouvait l'être lors du culte de la performance orchestrée dans les années 1960.

En replaçant l'élève au centre du système éducatif, la loi Jospin de 1989 instille la nécessité pour les enseignants de se focaliser sur la plus ou moins bonne réception de la culture à enseigner, et ainsi en tenant compte de la réceptibilité potentiellement différente entre une fille et un garçon. En effet, comme le montre Davisse²¹, « elles papotent, ils gigotent », et cette « indésirable », car difficile à gérer, « différence des sexes », influence la leçon d'EPS dans la mesure où l'enseignant doit veiller à la bonne appropriation par chaque élève des contenus. Des propositions de Formes de Pratiques Scolaires (FPS) des Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA) sont présentées aux étudiants et élèves et visent à leur faire vivre le fond culturel de l'APSA, tout en pouvant s'éloigner sur la forme de la Pratique Sociale de Référence (PSR) pour favoriser l'appropriation des élèves²².

Ainsi, comment rendre compétentes les filles dans les activités d'opposition et les garçons dans les activités d'expression, deux champs d'apprentissage que doivent s'approprier tous les élèves ? La question des modes de pratiques est souvent évoquée et, par exemple, proposer une approche par l'évitement en rugby au lieu d'une approche par le combat permet d'engager les filles davantage²³. En s'éloignant volontairement d'une référence sportive, considérée comme un obstacle pour l'appropriation des contenus par les filles, ces propositions visent à pallier les difficultés de ces dernières dans l'atteinte des attendus institutionnels. Toutefois, cela ne permet pas à ces dernières de s'approprier le combat, laissant ce dernier aux garçons et perpétuant une différence genrée. De plus, cela renforce le stéréotype attribuant à chaque sexe une pratique, comme l'évoque Beneteau²⁴, en l'occurrence l'évitement pour les filles. Une piste peut être alors de "faire avec pour aller contre"²⁵ : se rapprocher de ce que sont les élèves pour les engager et dans un second temps rapidement tenter de modifier leurs représentations, leurs appétences, leurs goûts et leurs compétences dans des domaines que leur socialisation ne pousse pas à aborder, comme l'évoque Rolan²⁶ dans cette même revue.

²⁰ MERAND (R.), MARSENACH (J.), L'évaluation formative en éducation physique et sportive dans les collèges, Institut national de recherche pédagogique, 1987

²¹ DAVISSE (A.), "Elles papotent, ils gigotent". L'indésirable différence des sexes, Ville école intégration, (116), 185-198, 1999

²² DEHELLEMES (R.), MASCRET (N.), « Culture scolaire et culture sportive des APSA », La culture sportive, Pour l'action, 2011

²³ LACOMBE (O.), "Le flag-rugby", *EP.S : Revue éducation physique et sport*, n° 314, p. 43-46. 2005

²⁴ BENETEAU (D.), "Elle + Lui = Moi", *e-novEPS* n°21, Juin 2021

²⁵ GIORDAN (A.), "Les conceptions de l'apprenant, un tremplin pour les apprentissages", 1996

²⁶ ROLAN (M.), "Désapprendre les stéréotypes en EPS", *e-novEPS* n°21, Juin 2021

Thibaut MOLLON, Théo ROUGNANT, Éternelles secondes ou fausses premières en EPS ?

Juin 2021 – Partie 1 – Article 1 - page 6



Variété des pratiques face à tradition sportive et renforcement des normes genrées

Les APSA supports de l'enseignement peuvent être une porte d'entrée pour les élèves vers l'émancipation et l'accès à de nouveaux horizons auxquels ils ne sont que peu destinés. La tendance est ainsi à l'équilibre entre les activités socialement investies par les hommes comme les sports d'opposition, et les activités davantage investies par les femmes comme les activités d'expression. En effet, à partir des programmes de 2000, les élèves doivent vivre 5 composantes culturelles de manière équilibrée dans lesquelles les activités d'opposition n'en concernent qu'une seule. Si cette logique est reprise et accentuée en 2008/2010, 2015 et 2019, dans la pratique les programmations des établissements se centrent majoritairement sur les activités de la culture sportive, historiquement et socialement plus investies par les hommes²⁷. Ainsi, ces derniers se retrouvent en facilité dans ces activités, en témoignent les écarts de notes au baccalauréat repérés par C. Vigneron dès 2006²⁸. A titre d'exemple, la programmation de l'académie de Caen en 2011 présentait 60% d'activités sportives de performance ou d'opposition²⁹. Ce constat est encore d'actualité en ce que ces activités sont toujours les plus proposées aux élèves au baccalauréat en 2019³⁰, malgré une diminution ces dernières années de cette surreprésentation. Si les intentions en EP sont tournées vers l'égalité, il semble que la socialisation antérieure des élèves ne provoque des écarts de réussite et donc des écarts dans les acquisitions, renforçant finalement une socialisation implicitement différenciée. En effet, si la féminisation des pratiques s'accroît, de même que l'émancipation générale des femmes, les lycéennes ne sont que 33% à pratiquer en dehors de l'école une activité physique tandis que les garçons sont 64%³¹. Le sport reste un bastion de la masculinité où les filles sont moins enclines à s'y investir et acquérir des dispositions transférables pour réussir en EPS, d'autant plus que les enseignants ont parfois tendance à davantage raisonner en termes d'APSA qu'en termes d'expériences au sein d'un champ d'apprentissage comme le suggère Rolan³².

De plus, la variable sexuée ne disparaît pas complètement des pratiques éducatives en ce que l'injonction d'égalité de réussite entre filles et garçons provoque la prise en compte de ce que sont filles et garçons au départ : des individus socialisés différemment. Cette socialisation différenciée modèle chez les filles et les garçons des goûts, des compétences, des aptitudes et des représentations différents du fait de leur environnement social³³. Ainsi, au sein même des pratiques enseignantes se joue une socialisation différenciée, non plus affichée comme dans les périodes précédentes mais insidieuse et perpétuant une certaine image de la femme et de l'homme. En effet, les programmes de 1996 puis 2001 et 2010 instaurent au lycée les pratiques physiques de développement et d'entretien de soi, pratiques visant explicitement pour G. Klein,

²⁷ COMBAZ (G.), HOIBIAN (O.), "Quelle culture corporelle à l'école? Entre tradition sportive et renouvellement des pratiques sociales-1980-2006", *Sciences sociales et sport*, n° 1, p. 93-124, 2009

²⁸ VIGNERON (C.), "Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons: déterminisme biologique ou fabrication scolaire?", *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 154, p. 11-124, 2006

²⁹ ACADEMIE DE CAEN, Synthèse des programmations, 2011

³⁰ ELOI-ROUX (V.), « EPS, discipline scolaire : enjeux des nouveaux programmes », *Bistrot Pédagogique de l'AEEPS* n°43, 26 septembre 2019

³¹ LEFÈVRE (B.), THIÉRY (P.), "Les premiers résultats de l'enquête 2010 sur les pratiques physiques et sportives en France", STAT-info: bulletin interne de liaison de la Mission de données et informations statistiques, 2010

³² ROLAN (M.), "Désapprendre les stéréotypes en EPS", *e-novEPS* n°21, Juin 2021

³³ DARMON (M.), *La socialisation*, Armand Colin, 2006

Thibaut MOLLON, Théo ROUGNANT, Éternelles secondes ou fausses premières en EPS ?



le rédacteur des programmes 2001, à ne plus mettre au ban de l'EPS "la lycéenne et le petit gros"³⁴. Ces activités ont pour objectif de permettre à l'élève de développer des habitudes de vie saines dans une gestion de sa vie physique de manière autonome, impliquant une dévolution pédagogique forte. Si cette autonomie dans le choix des modes de pratique est louable, elle conduit malgré tout à faire s'enfermer les élèves dans le renforcement des stéréotypes, construits par leur socialisation genrée, qui les guident. De fait, les pratiques d'entretien, si elles sont pratiquées autant par filles et garçons, le sont toutefois dans des modalités bien distinctes : les filles se tournent le plus souvent vers des activités de forme/fitness quand les garçons sont davantage attirés par la musculation³⁵. Les stéréotypes survivent en effet à plusieurs échelles : celle de l'APSA comme celle de la modalité de pratique proposée par l'enseignant. Le monde social institue encore l'image d'une femme devant poursuivre l'idéal corporel de contrôle de soi, de minceur, de grâce ; quand les normes sociales poussent les garçons à adopter une virilité valorisant la force³⁶. Ainsi, laisser les élèves choisir leur motif d'agir dans les activités d'entretien revient à les laisser exprimer, et renforcer devant les autres, leurs goûts qui ne sont principalement que des structures sociales incorporées dans une socialisation spécifique³⁷. Le risque est grand, dans une société valorisant de plus en plus le corps comme un marqueur identitaire, de voir se renforcer l'idéal d'un féminin aux formes voluptueuses et minces, tourné vers l'esthétique dans une réification de son corps qu'incarnent les influenceuses *Instagram*. Au sein même des cours d'EPS, enseignants et enseignantes peuvent ainsi créer les conditions, involontairement, d'une reproduction des stéréotypes genrés conduisant à une socialisation différenciée par l'EPS.



Enjeux contemporains et pistes de réflexions

Genèse des inégalités et construction sociale des différences

Il est toujours possible aujourd'hui d'avoir une grille de lecture entre différentialisme et universalisme dans les aménagements pédagogiques et didactiques utilisés par les enseignants d'EPS. Les propositions différentialistes, les plus souvent critiquées, tentent de s'adapter à chacun mais perpétuent l'idée du féminin par essence faible : barèmes différenciés, situations/évaluations différenciées (ex. esthétique pour les filles, acrobaties pour les garçons en gymnastique), valorisation des filles (points bonus si elles marquent) ou handicap pour les garçons quand ils affrontent une fille. D'autre part, le fait de ne proposer aucune différenciation, en étant pleinement dans une optique universaliste, peut mener à la négation des différences, biologiques et culturelles, en les occultant et in fine la plupart du temps en mettant en échec les filles.

³⁴ MEARD (J. A.), & KLEIN (G.). Les programmes d'EPS «lycées». Partir des pratiques pour renforcer la conviction des enseignants. EP. S, 291(9.15)., 2001

³⁵ CREDOC, "Enquête 16-25 ans : quelles places pour la mixité et la pratique féminine dans le sport ?", 2018

³⁶ DURU-BELLAT (M.), La tyrannie du genre, Les presses Sciences Po, 2017

³⁷ BOURDIEU (P.), La distinction, critique sociale du jugement, Editions de Minuit, 1979

Thibaut MOLLON, Théo ROUGNANT, *Éternelles secondes ou fausses premières en EPS ?*

Si l'intention est de prendre l'élève, fille ou garçon, de manière identique, dans une intention universaliste, la réalité rattrape souvent les enseignants et les poussent aux traitements différenciés : les filles sont en moyenne moins motivées par la discipline et y réussissent moins³⁸, ce qui est parfois renforcé par l'enseignant lui-même dans ses interactions³⁹. Afin de circonscrire pleinement l'enjeu fort auquel sont confrontés les enseignants d'EPS, il convient de s'interroger sur l'origine des différences observables en EPS. Il est ici important de mettre en avant un aspect parfois éludé des analyses relatives à la mixité en EPS : la socialisation initiale et prolongée par l'école des élèves, modelant leurs compétences et leurs goûts, au-delà des représentations et des stéréotypes. A l'instar de Vigneron⁴⁰, il semble essentiel de s'interroger sur la fabrication des différences : "déterminisme biologique ou fabrication scolaire"... auquel il convient d'ajouter la fabrication sociale d'une manière plus large.

Il est donc nécessaire de s'intéresser à la genèse des différences entre filles et garçons. Les différences genrées se construisent dès le berceau, par l'influence familiale d'abord puis de l'entourage plus large, des médias, de la crèche et de l'école, des activités extra-scolaires etc... C'est en premier lieu parce que l'ensemble de la société voit dans la différence de sexe une variable très importante que le monde social est modelé en fonction du sexe de l'enfant, dès la naissance : le prénom, les jouets offerts, la couleur des vêtements en sont des éléments visibles. D'autres sont plus implicites et insidieux : les filles sont moins incitées à explorer leur environnement dès les premiers âges, par l'intériorisation d'une représentation d'un féminin faible, vision qui n'est étayée d'aucune preuve scientifique⁴¹. De même, une fille est davantage poussée à être sage, docile, à exprimer ses émotions, à être calme et ne pas bouger : des qualités utiles pour la réussite dans le système scolaire, mais qui permettent moins de développer des compétences motrices potentiellement réinvestissables en EPS, d'autant plus que cette discipline possède un "curriculum caché" davantage masculin que féminin comme l'évoque Kerjean⁴². Au-delà des incitations conscientes et inconscientes de l'environnement social, l'apprentissage du genre se fait avant tout par mimétisme : les petites filles et petits garçons apprennent ce qu'il leur est permis de faire en tant que filles et garçons en observant les individus de leur sexe composer avec le monde social ; ou par négation en observant ce que fait l'autre sexe. C'est en grande partie ce mimétisme qui conduit à une reproduction des normes de genre de générations en générations⁴³.

Ainsi, la socialisation, l'ensemble des pratiques différentes selon le sexe de l'enfant, laisse des traces, elle s'incorpore et forge le devenir des individus. Par exemple, une étude de 1980 désormais célèbre montre qu'entre sept et douze ans, avant la puberté, les garçons lancent plus loin une balle que les filles quand il est demandé de le faire avec leur bras préférentiel. Par contre, il n'y a plus de différence entre les sexes lorsqu'il leur est demandé de le faire avec leur bras non-dominant⁴⁴.

³⁸ DAVISSE (A.), "Filles et garçons en EPS : différents et ensembles ?", *Revue française de pédagogie*, n°171, p. 87-91, 2010

³⁹ EVAÏN (D.), Tentative d'une relation pédagogique non genrée, *e-novEPS* n°21, Juin 2021

⁴⁰ VIGNERON (C.), "Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons: déterminisme biologique ou fabrication scolaire?", *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 154, p. 11-124, 2006

⁴¹ DURU-BELLAT (M.), *La tyrannie du genre*, Les presses SciencesPo, 2017

⁴² KERJEAN (M.), "Déconstruire les préjugés, construire l'altérité", *e-novEPS* n°21, Juin 2021

⁴³ GOFFMAN (E.), *L'arrangement des sexes*, La Dispute, coll. Le genre du monde, 2002

⁴⁴ YOUNG (I.M.), "Throwing like a girl: A phenomenology of feminine body comportment motility and spatiality", *Human studies*, vol. 3, no 1, p. 137-156, 1980



C'est donc bien une différence de pratique, "d'entraînement" qui dote les garçons d'un avantage dans cette tâche de lancer avec leur bras dominant, et non une différence de nature : les filles sont moins incitées à lancer des objets, que ce soit dans la cour de récréation ou dans leur entourage, comme elles sont moins incitées à courir, sauter, grimper, shooter dans une balle, se battre, etc.... Ainsi, voir les différences entre filles et garçons uniquement sous l'angle de différences physiologiques ou musculaires apparaissant à la puberté est une erreur : l'ensemble de la motricité est impliquée très tôt dans les différences de socialisation (coordination, équilibre, maniement d'objet, repérage du corps dans l'espace...). Les élèves n'arrivent pas comme des pages blanches à l'entrée en sixième, ils sont certes pétris de stéréotypes pouvant se renforcer par l'action inconsciente de l'enseignant, mais également de différences bien réelles et objectivables, renforçant ces stéréotypes dans un cercle vicieux. Ce sont plutôt des feuilles froissées, pliées par les structures sociales traversées⁴⁵.

Par ailleurs, utiliser le vocabulaire de "différences" peut biaiser la compréhension de ce phénomène en insinuant l'idée qu'il n'y a pas de répercussions, ou alors que les différentes socialisations se valent. Parler en ce sens d'inégalités semble plus pertinent pour expliquer les conséquences du vécu antérieur des individus. En l'occurrence, la socialisation genrée, vue comme une moyenne, produit des filles potentiellement en difficulté dans les activités physiques et par extension en EPS. Pour autant, il convient de ne pas faire le raccourci qui serait de transposer des réalités statistiques à des cas individuels : le fait que le groupe des filles soit en moyenne plus en difficulté dans les activités physiques que le groupe des garçons ne signifie nullement qu'une fille ne peut pas être meilleure qu'un garçon. Les modèles statistiques ne sont que des outils simplificateurs d'une réalité plurielle et éminemment complexe.

L'universalisme : point d'arrivée ou point de départ ?

Dozier et Dumoulin⁴⁶ dressent un constat fort vis-à-vis d'une injonction institutionnelle à la bienveillance, qui amène l'institution à favoriser un enseignement qui met en réussite ses élèves, au détriment de l'exigence, plutôt qu'un enseignement qui cherche à amener à la réussite par les progrès. La distinction s'opère selon les auteurs, entre les élèves de milieux favorisés, pour qui l'exigence est placée bien au-delà de leurs capacités initiales, les amenant à se dépasser, et entre les élèves de milieux défavorisés qui seraient circonscrits à évoluer vers des attentes très proches de leurs compétences. Cette distinction amène alors le second groupe à bénéficier d'une "mise en réussite", qui lui assure une réussite scolaire, mais lui empêche d'atteindre un niveau de compétence qu'il aurait potentiellement pu acquérir. Dès lors, c'est dans l'équilibre entre exigence et "sur-bienveillance" que les enseignants peuvent amener leurs élèves à se transformer.

Il est possible de transposer ce modèle aux différences d'exigence portées aux publics masculin et féminin. Les filles, représentant le public défavorisé en EPS, sont la plupart du temps confrontées à des exigences inférieures à celles des garçons, leur permettant certes de réussir, à hauteur de ce que leur socialisation primaire leur a permis de produire, mais sans pour autant chercher à les faire se dépasser pour combler le retard culturel sportif d'origine sociologique qui les distancie de

⁴⁵ LAHIRE (B.), Dans les plis singuliers du social : individus, institutions, socialisations, La Découverte, 2013

⁴⁶ DOZIER, DUMOULIN, La "bienveillance", cache-misère de la sélection à l'école, *Le Monde Diplomatique* n°786, p.4-5, 2019

Thibaut MOLLON, Théo ROUGNANT, *Éternelles secondes ou fausses premières en EPS ?*



la plupart des garçons. Ce constat s'étend d'ailleurs aux garçons n'ayant pas reçu l'éducation sportive et masculine de leurs homologues.

La discipline semble être ainsi au carrefour d'un choix fort, qui impose de renoncer, pour le moins partiellement à l'autre, option : doit-on privilégier l'égalité de réussite, ou l'égalité d'accès à la transformation et à la performance motrice ? L'une implique de renoncer, en tout cas à court terme, à l'autre et la seconde option semble préférable.

Si, comme actuellement, l'EPS se centre sur une logique de résultat, qui implique que garçons et filles aient des résultats similaires aux évaluations en EPS, cela implique a fortiori pour l'enseignant des aménagements pédagogiques (compensation lors d'opposition) et/ou évaluatifs (barèmes différenciés par exemple) permettant de "compenser" le déficit moteur et motivationnel socialement construit chez les filles pour leur permettre de réussir. Ce constat vaut également pour tout autre élève ne rentrant pas dans le cadre du "garçon sportif en bonne santé". Cela a pour avantage de les valoriser à la hauteur de leurs capacités, de susciter peut-être leur engagement à plus long terme. Pour autant, cela nourrit un sentiment d'injustice chez les garçons, notamment pour les plus éloignés de la culture sportive, n'étant pas logés à la même enseigne de l'exigence que leurs camarades filles. Et surtout, cela renforce, implicitement ou explicitement, la nécessité de favoriser, de sur-accompagner les filles pour qu'elles puissent réussir, en termes de notes et non de performance, au même niveau que les garçons, participant dès lors à nourrir l'infériorité féminine et le sentiment d'impuissance apprise⁴⁷ des jeunes filles. Cette logique d'égalité de résultat semble ainsi se centrer sur l'obtention, par garçons et filles, de notes similaires, en différenciant les paramètres de réalisation des prestations physiques. Cela permet alors à la discipline, pour se donner bonne conscience, de se dire "plus égalitaire", sans chercher forcément à amener les élèves à atteindre le même niveau de performance, et donc une égalité de fait, ni à dépasser les stéréotypes.

Pour autant, un autre parti pris pourrait être celui de se centrer sur une égalité d'accès à la transformation motrice, au processus d'apprentissage, au détriment peut être à court terme des résultats, potentiellement en défaveur des jeunes filles. Néanmoins, en se plaçant dans une pédagogie des compétences au sein d'une logique curriculaire comme le prônent les textes en vigueur, l'échec au regard des attendus dans une compétence en cinquième ne signifie pas que l'élève ne pourra pas la développer en quatrième ou en troisième. L'enjeu n'est donc pas une réussite à court terme, mais bien une transformation de la motricité et des acquisitions éducatives liées aux domaines du socle commun et aux objectifs généraux des lycées à long terme, au rythme de l'élève, qu'il soit fille ou garçon. Suivant cette logique, l'idée serait alors de minimiser dès le plus jeune âge, avant même la 6e, tout type de compensation apportée à la complexité ou la difficulté d'une tâche motrice pour les filles, hors activités passées la puberté où les ressources physiologiques sont déterminantes, comme le ½ fond. Le fait d'afficher une exigence asexuée relative aux compétences visées en EPS, tout en insistant sur le temps long nécessaire à leur validation, au-delà des trimestres et années scolaires, placent les filles et les garçons sur une égalité de potentiel qui va à l'encontre des stéréotypes et de l'effet d'attente différenciée en fonction du

⁴⁷ MILLER (W.), SELIGMAN (M.), Depression and learned helplessness in man. *Journal of abnormal psychology*, vol. 84, no 3, p. 228., 1975



sexe⁴⁸. La logique temporelle des cycles (3 années) est ainsi un levier pour dépasser le décalage à l'entrée du cycle entre les individus en fonction de la socialisation motrice dont ils ont fait l'objet. Avec cette orientation, il peut être possible de réellement mesurer, par les résultats ensuite aux examens, l'évolution et la progression des générations de jeunes filles au niveau moteur et motivationnel dans les APSA.



Conclusion

L'EPS a ainsi un rôle à jouer dans son enseignement et la validation des compétences selon cette logique universaliste. Pour autant, il reste que beaucoup de facteurs de la réussite motrice sont déterminés avant l'entrée au collège, et dépendent de la socialisation primaire des enfants, qui sont les fondations sur lesquelles les enseignants d'EPS pourront s'appuyer pour tirer le meilleur de tous leurs élèves. C'est donc de pair avec les enseignants du primaire et de maternelle, les intervenants du milieu fédéral, comme le suggèrent Debouche et Vautour⁴⁹, et les parents des élèves en les sensibilisant à ces enjeux, que nous devons travailler pour développer une forme d'exigence égalitaire pour les filles et les garçons. Ainsi, le fait que les différences entre filles et garçons soient d'origines davantage culturelles que naturelles est une aubaine : il est possible de repenser nos modes d'organisation pour pallier les inégalités les plus importantes. Notre but n'étant pas l'atteinte de performances sportives pour tous, mais la recherche par le progrès et l'apprentissage de celle-ci, avec le simple fait de croire qu'elle est possible pour chacun(e).

⁴⁸ TROUILLOUD (D.) & SARRAZIN (P.), "L'effet Pygmalion existe-t-il en éducation physique et sportive ? Influence des attentes des enseignants sur la motivation et la performance des élèves", *Science et motricité*, n°46(2), p.69-94, 2002

⁴⁹ DEBOUCHE (M.), VAUTOUR (F.), "Pour une mixité physique et sportive", *e-novEPS* n°21, Juin 2021

Thibaut MOLLON, Théo ROUGNANT, *Éternelles secondes ou fausses premières en EPS ?*



ACADÉMIE
DE NANTES

Liberté
Égalité
Fraternité



Entre mixité et diversité, penser une EPS - bien-être

Mixité et EPS, de l'imposture à la posture

Joffrey MENAGE

Professeur agrégé d'EPS, Beaumont sur Sarthe, (72)

Le mot imposture, issu de imponere, signifie imposer dans son sens premier. Se pose alors une vraie question pour les enseignants en Education Physique et Sportive (EPS) et dans les autres disciplines : "où en suis-je sur cette question de la mixité dans mes pensées et dans mes actes, professionnels et personnels ?" "Suis-je en mesure de justifier une attitude, un positionnement conscientisé ou suis-je dans l'imposition, parfois implicite, d'un modèle normé ?"

Un enseignant peut se positionner dans une démarche de "transmission" de connaissances et de compétences avec ses élèves, mais cette transmission reste teintée d'un héritage social et culturel. Ainsi quelles valeurs transmettre aux élèves sur le principe de mixité ? Cette transmission "imposée" peut enfermer dans une imposture face aux différences de genres, d'aptitudes, sociales et culturelles. Alors une démarche "d'émancipation" des élèves, comme posture éducative choisie, permettrait-elle de mieux considérer la ou les mixités ?

Cette dialectique "transmission" et "émancipation" dans une posture conscientisée des enseignants est une problématique à prendre en compte, pour ne pas ignorer une mixité multidimensionnelle en EPS qui renforcerait les stéréotypes, mais pour la considérer et la dépasser afin de construire l'altérité.

Joffrey MENAGE, Mixité et l'EPS, de l'imposture à la posture.

Juin 2021 - Partie 1 - Article 2 - page 1





Mixité, posture et éthique

Liberté, Egalité, Fraternité et mixité

Se questionner sur les valeurs portées en tant qu'enseignant

"Faire partager les valeurs de la République", "prendre en compte la diversité des élèves", "agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques"¹, ces compétences sont incontournables et font consensus dans les métiers du professorat et de l'éducation. Toutefois se questionner sur son propre positionnement professionnel autour de ces enjeux et sur son niveau de conscientisation des effets produits, l'est tout autant. Les démarches éducatives, pédagogiques et didactiques de l'enseignant sont majoritairement porteuses et respectueuses des valeurs républicaines. Proposer une variable de simplification liée aux ressources motrices pour un élève en surpoids engage l'enseignant dans une prise en compte de la diversité des élèves. Néanmoins une vigilance particulière est à accorder afin d'éviter d'entrer dans un processus de stigmatisation et d'accroissement des inégalités.

La convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif apporte des pistes de réflexion et de traitement professionnel sur ces sujets autour de trois axes. Le premier, cible l'enjeu "d'acquérir et transmettre une culture de l'égalité entre les sexes", le deuxième vise à "renforcer l'éducation au respect mutuel et à l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes", puis le troisième incite à "s'engager pour une plus grande mixité des filières de formation et à tous les niveaux d'étude"².

L'identification de ces enjeux est une première étape dans une démarche de questionnement et de réflexivité sur les valeurs portées, la conception de l'EPS et la démarche de l'enseignant, au service des élèves. Dès lors, la seconde étape à investir afin d'opérer un glissement du questionnement à l'opérationnalisation peut être l'explicitation d'enjeux de formation transversaux, partagés et contextualisés.

¹Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, Bulletin officiel du 25 juillet 2013

²La convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif 2013-2018

La notion de "genre" et les enjeux de formation : d'une posture inconsciente à une posture réfléchie

L'explicitation de la notion de genre est un préalable pour amorcer cette étape cruciale de conscientisation de la posture de l'enseignant face à l'enjeu de gestion de la diversité, de prise en compte réfléchie de la mixité en EPS.

Le mot "genre" permet d'évoquer les rôles, les attitudes qui sont déterminés socialement, les comportements, les activités et les attributs qu'une société considère comme appropriés pour les individus de sexe masculin ou féminin. Cette définition, ce produit, est à mettre en relief avec le processus, la construction du genre dans notre société, dans les familles, dans le cadre de vie et à l'école. La société a des attentes différentes, elle encourage les enfants à adopter des comportements typés selon leur sexe. Les adultes tentent d'avoir un comportement identique et égalitaire avec les filles et les garçons, mais dans les actes, inconsciemment et selon l'éducation et les expériences vécues, une différenciation existe. Pour exemple, les garçons sont beaucoup plus découragés que les filles à participer à des activités de l'autre sexe. Progressivement les enfants intériorisent ce qui est masculin et féminin dans leur environnement et adoptent pour eux-mêmes les comportements qu'ils ont référencés selon leur sexe.

Les travaux de Catherine Patinet sont orientés vers cette démarche de conscientisation pour "lutter contre les stéréotypes sexués et parvenir à une égalité réelle"³. Pour les élèves, filles et garçons, elle cible, dans cette optique, deux enjeux de formation : "s'émanciper", c'est-à-dire s'autoriser à vivre toutes les expériences physiques, sportives et artistiques, qu'elles soient connotées plus masculines ou plus féminines et "apprendre à être soi" en ne se laissant pas enfermer dans des carcans, des stéréotypes, des rôles prédéterminés et inégalitaires.

Pour les enseignants, hommes et femmes, cela se traduit par des postures professionnelles à conscientiser, notamment "regarder les filles et les garçons comme toutes et tous capables de réussir dans tous les domaines" et "évaluer les filles et les garçons en relativisant le poids des qualités physiques au regard des compétences à acquérir", de leurs objectifs propres et de leur sensibilité.

Ce changement de paradigme face aux questions de mixité ne peut pas se limiter à une variable pédagogique comme les modes de groupement. En constituant des groupes mixtes, plus ou moins imposés, une considération de la mixité genrée "de surface" est visible mais, comme seul levier, elle peut creuser "profondément" les inégalités et accentuer les discriminations au sein du groupe. Ce témoignage classique que tous les enseignants d'EPS perçoivent en sports collectifs notamment en est révélateur : "Monsieur, les filles ne bougent pas et elles se débarrassent du ballon" ou bien "Monsieur, les garçons de mon équipe foncent tout seul au but et nous n'avons jamais la balle". Ce constat est référé à la prise en compte de la mixité de genre, mais dans une réflexion élargie, les questions de mixités sociales, d'aptitudes et/ou culturelles se posent dans un cadre d'analyse similaire. Une bascule dans la conception de l'enseignement, dans la posture de l'enseignant et dans les démarches didactiques et pédagogiques associées, est à engager pour dépasser la gestion des différences. Involontairement, elle peut provoquer l'effet inverse. Ainsi,

³PATINET (C.), Mixité et égalité filles-garçons en EPS, conférence académie de Nantes, novembre 2017

le glissement vers la prise en compte et la réduction des inégalités genrées, sociales, culturelles est à conscientiser en amont des ajustements pédagogiques de la leçon. De l'imposture souvent involontaire, l'enseignant et l'équipe pédagogique EPS peuvent basculer dans une posture réflexive qui considère les mixités, identifie les points de vigilance et priorise les choix, du ciblage des objets d'enseignement jusqu'à la forme de pratique proposée au regard du contexte d'établissement et de classe.

Les logiques d'arrière-plan et le principe de mixité

Pour réussir à transformer les conceptions et les pratiques enseignantes, pour dépasser la prise en compte superficielle et les ajustements de surface, s'interroger en premier lieu sur "qui je suis en tant que personne, quelles sont mes convictions personnelles sur ces principes de mixité ? " peut-être une piste. Dans un second temps, il convient d'ajuster ses propres positionnements à une posture professionnelle qui renvoie aux missions d'un enseignant. Faire vivre une égalité réelle en est une et pour se faire, le développement des compétences professionnelles comme la prise de conscience des phénomènes de stéréotypes et la gestion d'un égal droit d'accès aux apprentissages et à la réussite, contribuent à la mettre en œuvre. Ces questionnements intimes, introspectifs, sont aussi à transposer à l'élève. Pour aller plus loin, un réel accompagnement moteur, méthodologique et social est à considérer et à mettre en œuvre pour l'élève dans ce qu'il y a à apprendre en EPS sur cet enjeu, car cela ne va pas de soi. Des contenus d'enseignement et une progression par échelle descriptive sont à envisager par les filtres des domaines du socle au collège et des objectifs généraux au lycée. Selon Dominique Bucheton, "les postures des élèves et des enseignants se traduisent par des dynamiques de surface, observables, pilotées par des logiques d'arrière-plan"⁴.

Les choix et les régulations pédagogiques dans le cœur de la leçon, les typologies de feedbacks et les éléments de langage mobilisés, les questionnements aux élèves et la distribution de la parole, sont des actes professionnels de l'enseignant construits avec l'expérience et parfois improvisés devant l'activité réelle des élèves. Ces pratiques sont parfois anticipées et conscientes, mais souvent improvisées et en réaction à une conduite d'élève ou un événement dans le groupe classe. Ce sont ces décisions professionnelles prises dans l'action qui expriment et révèlent les logiques d'arrière-plan et les valeurs intrinsèques portées par les enseignants. Ce sont dans ces régulations et ces interactions entre élèves et enseignants que les postures, les gestes, les paroles des enseignants et des élèves se différencient. Dès lors il faut aller au-delà de cet état des lieux et de ce constat pour interroger, analyser et comprendre ce qui pilote en arrière-plan. Pour reprendre le cadre d'analyse de Dominique Bucheton, elle met en exergue trois "doxas professionnelles et privées" qui contribuent à piloter, de manière "dormante", les pratiques des enseignants et des élèves devant les principes de gestion des mixités et de la diversité notamment.

⁴BUCHETON (D.), « Gestes professionnels, postures des enseignants : quelle responsabilité dans les processus différenciateurs ? », CNESCO, 2017

La première doxa, impactant ces logiques d'arrière-plan, se réfère à la culture de la discipline enseignée et aux valeurs éducatives qu'elle porte. En effet le rapport aux programmes, aux langages du corps, la conception de l'enseignement et des apprentissages des élèves, son propre vécu d'élève ou de parents conditionnent et façonnent nos croyances. Pour illustrer, s'assurer que les filles et les garçons peuvent réussir équitablement en EPS dans les trois dimensions motrices, cognitives et sociales ou que les enfants issus de milieux défavorisés peuvent réellement accéder à des études longues et s'orienter vers de grandes écoles, sont des préoccupations centrales sur cette thématique. Les valeurs portées par une posture d'éthique professionnelle restent très subjectives, non dites et trop rarement conscientisées et exprimées. Toutefois elles peuvent être partagées implicitement dans une culture commune d'établissement au travers des choix, projets et politiques mis en œuvre. Pour illustrer, une période de réforme comme celle du lycée, amorcée en 2019 avec les nouveaux programmes en EPS, exacerbe les diversités de postures et de croyances professionnelles. Ainsi le positionnement d'enseignant d'EPS entre la focalisation sur un référentiel d'évaluation et la volonté de faire apprendre tous les élèves, est au cœur de ce débat.

La deuxième doxa à questionner selon Dominique Bucheton est celle de "l'image de l'autorité de l'enseignant : côté enseignant comme côté élèves". Comme abordé en introduction, l'enseignant peut être celui qui transmet, qui contrôle des élèves scolaires, conformes qui appliquent, mais aussi celui qui accompagne, dévolue et régule à côté d'élèves émancipés qui expérimentent et créent.

Enfin la troisième doxa qui peut teinter notre posture professionnelle est celle du "fatalisme insurmontable des inégalités" genrées, sociales, culturelles voire religieuses. Elle peut se traduire par un engagement et une volonté de considérer les mixités et les diversités par une multiplication de dispositifs de différenciation qui peut induire un effet inverse en creusant les inégalités et empêchant de favoriser l'ambition et la curiosité chez tous les élèves, dans un contexte individuel ou d'apprentissages entre pairs. Les élèves eux-mêmes se construisent un système de valeurs et de postures incarnées et héritées de leur histoire familiale, scolaire, associative au regard de ces doxas de l'autorité, des représentations scolaires et de la prise en compte des inégalités. La mission de l'enseignant et ses postures professionnelles associées, se situent vraisemblablement dans cette dialectique entre culture du jeune et culture scolaire et sociale pour engager des apprentissages partagés, co-construits et citoyens.



Conscientiser la prise en compte des mixités

Prendre conscience par l'auto évaluation

De l'oubli de la mixité à son dépassement pour construire l'altérité

"Du côté des enseignants, la mixité a une image globalement positive : travailler en mixité permettrait d'accepter l'altérité, diminuer les préjugés, prendre en compte toutes les différences, s'affirmer, se maîtriser, avoir de la curiosité d'esprit"⁵.

Les enseignants d'EPS estiment majoritairement la mixité comme un principe plus pédagogique et éthique que didactique. Ainsi pour développer les compétences du "vivre ensemble", différentes modalités de modes de groupements sont mises en œuvre. La séparation des deux sexes, les groupes de niveaux d'habiletés, les groupes de besoins, les groupes affinitaires, les groupes hétérogènes avec ou sans aménagement. La mixité dans la leçon d'EPS peut, dans ces cas, se résumer à une gestion pédagogique des modes de groupements. Un vrai questionnement professionnel se pose : la mixité traduite comme le seul mélange des élèves selon les facteurs sexuels, sociaux, de maîtrise de compétences, d'affinités, permet-elle d'apprendre et de se transformer face à l'enjeu du vivre ensemble ? Ces intentions louables, ne peuvent-elle pas, à l'inverse, renforcer les inégalités ? Une réflexion contextualisée sur les choix didactiques associés aux intentions éducatives semble incontournable pour éviter cet écueil. Une prise de conscience des choix et des effets des principes opérationnels liés à la mixité pour toutes et tous les élèves, se construit dans la dialectique entre une activité réflexive dans la planification de forme de pratique et une vigilance ouverte lors des mises en activité des élèves.

La perception subjective du contexte oriente l'enseignant vers des intentions différentes de mixité propre à l'expérience vécue. Chaque enseignant pratique ainsi une forme de mixité singulière en lien avec chaque contexte rencontré. Toutefois certaines postures et préoccupations d'enseignants montrent que des intentions de mixité peuvent devenir des impasses pour l'égalité.

⁵PATINET (C.) et COGERINO (G.) « La vigilance des enseignant-e-s d'éducation physique et sportive relative à l'égalité des filles et des garçons », Questions Vives, Vol.8 n°15. 2011

Des étapes de conscientisation de la mixité au regard du contexte d'enseignement

L'intention première de cet outil d'autoévaluation pour l'enseignant est d'engager une démarche réflexive sur un principe de mixité parfois oublié, banalisé, face à des préoccupations professionnelles ponctuellement dominantes selon le contexte d'enseignement. Dès lors, les degrés d'indépendance et d'influence chez l'enseignant deviennent des indicateurs révélateurs et explicites pour mesurer l'engagement réflexif et l'appropriation de la liberté pédagogique et didactique, au service de la réussite de tous les élèves.

La première étape "j'oublie la mixité", se traduit par une mixité "ensemble-séparée"⁶. Le clivage en deux espaces implicites, le monde des garçons et celui des filles est l'effet d'un pilotage trop marqué par l'enseignant ou d'une reproduction sociale des élèves eux-mêmes de façon inconsciente. C'est donc une mixité en apparence. Dans cette mixité banalisée, les élèves cohabitent sans aménagement particulier. La mixité banalisée repose sur la croyance en une équivalence ou une complémentarité des sexes. Les enseignants sont dans l'illusion d'une égalité de traitement. Dans ce contexte "d'équivalence", les inégalités se creusent par des choix d'enseignement qui pilotent au lieu de dévoluer et qui imposent plutôt que réguler la pratique des élèves.

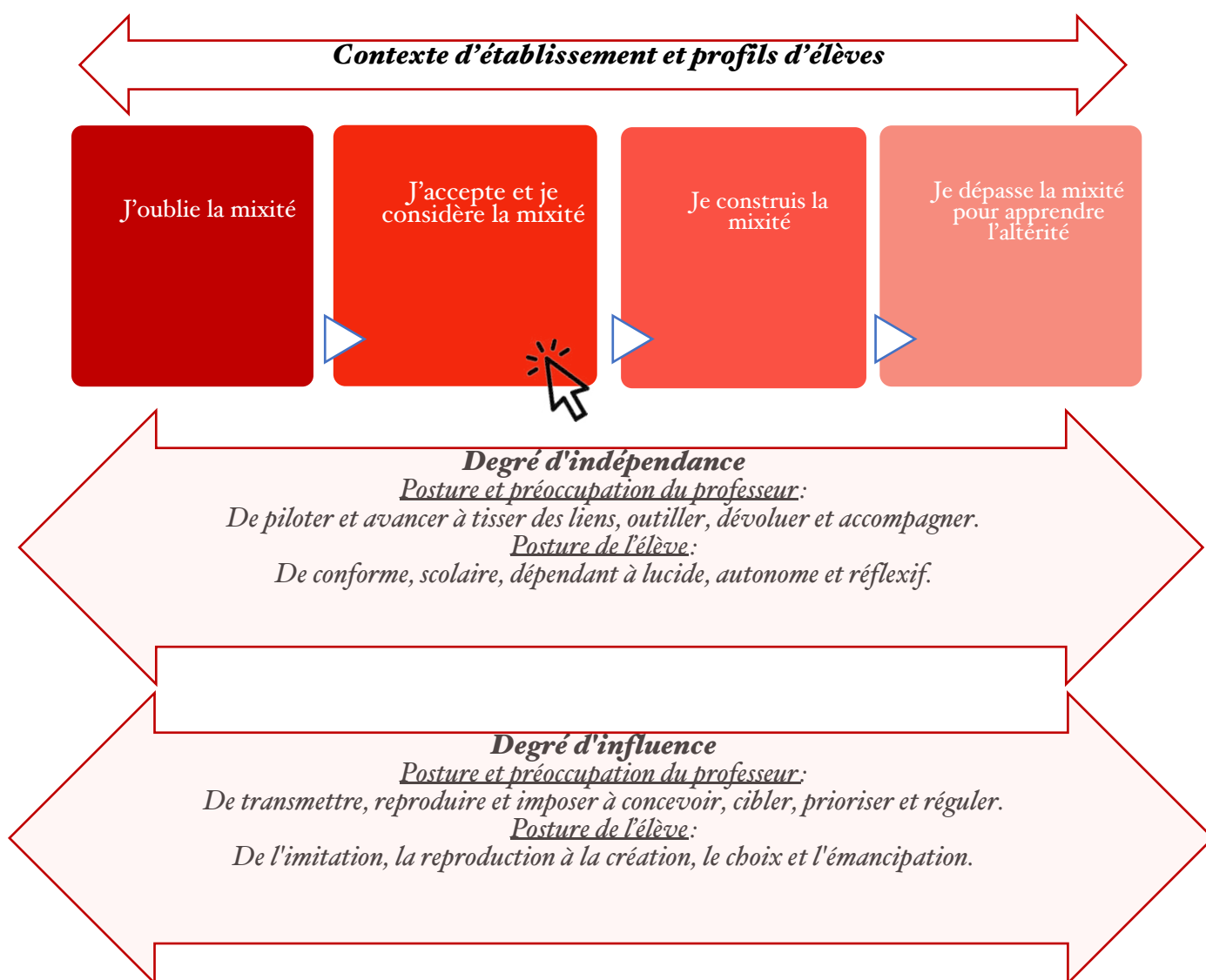
En deuxième étape, "j'accepte et je considère la mixité" fait référence à une mixité "recherchée". Dans la mixité recherchée, l'enjeu pour l'enseignant est que les filles et les garçons pratiquent ensemble avec des aménagements anticipés. Les formes d'égalité présentes correspondent souvent, lors d'activités collectives avec ballon, à des ajustements de règles qui avantagent les filles dans l'idée d'une égalité compensatoire qui contribue souvent à renforcer les stéréotypes. Si une fille de l'équipe marque, le but rapporte le double de points au score par exemple. Ici, l'attention principale est centrée sur l'instauration de la mixité et occulte la recherche de critères permettant d'identifier et de différencier les comportements des garçons et des filles. La préoccupation centrale de l'enseignant est le "bon climat de classe" et l'objectif ciblé est de tisser des liens entre camarades, terreau fertile pour d'autres enjeux d'apprentissage.

A la troisième étape "je construis la mixité" par une mixité "réfléchie". Les conditions de la mixité sont ici davantage questionnées. L'enseignant peut procéder à une recherche active d'indices, de signes précurseurs des discriminations. Il est vigilant à la fois à contrôler les élèves dans leurs attitudes dominatrices et à aider certains autres à s'engager davantage, indépendamment du genre. De plus, un accompagnement adapté, orienté sur les besoins plus que sur les stéréotypes de genre notamment, est mis en œuvre. Ce degré d'indépendance traduit une prise de conscience et de recul de l'enseignant sur ses pratiques pédagogiques et didactiques. Il lui permet une distanciation d'une application brute des programmes et d'une logique culturelle de l'activité. Le regard porté sur le jeune apprenant devient central, plus empathique et favorise l'émancipation individuelle dans une culture de classe commune.

⁶ibid

En guise de quatrième étape, "je dépasse la mixité pour apprendre l'altérité". "Ramener son identité aux spécificités du groupe auquel on appartient, telle culture, telle religion, tel sexe, etc, c'est oublier ou mettre de côté les deux plus grandes richesses que chacun possède : sa propre singularité et en même temps son appartenance à une universalité. Il en va de même, naturellement si c'est à autrui qu'on applique ce schéma, et si c'est l'autre qu'on enferme dans son altérité"⁷. La construction de l'altérité dépasse le principe de mixité entendu comme "mettre ensemble", "mélanger", dans une logique d'apprentissage. Comprendre l'autre, cheminer de l'un à l'autre, sont des enjeux forts dans nos sociétés normalisatrices qui rejettent les différences. Pour l'enseignant, dans ses choix et ciblage pédagogiques et didactiques et pour l'élève dans sa posture et son activité réelle, construire l'altérité s'expérimente, s'accompagne dans le but de s'émanciper soi et avec, par, pour les autres.

Schéma 1 : l'échelle descriptive, un outil d'auto-évaluation



⁷LOMBARD (J.), Le même et l'autre. Philosophie de l'altérité, Conférence à St Denis de la Réunion, 5 avril 2017



La lecture de l'activité réelle des élèves, de leurs interactions, du risque de discrimination peut réveiller une vigilance relative à l'équité, alors que l'oubli de cette lecture, pour différentes raisons liées au contexte de classe, enferme dans les préjugés et les stéréotypes.

Pour illustrer, la stigmatisation est un risque à mesurer en tant que conséquence possible des choix pédagogiques pour construire le vivre ensemble. Le suivi attentionnel du tutorat à distance permet de déjouer ce risque pour un enseignant conscient des effets collatéraux de ses choix. D'autre part, la volonté d'avancer, de réaliser coûte que coûte, sa planification de leçon, notamment pour les jeunes enseignants, occulte une véritable anticipation des comportements des filles et des garçons notamment face à la situation proposée. Cette mixité oubliée peut engendrer des préjugés sexistes renforcés.

Toutefois il convient d'identifier les limites de ces indicateurs dans une perspective de conscientisation des mixités dans ses pratiques professionnelles. Un élément lié au contexte de classe, à l'environnement ou au cadre de vie dans l'établissement peut bousculer les préoccupations des enseignants et des élèves et modifier la posture de chacun. Pour illustrer cette nuance, la prise en compte des mixités dans un établissement en Réseau d'Education Prioritaire (REP) est un enjeu éducatif incontournable pour rechercher l'engagement des élèves. Néanmoins un fait de violence verbale stigmatisant une inaptitude chez un élève peut rapidement casser cette dynamique. Dans ce cas l'enseignant se repositionne ponctuellement sur l'étape une pour reprendre le pilotage de la classe et être garant de la sécurité et de la santé psychologique de chacun. Cette démarche permet ainsi une justification de contexte et une cohérence des projets, notamment par des ponts éducatifs entre le parcours citoyen et le parcours santé.

Mixités et postures de l'enseignant et de l'élève : quelques indicateurs

Le premier indicateur permettant de construire une prise en compte consciente des principes de mixité est l'identification des scénarii pédagogiques qui favorisent les risques discriminatoires propres aux situations d'enseignements mixtes.

Dans un deuxième temps, un indicateur implicite puissant est la prise de conscience des gestes professionnels équitables ou sexistes selon le type de mixité mis en œuvre. L'auto et la co-analyse des pratiques professionnelles peuvent permettre de s'interroger sur ses propres préjugés personnels mis en actes et sur les filtres de lecture de l'activité réelle des filles et des garçons notamment.

Ensuite il est nécessaire d'affiner l'identification et la différenciation de tous les profils d'élèves. Un garçon et une fille peuvent être sportifs ou non sportifs. Un garçon et une fille peuvent être à l'aise dans la communication orale. Un garçon et une fille peuvent favoriser la réflexion avant l'action et vice versa. La diversité des profils filles et garçons n'est sans doute pas la conséquence d'un choix librement consenti par les uns et les autres mais probablement l'intégration d'un héritage de valeurs sociales genrées. La caractérisation variée, ouverte, différenciée des normes sociales et des stéréotypes des élèves est un indicateur indissociable d'une prise en compte réelle d'une mixité réfléchie.

Joffrey MENAGE, Mixité et l'EPS, de l'imposture à la posture.

Juin 2021 - Partie 1 - Article 2 - page 9



Enfin la planification et la construction de formes de pratique scolaires mixtes plus égalitaires et émancipatrices pour toutes et tous sont les indicateurs opérationnels qui permettent aux élèves d'expérimenter et de vivre des situations d'apprentissage transformatrices. Ici, la préoccupation de l'enseignant est de permettre à tous les élèves d'être créatif, réflexif et de construire une certaine "indépendance lucide" face aux normes et valeurs qui l'entourent, tout en s'y confrontant. Si les valeurs républicaines prennent sens dans des situations qui ont de l'importance aux yeux des élèves, vivre des expériences significatives signifie aussi se confronter à des « contre-valeurs » comme la triche, l'injustice, le manque de fair-play, l'exclusion.

En effet, c'est parce qu'un élève triche en ultimate qu'un autre élève pourra se plaindre, contester et faire ainsi naître le besoin de co-construction de la règle, voire ouvrir le débat sur son évolution ; en somme vivre l'Égalité. C'est parce qu'un élève se sent exclu de son groupe en acrosport, que les rapports entre les élèves, l'écoute et la compréhension des choix de l'autre, sont à aborder et à mettre en situation de débat, afin de permettre au groupe de proposer un enchaînement collectif ; en somme construire l'altérité.



Conclusion

L'accompagnement professionnel dans la conscientisation des pratiques et des choix face à l'enjeu de la mixité, pour les enseignants d'EPS, est un levier favorable à la réduction des inégalités vers une considération et une ouverture à la diversité des élèves. Le postulat de départ pour caractériser les élèves pourrait être qu'ils ont tous des besoins particuliers.

Ainsi la dialectique "transmission" et "émancipation" est une problématique à prendre en compte et à conscientiser, pour ne pas ignorer une mixité multidimensionnelle en EPS qui renforcerait les stéréotypes, mais pour la considérer et la dépasser afin de construire l'altérité. Les mixités genrées, sociales, d'aptitudes, culturelles sont une condition de l'égalité, elles n'impliquent pas l'égalité. La posture de l'enseignant consciente et indépendante des normes et stéréotypes sociaux, ouvre à une prise en compte des mixités et permet de mesurer la diversité des besoins des élèves. La conception d'une forme de pratique émancipatrice et révélatrice des niveaux de maîtrise des élèves, par l'activité physique, sociale et réflexive, est ensuite la phase fonctionnelle permettant de construire des apprentissages liés aux valeurs républicaines et développer des compétences empathiques de compréhension et d'acceptation de l'autre.

Joffrey MENAGE, Mixité et l'EPS, de l'imposture à la posture.

Juin 2021 - Partie 1 - Article 2 - page 10





ACADÉMIE
DE NANTES

Liberté
Égalité
Fraternité



Entre mixité et diversité, penser une EPS - bien-être

Évaluer les filles en EPS,

Francis HUOT

Professeur agrégé d'EPS, Nantes, (44),

Depuis de nombreuses années en France, les moyennes des notes des filles aux examens en Education Physique et Sportive (EPS) sont inférieures de 1 à 3 points à celles des garçons. A priori, rien ne justifie que les filles réussissent moins bien que les garçons. Est-ce un problème d'apprentissage voire, d'enseignement ou est-ce un effet pervers du mode d'évaluation aux examens?

Rechercher les causes de cette situation inégalitaire c'est indirectement, questionner ce qui est enseigné et évalué. Une première hypothèse de réflexion consiste à dire que les contenus d'enseignement et les évaluations sont genrés au point d'engendrer iniquité de traitement face à l'examen entre les filles et les garçons. Une seconde hypothèse liée à la précédente échafaude l'idée que les programmes EPS sont aussi genrés et que leur mise en œuvre dans les enseignements, les apprentissages et les évaluations engendre leur lot d'iniquité et ce depuis plusieurs décennies.

Après avoir fait un modeste état des lieux de la situation des filles et des garçons en termes de notation aux examens, une approche plus spécifique des référentiels d'évaluation passés, actuels et à venir fait émerger quelques perspectives ou actions possibles pour modifier le rapport filles/garçons et proposer aux uns et aux unes les mêmes chances d'accès à la réussite.

Francis HUOT, Evaluer les filles en EPS

Juin 2021 - Partie 1 - Article 3 - page 1





Réussite des filles aux examens en EPS

Spécifiquement en EPS

La réussite aux examens en EPS ne s'affiche pas de la même manière selon que l'élève est une fille ou un garçon. Un regard sur les statistiques proposées par la commission nationale des examens en EPS apporte un éclairage sur la situation. Les écarts de moyennes entre les filles et les garçons, après harmonisation des notes, vont de 1 à 3 points selon les examens. Les académies ne sont pas logées à la même enseigne, mais les écarts sont présents dans toute la France. Ainsi, selon le rapport de la commission nationale des examens, « De manière assez stable depuis plusieurs années, les activités relevant du Champ d'Apprentissage 4 (CA) , anciennement Compétence Propre 4 (CP) ,sont favorables aux garçons et majoritairement défavorables aux filles qui obtiennent les moins bonnes notes dans ces activités. Les activités athlétiques relevant du CA 1 sont particulièrement défavorables aux jeunes filles de baccalauréat professionnel (BAC PRO). Les activités relevant du CA 5, anciennement CP5, sont favorables à tous les publics quelles que soient les voies, dans une moindre mesure pour les candidats masculins au Certificat d'Aptitude Professionnel (CAP). Les choix laissés aux élèves dans ces activités et leur référence individualisée sont sans doute des éléments d'explication.»¹

Aux examens des BAC Général et Technologique (GT) en 2019, dernière année de référence des anciens programmes évaluée hors COVID, les garçons obtiennent dans le champ 4 une moyenne de 14,41 contre 12.66 pour les filles. Que dire de ces 1.75 points d'écart après le lissage des harmonisations ?

Dans la CP5, la CP1 et la CP2 les résultats sont à peu près identiques avec des moyennes respectives de 14,70, 14,90 et 14,10. Dans le champ 3 favorable aux filles l'écart n'est que de 0.75. Cette situation est relativement semblable dans le BAC PRO et le CAP avec une évaluation globalement encore plus défavorable aux filles.

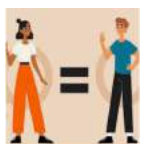
Dans d'autres disciplines

En mathématique ou dans les matières scientifiques en général, les filles obtiennent de moins bons résultats que les garçons et sont à la fois moins représentées dans l'excellence et moins nombreuses dans les filières scientifiques. L'EPS propose des résultats qui du point de vue de l'écart de notation fille/garçon au BAC sont du même ordre en EPS que les mathématiques ou les matières scientifiques. En observant le français ou les langues vivantes la situation s'inverse avec des filles qui retrouvent leur leadership à l'instar de ce qui se passe dans les évaluations au BAC pour la CP3 ou le CA3 actuel.

¹ Rapport de la commission nationale des examens en EPS 2019

Faut-il y voir dans ces écarts de réussite, les effets d'un enseignement technologique, scientifique de l'EPS en général et un enseignement des humanités dans le CA3 en particulier ? C'est un raccourci assez tentant mais trop simpliste et qui ne solutionne pas le problème. Dans le même temps les filles obtiennent de meilleurs résultats au BAC puisque 84% d'entre elles y réussissent contre 74 % des garçons et ce, en ayant des notes en moyenne inférieures en EPS. ²

Les résultats scolaires viennent-ils entériner les stéréotypes de genre concernant les aptitudes et résultats des élèves ? Si c'est le cas, cela veut dire que l'école accentue les stéréotypes de genre en ne proposant pas à chaque sexe la même possibilité de réussir dans tous les domaines. Autrement dit, l'école fait la promesse à tous de pouvoir accéder aux mêmes apprentissages mais en rend l'accès inéquitable selon que l'élève est une fille ou un garçon. Or, les écarts de notation et de réussite diminuent dans la majorité des disciplines mais en EPS; ce qui semble indiquer d'une part que l'EPS peut mieux faire et que des pistes de réduction des écarts sont à cheminer plus encore.



L'évaluation source d'iniquité ?

L'impact de la performance et la recherche du résultat

L'évaluation engendre une discrimination sexuée qui est défavorable aux filles lorsque la performance est majoritairement prise en compte dans le total des points et que cette performance n'est pas pondérée par un barème fille garçon différencié. La performance étant définie ici comme la capacité à produire à un moment donné le meilleur résultat dans un domaine de compétence qui utilise majoritairement la vitesse, la force, la puissance. Par exemple, l'efficacité technique dans l'attaque de smash au badminton ou au tennis de table est une performance qui utilise l'explosivité qui est un savant mélange de puissance et de vitesse mais pas seulement.

Dans le référentiel du BAC utilisé en 2017, 10 points sur 20 sont attribués pour la technique au service de la tactique. Les critères d'évaluation n'évoquent pratiquement pas les éléments tactiques sauf pour parler de crise de temps. La vitesse de déplacement, remplacement, la vitesse de frappe ou la capacité à repousser l'adversaire au fond de terrain sont mis en avant. Beaucoup de critères font appel à de l'explosivité où puissance et vitesse sont des atouts favorisant les garçons. Si en plus, comme souvent constaté dans les cours, les élèves sont classés par niveau de jeu par une montante descendante mixte, les élèves en haut sont majoritairement les garçons qui avant même d'être évalués se retrouvent implicitement dans les meilleurs niveaux susceptibles de recevoir les meilleures notes.

² Statistiques du ministère de l'éducation nationale DEPP 2019

Les deux autres items évalués renforcent la prédominance de l'observation du résultat sur la manière de procéder. Ainsi le second domaine de compétence sur 5 points est l'efficacité stratégique qui se traduit par l'observation du résultat des matchs et non par l'observation de connaissances stratégiques utilisées dans un rapport de force. Enfin les cinq derniers points qui sont attribués sur le classement des élèves vient renforcer l'effet résultat.

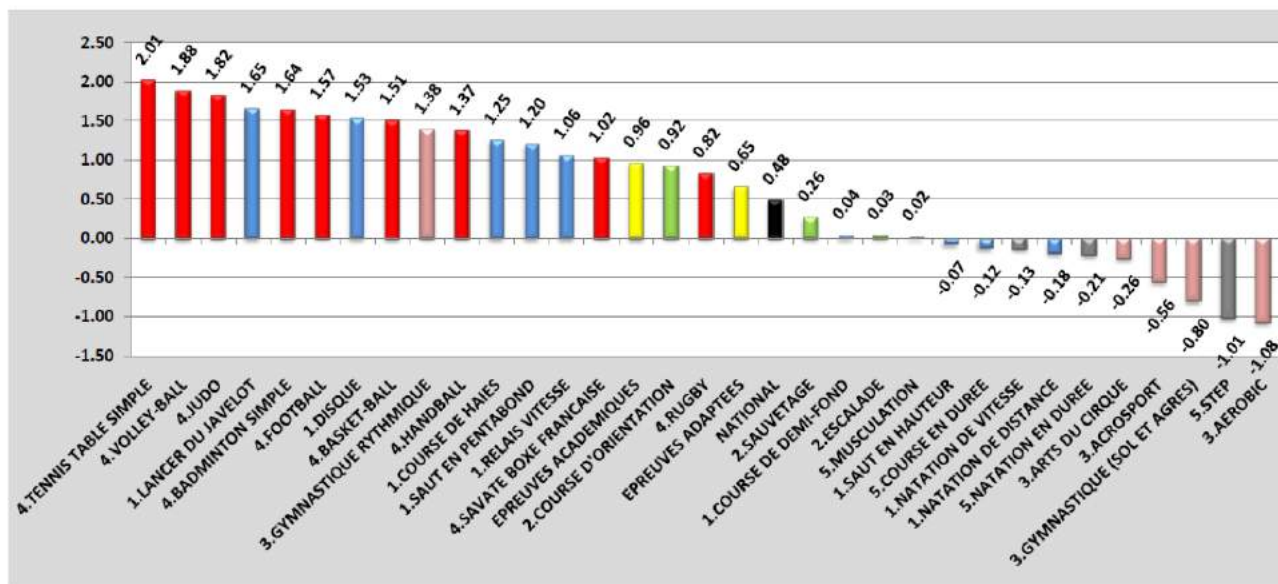
Si les filles obtiennaient des notes inférieures en badminton de 1,5 à 2 points aux garçons, c'est probablement que le référentiel amenait à évaluer le résultat à partir d'un classement en niveaux fortement influencé par les caractéristiques génétiques de chacun ou les garçons prennent l'avantage par plus de performance explosive.

Maintenant que les référentiels d'évaluation sont élaborés par les professeurs en équipe, une attention peut être portée sur cette question afin de rétablir une équité de traitement fille garçon et ce, d'autant plus que la répartition des points se réalise aussi sur les compétences dites transversales et sur une part technique qui peut être révélée autrement que par la seule performance sportive qui de plus, ne la révèle pas de manière très efficace.

Le processus comme contrepoids ?

Le second caractère qui semble creuser un écart fille garçon est la moindre prise en compte dans l'évaluation, du processus, autrement dit la manière de s'y prendre pour réaliser la performance. En revanche, dans le CA5, et la musculation par exemple la centration sur la procédure et non sur le résultat n'engendre plus d'écart de note entre les deux sexes.

Diagramme 1 : Ecarts de moyennes Fille/garçon en fonction des APSA – Statistique de la CNE 2018



Le CA4 engendre depuis plus d'une décennies les plus grands écarts de notes entre filles et garçons



L'enseignement source d'iniquité ?

Une autre perspective est l'expertise de ce qui est enseigné notamment dans le CA₄ qui est de nature à minorer les apprentissages des filles. L'observation de contenus d'enseignement auprès de professeurs fait apparaître une tendance à substituer les contenus d'enseignement disciplinaire par des contenus liés exclusivement à l'Activité Physique Sportive et Artistique (APSA) pratiquée dès lors que les premiers sont moins maîtrisés.

L'expertise didactique disciplinaire manquante observée renvoie à un enseignement et une évaluation normalisée qui ne tiennent pas compte des enjeux de formation liés aux domaines du socle commun pour les collèges ou objectifs généraux pour les lycées ; ces enjeux de formation sont alors souvent absents et les contenus d'apprentissages identiques pour tous. La confrontation, le duel, la compétition, le résultat prennent le pas sur la procédure et le processus de construction des compétences. La comparaison à la norme défavorise un sexe où l'autre selon que l'activité est connotée dans les représentations des professeurs voire des élèves³

Effacer les inégalités de résultats aux examens entre les filles et les garçons c'est enseigner et évaluer les apprentissages à partir de contenus d'enseignement de l'EPS non "genrés".

Deux axes de travail s'ouvrent. Quels sont les contenus d'apprentissages qui ne donnent pas lieu à une assimilation qui engendre une accentuation des stéréotypes de genres ? Comment évaluer les apprentissages des élèves sans réitérer les iniquités de traitement qui amènent des disparités de résultats liés au sexe de l'élève ? Comment permettre l'égalité de réussite de toutes et tous ?

La performance dans les évaluations aux examens

Dans le cadre de la mise en œuvre des nouveaux programmes et examens, la commission académique d'harmonisation et de proposition de notes examine environ 1500 référentiels des établissements plus ou moins validés, voire non validés. Les membres de la commission émettent des avis et des conseils rédactionnels visant la mise en conformité au regard des référentiels nationaux, mais pas seulement. Le cadre renseigne assez bien la place que prend la performance sportive dans les champs d'apprentissages, notamment sur la prégnance de la recherche du résultat dans l'évaluation.

Chaque transposition du référentiel national dans une APSA engendre une dérive "sportive" qui consiste à identifier les apprentissages en EPS au travers de performances sportives⁴. Si dans le CA₁, la confrontation à la performance par la mesure des distances et/ou vitesses semble assez logique, la performance auto-référencée n'est pas la norme, contrairement à ce que les programmes indiquent. Ainsi, sa meilleure performance, son record devient assez facilement la

³ MOLLON (T.) ROUGNANT (T.) « Eternelles secondes ou fausses premières en EPS ? », *e-novEPS* n°21, Juin 2021

⁴ ROLAN (M.) « Désapprendre les stéréotypes en EPS », *e-novEPS* n°21, Juin 2021

meilleure performance dans le barème de l'établissement plus ou moins normalisé par la médiane nationale en BAC GT. Les filles semblent de nouveau être lésées et les écarts de moyennes observés dans le CA1 s'accroissent allant d'un point à deux points pour cette session 2021. Les indicateurs qui personnalisent la note comme l'indice technique sont souvent absents ou renvoient à l'écart de performance entre le prévu et le réalisé effaçant d'emblée un regard sur la procédure mise en œuvre. L'observation des apprentissages s'efface au profit de l'observation du résultat normé.

Constater le résultat ou évaluer ce qui est appris ?

Ce constat est aussi possible dans les compétences transversales où la performance de l'arbitre du coach ou de l'entraînement sont les objets privilégiés de la notation. Les savoirs fondamentaux transversaux mis en œuvre dans les tâches associées aux Attendus de Fin de Lycée (AFL) et Attendus de Fin de Lycée Professionnel (AFLP) sont rarement présentés dans les référentiels. Ainsi par exemple, dans les tâches coopératives, les savoirs faire communicationnels sont rarement évalués. Une majorité de ces savoirs fondamentaux restent implicites dans l'évaluation de ces compétences qui apportent potentiellement 8 points sur 20. Et comme ses évaluations sont réalisées au fil des séances, il est possible de se poser la question de l'existence même des contenus d'enseignements qui y renvoient.

Quand l'incertitude disparaît

Pour le CA2 la lecture du milieu et l'adaptation des déplacements devraient l'emporter. Or, ce n'est pas le cas. La lecture est la plupart du temps associée au choix du déplacement qui est classé selon un niveau de performance : 3, 4A, 5C, 6A pour des voies en escalade, mesure du temps et qualité et nombre de balises pour la Course d'Orient (CO), mesure du temps, qualité et nombre d'obstacles et de mannequins pour le sauvetage par exemple. C'est ainsi que les référentiels du CA2 font une place importante à des mesures sportives qui n'ont rien à voir avec l'ADN du CA qui est lui dédié aux apprentissages permettant à chaque élève d'apprendre à lire le milieu incertain et s'adapter pour gérer des impondérables d'un déplacement. Or, dans la réalité de l'enseignement et de l'évaluation, l'EPS déteste l'incertitude qui est souvent source d'accident. C'est ainsi que les pratiques d'enseignement comme d'évaluation deviennent normées à l'excès et repérées par des performances sportives, repères d'autant plus aisés qu'ils sont institutionnalisés dans la pratique sociale de référence.

D'autres exemples peuvent être pris dans les autres champs pour aboutir aux mêmes constats. Le poids des techniques et du gain de matchs dans les évaluations en CA4 au détriment de la certification des apprentissages tactiques ou stratégiques qui sont liés à beaucoup d'incertitude. Dans le CA5, la qualité des mouvements, leur rythme plus ou moins intense, la chorégraphie en STEP prennent le pas sur la capacité à construire et réguler un entraînement en fonction d'un mobile.

Des écarts filles/garçons qui grandissent

Ces constats de la commission donnent lieu à des demandes de modifications qui sont opérées plus ou moins tardivement, et très souvent après les évaluations. Le résultat aux évaluations, certes certainement impacté par la COVID, est sans appel. Un travail sur l'équité fille garçons dans les évaluations est à faire pour redonner les mêmes chances de réussite aux examens aux deux sexes.

Le problème de ces "dérives sportives", c'est de convoquer les performances sportives qui par définition sont genrées. Alors, pour éviter de classer les filles en dessous des garçons, des barèmes par sexe sont constitués. Mais ce n'est pas une solution qui évite aux filles les moins bons résultats. Les barèmes souvent construits sans référence à un mode opératoire statistique pourtant indispensable, s'avèrent peu efficaces pour réduire l'écart de notation. Sans compter que le modèle sportif est dans la majorité des cas saturé de testostérone et ne permet pas la mesure des apprentissages qui devraient résulter des enseignements et non de la mesure des aptitudes naturelles.

Ainsi, quel que soit le CA, l'EPS propose d'évaluer des qualités innées qui sont historiquement et socialement celles des garçons et plus rarement l'inverse. A l'exception de la danse, les activités du CA3 n'échappent pas à la règle avec par exemple les cotations filles et garçons en gymnastique ou acrosport. Ainsi la performance mesurée est ni plus ni moins celle avec laquelle l'élève arrive à l'école, pour partie génétique et pour une autre part construite hors de l'école, dans les clubs de sport par exemple. En procédant ainsi, l'EPS mesure le sexe des élèves et non les apprentissages. Si le rôle de l'École est d'éduquer et de former les élèves, les mesures doivent porter sur des transformations issues des enseignements et non sur les transformations physiques, physiologiques, hormonales, liées à la maturation d'un genre sexué.

Mesurer les apprentissages et les certifier

Mesurer les apprentissages scolaires de l'EPS sans retomber dans les travers sexistes constatés, c'est donc procéder autrement. Il faut se focaliser sur les contenus d'enseignement et leur acquisition par les élèves en essayant de séparer le résultat sportif de ce qui est appris. Autrement dit, cela consiste à prendre en compte les procédures elles-mêmes issues de connaissances fondamentales en EPS. Cela consiste donc à réaliser une didactique de l'EPS qui se détache clairement de la didactique sportive notamment, de la logique de l'APSA⁵. Ce qui se joue alors politiquement en EPS, c'est l'abandon progressif de la pratique sportive genrée au profit des formes de pratique au service d'intentions éducatives qui en prenant en compte les différences, se mettent au service d'apprentissages scolaires.

Évaluer des compétences en EPS c'est par conséquent évaluer des élèves que l'on projette dans des enjeux de formation. Autrement dit, dans chaque référentiel cela nécessite de remplacer ce qui a trait au résultat, la performance brute par des indicateurs de réussite dans les apprentissages.

⁵ EVAÏN (D.) « Logique interne et formes de pratique physique », *e-novEPS* n°19, juin 2020



Quelques propositions

Adosser le référentiel au projet de formation

La méthodologie de construction des grilles d'évaluation aux examens, ces fameux référentiels est certainement à revoir. A ce jour, la majorité des référentiels se construit au regard des référentiels nationaux afin de viser la conformité, c'est assez légitime. Si l'inspection pédagogique locale a bien incité à prendre des précautions docimologiques en invitant les équipes à apporter une attention particulière à la sensibilité ou l'univocité des outils, l'examen des résultats de la session 2021 montre que cela ne suffit pas à rétablir de l'équité entre les filles et les garçons.

Construire les référentiels en les adossant au projet de formation, lui-même constitué de choix déclinants différents moyens d'atteindre les AFL ou AFLP des programmes semble une évidence pour évaluer ce qui est enseigné sans évaluer pour autant tout ce qui est enseigné. Le projet décline des enjeux de formation basés sur les caractéristiques élèves. Il permet de construire des grilles de compétences dont les observables d'évaluation sont des indicateurs qualitatifs permettant d'évaluer ce qui est appris dans ce qui est enseigné à l'écart du seul résultat.

La compétence de l'élève n'est pas actualisée au regard du résultat mais surtout à l'aulne du processus mise en œuvre, lui-même liée aux contenus enseignés. Filles et garçons sont ainsi plus facilement remis à égalité de chance face à la réussite à l'examen par le fait que ce qui est évalué est en grande partie liée à ce qui est retenu des enseignements. Or comme ils n'apprennent pas les mêmes choses, ce type d'évaluation évite la tendance à évaluer un élève type, un élève épistémique fille ou garçon qui est issus des représentations sportives souvent fortement influencées par le modèle culturel de l'activité lui-même, très genré. Les ressources bioénergétiques sont alors des variables de mise en œuvre dont l'évaluation n'est plus nécessaire sauf si leur bonification est un objectif prioritaire.

Introduire des formes de pratiques différenciées au sein d'un même protocole

Il est possible pour une équipe pédagogique de proposer aux élèves la possibilité d'entrer dans l'activité par des formes de pratiques différentes au sein d'un seul groupe dont le lien est le menu du protocole choisi. Cela consiste dans la pratique à accepter que les élèves différencient le sens de l'activité, le type de motivation. Les modes d'entrée dans l'activité, dans les apprentissages comme leur mode d'évaluation varient aussi pour s'adapter aux personnalités. La norme n'est plus la référence puisque l'enseignement est différencié.

Par exemple, en CA3 sur un support d'acroport, des élèves se focalisent sur une entrée chorégraphique quand d'autres font le choix d'une approche acrobatique. Alors, les apprentissages comme les compétences à développer ne sont pas de même nature si bien que les évaluations sont différenciées au regard du choix opéré. Au lieu de produire un seul référentiel pour évaluer ce groupe d'élèves, l'équipe propose autant de référentiels que de modes d'entrée possibles. Ainsi, dans l'exemple présenté ci-dessus, les AFL 1 et 2 se déclinent différemment quand les autres AFL restent identiques dans leurs déclinaisons de compétences par degrés. Filles et garçons ne faisant pas nécessairement le même choix de forme de pratique, les résultats des évaluations sont obligatoirement plus en lien avec les enseignements et moins liés aux particularités physiques ou psychoaffectives des deux sexes. Bien entendu, celles et ceux qui ne singularisent pas une sélection atypique de leur sexe ne sont pas pénalisés puisque le choix de l'élève est respecté tout en étant accompagné. In fine, ce dont il est question est une généralisation de ce qui est actuellement mis en œuvre dans les AFLP 3 à 6 de la voie professionnelle ou AFL 2 et 3 du BAC GT: les grilles d'évaluation proposent plusieurs entrées et c'est aux équipes, voire aux élèves, de choisir.

De la conformité aux référentiels nationaux

A la lecture de nombreux référentiels d'évaluation⁶ produits par les établissements, la commission académique d'harmonisation et de proposition de notes repère de grandes tendances au niveau de l'écriture des observables d'évaluation. Les référentiels nationaux ont un effet modélisant sur les productions. Beaucoup d'équipes ont retranscrit dans leurs référentiels ce qui est écrit dans le référentiel national alors même que l'instruction ministérielle est de décliner ces documents dans l'activité et dans l'établissement. La volonté d'être conforme l'emporte sur celle de singulariser son enseignement au regard de la situation locale. Une des conséquences de ce phénomène est d'engendrer une vue monolithique de l'élève sous un modèle masculin ou féminin selon le CA, comme le suggère indirectement le référentiel national. Ces référentiels sont probablement soumis aux mêmes effets de représentation sexuées des élèves lors de l'écriture (Tab.1).

⁶ Plus de 2000 référentiels différents transmis par les équipes dans l'académie de Nantes pour l'années scolaire 2020-21

Tab. 1 Exemple de critères d'évaluation masculin/féminin du référentiel national

Attribus sociaux masculins	Champ 1	Champ 4	Attribus sociaux féminins	Champ 3
Puissance et performance	Il crée et entretient la puissance (Force X Vitesse)	Occasions de marques nombreuses et diversifiées	Beauté, fluidité	L'élève s'organise pour « faire bien et beau » à l'attention des spectateurs ou des juges. Il produit une motricité esthétique, fluide, complexe et maîtrisée.
Force et virilité	Les placements et déplacements permettent des appuis solides; Il crée des forces puissantes et coordonnées	Opposition systématique et neutralisation de l'attaque adverse	Sensibilité	Relation optimale entre l'engagement corporel et une présence d'interprète sensible.
Vitesse	Il varie les accélérations		Inventivité, finesse	Propos épuré, projet structuré Inventivité affirmée.

Eviter cette différenciation masculin/féminin lors de l'évaluation c'est porter une attention à la pluralité de l'expression des compétences et ce dans tous les CA afin que les garçons comme les filles puissent manifester leur compétence dans une forme asexuée ou genré mais ne privilégiant pas un genre en particulier.

L'évaluation d'apprentissages spécifiques aux élèves.

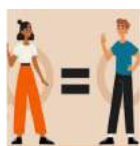
Pour cela, l'item descriptif ne doit pas uniquement qualifier le comportement observable dans son rapport aux composantes du mouvement (espace, temps, énergie, corps, autrui) mais décrire la nature de ce comportement, dans sa complexité (synergies, coordinations, synchronisations...) et dans son intentionnalité (projet de l'élève). La logique de l'APSA disparaît au profit de la logique de l'apprenant placé dans un contexte d'apprentissage singulier⁷. Ainsi l'évaluateur retrouve le savoir fondamental acquis et mis en œuvre. Il s'agit d'identifier dans l'action de l'élève les apprentissages fondamentaux qui l'amène à la réussite⁸. Il peut s'agir d'une relation de cause à effet stable et efficiente.

⁷ Ibid

⁸ BENETEAU (D.) « Elle + Lui = Moi », e-novEPS n°21, Juin 2021

Par exemple, en natation de course au CA1 et au BAC GT, identifier pour indice de nage, la continuité des actions propulsives de train à train ou par train séparé associée à une amplitude de nage est une manière de rapporter l'évaluation à ce qu'est l'élève. Cet indice est ensuite rapporté à la variation de performance autoréférencée (sa performance maximale) à l'aide du nomogramme. Autre exemple, en CA4 BAC GT, relever les ruptures dans l'action engendrée par le joueur et en sa faveur qui ne sont pas le fait de l'adversaire revient à identifier qu'il a mis en œuvre, une action ayant pour effet cette rupture favorable. L'évaluateur observe l'actualisation d'un savoir fondamental qui peut être le principe de réduction ou d'augmentation de l'espaces et du temps qui, en tennis de table, prend la forme de la compétence : "jouer vite", "jouer placé", "jouer fort", "jouer à effet". Placer le principe dans la grille d'observable plutôt que la compétence ouvre différentes manières de procéder et évite le risque d'enfermer l'évaluation d'un seul mode technique souvent influencé par le modèle de la performance et qui renvoie à des travers de genre.

Globalement, le travail de rédaction consiste à trouver des observables, des critères qui permettent d'identifier dans le comportement de l'élève, les savoirs fondamentaux acquis plus que les résultats constatés, les techniques sportives. Ces savoirs fondamentaux sont eux-mêmes liés aux contenus d'enseignement fondamentaux de l'EPS qui ne sont pas ou peu constitués de techniques sportives.⁹ Les items des référentiels ressemblent alors à des règles d'action des principes d'efficacité, des procédés complexes qui sont l'expression des apprentissages



Conclusion

L'écart de notation entre les filles et les garçons perdure au-delà des nouveaux programmes et des nouvelles procédures de notation. C'est bien le signe qu'il faut modifier les pratiques en profondeur là où des barèmes différents pour les filles et les garçons ne solutionnent pas le problème.

Les équipes sont aujourd'hui confrontées à l'élaboration de leurs propres outils d'évaluation y compris certificative. C'est une chance dont il faut s'emparer pour dépasser le besoin de conformité nationale et enrichir les référentiels d'établissement d'items qui soient beaucoup plus associés aux projets d'EPS, aux enjeux de formation et aux apprentissages.

Ces critères d'évaluation sont possiblement alignés sur les contenus d'enseignement fondamentaux dont la définition demande à chacun de réfléchir à ce qui est important de savoir et d'apprendre pour construire une bonne éducation physique en EPS.

⁹ Nombreux numéros d'e-novEPS: n°2 : La construction de compétences, janvier 2012, n°4 : Les pratiques d'évaluation, janvier 2013, n°12 : ce qu'il y a à apprendre, janvier 2017

Evaluer l'acquisition de savoir fondamentaux, c'est retenir les apprentissages variés que chaque élève réalise en mettant en œuvre des connaissances hautement transférables valides en tout lieu, quel que soit le genre, pour résoudre un problème moteur posé :

- Alors, les référentiels d'évaluation aux examens permettent d'évaluer ce qui s'enseigne ;
- Alors, les élèves ne sont plus notés en fonction de leur sexe mais en fonction de ce qu'ils ont appris.

Enfin, évaluer les filles en EPS c'est finalement évaluer tous les élèves quels que soient leurs caractéristiques biologiques, leur personnalité, leur sexe et avec la même justesse, la même rigueur qui donne à tous les mêmes chances de réussite.





ACADÉMIE
DE NANTES

Liberté
Égalité
Fraternité



Entre mixité et diversité, Penser une EPS - bien-être

Les filles et le numérique

Céline ALLAIN

Professeure agrégée d'EPS, Nantes, (44)

Aujourd'hui, le « numérique » est partout : du transport à l'alimentation en passant par la santé, difficile de trouver une sphère d'activité qui échappe encore à son emprise. D'ailleurs, les jeunes filles et garçons de 12 à 17 ans sont équipés pour 81% d'un smartphone et 97% d'un ordinateur¹. Or, les inégalités entre femmes et hommes, filles et garçons dans le champ du numérique ne sont plus à prouver et y sont mêmes amplifiées.

L'École soutient le développement et la diffusion de ressources pédagogiques numériques dans les différentes disciplines mais aussi en certifiant des compétences avec PIX² ou encore au lycée dans les enseignements de spécialité au cycle terminal. Plus spécifiquement, les champs de l'Éducation Physique et Sportive (EPS) et du sport sont également porteurs et utilisateurs de ces outils. L'usage du numérique y trouve une place en EPS comme ailleurs. Si le corps a une place centrale dans la construction des féminités et des masculinités, les modalités relationnelles choisies et vécues par les personnels d'enseignement ou d'éducation, et par les élèves, ou encore les outils utilisés, le sont tout autant.

Cet article montre comment l'EPS peut contribuer, à sa mesure, à lever la "censure sociale"³ vécue par les filles afin de sortir des croyances de complémentarités entre femmes et hommes. En reprenant les trois étapes décrites par Isabelle Collet : intéresser, recruter, socialiser, des "actions affirmatives" sont proposées, en EPS.

¹ Autorité de Régulation des Communications électroniques et des Postes, Baromètre du numérique, 2020

² <https://pix.fr/>, 2016

³ COLLET (I.), Les oubliées du numérique, Editions Le Passeur, 2019





Lever la censure sociale

Sortir de la vision essentialiste des êtres humains et s'appuyer sur la conviction d'éducabilité de chacun est un point de départ pour lever la censure sociale dans laquelle les filles se trouvent. Le poids du regard des autres sur elles lors de choix d'option ou d'orientation pèse et les amène à se détacher de certains secteurs d'activité. Le domaine du numérique, omniprésent a tout autant besoin d'hommes que de femmes, au risque sinon de cantonner celui-ci à certains publics et à accentuer les inégalités. Tout comme le secteur du soin ou de l'action sociale a besoin d'hommes, celui du numérique et de la technologie a besoin de femmes. Il s'agit alors, par exemple, de valoriser et rendre accessible les soft skills, ou l'accès à des domaines relevant de la manipulation, de la création autant pour les garçons que les filles.

Pour aller, dans le sens d'un métissage et d'une mixité, sexuelle, genrée mais aussi plus largement intersectionnelle, l'EPS peut y contribuer à travers des "actions affirmatives" valorisantes pour les filles et les garçons, pour les femmes et pour les hommes. En effet, ce qui est libérateur et émancipateur pour un des groupes, l'est tout autant pour l'autre. Sortir de la complémentarité des sexes, c'est permettre à tout individu, fille comme garçon, d'exister pleinement et de s'extirper de stéréotypes ou de croyances limitantes.

L'irruption et l'utilisation massive du numérique transforme la société et s'accompagne de changements profonds. Si "Petite Poucette va devoir réinventer une manière de vivre ensemble, une manière d'être et de connaître"⁴, son accompagnement peut se faire en chaussant les lunettes du genre et en appui des trois étapes proposées par Isabelle Collet. Ces propositions perfectibles sont faites pour aller vers une transformation permettant un meilleur épanouissement individuel de chacun et une égalité sans condition.

⁴ SERRES (M.), Petite Poucette, Editions Le Pommier, 2012



Le numérique n'est pas éducatif en lui-même, il le devient⁵

La première étape est « intéresser », autrement dit rendre attrayant l'objet d'enseignement visé et surtout que le numérique soit intégré dans l'enseignement comme une plus-value qui a du sens et représente un atout, une spécificité, plus qu'une reproduction de ce qui peut être réalisé avec un papier et un crayon.

Des écueils sont à éviter pour dépasser l'aspect éphémère de la nouveauté. Accrocher par le sens de l'activité d'apprentissage qui prend appui sur l'outil numérique dans un scénario pédagogique pensé dans lequel l'élève doit résoudre un dilemme est une entrée possible. Chercher à capter l'attention de ceux et de celles à qui cela s'adresse demande une vigilance sur les choix sélectionnés afin d'étonner et ensuite d'éveiller la curiosité. L'attention portée sur un objet d'enseignement clairement identifié et construire un scénario pédagogique à partir des données recueillies par dévolution autrement dit en donnant à l'élève le moyen de l'utiliser, de le contrôler, de modifier, augmente son degré d'autonomie et son sentiment d'autodétermination.

Cela demande pour l'enseignant de se questionner sur les outils utilisés en chaussant les lunettes du genre et se demander si l'outil par les images diffusées, le contenu partagé présente entre autres une égalité de références ou sort de stéréotypes communément véhiculés. Ainsi, les images choisies permettent-elles aux filles et aux garçons de s'identifier, par exemple, en dehors des codes communs ?

Ici le numérique est un appui, une fenêtre sur un panel de possibles, pour sortir des carcans véhiculés, et s'ouvrir. Pour qu'il soit un support du type aide à être soi, ou encore qu'il offre une liberté d'action à l'enseignant et à l'élève, il est questionné. Pour qu'il augmente l'autonomie, il doit permettre la mise en jeu de la réflexion, par exemple, en comparant des productions et d'analyses de figures acrobatiques, enregistrées et réalisées à deux moments de la leçon, ou de la séquence d'acroport, afin que les élèves apprécient leur progrès.

Les outils qui permettent de revenir sur ce qui a été fait, de modifier, de supprimer, d'augmenter... incitent à la réflexion, à la répétition et donc à l'apprentissage, pour aller jusqu'à la mise en commun. Coupler les outils numériques à l'audio-visuels, choisir des outils interactifs plutôt que passifs, favorise la mise en action et le maintien des élèves, filles comme garçons dans les apprentissages, à condition que les rôles soient occupés par toutes et tous.

⁵ TOMASZOWER (Y.), Journée Jean Zorro, AEEPS 2016



Toutes et tous à tous les rôles

La deuxième étape est « recruter ». Favoriser l'égalité et le bien-être en EPS à travers le numérique, c'est à la fois construire et maintenir une relation pédagogique consciente de s'adresser à chacun et de veiller à la nature de l'interaction adoptée (encouragements, retours précis sur le résultat, questionnements...). Cette dernière n'a pas les mêmes conséquences sur les apprentissages.

Il convient de veiller à ce que tous les rôles sociaux soient occupés dans chacun des champs d'apprentissage vécus. L'élève fille ou garçon doit pouvoir bénéficier d'une durée minimale équitable pour cheminer vers les attendus de fin de cycle en fonction de ses besoins. Le rapport inégal d'un sexe sur l'autre peut s'estomper car quel que soit le sexe des élèves chacun est potentiellement capable. Si l'un ou l'autre des élèves a un besoin spécifique pour acquérir les capacités recherchées, alors des temps spécifiques sont mis en place...

Avoir des attentes identiques envers les filles et les garçons, être vigilant quant à la quantité d'informations échangées ou à la nature de celles-ci selon l'élève fille ou garçon à qui l'enseignant s'adresse est une préoccupation pour viser une EPS bien-être.

En complément du développement de ces rôles sociaux, le gain numérique par l'autoscopie et la connaissance immédiate du résultat par la visibilité de la confrontation de l'image de son propre corps, de sa propre motricité ou encore par des feedbacks multipliés : visuels, auditifs et kinesthésiques, permis par la répétition, la comparaison ou encore la méthode combinatoire, permet une meilleure rétention et un apprentissage augmenté significatif. Ainsi l'usage de l'attention, la mémorisation, la prise de décision représente des opérations mentales favorables aux les progressions et aux réussites des élèves.

Ainsi, en reprenant l'illustration en acrosport utilisée précédemment, inciter à occuper tous les rôles, du côté des gymnastes : être voltigeur, porteur, aide/pareur ou du côté des juges, être vidéaste puis observateur, évite d'attribuer des rôles figés à certains, de découvrir ses points forts, ses intérêts et cela quel que soit son sexe. Par les méthodes exploitées, chacun découvre les compétences numériques quelles qu'elles soient. L'ensemble des domaines sont visés par les filles et les garçons indifféremment : informations et données, communication et collaboration, création de contenus, protection et sécurité et environnement numérique. Rendre l'élève acteur, voire auteur par l'élaboration d'outils ou d'applications, en partenariat avec les autres disciplines telles que les mathématiques ou la technologie, est possible. Impliquer les élèves dans la construction d'outils de suivi des réalisations est un premier pas vers l'accès à tous dans ces domaines.



Oser s'imaginer semblable⁶

La troisième étape est « socialiser ». Le travail collaboratif et coopératif a de nombreuses plus-values sur les apprentissages sociaux mais aussi moteurs et non moteurs. Les conditions pour une société plus mixte où les relations entre femmes et hommes soient horizontales reposent à l'école sur la diversité des vécus en groupes mixtes et non-mixtes. Apprendre à exister comme femme ou homme exige ces modes relationnels multiples et basés sur des règles de fonctionnement, au risque de créer des relations asymétriques, d'ascendance des leaders sur les autres élèves.

Ces règles sont nombreuses et peuvent être construites avec les élèves afin qu'un traitement équitable soit possible, selon les caractéristiques de chacun, pour une égale chance de réussite pour chacun. Les droits et les devoirs sont possibles à partager : temps de parole décompté, nombre de prises de parole à l'intérieur du groupe, délai de réponses individualisés, rôles occupés alternés.

Si apprendre à se connaître se fait en relation avec l'autre ou les autres, alors il s'agit de vivre une tension qui oscille entre authenticité et adaptation au sein d'un groupe. Le regard porté par la tierce personne induit des conduites et comportements qui sculpte le profil de chacun. "Les activités basées sur les contacts humains sont indispensables au monde numérisé de demain : elles lui sont complémentaires aujourd'hui, elles lui seront indissociables demain."⁷. Autrement dit, la confrontation collective et mentale socialement déterminée est un autre atout à la fois pour développer les compétences du socle commun de connaissances, compétences et de culture, que le numérique enrichit.

Par le côté nomade, utilisable en direct sur l'écran, qui permet de se voir faire, à la fois des choses identiques mais aussi différentes, tout en produisant un rendu commun conservé, mémorisé, partageable favorise une reconnaissance, augmente la connaissance de soi et des autres, engage à plus de respect de soi et des autres.

⁶ SENAC (R.), Une égalité sans condition, Editions Rue de l'échiquier, 2019

⁷ BORIOLI (V.), Questions au féminin 4.0 : Genre et numérique, 2020





Conclusion

Si aujourd'hui, les objets numériques sont partout et envahissent le quotidien, ils servent d'interface avec le monde social. La crise sanitaire renforce leur utilisation et met en avant diverses fractures, accentue certains écarts. L'École est donc face à un enjeu crucial si elle souhaite répondre à "une égalité sans condition"⁸.

L'EPS et les autres disciplines scolaires représentent un espace de formation, de sensibilisation à ces rapports de pouvoirs au cœur des relations entre les sexes et où s'enchevêtrent de façon complexe des formes d'oppression.

Si les médias véhiculent celles-ci, une réflexion est à mener pour permettre tout à chacun de les identifier pour les dépasser, afin d'éduquer des femmes autant que des hommes, tenus éloignés des secteurs techniques ou technologiques, secteurs d'avenir, afin d'exercer une nouvelle forme de citoyenneté. "J'ai besoin de l'autre pour être moi-même et il a besoin de moi pour être lui-même"⁹. Chercher à inclure une diversité de talents permet de couvrir des angles morts du domaine concerné et donc de le faire progresser.

⁸ SENAC (R.), *ibid*

⁹ KHAN (A.), 2017



ACADÉMIE
DE NANTES

Liberté
Égalité
Fraternité



Entre mixité et diversité, penser une EPS - bien-être

Elle + Lui = Moi

Damien BENETEAU,

Professeur d'EPS, Montreuil-Juigné, (49)

A l'heure où les relations humaines sont limitées, où la solidarité et l'ouverture d'esprit restent des clés pour faire face aux inégalités, la société semble encore divisée sur plusieurs points. Au sein de l'école, les relations entre filles et garçons n'y échappent pas. Pourtant "la mixité est un état qui va de soi, ne méritant pas qu'on réfléchisse ni à sa gestion, ni à son bien-fondé. Or tout idéal mérite d'être pensé"¹. Dans le système scolaire actuel, nul ne doute de l'importance de prendre en compte la diversité des élèves, notamment filles-garçons. Mais il est compliqué de s'assurer que les stéréotypes de genre ne sont pas encore un frein au développement des uns et des autres.

L'enjeu de cet article est d'installer une démarche d'apprentissage commune à tous les dispositifs d'enseignement en repensant les caractéristiques des élèves pour amener chacun d'eux à mieux se connaître, à construire leur propre identité et à s'affirmer en s'ouvrant à une société plus équitable.

¹ZAIMAN (C.), La mixité à l'école primaire, 1996





Réorganiser les caractéristiques des élèves

Les stéréotypes genrés dans les apprentissages moteurs sont encore très présents dans notre société et dans le sport. Le désir de progresser, de prendre plaisir, d'atteindre ses objectifs sont assurément des points communs à toutes les pratiques. Mais pour conscientiser la mixité comme un objet d'apprentissage à approfondir, il est nécessaire de prendre en compte et d'analyser tous ces paramètres sociétaux.

Des stéréotypes genrés à prendre en compte

En Education Physique et Sportive (EPS), les enseignants sont convaincus de pratiquer l'égalité dans leurs projets éducatifs. Ils estiment les traiter de façon neutre, grâce notamment aux types de groupements qui encouragent la mixité filles-garçons. Mais en EPS, un "curriculum masculiniste" est aussi transmis². Or, ce n'est pas parce que filles et garçons sont différents qu'il y a forcément de l'inégalité. Il s'agit donc de s'attarder sur ces stéréotypes genrés, de les prendre en compte, et de réorganiser les caractéristiques des élèves pour amener chacun d'eux à évoluer.

Des stéréotypes moteurs clivants

Au niveau de la motricité, les points de vue divisent l'opinion et sont assez clivant. Catherine Patinet annonce, selon plusieurs études, que les femmes sont moins performantes que les hommes pour diverses raisons : elles sont moins capables de répéter des efforts ou de les réaliser avec une intensité soutenue, elles quittent précocement l'activité physique, 55% des femmes ne font jamais d'activité physique contre 44% pour les hommes.

Ces derniers paraissent parfois plus conquérants, performants, dominateurs et ont plus goût pour la violence. Les filles semblent plus sensibles à leurs progrès, à l'association dans un groupe pour performer et à la volonté de se laisser guider en essayant de maîtriser leur image.

L'enjeu est donc de fixer des objectifs auto-ciblés, progressifs, ambitieux et ne brider les intérêts de personne. Le contexte, ainsi que l'éducation sportive apportée par les parents y sont forcément associés. L'EPS a donc pour mission de prendre en compte les caractéristiques des élèves dans leur environnement, sans fermer les yeux sur certaines différences, mais plutôt de les réunir pour les traiter de manière équitable.

²PATINET (C.), « Mixité-égalité en EPS, formes de pratiques scolaires et vigilance envers l'égalité filles-garçons », Conférence UFR STAPS de Nantes, Novembre 2017

Des stéréotypes cognitifs dévalorisant

Au niveau cognitif, d'autres stéréotypes tirent les élèves vers le bas : les professeurs interrogent plus les garçons mais les critiquent davantage, le temps de parole n'est pas réparti de la même façon en classe. Les filles apprécient la réflexion, les garçons sont plus dans la réactivité et prennent plus de place.

Il est alors nécessaire de rendre tous les élèves acteurs de leurs projets en donnant équitablement la parole, en permettant à chacun de prendre des informations sur l'autre et à tous de prendre des décisions. La question de l'attribution des rôles est donc nécessaire pour valoriser chacun.

Cependant, il ne s'agit pas d'amener les élèves à une pensée conforme aux idées du professeur influencé par son parcours, mais plutôt de développer collectivement leur esprit critique. Pour cela, la construction de l'identité est nécessaire à partir de la comparaison avec les pairs de son groupe d'appartenance³ mais peut aussi être un frein à plus d'équité entre filles et garçons. L'objectif est donc de se mettre en projet en questionnant son identité, de mutualiser les observations et d'échanger en évitant le jugement au profit de l'analyse⁴.

Des stéréotypes socio-affectifs stigmatisant

Des stéréotypes stigmatisent aussi au niveau socio-affectif : "un homme ne montre pas ses émotions, ne pleure pas!", 84% à 97% des élèves sanctionnés pour violence sont des hommes, lors des regroupements mixtes les garçons jouent leur réputation d'homme fort et performant, les filles physiques ont un déficit de féminité, les enseignants les utilisent comme "auxiliaires pédagogiques" au bon fonctionnement de la classe, pour les garçons la réussite scolaire relève du féminin, les filles mettent en évidence une moindre estime de soi. Il ne s'agit pas de nier les stéréotypes mais d'en tenir compte pour que tous puissent réussir à évoluer, à progresser. L'enseignant cherche donc à mettre en place une pédagogie non sexiste, axée sur la diversité des individus membres des groupes sociaux, religieux, ethniques et de sexe.

Des repères incontournables pour une mixité caractérisée

Pour pouvoir considérer la diversité des comportements des élèves plutôt que leur sexe, sans nier les stéréotypes évoqués, l'objectif est désormais de caractériser l'élève autour de quatre éléments : son milieu, son image, son corps et ses représentations.

³« Filles et garçons à l'école, clichés en tous genres », Guide pédagogique ONISEP, Clermont-Ferrand, 2011

⁴DURET (S.), « L'analyse vidéo pour le lycéen », *e-novEPS* n°17, juin 2019

⁵DURU-BELLAT (M.) et MARIN (B.), « La mixité scolaire : une thématique (encore) d'actualité », *Revue Française de Pédagogie* n°171, avril-juin 2010

Des repères contextuels à identifier

L'enseignant cherche à identifier des repères contextuels qui pourraient convenir aux filles, aux garçons et alimenter leurs réflexions. Dans tous les cas, le milieu dans lequel ils évoluent est un premier garant pour s'adresser aux deux sexes. Il ne traite pas de la mixité de la même façon dans ses projets éducatifs avec des élèves issus de grandes villes ou de localisations isolées. L'enjeu est de mettre tout le monde à l'aise pour s'exprimer et de prendre en compte les messages des familles. Il est courant de constater que cette pression est différente d'un endroit à l'autre, et qu'il n'est pas attendu la même chose des filles et des garçons. Il s'agit de constituer un ensemble de repères contextuels pour rendre les individus complémentaires et efficaces.

Des repères émotionnels à maîtriser

Un deuxième garant pour orienter les apprentissages vers les filles et les garçons est de les amener à maîtriser un certain nombre de repères émotionnels. En se positionnant sur ce qu'ils pensent d'eux, en analysant leurs relations aux autres, en évoquant leurs ambitions dans cette société, l'enseignant permet aux élèves de prendre des informations constructives et d'adopter les gestes appropriés. La gestion des émotions et des prises de risques évoluent. Certains parviennent même à mieux appréhender au sein des leçons le rapport à la règle et la sanction qui en découle.

Des repères physiques à développer

Le troisième garant pour une mixité plus équitable est de développer des repères physiques propres aux filles et aux garçons, sans pour autant annihiler les volontés de l'autre sexe. Comme évoquée précédemment, la réussite est nécessaire pour tous. Les garçons semblent privilégier la performance physique, là où les filles s'orientent plus vers la progression et l'atteinte d'objectifs plus transversaux.

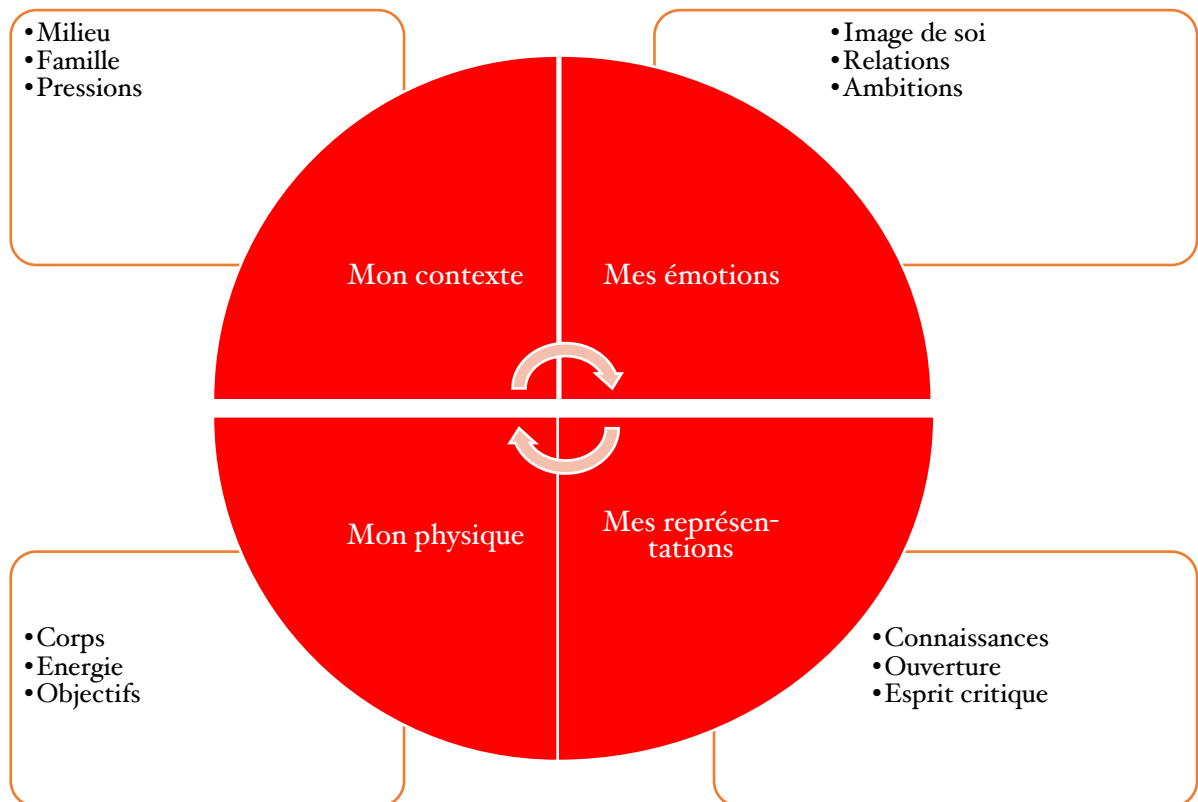
Dans les deux cas, l'enseignant d'EPS n'oublie pas de travailler sur le corps et la motricité, que ce soit de la force, de la précision des mouvements, de la souplesse, de l'enchaînement d'actions. Il tient compte des possibilités, des objectifs visés, des ambitions dans les transformations corporelles pour chacun d'entre eux. Par conséquent, le professeur propose des enseignements adaptés au dépassement de soi et/ou à la recherche de performances accessibles aux filles et aux garçons.

Des repères disciplinaires à faire évoluer

Enfin, un dernier garant pour un accompagnement mixte des apprentissages en EPS consiste à faire évoluer des repères disciplinaires. Une fois de plus, les stéréotypes évoqués montrent que les représentations sont marquées pour les activités : le côté esthétique des activités d'expression pour les filles, le côté affrontement des activités d'opposition et de performances mesurables pour les garçons. Quels que soient les choix, l'enjeu est donc bien d'amener les connaissances de chacun et de prouver que chacun peut s'épanouir. La prise en compte de la différence permet de s'appuyer sur les activités physiques sportives et artistiques (APSA) pour orienter les enseignements vers plus d'ouverture et développer l'esprit critique dès le collège⁶.

⁶BENETEAU (D.), « S'engager au fil de sa propre vie », e-novEPS n°17, juin 2019

Schéma 1 : Les repères incontournables pour un enseignement mixte



Un curriculum identitaire à organiser autour de caractéristiques à double entrée

Il s'agit de savoir quelles caractéristiques le professeur souhaite développer dans ses différents enseignements, en travaillant la mixité de manière équitable. Il les détermine alors par une double entrée stéréotypée d'attributs féminins et masculins.

Des déterminants à double entrée pour caractériser tous les élèves

Les caractéristiques environnementales

La première caractéristique environnementale concerne "la position de l'élève dans le groupe". Il est donc intéressant d'axer le travail sur la double entrée suivante : volonté de dominer de certains et dépendance que laissent paraître d'autres.

Il paraît aussi intéressant de caractériser "l'image projetée par les élèves". L'intérêt est de prendre en compte le souci de réserve et d'écoute. Mais aussi de le confronter au côté un peu envahissant de l'espace, autocentré, de quelques uns.

Enfin, une troisième focale sur "la prise d'information" est intéressante. Les garçons semblent efficaces lorsqu'ils connaissent le sujet. A l'opposé, les filles apprécient la nouveauté dans des domaines qu'elles découvrent.

Les caractéristiques émotionnelles

Avec ce repère émotionnel, trois caractéristiques semblent intéressantes à travailler.

"La relation aux autres" est développée par l'entrée liée à l'ambition et l'empathie. En effet, l'idée est de mener le couple fille-garçon à prendre en compte des objectifs de plus en plus hauts sans toute fois dénigrer les valeurs de l'autre.

"La prise de décision" de l'individu est ciblée pour ne pas rester dans l'assurance de comportements déjà maîtrisés, mais aussi pour encadrer davantage les prises de risque avec une analyse des différents paramètres.

"La connaissance de soi" est source d'émotions pour les filles et les garçons. L'idée est de permettre aux garçons d'analyser leur goût pour la violence tout en travaillant sur la maîtrise de soi qui permet aux filles de gérer leur image vis-à-vis du groupe.

Les caractéristiques physiques

En EPS, le développement des caractéristiques physiques propres à la motricité est incontournable. Pour traiter de la mixité, il paraît essentiel de parler de "performance". Les stéréotypes sont nombreux mais la double entrée par le traitement force et sensibilité amène beaucoup d'interrogations et d'axes de travail.

Les filles et les garçons, en cours d'EPS, ont pour ambition de progresser en "développant leurs actions motrices". Certains s'orientent vers le dynamisme à apporter dans les situations d'apprentissage, d'autres recherchent la finesse du mouvement. Il s'agira donc de maîtriser le côté hâtif, sans négliger l'enchaînement des actions.

Enfin, il est intéressant de prendre en compte les objectifs des élèves en caractérisant "leur motivation" pour gagner à tout prix et pour visualiser les progrès.

Les caractéristiques développementales

Pour faire évoluer les représentations des élèves, l'enseignant cherche à identifier les caractéristiques qui permettent aux filles comme aux garçons de les faire évoluer. Quel que soit leur sexe, ils recherchent du "plaisir" : soit pour partager des expériences, soit pour se confronter et montrer leur supériorité par le combat.

Dans ces échanges, le "management" au sein du groupe se distingue également de deux côtés : fédérer en proposant des idées et soutenir pour permettre à chacun de conserver une part de responsabilité dans la réussite du projet.

C'est d'ailleurs en s'appuyant sur la curiosité et le perfectionnement dans "la mise en projet" que l'enseignant visualise la capacité de chacun à faire la part des choses entre en tester de nouvelles et développer finement des éléments déjà maîtrisés.

Des grilles de positionnement pour définir ces déterminants à double entrée

Pour lutter contre les stéréotypes de genre, il est nécessaire d'en discuter avec les élèves, les analyser et les traiter selon leurs ressentis. Dans un premier temps, une échelle de positionnement est construite pour permettre à chacun de se positionner sur les deux déterminants propres à la caractéristique retenue.

Tab 1 : Echelle de positionnement des deux déterminants d'une caractéristique

	Caractéristique retenue : la performance			
	Degré 1	Degré 2	Degré 3	Degré 4
Force	L'élève peut se mettre en danger pour performer physiquement	L'élève cherche à évoluer pour se confronter sans cibler les étapes de progression	L'élève évolue en fonction d'objectifs ciblés et individualisés	L'élève cible ses objectifs pour évoluer et apporter au groupe
Sensibilité	L'élève cache volontairement ses émotions	Les émotions sont liées à la réussite ou à l'échec de la situation	L'élève tient compte de ses émotions pour s'exprimer au moins à l'oral et évoluer	L'élève développe et s'appuie sur ses émotions par les écrits, l'oral, le corps

Dans un deuxième temps, une autre échelle permet de se positionner en croisant les deux éléments. L'idée est alors de traiter de manière équitable la mixité en s'appuyant sur les stéréotypes évoqués précédemment.

Tab 2 : Echelle de positionnement d'une caractéristique à double entrée

	Degré 1	Degré 2	Degré 3	Degré 4
Caractéristique à double entrée retenue : La performance	L'élève reste sur l'unique entrée qui le caractérise	L'élève prend connaissance de la double entrée en fonction des APSA proposées	L'élève se positionne sur les deux déterminants dans chaque APSA proposée	L'élève se projette pour apprendre dans les APSA selon les deux déterminants
⤵	⤵	⤵	⤵	⤵
Traitement de la mixité	Stéréotypes	Représentations familiales ou sociales	L'élève s'ouvre en se projetant par champ d'apprentissage	Fait évoluer ses représentations sur le genre de façon équitable

Un curriculum identitaire à s'approprier

En prenant en compte toutes les caractéristiques à double entrée des élèves, l'enseignant amène les filles et les garçons à une meilleure connaissance de soi et de l'autre, et invite à analyser différents types de stéréotypes pour évoluer de manière plus équitable.

Tab 3 : Un curriculum identitaire

NOM : Prénom : Classe :	Caractéristiques de l'élève	Déterminants à double entrée	Niveau de positionnement de l'élève
Contexte environnemental	Position dans le groupe	Domination/ Dépendance	① ② ③ ④
	Image projetée	Réserve/ Excentrisme	① ② ③ ④
	Prise d'informations	Découvrir/ Stabiliser	① ② ③ ④
Contexte émotionnel	Relation aux autres	Ambition/ Empathie	① ② ③ ④
	Prise de décisions	Prise de risque/ Assurance	① ② ③ ④
	Connaissance de soi	Violence/ Maîtrise de soi	① ② ③ ④
Contexte physique	Performance	Force/ Sensibilité	① ② ③ ④
	Actions motrices	Finesse/ Dynamisme	① ② ③ ④
	Motivation	Gagner/ Progresser	① ② ③ ④
Contexte développemental	Plaisir recherché	Partager/ Se confronter	① ② ③ ④
	Mise en projet	Tester/ Développer	① ② ③ ④
	Management	Fédérer/ Soutenir	① ② ③ ④



Faire vivre le curriculum identitaire

Alors que les caractéristiques élèves sont repensées à partir des stéréotypes de genre, il est intéressant de faire vivre les curriculums identitaires des élèves en utilisant une démarche d'apprentissage généralisable à chaque APSA support.

Se positionner pour mieux se connaître et connaître les autres

Prendre en compte les codes d'identification pour se livrer

L'adolescent se construit une image qui est reflétée par celles des autres. L'idée est d'utiliser la base de son propre positionnement mais de tenir compte également de l'avis des camarades et du professeur en ciblant au moins un des attributs masculins et féminins pour obtenir une position globale plus équitable (Tab.4). Le curriculum identitaire permet alors d'attirer l'attention de chacun pour mieux se connaître et pour mieux connaître les autres. A partir de là,

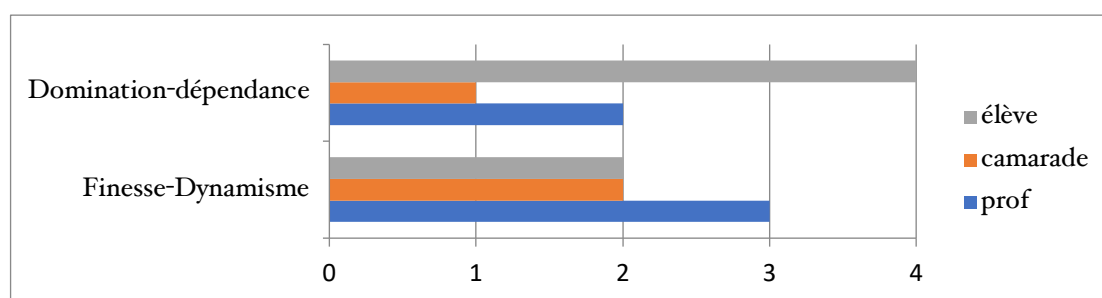
Damien BENETEAU, Elle + Lui = Moi

Juin 2021 - Partie 2 - Article 1 - page 8



la notion de rôle à prendre et à laisser est incontournable. Elle est même reproductible avant chaque nouvelle séquence d'apprentissage. L'élève repère plus facilement où il est efficace, où il doit progresser et où ses caractéristiques servent le groupe. L'intérêt pour chacun est de profiter d'une vision globale de ses caractéristiques pour se fixer ses propres objectifs, progresser et évoluer dans des domaines qui ne font pas la part belle à des codes d'identification féminins ou masculins.

Tab 4 : Un curriculum identitaire à identifications multiples et mixtes



La constitution des groupes au cœur du dispositif

Comme les déterminants à double entrée se complètent, l'enseignant choisit les axes de travail pour chaque séquence. Pour constituer ses groupes, il ne prend donc pas en compte directement la notion de genre féminin-masculin mais plutôt l'analyse des différents positionnements.

L'objectif est évidemment de ne pas brider les sensibilités des uns et des autres mais les pousser à se rendre compte de ce qui existe. En fonction des analyses, des enjeux de formation et d'apprentissage, il a la possibilité de varier les groupes et de les équilibrer en fonction de l'harmonisation à trouver pour les situations d'apprentissage. L'objectif pour l'élève est de trouver sa place dans n'importe quel groupe, d'amener sa spécificité identitaire et profiter de la différence des autres pour se positionner et mieux se connaître.

Des situations d'apprentissage pour apprendre à se positionner tous ensemble

Pour alimenter ce propos, un exemple pour les sports collectifs retient la caractéristique de "la position dans le groupe" avec la double entrée domination/dépendance, couplée à celle de "l'enchaînement des actions motrices" avec la double entrée finesse/dynamisme. Il est alors intéressant de trouver un axe de travail qui mette en évidence ces deux caractéristiques. Mais il est courant et réducteur en sports collectifs de voir une différence d'attitude entre les garçons qui prennent beaucoup de place pour marquer à tout prix et celui des filles qui se font discrètes, se dévalorisent et n'osent même pas tenter de tirer. La place de chaque joueur dans ce dispositif est un élément central pour les apprentissages, tout comme l'apport qu'ils ont dans la mise en place stratégique. L'idée est alors de mettre plutôt l'accent sur les différents profils de joueurs qui s'organisent pour construire collectivement une dynamique et des actions : buteur, défenseur, gardien, passeur, coureur, stratège, capitaine, tenace...

L'enseignant met en place collectivement, d'une séance à l'autre, une fiche de profils qui permet de constituer des équipes équilibrées en mélangeant toutes les caractéristiques, sans pointer les filles ni les garçons. Aussi, cette fiche est utilisée pour modifier les équipes entre deux matchs en installant un "marché des transferts". Celui-ci permet à n'importe quel individu d'être transféré vers une autre équipe. Le principe est d'écouter tous les membres de l'équipe, de savoir si un joueur accepte de changer d'équipe et d'aller chercher un joueur du même profil dans une autre équipe. Ce dernier n'a pas le choix, il accepte le changement. Avec ce système, l'enseignant a ciblé certaines compétences des curriculums identitaires, a tenu compte du positionnement des élèves vis-à-vis d'eux-mêmes et de leurs camarades, et leur a permis de traiter la mixité de manière subtile tout en travaillant la motricité.

Débattre pour construire sa propre identité

Affirmer sa différence pour mieux se confronter

La démarche d'apprentissage repose une nouvelle fois sur les caractéristiques des élèves pour que chacun construise socialement sa propre identité. L'adolescent a besoin de relations humaines. C'est pour cela qu'il peut développer des nouvelles compétences relationnelles. L'amitié permet de développer l'empathie, la sensibilité et l'écoute des autres. Il s'agit donc de mobiliser de nouveaux attachements et de s'identifier à de nouveaux groupes sociaux, autres que la famille et la dépendance qu'elle suscite parfois.

L'objectif prioritaire est donc de mettre chaque élève en projet, d'une part avec ceux qui ont des affinités de curriculum identitaire pour ne pas omettre leurs postures de départ, et d'autre part amener à trouver les points saillants qui permettent d'amener quelque chose de nouveau et de positif au groupe. Pour y parvenir, il est possible de s'appuyer sur des curriculums identitaires opposés pour sensibiliser chacun aux différences, une nouvelle fois sans focaliser sur le genre de l'élève. D'ailleurs, pour une même séquence d'apprentissage, il est même envisageable de passer de groupes sexués à des groupes mixtes.

L'organisation des débats au cœur du dispositif

Pour installer les débats, la première étape est de prendre le temps de les organiser en posant les analyses et en faisant en sorte d'oublier la mixité par l'utilisation des caractéristiques élèves. Dans un deuxième temps, l'enseignant amène des sujets ouverts qui interpellent et amènent des points de tension. Par exemple, faut-il privilégier le résultat ou la manière en sports collectifs? La prise de risque est-elle nécessaire en APPN? Ou encore, le plaisir éprouvé dans un spectacle sportif passe-t-il forcément par la transmission d'émotions? Prendre en compte les caractéristiques à double entrée développées précédemment, permet d'imaginer des positions attribuées plus culturellement aux filles et d'autres plus aux garçons. Dans tous les cas, le débat a pour mission de poser clairement ses idées, d'écouter les opinions des autres, se positionner au bénéfice du groupe, et enfin profiter de toutes ces expériences pour affiner sa propre identité au sein d'un collectif.

Du côté de l'enseignant, il s'agit de créer les conditions optimales pour que chacun souhaite prendre la parole, notamment en posant un contexte d'apprentissage familial⁷ et en donnant l'envie d'écouter les autres avec des sujets pour lesquels tout le monde a des choses à apporter. L'objectif est de construire ses propres codes avec l'influence des autres. Chacun affirme ses volontés ou choix personnels. L'enseignant amène ainsi de l'alternance entre les temps de préparation collectif, de pratique de tous, de questionnement et de régulation du groupe. Le fil conducteur reste de prendre le temps d'écouter et de s'écouter au fil de la discussion.

Un accompagnement personnalisé pour prendre le temps de l'analyse

Un exemple dans une séquence en acrosport retient les caractéristiques de "la performance" avec la double entrée force/sensibilité et celle de "la prise de décision" avec la double entrée prise de risque/assurance. L'idée est de profiter des séances d'accompagnement personnalisé (AP) pour créer un contexte familial en regroupant des élèves axés sur l'une des caractéristiques évoquées. Le groupe travaille pour se spécialiser et accéder à encore plus d'efficacité dans son domaine. Ensuite, dans les séquences classiques, chaque élève revient avec des techniques nouvelles plus complexes et les propose à son groupe de prestation finale. En s'appuyant sur des univers différents, chacun amène ses certitudes, ses exploits et essaie de se mettre en valeur parallèlement aux autres membres du groupe. L'objectif de rendre compatible des caractéristiques différentes, voire opposées, est donc atteint.

S'affirmer pour s'ouvrir à une société plus équitable

Développer des nouveaux codes sociaux

La dernière étape de cette démarche d'apprentissage consiste à s'affirmer en s'ouvrant à une société plus équitable. L'enseignant prend en compte les élèves positionnés en degré 1 pour les amener à une plus grande ouverture d'esprit. Il se focalise sur un déterminant à double entrée qui ne laisse pas insensible pour engager un projet autour du traitement d'une cause stéréotypée: la place de la femme dans la société, l'égalité homme-femme au travail, ou les violences conjugales... L'objectif est d'inciter le collectif à évoluer ensemble en gardant un souci d'équité dans le traitement de la thématique. Pour cela, il est nécessaire de prendre en compte régulièrement les déterminants qui amènent des prises de position, des débats et une ouverture d'esprit pour tenir compte de tous.

L'intérêt consiste aussi à s'engager pour s'affirmer et acquérir une meilleure estime de soi. D'une manière générale, les filles sont moins persuadées de leur compétence dans un contexte mixte⁸. Ce n'est pas le cas pour les garçons. Mais pour ne pas brider leur développement, il ne s'agit pas non plus de systématiser les regroupements mixtes. L'enseignant se laisse la possibilité d'utiliser également les regroupements unisexes afin d'attirer l'attention sur les deux types d'engagement et donc de développer de nouveaux codes sociaux.

⁷BENETEAU (D.), « Je suis timide mais je soigne mon oral », *e-novEPS* n°20, janvier 2021

⁸DURU-BELLAT (M.), « Ce que la mixité fait aux élèves », *revue de l'OFCE* n°114, 2010

L'engagement au cœur du dispositif

Au-delà du travail de groupe et de l'organisation de débats, l'élève a besoin d'expérimenter et de mutualiser ses nombreuses expériences pour construire l'altérité, pour appréhender et comprendre les comportements opposés au sien, pour s'engager individuellement et collectivement. Généralement, ces types d'apprentissage viennent agrémenter les différents parcours éducatifs. Il est alors intéressant de venir appuyer les enseignements sur des caractéristiques atypiques. Elles permettent alors de vivre une expérience particulière ciblée⁹, par exemple la situation de handicap ou la différence d'un élève, et de la mettre au centre d'une action collective.

Des parcours éducatifs pour développer son propre parcours de formation

Si l'élève parvient à s'affirmer dans une société qui évolue constamment, il alimente son parcours de formation par les différents parcours éducatifs. En retenant la thématique de la place de la femme dans la société, il paraît judicieux de prendre appui par exemple sur l'activité Savate Boxe Française¹⁰ qui pose la question des regroupements, alimente des débats houleux et permet aux filles et garçons de s'affirmer dans la classe.

Les caractéristiques à mettre en avant peuvent alors être "la connaissance de soi" avec la double entrée violence/ maîtrise de soi et de "la motivation" avec la double entrée gagner/ progresser. L'enseignement peut alors utiliser la variation des formes de groupement pour alterner le travail technique des poings, des pieds, des enchaînements pieds-poings. Il peut également s'appuyer sur les différentes formes de mise en œuvre avec les assauts et les enchaînements chorégraphiés. Ces changements réguliers de groupes de travail vont forcément amener les élèves à se positionner pour faire face à leur côté émotionnel face au sexe opposé, à débattre pour construire leur identité et surtout à s'affirmer pour permettre à tous de vivre leur enseignement de manière équitable dans cette microsociété qu'est la classe.



Conclusion

Quels que soient les dispositifs supports, les séquences d'apprentissage en EPS ont l'ambition de permettre aux filles et aux garçons de se construire leur propre identité au fil des enseignements. Néanmoins les stéréotypes de genre sont encore très présents dans notre société et dans l'école. L'enseignant en tient alors compte pour réorganiser les caractéristiques des élèves autour de déterminants à double entrée complémentaire. Ceux-ci deviennent alors les éléments incontournables d'une démarche d'apprentissage qui amène les élèves à se positionner dans un groupe, à s'ouvrir aux autres, à débattre pour développer leur esprit critique et enfin à affirmer leur identité tout en permettant à l'école de traiter la thématique de la mixité de manière équitable.

⁹BENETEAU (D.), « Pour une mutualisation des expériences », *e-novEPS* n°15, juin 2018

¹⁰EVAIN (D.), « Cesser d'enseigner et faisons apprendre : la mixité abordée comme un outil pédagogique », *les cahiers EPS* n°33, janvier 2006



ACADÉMIE
DE NANTES

Liberté
Égalité
Fraternité



***Entre mixité et diversité,
penser une EPS - bien-être***

Désapprendre les stéréotypes en EPS

Mathieu ROLAN

Professeur agrégé d'EPS, Brain sur l'Authion, 49

Les stéréotypes ont la peau dure et sont ancrés dans nos modes de vie ; l'Education Physique et Sportive (EPS) n'y échappe pas. Les élèves viennent en cours avec leur histoire et les représentations acquises ou construites dans le milieu familial. De leur côté, les enseignants sont aussi les héritiers d'une certaine culture, d'une société, d'une formation, et de leur propre histoire. S'agissant de mixité sexuelle, l'enseignement de l'EPS s'organise aussi autour de notions marquées par ces stéréotypes : les champs d'apprentissage dont certaines Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA) peuvent être perçues comme genrées plutôt masculines ou féminines. Les notions de performance physique ou de compétition peuvent être inégalement investies selon les sexes.

Il ne s'agit pas de nier les différences de sexe, mais d'apprendre aux élèves à se connaître par ce qu'ils savent faire et les pouvoirs d'agir qu'ils développent. Enseigner à distance des stéréotypes permet ainsi de construire un vivre ensemble dans la pratique où la réussite de chacun n'est plus une affaire de genre mais le résultat d'une mise en relation positive des différences.

Mathieu ROLAN, Désapprendre les stéréotypes en EPS

Juin 2021 - Partie 2 - Article 2 - page 1





De l'APSA culturellement genrée au Champ d'Apprentissage

Tout le monde peut vivre des expériences ! Mais les statistiques genrées sont parlantes : le rugby recense 97% de licenciés garçons chez les jeunes quand la danse compte 93% de filles¹. Il est donc courant en EPS d'entendre les garçons dire "oh non, pas de la danse, c'est pour les filles" quand le professeur annonce l'activité danse pour la prochaine séquence, ou encore "on va pas jouer contre les garçons ?" de la part des filles à l'annonce de l'activité rugby. Les représentations des élèves se heurtent aux intentions éducatives de l'enseignant. L'expérience à vivre représente le cœur des champs d'apprentissage et les APSA-supports en sont les révélateurs. Il s'agit alors pour l'enseignant de dénouer les stéréotypes associés aux APSA pour se centrer sur les expériences à vivre et les enjeux de formation qui en découlent pour ainsi engager tous les élèves au-delà de leurs représentations vers des apprentissages porteurs de sens.

Dénouer le stéréotype

Les exemples de la danse et du rugby présentés ci-dessous cheminent de l'APSA culturellement genrée au champ d'apprentissage auquel elle se rapporte, comme porteur et révélateur de l'expérience à vivre.

¹ SIMON (C.) Egaligone.org, 2016, source : Ministère des Sports, de la Jeunesse, de l'Éducation populaire et de la Vie associative, 2013

Tab 1 : Stéréotypes liés aux APSA Danse et Rugby

APSA	Danse	Rugby
Genre	Fille	Garçon
Stéréotypes véhiculés - "clichés"	Souplesse Grâce Fluidité Rythme Coordination	Affrontement Combat Violence Vitesse Equipe
Obstacles potentiels perçus par l'autre genre	Perte de virilité Manque d'effort Se montrer face aux autres Absence d'opposition ou de performance	Risque de se faire mal Contact physique avec l'autre (et même pire : avec un garçon)
Champ d'apprentissage	CA3 : Réaliser une prestation corporelle destinée à être vue et appréciée	CA4 : Conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel pour gagner
Expériences à vivre dans le champ d'apprentissage	Prise de risque affective Créer-composer Motricité expressive Juger-regarder	Gagner ou perdre Technique-tactique Analyser les forces et les faiblesses Communication Incertitude

En se focalisant sur les expériences à vivre dans le champ d'apprentissage, l'enseignant identifie des enjeux éducatifs "asexués" qui s'éloignent des connotations stéréotypées davantage véhiculées par les APSA. En partant de ces expériences à vivre, l'enseignant peut alors envisager une forme de pratique favorisant l'engagement de tous, en prenant en compte les sensibilités de chacun.

Des formes de pratique favorisant l'investissement de toutes et de tous

Dans chacun des cas il ne s'agit pas de traiter didactiquement l'activité de façon à la rendre plus masculine ou féminine selon les représentations des élèves, mais de permettre à chacun de s'y investir pour vivre les expériences attendues ; inviter les élèves à s'engager dans un rapport à l'activité choisie n'impactant ni la réussite, ni l'expérience du champ d'apprentissage.

Tab 2 : De la logique du champ d'apprentissage à l'activité pour s'éloigner des stéréotypes

APSA	Danse	Rugby
Traitement didactique non attendu	Rendre la danse acceptable pour les garçons en pratiquant le Breakdance-hiphop	Rendre le rugby acceptable pour les filles en faisant du Rugby flag ou touché
Idée directrice du traitement didactique à opérer	Engager les élèves dans des situations susceptibles de mettre en scène une féminité atypique pour les unes et de remettre en cause une virilité exacerbée pour les autres	Engager les élèves dans un rapport au contact réel ou symbolique où chaque équipe est composée d'élèves aux choix différents
Opérationnalisation	Danse des ombres (silhouettes derrière un drap avec ombres projetées) L'objet dansant (les élèves portent un vêtement qu'ils font danser : une veste, une combinaison de peintre...)	L'élève porte une ceinture de flag : pas de placage → stopper = retirer les flags L'élève porte un maillot : placages (il plaque ou est plaqué)
Démarche d'enseignement	Alternance de chorégraphie imposée et de création à partir de mots inducteurs de mouvement : les mots sont asexués dans les représentations et les connotations	Équipes mixtes possibles où chacun porte attention aux autres par le repère qu'il porte (ceinture ou maillot) définissant ainsi les pouvoirs d'agir de chacun
Effets recherchés	Développer une motricité expressive où l'élève s'investit sans barrière liée au genre : l'espace, le temps, l'énergie et les relations sont exploités par des corps aux pouvoirs différents mais tous capables de faire passer un message. La danse n'est plus une "activité de filles ou de garçons" mais une activité où les différences corporelles et intentionnelles enrichissent les manières de s'exprimer avec son corps	S'investir dans un collectif pour faire progresser le ballon et freiner l'équipe adverse selon les pouvoirs d'agir sur le corps de l'autre (et les autorisations d'agir sur mon propre corps). Ces derniers sont matériellement identifiés et permettent à chacun de construire le jeu et de vivre l'expérience du champ (gagner ou perdre lors d'une opposition) sans blocage lié au contact. La pratique du rugby ne se cristallise plus autour du placage, mais s'étend sur d'autres piliers réglementaires et favorise ainsi une pratique de toutes et tous ensemble.

Se centrer sur les expériences à vivre du champ d'apprentissage pour aborder les APSA, permet de s'écarter des stéréotypes culturels qui y sont liés. Cette approche nécessite une attention permanente de l'enseignant pour faire des choix de dispositifs d'apprentissage qui ne renforcent pas les stéréotypes et, pour veiller à ce que l'investissement des élèves ne soit pas guidé prioritairement et durablement par leurs représentations genrées. Il s'agit alors ici de passer d'une mixité "oubliée" par l'enseignant à une mixité "dépassée pour l'altérité".²



" La perf et la compèt, c'est pour les gars ! "

En EPS, les activités "barémées" en Contrôle en Cours de Formation (CCF) engendrent des écarts importants entre filles et garçons en termes de résultats, à la faveur des garçons³.

Le stéréotype genré laisse à entendre donc que la performance est davantage pour les garçons. Pour autant, performer est une compétence à atteindre, propre aux différents champs d'apprentissage, mais particulièrement mise en avant dans le champ 1. S'il n'est pas question ici de remettre en cause la différenciation des barèmes filles-garçons sur des productions de performance "normée" à cause des différences avérées de capacités physiques⁴, il s'agit plus de se questionner sur cette "norme". Sans dénaturer l'expérience à vivre du champ d'apprentissage c'est-à-dire produire une performance mesurée à une échéance donnée, il est possible d'envisager la norme non pas comme la comparaison et le classement mais comme une référence à soi.

Le barème

Dans le champ d'apprentissage 1 "produire une performance mesurée à une échéance donnée", la norme la plus répandue est celle du barème établi sur le résultat brut de la performance, référencée d'un point de vue local voir national où la performance médiane⁵ dans le champ d'apprentissage 1 en Lycée général et technologique. Ce sont des barèmes où la comparaison se fait nécessairement les uns aux autres et repose sur une mise en concurrence. Elle amène finalement plus à évaluer des capacités innées que véritablement les apprentissages réalisés au cours de la séquence. Ces performances chiffrées, majoritairement meilleures pour les garçons, renforcent l'image du garçon plus fort que la fille.

² MENAGE (J.) « La mixité et l'EPS, de l'imposture à la posture », *e-novEPS* n°21, juin 2021

³ HUOT (F.) « Évaluer les filles en EPS » *e-novEPS* n°21, juin 2021

⁴ KOULMANN (N.) et MALGOYRE (A.), Les différences physiologiques homme-femme : quel impact sur l'aptitude physique au combat ? *Revue Défense Nationale* 2018/3 (N° 808), pages 81 à 84

⁵ Programme de l'enseignement de l'EPS au lycée général et technologique, BO spécial n° 1 du 22 janvier 2019

Engager les élèves dans la recherche de performance c'est les confronter à la répétition, à la persévérance, à l'apprentissage de techniques efficaces, au souci du progrès, mais aussi et surtout à la connaissance de soi et la mobilisation efficace du plus haut niveau de ressources personnelles disponibles. Ces différents enjeux ne sont pas liés au sexe et favorise une approche qui s'éloigne des stéréotypes véhiculés de prime abord.

Ainsi le barème autoréférencé permet à chaque élève de s'appuyer sur sa propre référence et le force à développer une connaissance de soi plus fine. Pour s'engager dans cette recherche de performance personnelle, l'enseignant peut utiliser différents repères : les capacités de l'élève à produire un effort donné (% de VMA), ou encore celle à reproduire cet effort (régularité des performances). La norme devient alors l'élève lui-même, ce qu'il a appris et la manière dont il mobilise ses ressources. Le barème ne porte plus sur le résultat brut chiffré de la performance mais sur ce que représente ce résultat pour l'élève qui la produit. Ainsi la référence se dégage de la performance absolue - qui renforce les stéréotypes - et s'appuie sur une performance relative - qui renforce la connaissance de soi et s'éloigne des stéréotypes de genre liés à la performance pure.

Tab 3 : La performance autoréférencée liée au pourcentage de VMA

Sur une course de 3 minutes	Degré 1	Degré 2	Degré 3	Degré 4
% de VMA	De 80 à 90% de VMA	De 91 à 99% de VMA	De 100 à 110% de VMA	plus de 110% de VMA

Tab 4 : La régularité de la performance comme barème

Sur une course de 3 minutes sur 5 séances de suite	Degré 1	Degré 2	Degré 3	Degré 4
Régularité de la performance	Performance de base stabilisée aléatoirement	Performance de base stabilisée (+/- 100m)	Progrès aléatoires (un coup d'éclat non reproduit)	Progrès stabilisés

L'auto-référencement engage chaque élève dans la recherche non pas d'une performance le plus haut possible sur un barème extérieur chiffré, et ainsi le renforcement du stéréotype culturel lié à la masculinité de la performance et de la compétition où il faut être meilleur que les autres, mais sur une recherche d'accomplissement personnel par la capacité à mobiliser au mieux ses capacités du moment (compétence à être performant) et d'atteindre son propre haut niveau.

Cet accomplissement personnel peut se faire alors dans le partage d'expériences avec l'autre. En effet, les autres ne sont plus des concurrents mais des pairs qui cherchent eux aussi leur meilleur niveau personnel. La réussite des uns doit pouvoir entraîner la réussite des autres par une mise en relation positive. En devenant sa propre référence, et dans le cadre d'une mise en relation positive des élèves, chacun devient aussi un repère pour les autres.

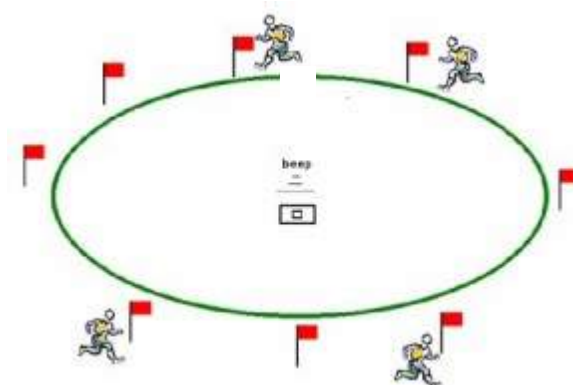


La connaissance de soi pour engager les efforts

Se centrer sur la notion d'effort permet de mettre à distance le barème de performance. En effet, pour une même quantité d'effort donné, les résultats entre élèves vont varier car les capacités de départ ne sont pas les mêmes. Ainsi, les facteurs déterminants de la performance ne reposent plus sur les différences de capacités physiques entre filles et garçons mais sur la capacité à mobiliser ses ressources pendant l'effort. La bascule s'opère d'une capacité à produire la meilleure performance possible à la capacité à produire sa meilleure performance⁶. L'effort qui s'appuie sur une référence personnelle permet de placer la compétence de l'élève en avant et non plus sur les capacités innées de ce dernier.

Multidimensionnelle, la notion d'effort a des composantes énergétiques, cognitives et affectives. L'effort stéréotypé des garçons est lié à sa dimension énergétique quand celui des filles est plutôt lié à une dimension symbolique-affective et cognitive. Ainsi pour désapprendre les stéréotypes, l'enseignant d'EPS peut engager les élèves dans des efforts autoréférencés où les différentes dimensions sont investies indifféremment.

→ L'élève court 3 minutes : il a produit sa performance = dimension énergétique



→ Il se renseigne sur la performance produite : d'une part sur des informations externes : connaissance de la distance parcourue ou de la vitesse de course moyenne (= dimension cognitive) et d'autre part sur des informations internes objectives (= bio-informationnelle) par les ressentis : fréquence cardiaque, ressenti musculaire, ressenti respiratoire.

Informations externes :



⁶ Programmes de l'enseignement de l'EPS, Lycée professionnel, Informations externes, champ d'apprentissage 1, BO spécial n°5 du 11 avril 2019 -

Informations internes

Informations internes post-effort	Degré 1	Degré 2	Degré 3	Degré 4
Fréquence cardiaque	Moins de 120ppm	120 à 140ppm	140 à 160ppm	160 et+
Ressenti musculaire	Muscles souples	Muscles chauds	Légère tension-raideur	Muscles durs, gonflés
Ressenti respiratoire	Absence d'essoufflement Respiration aisée	Un peu essoufflé, je peux parler "normalement"	Essoufflé, je peux parler sans faire de phrase	A bout de souffle, j'ai besoin de récupérer avant de parler

→ Il évalue la performance produite au regard des attentes : se situer sur le barème d'effort exprimé en % de VMA = dimension symbolique

Sur une course de 3 minutes	Degré 1	Degré 2	Degré 3	Degré 4
% de VMA	De 80 à 90% de VMA	De 91 à 99% de VMA	De 100 à 110% de VMA	Plus de 110% de VMA

→ Il émet des hypothèses sur les facteurs de sa performance et sur ceux à mobiliser pour reproduire ou améliorer sa prochaine répétition

Facteurs explicatifs de la performance	Aucune influence sur la performance produite			Très forte influence sur la performance produite
Échauffement-préparation à l'effort				
Motivation				
Conditions externes (environnement-partenaires-matériel)				
Mobilisation d'une technique efficace				
Entraînement (qualité et quantité d'investissement préalable)				

Ici l'élève pense qu'il ne s'est pas suffisamment entraîné pour produire une performance satisfaisante et qu'il n'était pas assez motivé pour réussir.

Cette démarche matérialise les différentes dimensions de l'effort et engage l'élève dans un processus de performance personnelle et construite, qui s'éloigne des seules capacités physiques pour expliquer et justifier la performance. La connaissance de soi s'enrichit de cette démarche et met en évidence des leviers pour s'engager dans l'effort.

Cette démarche peut tout aussi bien être individuelle sous forme d'autoévaluation que collective dans un travail de groupe. La comparaison aux autres sur les facteurs de performance va pouvoir guider les élèves sur les manières d'agir pour faire avancer le curseur. Garçons ou filles peuvent ici échanger sans que les stéréotypes ne viennent poser des barrières symboliques.



Conclusion

Enseigner à distance des stéréotypes permet aux enseignants de favoriser l'égal accès à la réussite des élèves en levant les barrières implicites et les codes culturels hérités. Cette volonté permet ainsi à tous les élèves de s'engager dans une pratique motrice favorisant l'épanouissement personnel et le respect des individualités, tellement diverses et variées, ne pouvant se limiter au mode binaire "filles-garçons" défini par des stéréotypes.

La mise à distance des stéréotypes permet aux élèves d'apprendre que chacun est différent et qu'il ne se définit pas par son genre mais par ses sensibilités toutes entières. Le genre n'est plus un déterminant définissant des activités ou des modalités de pratique. L'ouverture aux sensibilités diverses des autres amène chacun à s'enrichir et construire ainsi la société de demain bâtie sur un vivre ensemble inclusif et non plus clivant.



ACADÉMIE
DE NANTES

Liberté
Égalité
Fraternité



Entre mixité et diversité, Penser une EPS - bien-être

Mixité plurielle et interactions sociales

Nicolas CHEVAILLER

Professeur d'EPS, Saint Sébastien sur Loire, (44)

Le mot mixte vient du mot latin "misceo" qui signifie "mélanger" ou "composer de plusieurs choses de natures différentes". Cette définition nous invite à nous questionner sur le sens attribué à "mélange". Il semble réducteur de l'associer aux seuls filles et garçons à l'heure où le code de l'éducation¹ rappelle le droit à l'éducation à tout enfant se trouvant sur le territoire national, quels que soient son origine et ses modes de vie ou d'habitation. L'enseignant se retrouve face à une classe qui mélange en son sein des élèves singuliers de par leurs sexes, leurs histoires, leurs ressources ou encore leurs envies. Comment faciliter ce mélange pour que les interactions sociales aient une incidence positive sur les apprentissages de chacun des élèves de la classe ?

Le présent article pose le postulat que la compréhension et la prise en compte de ces éléments sous-jacents issus de cette mixité plurielle permet la construction d'un engagement collectif positif ou le groupe vient soutenir l'individu dans ses apprentissages.

¹ Code de l'éducation, partie législative (articles L111-1 à L974-3), 06 mai 2021.





Interactions sociales au sein du groupe

Les interdépendances nombreuses, au sein d'un groupe classe, rend difficile la compréhension des interactions sociales qui se jouent de façon plus ou moins visibles entre les élèves. Elle oblige l'enseignant à prendre en compte l'engagement de chacun dans le collectif pour décrypter et comprendre les interactions sociales afin de percevoir si elles sont un levier ou un facteur limitant aux apprentissages. L'observation du seul enseignant ne suffit pas "pour approcher leur monde propre en accédant aux dimensions subjectives de leur activité"².

Un suivi sous forme "d'enquête"³ est privilégié pour accéder aux préoccupations des élèves. Il est basé sur le questionnement et la reformulation pour les aider à verbaliser ce qu'ils ressentent. Il fait émerger l'origine des difficultés qui peuvent être du côté de l'individu, du groupe ou des deux. Cette enquête sert à la fois l'adolescent pour une auto-évaluation et à l'enseignant dans le cadre de son accompagnement éducatif.

Deux classes de quatrième, proposant des profils différents, vont servir de support à cette réflexion. La première questionne l'interaction d'un groupe classe avec trois élèves mal entendant qui sont en inclusion qu'en EPS. La deuxième est une classe de sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) qui interroge l'identification des interactions sociales au sein d'un mélange complexe qui regroupe des élèves porteurs de troubles cognitifs, de l'attention, psychologiques ou encore pour certains des difficultés socio-économiques.

L'élève et son engagement dans l'interaction sociale

Se mélanger aux autres ne va pas de soi. Certains intègrent un groupe par obligation scolaire et d'autres se mettent volontairement en retrait et refusent de se mélanger. La perception de soi influence positivement ou négativement cette action d'aller vers les autres. Il semble pertinent de développer le regard objectif de l'élève sur soi pour qu'il ait une représentation lucide de ses capacités afin de s'engager sereinement dans une relation avec les autres. Pour y arriver, l'élève situe son engagement dans le groupe à l'aide d'une échelle descriptive (tab 1). Cette prise de conscience est favorisée par le questionnement de l'enseignant qui prend appui sur des éléments factuels comme la présence et la qualité des échanges verbaux en direction des autres membres du groupe. Cette démarche inductive permet à l'élève d'accéder petit à petit à la signification qu'il donne à l'action de se mélanger et aux interactions sociales qu'il vit.

² SEVE (C.) « Entre guidage, accompagnement et enquête », *e-novEPS* n°6, janvier 2014

³ Ibid

Tab 1 : Le degré d'engagement dans le groupe

Dans la classe de quatrième accueillant trois élèves sourds, la relation aux autres présente des similitudes. L'engagement de chacun d'eux est inexistant lors d'un mélange avec les autres élèves. Le questionnement a permis de faire émerger les raisons de ce refus. Ils ont l'impression d'être observés, critiqués. Cette perception de la situation engendre un sentiment d'insécurité lorsqu'ils sont mélangés avec les autres. L'enjeu, pour l'enseignant est d'agir sur cette représentation pour améliorer le rapport aux autres.

L'élève / relation à soi	Degré 1	Degré 2	Degré 3	Degré 4
Son engagement dans le groupe	<p>Je ne m'engage pas avec les autres membres du groupe.</p> <p>Il se centre sur lui. Il s'isole du groupe pour ne pas être responsable de l'échec de celui-ci et être la cible de remarques</p>	<p>Je m'engage avec les autres de façon irrégulière.</p> <p>Il prend sur lui pour aller vers les autres mais à la moindre difficulté perçue, il se renferme sur lui-même.</p> <p>Les interactions sociales affinitaires sont privilégiées</p>	<p>Je m'engage avec les autres quand ils me le demandent.</p> <p>Il s'engage dans les interactions sociales.</p> <p>Il réalise ce qu'on lui demande de faire</p>	<p>Je vais vers les autres, je leur donne mon avis et j'ose donner des conseils.</p> <p>Il influence positivement les interactions sociales en osant donner son avis et conseiller ses camarades</p>
Suivi sous forme d'enquête	<p>Pourquoi préfères-tu rester avec tes copines ou copains ?</p> <p>Tu ne te mélanges pas avec les autres ?</p> <p>Arrives-tu à identifier les raisons ?</p> <p>Tu redoutes quoi ?</p>			

Autant dans le premier exemple, un profil similaire est constaté dans le rapport aux autres, autant dans la classe de SEGPA, les quatre profils d'engagement cohabitent et les raisons sous-jacentes à ces interactions sociales sont nombreuses et différentes. Il devient difficile pour l'enseignant d'avoir une vision juste de la situation et de savoir dans quelle direction aller pour améliorer les interactions sociales. Il y a, par exemple, deux élèves qui ont des troubles psychologiques entraînant des réactions opposées. Nathan, à la moindre réflexion, se bloque et s'isole alors que Sidonie donne son avis au groupe et se permet de le critiquer malgré les remarques du collectif.

Le groupe et son acceptation des individualités

"Le groupe est un espace social où les individus partagent un destin commun"⁴. Ils ressentent un sentiment d'appartenance vis-à-vis de lui qui conduit, parfois, à rejeter la venue de nouveaux éléments ou à refuser d'intégrer un autre groupe car les changements remettent en cause ce cadre établi sécurisant. Quatre degrés d'acceptation des individualités par le groupe sont identifiés (Tab.2). Tout comme précédemment, la compréhension de ces phénomènes nécessite un questionnement des élèves pour accéder à la signification donnée à la nature des interactions sociales qui se jouent à l'intérieur du groupe.

Tab 2 : Le degré d'acceptation des individualités par le groupe

	Degré 1	Degré 2	Degré 3	Degré 4
Acceptation des individualités par le groupe	Être seul Le groupe rejette ou met à l'écart certains élèves	Être ensemble L'élève est toléré dans le groupe mais aucune tâche ne lui est proposée	Réaliser ensemble L'élève réalise des tâches au sein du groupe mais elles sont secondaires pour la réussite de celui-ci	Interrelation La responsabilité de chacun est engagée dans la réussite collective
Suivi sous forme d'enquête	Tous les élèves de votre groupe ont-ils un rôle ? Samy a quel rôle ? Vous passez tous dans au moins deux rôles (pareur, porteur, voltigeur) ? Que pourriez-vous faire pour que Oscar ne soit pas que pareur ?			

La classe accueillant les trois élèves sourds offre un climat de classe serein propice aux apprentissages de chacun. Elle se situe au degré quatre. Le collectif essaye de mettre les élèves sourds en situation de réussite.

De la même façon que précédemment, il est difficile d'identifier le degré d'acceptation des individualités par le groupe, dans cette classe de SEGPA, car les quatre semblent présents au grès des mélanges proposés. Il est compliqué, de plus, d'arriver à percevoir le poids des individus dans le fonctionnement du collectif.

Cette classe de SEGPA et ses problématiques multiples mettent en lumière la difficulté à identifier la nature des interactions sociales qui se jouent dans les nombreux mélanges que proposent un groupe classe. Combien d'élèves silencieux subissent le poids du groupe sans que l'enseignant ne les remarque ? Il semble nécessaire, à la lumière des propos précédents de proposer des aménagements accessibles à chacun des membres du groupe sans les cibler au préalable pour un élève en particulier. Chacun peut s'en emparer en fonction des besoins qu'il perçoit. L'enseignant l'accompagne dans son cheminement.

⁴ LEWIN (K.), « Frontiers in group dynamics », *human relations* n°1, 1947



Interactions sociales et leviers d'apprentissages

Après avoir identifié le degré d'engagement de l'élève au sein du groupe (Tab.1) et son acceptation par celui-ci (Tab.2), l'enseignant réfléchit à une démarche d'enseignement à mettre en place pour faire évoluer ces interactions sociales dans ces dimensions individuelles et collectives. Ces transformations passent par l'amélioration de l'estime de soi de chacune des individualités du groupe. Au regard des deux exemples étudiés précédemment et plus particulièrement la classe de SEGPA, il semble impossible de proposer des adaptations individuelles pour répondre aux besoins de chacun sans s'épuiser et échouer dans cette mission au vu de la multiplicité des profils. La démarche retenue, pour agir sur l'estime de soi de chacun afin de changer la nature des interactions sociales, est de proposer des adaptations collectives accessibles à tous. Chacun peut s'en emparer en fonction de ses besoins. L'enjeu est que le collectif vienne soutenir l'individu dans ses apprentissages pour l'aider à développer une représentation objective et positive de ce qu'il est. "L'élève est différent comme et avec les autres"⁵. Le degré quatre n'est pas le graal à atteindre à tout prix. Il est possible, au regard du profil du mélange qu'atteindre le degré trois sur une des deux dimensions soit un objectif ambitieux.

La théorie de l'autodétermination : support de cette démarche

Selon la théorie de l'autodétermination⁶, chaque élève, présent dans le groupe s'engage individuellement et collectivement à la condition que les trois besoins psychologiques fondamentaux soient satisfaits. Il est donc nécessaire de définir chacun d'eux pour faire des choix ciblés dans la construction de la forme de pratique scolaire et permettre ainsi de faire évoluer la nature des interactions sociales au sein du groupe.

Besoin de compétences : le pouvoir moteur

L'élève a besoin de se sentir efficace et en réussite pour oser aller vers les autres. La situation proposée doit être perçue comme accessible. L'accessibilité peut être atteinte par la mise en place d'un pouvoir moteur utilisable par tous. Son rôle est de simplifier une habileté motrice pour que l'élève puisse réaliser l'action prévue. Ce pouvoir se décline en plusieurs degré (Tab.3) pour accompagner les élèves vers le progrès. L'élève et/ou l'équipe choisissent, avant le match, le pouvoir moteur utilisé. Un exemple (Tab.3) est proposé dans le CA4 en volley-ball pour une classe de cinquième.

⁵ ANDRE (A.), KOGUT (P.), TANT (M.), MIDELET (J.) « Citoyenneté et handicap : le défi inclusif » In « la citoyenneté » coord. Amael André, Eds EPS, Collection pour l'Action, 2014

⁶ SARRAZIN (P.), TESSIER (D.), TROUILLOUD (D.), Note de synthèse, *Revue française de pédagogie* n°157, octobre-novembre-décembre, 2006



Tab 3 : Proposition de progression des pouvoirs moteurs en volley-ball

Couleur de chasuble	Jaune	Vert	Bleu	Orange
Renvoi	Je peux me déplacer de 3 pas pour faire une passe à 2 mains	Je fais la passe au-dessus de la tête	J'ai le droit à plusieurs touches de balles consécutives	J'ai le droit à une touche de balle
Réception ballon	Ballon bloqué	Ballon bloqué au-dessus tête	Renvoi passe haute ou manchette	Renvoi passe haute ou manchette

Besoin de proximité sociale : jouer collectivement avec la manière

L'élève a besoin de se sentir respecté et connecté au groupe. L'interdépendance positive est recherchée au sein du mélange. La responsabilité de chacun est engagée dans la réussite collective. Pour autant, le risque est de stigmatiser un élève car il est perçu comme la raison de l'échec pour le collectif mais aussi de mettre une pression inhibitrice à l'individu. Pour pallier ces écueils, l'interdépendance positive peut prendre la forme d'une reconnaissance collective quand l'équipe joue collectivement avec "la manière"⁷. "La manière" révèle les acquisitions visées par l'enseignant tout en favorisant la mise en place d'une approche collaborative sereine car le gain du match n'est pas remis en cause.

En volley-ball, par exemple, lors d'un tournoi entre quatre équipes, une victoire rapporte trois points et une défaite un point. Si chacun des équipiers arrive à marquer en zone arrière, lors d'un même match, alors l'équipe a un bonus de un point qu'il gagne ou qu'il perde. Ce bonus valorise la construction d'une rupture, par chacun des élèves, en recherchant à atteindre la zone arrière du terrain adverse.

Besoin d'autonomie : un cadre d'analyse et de fonctionnement commun pour des choix individuels

L'élève a besoin de se sentir à l'origine de ses actions. La notion de choix pour les élèves est au centre des préoccupations de l'enseignant. Rien n'est imposé à l'élève. L'enseignant propose des aménagements accessibles à chacun des élèves de la classe et ils peuvent s'en emparer librement en fonction de ses besoins. Dans le tableau trois (Tab3), par exemple, l'élève choisit le pouvoir moteur qu'il veut utiliser en volley-ball. Cette démarche, centrée sur l'activité de l'élève, évite à l'enseignant de s'épuiser dans des adaptations individuelles et elle permet à des élèves qui semblent ne pas en avoir besoin de les utiliser s'ils le souhaitent. Une élève qui maîtrise la passe à dix doigts fait, pourtant, le choix, ponctuellement, de bloquer le ballon au-dessus tête (chasuble vert). Après questionnement de l'enseignant, il s'avère qu'elle a peur de se faire mal en réception

⁷ MASCRET (N.) Badminton scolaire : gagner ou perdre avec la manière", les cahiers du CEDRE/CEDREPS, 2006, vol 6, 44.



quand certains élèves jouent. Cette étape lui a permis de prendre conscience que son bagage technique lui permet de réceptionner ces ballons sans se faire mal.

Connaissance du résultat par l'élève

Les choix forts, réalisés par l'enseignant, dans la construction de la forme de pratique, ne suffisent pas à modifier la nature des interactions sociales au sein du groupe. Un dispositif est mis en place pour renseigner l'élève sur ses actions avec un observateur et une fiche d'observation. L'individu et le collectif ont besoin de connaître le résultat de leurs actions pour identifier les progrès et faire des choix en lien avec leurs ressources du moment. A ces conditions, l'élève, en se sentant compétent, connecté et autonome, s'engage dans des interactions sociales propices aux apprentissages. Gabriel, dans la classe de quatrième SEGPA, ose, grâce à la possibilité de bloquer le ballon (chassable jaune), aller jouer celui-ci car il a des chances de réussir à le renvoyer à ses partenaires et de contribuer à la construction d'une attaque efficace.

Illustration dans les deux classes de quatrième étudiées, CA4, ultimate

Il est proposé, pour les deux classes de quatrième, une forme de pratique scolaire dans le même champ d'apprentissage et dans la même APSA afin de comparer les choix effectués par l'enseignant. Trois équipes de quatre joueurs s'affrontent sur un terrain d'handball en extérieur. La zone d'en but est la zone des six mètres. Un point est marqué quand le disque est réceptionné dans cette zone. Un match gagné rapporte trois points et un match perdu rapporte un point. Il est possible de gagner un bonus collectif en jouant collectivement avec la manière. La qualité du bonus (Tab4) varie en fonction du nombre de joueurs qui arrivent à marquer au cours d'un même match.

Tab 4 : Le bonus

Nombre de joueurs qui arrivent à marquer au cours d'un même match	Bonus collectif	Match gagné	Match perdu
<i>2 joueurs</i>	0	3 points	1 point
<i>3 joueurs</i>	0,5	3,5 points	1,5 points
<i>4 joueurs</i>	1	4 points	2 points

Chaque équipe dispose d'un pouvoir moteur choisit avant le match mais il peut être modifié à la mi-temps. Le tableau ci-dessous (Tab.5) explique le pouvoir moteur accessible à chacune des équipes de la classe.

Tab 5 : Proposition de progression du pouvoir moteur en ultimate

Besoins de compétences (pouvoir moteur)	La mise en place du pouvoir moteur et des différents degrés possibles doit permettre à chaque élève de se sentir compétent car en réussite		La mise en place du pouvoir moteur et des différents degrés possibles doit permettre à chaque élève de se sentir compétent car en réussite
	Degré 1	Degré 2	Degré 3
Pouvoir moteur L'élève a le droit de toucher le disque avec toutes les parties de son corps et de le faire tomber. Cette action ne sera pas considérée comme une faute.	Chacun des élèves de l'équipe a la possibilité d'utiliser ce pouvoir autant de fois qu'il le désire pendant l'échange.	Un seul élève d'une même équipe, peut utiliser ce pouvoir. Lorsque le disque est repris par l'équipe adverse, le pouvoir moteur est de nouveau en jeu.	L'élève qui utilise ce pouvoir est désigné avant le match. Le pouvoir peut être attribué à un autre élève à la mi-temps.

Les élèves, dans le cadre proposé par l'enseignant, réalise des choix forts (Tab.6) dont l'objectif est de satisfaire les trois besoins psychologiques fondamentaux pour chacun des élèves, dans la construction de sa forme de pratique en ultimate. Malgré des interactions sociales différentes au sein des deux classes étudiées, l'enseignant propose une forme scolaire de pratique où la nature du pouvoir moteur est identique. L'adaptation à la spécificité du mélange passe par la façon d'utiliser celui-ci. L'équipe choisit un des trois degrés au regard des ressources motrices des individualités.

Tab 6 : Choix au regard des trois besoins psychologiques fondamentaux en ultimate

	4ème avec 3 élèves sourds	4ème SEGPA
Besoin de proximité sociale (Bonus)	Si chaque élève de l'équipe marque 1 ou 0.5 point alors l'équipe a un bonus d'1 point à additionner aux points rapportés par la victoire ou la défaite.	Le dispositif est le même
Besoin d'autonomie (Choix)	L'équipe choisit, avant le match, le pouvoir moteur qu'ils vont utiliser. Ils peuvent changer le projet uniquement à la mi-temps du match	Le dispositif est le même



Le choix, réalisé par le collectif, s'appuie sur une fiche d'observation (Tab.7) qui renseigne, pour chaque élève, l'utilisation du pouvoir moteur et son efficacité dans la zone d'en but. Au regard des données prélevées, le projet peut être modifié à la mi-temps.

Tab 7 : Fiche d'observation pour un groupe de 4ème SEGPA

Equipe	Réception du disque dans l'en-but	Passe décisive	Pouvoir moteur Tout le monde peut l'utiliser au cours d'un échange
Sidonie	x		xxxx
Océane	xx	xxx	
Amine	xxxx	xxx	
Laura		x	xx
Bonus collectif	3 joueurs marquent = 0.5 point		

Le bonus collectif rapporte 0.5 point car trois élèves ont réussi à marquer. Au regard des observations, il semble judicieux pour l'équipe de garder ce type de pouvoir car deux élèves sont en difficulté. Sidonie se déplace vers l'avant car elle a réussi à marquer une fois mais elle a du mal à réceptionner le disque. De son côté, Laura n'a pas réussi à marquer et à peu utilisé le pouvoir moteur car son jeu est très statique. Pour cette dernière, un début d'engagement est constaté car elle restait immobile toute la durée des matchs précédents. L'enseignant, lors des régulations, prend appui sur le cadre d'analyse commun pour souligner les actions positives et renforcer cette estime de soi. "- Laura, que s'est-il passé quand tu as utilisé le pouvoir moteur ?"- "J'ai réussi à faire une passe décisive et Amine a marqué." Elle prend conscience, petit à petit, qu'elle peut contribuer au succès de l'équipe grâce à l'utilisation du pouvoir moteur. Son estime de soi s'améliore et elle impacte positivement son engagement dans le collectif.



Conclusion

Une classe regroupe, en son sein, des élèves ou chacun d'eux possède une histoire singulière et des besoins propres. La composition des groupes crée des mélanges où les interactions sociales sont multiples et difficiles à identifier par l'enseignant. Elle dépasse le mélange des filles et des garçons. Il devient difficile, voire impossible de proposer des accompagnements individualisés pour que chaque élève s'épanouisse dans le groupe sans que l'enseignant s'épuise et oublie certains d'entre eux.

C'est pourquoi, cet article propose des adaptations collectives accessibles à tous où chaque élève peut s'en emparer en fonction de ses besoins. Elles peuvent prendre la forme de pouvoirs moteurs évolutifs (Tab.4). L'enseignant s'appuie sur la théorie de l'autodétermination⁸ pour proposer des adaptations pertinentes au regard du profil du mélange. Les interactions sociales vont devenir un levier pour les apprentissages lorsque chaque élève issu du mélange va se sentir compétent, connecté au groupe et à l'origine de ses actions. A ces conditions, le collectif va venir soutenir l'individu dans ses apprentissages.

⁸ Ibid



ACADÉMIE
DE NANTES

Liberté
Égalité
Fraternité



***Entre mixité et diversité,
penser une EPS - bien-être***

Penser l'EPS inclusive d'un élève en situation de surpoids

Hugo SALVADOR

Professeur stagiaire d'EPS, Aubigny-les-Clouzeaux, (85)

« Aujourd'hui, les chiffres sont là, on a des diabétiques de 14 ans, 16 ans. Moi, quand j'ai appris la médecine, le diabète de type 2, c'est-à-dire le diabète lié au surpoids, c'était l'homme de 40 ans. Jamais il n'y avait des enfants de 14 ans. »¹. Cette donnée actuelle pointant une baisse des capacités physiques des jeunes ainsi qu'une croissance exponentielle des situations de surpoids doit alerter les professionnels de l'Education Physique et Sportive (EPS). Soucieux de « prendre en compte la diversité des élèves »², en relation avec leur bien-être, ils « initi[ent] au plaisir de la pratique sportive »³.

A partir d'une étude de cas, l'objet de l'article vise à mettre en regard l'expérience vécue d'un élève en situation de surpoids et celle de son enseignant d'EPS engagés dans les mêmes situations de classe pour en extraire des perspectives de travail et des démarches d'enseignement.

¹ SELLIER (J.), « En 50 ans, les jeunes ont perdu un quart de leurs capacités physiques », Radio Télé Luxembourg, septembre 2020

²Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, Bulletin officiel n°30 du 25 juillet 2013 – arrêté du 1 juillet 2013

³Programmes d'enseignement de l'EPS du cycle 4, Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015

Hugo SALVADOR, Penser l'EPS inclusive d'un élève en situation de surpoids

Juin 2021 - Partie 2 - Article 4 - page 1





Prémices de l'étude

Inclusion en EPS : de quoi parle-t-on ?

L'inclusion en EPS s'entend comme une philosophie prônant une adaptation à la diversité des besoins éducatifs des élèves pour permettre à tous et à chacun, dans une situation commune d'enseignement de « s'exprimer au meilleur de ses possibilités par le développement de compétences »⁴. Inclure, c'est considérer l'hétérogénéité comme une chance pour mieux prendre en compte la diversité de tous⁵. Une EPS inclusive est alors une discipline qui donne à tous un égal accès et droit d'apprentissage.

Conçues et organisées par l'enseignant, les situations inclusives permettent à chacun d'être accepté comme il est et de se sentir valorisé à travers des formes de pratique physiques adaptées et motivantes. Indubitablement, toute situation se définissant comme « inclusive » articule indissociablement deux perspectives : celle de l'enseignant, orientée par ses préoccupations éducatives, et celle de chaque élève auquel ces situations sont destinées et qui leur donne un sens au regard de sa propre expérience.

Inclusion en EPS de l'élève en situation de surpoids : que sait-on ?

La littérature actuelle en EPS met en exergue différents leviers pour tendre vers l'inclusion de l'élève en situation de surpoids. Synthétisés dans les différents registres d'intervention professionnelle suivants, ils s'attachent à être complémentaires entre eux.

Registre n°1 : construire une organisation de classe où les dimensions collective et socialisante sont instituées

Réaffirmé par l'objectif général n°3 des programmes du lycée : « exercer sa responsabilité individuelle et au sein d'un collectif »⁶, ce registre d'intervention est au carrefour d'enjeux éducatifs actuels. Il souligne que les logiques collectives et coopératives, sous certaines conditions, s'avèrent être de précieux leviers pour impliquer dans l'apprentissage ces élèves à besoins éducatifs particuliers. Elles nécessitent à la fois d'apprendre à coopérer pour coopérer pour apprendre et peuvent prendre différentes formes : interdépendance positive, formes de groupement, tutorat réciproque entre pairs, rôles sociaux et responsabilités sous-jacentes, etc.

⁴ ANDRE (A.), TANT (M.), KOGUT (P.), MIDELET (J.), « Citoyenneté et handicap : le défi inclusif », In « La citoyenneté », Coordonné par Amaël André, Collection pour l'Action, Eds EPS, 2014

⁵ TANT (M.), WATELAIN (E.), « Attitudes des enseignants d'Education Physique envers l'inclusion d'un élève en situation de handicap. Une revue systématique de littérature (1975-2015) », STAPS n° 106, 2014

⁶ Programmes d'enseignement commun de l'EPS en lycée général et technologique, Bulletin officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019



Elles assument alors trois fonctions pour l'élève en surcharge pondérale : le placer en sécurité affective, entretenir et maintenir sa persévérance, endiguer son sentiment d'incompétence⁷.

Plus largement, instaurer un fonctionnement de classe dans lequel des attitudes positives (encouragements, interactions de soutien, etc.), bienveillantes (tolérance, vigilance au bien-être d'autrui, etc.) et compréhensives (empathie, indulgence, etc.) sont sollicitées s'avère être un incontournable. Plus que d'être un levier d'inclusion de l'élève en situation de surpoids, il semble fondamental que ces attitudes soient instituées pour le bien-être de tous.

Registre n°2 : proposer des formes de pratique originales et adaptées dans lesquelles la réussite et l'apprentissage de tous sont recherchés

Ce registre d'intervention s'attache à pointer que l'enseignant d'EPS peut concevoir et organiser des formes de pratique originales où tous les élèves apprennent ensemble quels que soient leurs besoins, et où l'acceptation des différences est prônée. Dans le cas de l'élève en situation de surpoids, l'enjeu est de limiter les pressions articulaires localisées aux membres inférieurs, les efforts intermittents courts et les formes de pratique où l'ensemble du poids du corps est supporté par les membres supérieurs. Il est alors possible, par des consignes spécifiques ou des aménagements particuliers destinés à tous, de proposer les mêmes contenus d'apprentissage.

Registre n°3 : adopter des modes de suivi et de communication où l'empathie et l'exigence s'expriment

Cette perspective professionnelle se montre vraie pour n'importe quel élève, mais, l'est éminemment pour l'élève en situation de surpoids. Assurer son plein épanouissement passe par « faire preuve d'empathie à l'égard de l'élève en surcharge pondérale »⁸. Il s'agit pour l'enseignant, à la fois de l'accompagner dans son chemin, unique, et d'enquêter son vécu pour comprendre ce qu'il vit, ressent, pratique⁹. Plus que pour les autres élèves, ses modes de communication et de suivi ont pour vocation à le valoriser, le soutenir et l'encourager dans ses apprentissages. Une forme d'exigence et d'ambition doit trouver sa place.

Étude de cas

L'étude se déroule au collège X, en périphérie d'Angers (49) avec deux participants : M. Riou (pseudonyme), enseignant agrégé d'EPS et Gabin (pseudonyme), élève en situation de surpoids d'une classe de 4ème.

Gabin mesure un mètre quatre-vingt et est en situation de surpoids importante. Il n'a pas souhaité communiquer sa masse corporelle. Il se considère comme un élève « différent » des autres mais, indique ressentir un sentiment de bien-être au collège : il prend plaisir à y venir. Il est considéré par M. Riou comme un élève intégré, solitaire, de plus en plus participatif et impliqué du point de vue moteur. De moins en moins absent, il semble être dans une spirale positive de réussite en

⁷ GAREL (J-P.), « Enseigner avec des élèves en surpoids ou obèses », *EPS et société* n°16, 2016

⁸ Groupe académique Versailles EPS et Handicap, L'élève obèse en EPS. Un exemple d'aptitude partielle, dossier EP&S n°62, 2004

⁹ SEVE (C.), « Entre guidage, accompagnement et enquête », *e-novEPS* n° 6, 2014



EPS. Dans sa classe de 4^{ème}, une absence de mixité sexuée et entre les élèves est constatée. Mais, faire travailler ensemble les élèves est possible car des relations conviviales et respectueuses demeurent. Ainsi, la diversité de la classe semble fructueuse. Quant à lui, M. Riou, est un enseignant d'EPS expérimenté dans la prise en compte et l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers. Il est membre du Dispositif d'Aide Scolaire pour les Elèves en Difficulté (DASED) de l'établissement et entretient une histoire commune avec Gabin depuis deux ans.

En empruntant le programme théorique et méthodologique du « cours d'action »¹⁰, l'étude consiste à observer et enregistrer deux leçons de combiné athlétique, demi-fond-lancer de javelot, dans lesquelles M. Riou et Gabin sont engagés. Ensuite, il s'agit de conduire avec chacun d'eux, deux entretiens d'auto-confrontation pour saisir leur expérience vécue « du dedans »¹¹. Enfin, l'analyse de l'étude met en regard leur expérience vécue pour en extraire des perspectives professionnelles afin d'inclure l'élève en situation de surpoids et rechercher son bien-être.



Perspectives de travail et démarches d'enseignement

Au regard du croisement de l'expérience vécue de M. Riou et de Gabin, les résultats de l'étude mettent en évidence plusieurs propositions professionnelles tant du point de vue de l'élève, de la classe que de l'enseignant. Ces propositions, mises en place par l'enseignant, sont à envisager de manière complémentaire, voire pour certaines, sont indissociables les unes des autres. Elles ont pour ambition d'enrichir ou de préciser les registres d'intervention précédents. Pour les comprendre, deux détours préalables s'avèrent nécessaires :

- les résultats ont un caractère situé temporellement, spatialement et contextuellement aux situations de classe EPS étudiées et aux participants. Ils ne prétendent ni à être généralisables, ni à être prescriptifs tels que des principes d'enseignement à appliquer ;
- selon la nature de l'Activité Physique Sportive et Artistique (APSA), le potentiel de l'élève, son expérience et ses dispositions psychologiques (intérêt porté, sentiments d'efficacité personnelle et de bien-être en classe etc.) et physiques (situation médicale, surpoids ou obésité, etc.), la situation de surpoids n'est pas vécue de la même manière. Ce qui malgré tout ne remet pas en cause les propositions envisagées et ne veut pas dire qu'elles ne sont pas viables dans d'autres situations d'enseignement-apprentissage.

¹⁰ THEUREAU (J.), Le cours d'action : méthode développée, Octarès, 2006

¹¹ LERBET (G.), L'école du dedans, Hachette, 1992

Favoriser une implication active dans son activité d'apprentissage¹²

Faire des choix, être acteur de sa propre réussite et de celles des autres et décider de lui-même de conduire son activité sont significatifs dans les préoccupations des deux participants. En effet, lors de la leçon 5 observée, Gabin est focalisé par le fait d'interagir avec autrui et s'arrête volontairement dans la situation de demi-fond pour conseiller et rassurer verbalement ses camarades sans que cette consigne ne soit demandée par l'enseignant. De même, il indique : « je préfère être en groupe car ensemble on est plus efficaces [...] je prends du plaisir à aider les autres ». Il est focalisé ostensiblement vers les apprentissages visés : « mon but c'est d'aller le plus loin possible en lancer de javelot [...] je suis attentif à ce que font les autres pour mener à bien ma mission de juge de mesure ». La propension de Gabin à être activement impliqué encourage M. Riou à lui proposer une ambition dans ses apprentissages : « la dernière fois, tu étais à 6 [km/h], là, tu peux peut-être passer à 8 ? [dans son projet demi-fond] » et des contenus d'apprentissage d'un niveau de difficulté supérieur dans le rôle de juge de mesure. D'ailleurs, M. Riou a une préoccupation constante : « ma première préoccupation : qu'il ait une activité qui lui permette d'aller au bout de lui-même ». Permettre à l'élève d'être engagé dans son activité d'apprentissage demeure un levier efficace pour qu'il vive une pratique source de bien-être.

Faire vivre des sentiments de plaisir et de progrès pour accepter l'erreur et dédramatiser l'échec

A plusieurs reprises, Gabin exprime une volonté d'éviter à tout prix l'échec (ne pas réussir l'objectif qu'il s'est fixé) et l'erreur (se tromper), car réussir lui procure un sentiment de plaisir. Pour exprimer cela, il évoque une expérience passée en course d'orientation : « on était dans la forêt, on devait trouver des balises [...] et du coup dans notre équipe on a trouvé toutes nos balises et la balise mystère. Du coup on a eu plus de points et on était tous contents et moi j'étais content de ma performance, on avait réussi ! ». Sa préoccupation d'être performant est étroitement associée à des attentes de « réussite » et d'émotions positives ou de satisfaction personnelle. Sur la base de la connaissance de l'évolution de la réussite de Gabin depuis le début de leur histoire commune, M. Riou s'astreint à lui fixer des objectifs atteignables et personnalisés, parfois d'un niveau plus faible par rapport à ce qu'il est capable de produire. Il rend lisible et visible temporellement ses succès. L'enjeu pour l'enseignant qui ressort ici est double. Le premier consiste à dédramatiser l'échec auprès de l'élève pour lui faire comprendre que tout apprentissage est une transformation majorante et durable, générant des phases logiques de difficultés, d'obstacles à surmonter et d'insuccès. Le second réside à lui faire accepter le droit à l'erreur, où se tromper ne doit pas être confondu avec fauter.

¹² EVAÏN, (D.), LEBRUN (B.), « Pour une pédagogie de la construction de compétences », e-novEPS n°4, 2012

Adopter une éthique relationnelle¹³ en tant qu'enseignant

Considérer l'élève comme désireux d'apprendre et de progresser

« C'est un élève comme les autres, il faut juste adapter les contenus pour lui permettre de les atteindre » relate M. Riou. Gabin est animé par l'idée de progresser et de bien faire : « J'y retourne [dans sa course], sinon j'ai moins de points, donc j'y retourne », tout en se sentant « obligé » de le faire pour répondre aux attentes qu'il croit supposées de l'enseignant. Appauvrir et réduire l'activité de l'élève en situation de surpoids à une simple activité de jeu, voire à une seule présence physique, sans réels enjeux d'apprentissages ambitieux, n'est pas optimal. Le plaisir d'agir naît dans les contenus disciplinaires proposés aux élèves. Inclure c'est donner à chacun un égal droit d'apprendre et de se transformer.

Faire preuve de clairvoyance et d'empathie pour valoriser et baliser l'élève

Réconforter Gabin par des interactions de soutien pour lui permettre d'apprendre en toute confiance est essentiel. En témoigne cet extrait : « Depuis 3 ou 4 cours, je lui rappelle ce qui est important : avoir une allure régulière mais peu élevée en demi-fond, donc marche rapide ou trotter lentement [...] Donc, je le balise car je le connais ». M. Riou est aussi préoccupé par sa valorisation : « En effet, je veux le valoriser ! Plus que l'an dernier [...] je navigue entre exigence et bienveillance avec Gabin car il faut l'encourager plus que n'importe qui ». Du point de vue de Gabin, valorisation et balisage semblent bien appréciés : « Non, ça ne me dérange pas les conseils et encouragements de M. Riou ». Ce levier vient donc renforcer et préciser le registre n°3 exposé précédemment. D'une part, il incite à faire preuve d'empathie pour accompagner, soutenir et enquêter l'expérience vécue de l'élève. D'autre part, spécifiquement pour cet élève, il incite à porter une attention à sa situation physique (douleurs ressenties, pressions articulaires, etc.) pour lui garantir une pratique sécuritaire et des apprentissages adaptés¹⁴. L'enjeu de formation vise une compétence de l'intéressé où progressivement c'est lui qui définit son niveau d'engagement au regard de ce qu'il vit, en gagnant en lucidité et en apprenant à mieux se connaître.

Planification et organisation pédagogique à construire

Construire un climat d'apprentissage instaurant une citoyenneté réelle

L'étude met en évidence que le registre n°1 développé précédemment se vérifie particulièrement pour Gabin. M. Riou affirme que « l'aspect collectif est un moyen important d'une part pour la classe mais surtout pour Gabin pour se sentir comme et avec les autres ». Il aspire à construire un fonctionnement où Gabin « aimerait être considéré comme les autres. Un élève avec qui on peut rigoler, avec qui on peut faire des choses, avec qui on peut travailler ». Sur ce point, Gabin évoque préférer agir collectivement dans une situation plutôt que seul : « je préfère être en groupe quand je suis en classe en EPS ». Il s'agit pour l'enseignant de construire un climat d'apprentissage de classe où l'entraide, le respect, la compréhension de l'autre sont valorisés pour permettre aux élèves, entre eux, de construire des attitudes positives et bienveillantes.

¹³ MARSOLLIER (C.), L'éthique relationnelle : une boussole pour l'enseignant, Interview Réseau Canopé, 2016

¹⁴ Risques particuliers à l'enseignement de l'EPS et au sport scolaire, Bulletin officiel n°32 du 9 septembre 2004 - circulaire du 13 juillet 2004



Traiter didactiquement les APSA de sorte que les formes de pratique proposées soient collectives, coopératives ou socialisantes

M. Riou informe d'un paradoxe clair : « Alors pour moi,[...], je cherche à le [Gabin] faire socialiser et travailler en groupes mais je trouve que les activités individuelles sont les plus appropriées pour lui ». D'ailleurs, Gabin exprime un vécu-type dans l'activité badminton contre un autre élève, d'un niveau plus fort que lui : « En badminton [j'ai vraiment pris du plaisir] parce que j'avais réussi à monter dans les terrains, j'étais content par rapport à moi ! ». Aussi, à la question du chercheur : « Si on essaie, sur les doigts de ma main droite de synthétiser les activités que tu préfères ? », Gabin répond : « Lancer de javelot [...] Badminton [...] Oui, course d'orientation et judo ». Il s'agit alors de traiter didactiquement les APSA pour que les formes de pratique proposées soient socialisantes : par exemple, promouvoir l'entraide via des rôles sociaux, mettre en avant l'interdépendance positive via des scores communs, solliciter des attitudes pro-sociales via la conduite d'un projet collectif, l'auto-référencement etc. Les élèves apprennent ainsi progressivement à coopérer. Des repères de progressivité sont envisageables, où il s'agit premièrement d'apprendre à agir collectivement dans une situation en assumant des rôles et des responsabilités individuelles et collectives. Deuxièmement, il s'agit, d'apprendre à coopérer à travers l'apprentissage coopératif, puis, troisièmement, il s'agit de coopérer pour apprendre à travers des formes de pratique telles que le jigsaw perform. C'est donc le traitement didactique de l'activité qui importe davantage que la nature de l'APSA pratiquée.

L'EPS inclusive comme une EPS du bien-être de la diversité des élèves

L'étude pointe une idée-force : la plupart des propositions envisagées pour inclure Gabin en EPS, peuvent être tout autant utilisées pour répondre à la diversité des élèves. C'est le bien-être de chacun qui est recherché :

- le bien-être social, en construisant un climat de classe où la citoyenneté est instaurée par des relations entre les élèves et avec l'enseignant empathiques et compréhensives et en promouvant des formes de pratique collectives, coopératives et socialisantes ;
- le bien-être psychologique, en permettant à l'intéressé de s'engager dans son projet pour apprendre à mieux se connaître pour faire des choix au regard de ce qu'il vit et vivre des sentiments de plaisir d'agir, de progrès et de réussite ;
- le bien-être physique et physiologique, en permettant à l'élève de pratiquer une activité dans laquelle sa sécurité est prônée, de même que les apprentissages sont adaptés à son niveau d'engagement et progressifs.

Penser l'EPS inclusive, c'est donc penser une EPS qui donne à tous les mêmes occasions de responsabilité et d'apprentissage quel que soit son profil. Penser l'EPS inclusive, c'est penser une EPS qui permet à chacun de prendre une part active dans son propre chemin d'apprentissage au sein d'une culture commune. Penser l'EPS inclusive, c'est penser une EPS où réussite et plaisir d'agir s'enchevêtrent.

Une illustration inclusive dans l'activité demi-fond (CA1)

A une classe de 4^{ème}, l'objet d'enseignement suivant est proposé durant la séquence : adopter et maintenir une intensité d'allure adaptée aux temps de courses choisis pour battre sa performance cible (auto-référencée)¹⁵. Sur la base de ses ressentis, chaque coureur apprend à s'engager dans un projet de course pour interioriser sa vitesse. Pour tenter de battre sa cible, il apprend à adopter une technique de course efficiente (corps droit et tonique, synchronisation des bras, pose de l'avant des appuis plantaires au sol) et une respiration adaptée à l'allure choisie. Par exemple, pour l'allure verte sollicitant l'endurance active, le coureur apprend à respirer de manière symétrique : sur trois foulées j'inspire, sur trois foulées j'expire.

Sur un temps total de douze minutes, le but est de parcourir sa distance théorique prévue (selon sa Vitesse Maximale Aérobie (VMA)) en choisissant l'une des trois allures de courses :

- l'allure verte : courir à VMA moins 3 km/h de façon continue sans récupération ;
- l'allure orange : courir à VMA moins 2 km/h en disposant d'1 min 30 secondes de récupération à placer au choix ;
- l'allure rouge : courir à VMA moins 1 km/h en disposant de deux séquences d'1 min 30 secondes de récupération à placer au choix.

Chacun se confronte dans un premier temps aux trois allures, puis, selon son envie et son vécu élabore son projet de course. Il s'agit d'abord de faire éprouver aux élèves des registres d'effort variés pour en apprécier leurs effets corporels et pouvoir ensuite, faire un choix éclairé selon son projet personnel. L'autodétermination et la capacité à faire des choix sont sollicitées.

Des binômes non affinitaires sont composés de sorte que lorsque le demi-fondeur A pratique, le demi-fondeur B assume le rôle d'observateur-conseiller. Il apprend à relever une information chiffrée (la distance franchie et les arrêts-ralentissements) à l'aide d'une fiche d'observation pour, ensuite, communiquer oralement au demi-fondeur le résultat de sa performance. Après le relevé des ressentis et sensations du coureur (ressentis musculaires et respiratoires et note d'effort global), ce retour s'organise dans un lieu précis, durant une minute et se compose en trois temps : ce qui était prévu, ce qui vient de se réaliser, ce qui peut être conclut pour le choix de l'allure. C'est donc mutuellement que les deux coureurs construisent leur projet de course.

Tous vivent la même situation, de performance, quels que soient leur niveau et leurs besoins. L'acceptation des différences est donc prônée via les interactions sociales entre coureur et observateur et les régulations orales de l'enseignant incitant chacun à s'engager dans son projet personnel. Elle est aussi véhiculée via l'aspect collectif instauré (tous courent, se doublent, se font doubler et s'encouragent pour tenter de battre leur propre cible) et via le climat de classe construit instaurant une citoyenneté en actes. Enseignant comme élèves développent des attitudes empathiques et bienveillantes. L'empathie est par exemple sollicitée par l'enseignant et l'observateur-conseiller quand ils tentent de se mettre à la place du coureur, lors du retour, afin de l'informer au mieux pour réguler son projet.

¹⁵ HANULA (G.), « Donner le choix aux élèves en demi-fond...Oui mais sur quoi ? Le 12' à choix et conséquences », *Les cahiers du CEDRE/CEDREPS* n°15, 2016



Loin d'être magique ou parfaite, cette illustration a le désir de pointer, qu'ensemble, dans une même situation d'enseignement, tous les élèves ont un égal accès à l'apprentissage, quelle que soit leur situation physique. La diversité est prise en compte au profit du bien-être de chacun.



Conclusion

Les propositions professionnelles corollaires de cette étude n'épuisent pas la pléthore d'attitudes et d'interventions que l'enseignant d'EPS peut exploiter pour inclure un élève en situation de surpoids et répondre à la diversité des élèves. L'article vise à adopter une démarche compréhensive en partant du point de vue de l'élève « du dedans », pour d'une part, comprendre ce qu'un élève en situation de surpoids et son enseignant vivent lorsqu'ils sont engagés dans les mêmes situations, et d'autre part, extraire et préciser des perspectives professionnelles incontournables pour l'inclure. Du fait de leur caractère situé, les propositions ne prétendent pas être généralisables et prescriptives mais sont suffisamment heuristiques et fécondes. Elles mettent en exergue l'importante articulation classe-élève en situation de surpoids-enseignant.

Prôner l'inclusion de ce type d'élève à besoin éducatif particulier nécessite alors que la discipline EPS s'adapte à lui et non qu'il s'adapte à elle. Il s'avère aussi crucial que l'apprentissage reste premier : les aménagements, objectifs, régulations sont pensés certes pour le valoriser, mais surtout pour lui permettre de construire des compétences variées et ambitieuses dans lesquelles son bien-être est recherché. L'ambition finale de l'article est d'insister sur le fait que songer à une EPS inclusive, c'est songer à une discipline qui offre un égal droit d'apprentissage et de bien-être à chacun, quels que soient ses besoins.



ACADÉMIE
DE NANTES

Liberté
Égalité
Fraternité



Entre mixité et diversité, penser une EPS - bien-être

Mixité sexuée et EPS

Mathieu JEAN

Professeur d'EPS, Le Mans, (72)

Se poser la question de la mixité en Education Physique et Sportive ne révèle-t-il pas déjà l'intégration de stéréotypes de genres alors que la question du sexe, garçons et filles, peut aussi être considérée comme une différence parmi d'autres?

La vigilance est alors de mise pour éviter de faire rentrer les élèves dans des catégories normées alors qu'il n'y a, entre eux, que des différences. A défaut, si le sujet porte sur ces différences garçons/filles, ne faut-il pas partir des sciences et de ce qu'elles disent des différences avérées et non stéréotypées entre les garçons et les filles, sur les plans anatomiques, physiologiques et psychologiques par exemple?

Cet article vise donc à montrer, d'une part, que l'EPS, discipline de la corporalité et de la corporéité, ne peut faire l'économie d'une prise en compte des différences sexuées de ces élèves garçons, filles, trans, intersexes ou encore non binaires, en tentant de se prémunir de les transformer en stéréotypes de genre sur la masculinité et la féminité; d'autre part, que cette prise en compte peut se construire sur l'éloge du doute comme méthode d'enseignement tant la question est à la fois censée et sensible, et que les réponses ne peuvent avoir qu'une valeur contextualisée, dans le temps comme dans l'espace.

Mathieu JEAN, Mixité sexuée et EPS

Juin 2021 - Partie 3 - Article 1 - page 1





Un équilibre entre tensions dialectiques

Entre sexe et genre, la question de la mixité et de la prise en compte des filles et des garçons en EPS repose sur un équilibre fragile, sensible et difficile à trouver car toujours au centre de tensions dialectiques. Si le sexe renvoie à la nature et à l'inné, le genre, lui, convoque davantage la culture et donc l'acquis. De cette tension entre nature et culture naissent les différences entre les garçons et les filles d'un côté, les stéréotypes sur la masculinité et la féminité de l'autre côté.

Tout se passe finalement comme si la question de la mixité sexuée posait continuellement des dilemmes fondamentaux à la société, à l'école, à l'EPS, à l'élève et à l'enseignant, les transformant ainsi en véritables enjeux de formation pour la discipline.

Du côté de la société, de l'école et de l'EPS

Les tensions dialectiques liées à la mixité ou, plus précisément, aux représentations de la mixité, se cristallisent notamment dans les rapports réciproques entre l'école et la société. « Changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société »¹. L'école a ainsi ce double rôle de développement d'une culture et de formation de la personne et du citoyen. Elle doit donc répondre aux deux questions fondamentales suivantes : quelle culture développer ? Quelle personne former ?

Pour les garçons et les filles, l'école propose ainsi toujours une formation visant, à la fois, l'acquisition d'une certaine culture dite commune, et en parallèle, le respect d'une culture de la différence. Il s'agit donc à la fois de donner les codes pour favoriser l'insertion sociale et de développer l'esprit critique pour l'épanouissement personnel. L'éducation vise donc l'équilibre entre collectif/individuel tel un compromis de formation.

Du côté de l'élève

Dans le domaine de la psychologie, que ce soit dans le cercle familial ou dans le contexte scolaire, les filles et les garçons se construisent en tant que personne, à la fois dans l'identification à l'autre en même temps qu'ils s'y opposent. Les identités sexuelles et les personnalités genrées se forment dans cette complexité. En référence à Jean Piaget², il est donc possible de dire que l'adaptation, qu'elle soit biologique ou cognitive, résulte d'un équilibre entre l'assimilation et l'accommodation.

¹ Sous-titre des Cahiers Pédagogiques

² PIAGET (J.), La construction du réel chez l'enfant, 1937

Selon une approche sociologique, la question s'oriente davantage autour de la part relative de ce qui est subi ou imposé de l'extérieur et ce qui est libre ou choisi de l'intérieur. En référence à Pierre Bourdieu³, il semble donc possible de dire qu'être fille ou garçon mais encore plus adopter des attributs dits féminins ou masculins est le résultat combiné d'une certaine forme de déterminisme social associé à des choix plus individuels, ces choix pouvant eux-mêmes être socialement prédéterminés.

En dernier lieu il semble légitime d'interroger la part relative de conscience et d'inconscience chez les élèves dans ce qu'ils vivent, font ou choisissent, en tant que garçons ou filles. Peut-être est-ce d'ailleurs là finalement la mission principale de l'enseignant : accompagner et former les filles, les garçons et autres à choisir consciemment et librement.

Du côté de l'enseignant

L'enseignant, comme l'élève, est au centre de dilemmes sur la question de la mixité sexuée à l'école. Afin d'envisager de former ses élèves à la liberté et la conscience de leurs choix, le professeur doit donc lui-même répondre à certaines contradictions ou oppositions.

Tout d'abord, l'enseignant compose avec son être et sa fonction. D'un côté, l'enseignant est en effet une personne et, en tant que tel, il s'est lui-même construit entre identification et opposition, entre assimilation et accommodation, entre déterminisme social et choix individuels. A un moment donné, cette personne se caractérise, entre autres, par ce qu'elle est et ce qu'elle pense, notamment sur le plan du genre. De l'autre côté, l'enseignant est à la fois un professionnel et un fonctionnaire, ce qui lui impose de fonder son activité, ce qu'il dit et ce qu'il fait, non sur ses idées ou croyances mais surtout sur ses missions et compétences. Entre ce qu'il est et ce qu'il pense d'un côté et ce qu'il dit et ce qu'il fait de l'autre, chaque enseignant trouve donc un équilibre entre contraintes institutionnelles ou programmatiques et liberté pédagogique.

Par ailleurs, quelle que soit la personne ou sa fonction, deux niveaux d'intégration de la question identitaire peuvent être envisagés et questionnés chez l'enseignant.

- Le premier niveau correspond à la part relative du conscient et de l'inconscient dans la prise en compte différenciée et équitable des filles et des garçons dans son enseignement : « est-ce que je me pose la question des stéréotypes de genre dans la phase pré-active de mon enseignement ? »
- Le second niveau renvoie à l'écart possible entre l'intention – le Quoi, sur le plan théorique - et la réalisation – le Comment, sur le plan pratique : « est-ce que mes choix didactiques et pédagogiques sont favorables à la lutte contre les stéréotypes de genre dans la phase active de mon enseignement ? » Cette deuxième question concrétise et opérationnalise la première et s'illustre dans trois espace-temps principaux en EPS.

³ BOURDIEU (B.), La distinction, critique sociale du jugement, 1979





Trois espaces-temps

En EPS, que ce soit du côté de l'enseignant ou du côté des élèves, l'idée est donc de chercher à favoriser la conscience et la liberté de choix en dépassant les déterminismes liés à la mixité et les stéréotypes liés au genre. Trois espaces-temps de l'EPS sont particulièrement concernés par cette problématique : le choix des activités physiques sportives et artistiques (APSA) support de l'EPS, la constitution des groupes au sein de la classe, la construction des évaluations.

Programmation des APSA en EPS et à l'AS

Si les APSA n'ont pas de sexe, il n'en reste pas moins que certaines d'entre elles peuvent être considérées, dans les représentations communes, comme « genrées ». Il est ainsi possible de citer l'opposition classique entre le Rugby et la Danse qui concentrent les attributs associés à la masculinité pour le premier ou à la féminité pour la seconde⁴. De manière plus générale, les activités sportives sont davantage considérées comme masculines quand les activités artistiques sont plutôt reconnues comme féminines, et ceci en raison d'un héritage socio-culturel et à la relation que l'EPS entretient avec le sport⁵. La liberté pédagogique de l'enseignant et des équipes disciplinaires peut donc jouer à trois niveaux afin d'éviter l'association de stéréotypes de genre à la pratique d'une activité ou d'une autre.

A un premier niveau, il paraît donc possible de choisir des APSA non ou moins connotées ou genrées. Dans une logique de champ d'apprentissage (CA), le CA₂ peut ainsi paraître moins connoté, bien que la notion de risque liée à l'incertitude du milieu peut être considérée plutôt d'orientation masculine. Le CA₁, en lien avec la performance, et le CA₄, en lien avec l'opposition, peuvent renvoyer tous deux à une représentation dite masculine de la motricité. Ils « s'opposent » en ce sens au CA₃, en lien avec l'art et le corps, et au CA₅, en lien avec l'entretien et le développement de soi, qui renvoient davantage aux activités corporelles et donc à une représentation dite féminine de la motricité. A l'intérieur d'un champ d'apprentissage « connoté », il est également possible de programmer des APSA qui le sont moins. Ainsi, dans le CA₄, programmer l'ultimate, activité mixte, auto-arbitrée, sans contact et fondée sur les principes de fair-play, peut contribuer à dépasser les représentations et stéréotypes de genre sur les activités d'opposition en général et les sports collectifs en particulier, au même titre que des activités nouvelles telles que le spike-ball ou le kin-ball par exemple.

⁴ ROLAN (M.), « Déconstruire les stéréotypes en EPS », e-novEPS n°21, Juin 2021

⁵ KERJEAN (M.), « Déconstruire les préjugés pour construire l'altérité », e-novEPS n°21, Juin 2021

Si ce niveau du choix des CA et des APSA a l'avantage d'envisager une programmation complète et équilibrée, notamment sur le plan de la mixité et des différences entre garçons et filles, il peut aussi avoir l'inconvénient de renforcer certains des stéréotypes genrés sur ces APSA. A un deuxième niveau, il semble donc envisageable que l'enseignant propose des modes d'entrée neutres pour des activités davantage connotées, voire que les élèves décident et choisissent eux-mêmes leur propre mode d'entrée dans l'activité proposée. Ainsi, une entrée dans la danse par le Hip-Hop, une entrée possible dans l'acrosport par l'artistique ou l'acrobatique, une entrée dans les activités du CA5 par mobile ou le libre choix des activités pratiquées dans le cadre de l'Association Sportive sont autant d'occasions de favoriser l'engagement de toutes et de lutter contre les stéréotypes de genre liés à des activités physiques et des modes d'entrée imposés. Cette liberté peut ainsi permettre à tout type d'élève de s'orienter volontairement vers des activités ou des modes d'entrée plutôt associés à la masculinité comme à la féminité, quel que soit son sexe, mais pose parallèlement la question de la conscience et du poids sociétal de ces choix.

A un troisième niveau, l'enseignant peut donc expressément et explicitement s'appuyer sur des APSA clairement connotées pour déconstruire les stéréotypes de genre⁶, grâce à des formes de pratique scolaire adaptées. Ainsi, proposer volontairement, dans le CA4, les sports collectifs reconnus comme étant les plus masculinisés ou masculinisant que sont le football et le rugby et les organiser sous des formes de pratique scolaire autour du futsal et du flag-rugby permet, d'une part, de favoriser l'équité entre filles et garçons en supprimant par exemple les contacts et, d'autre part, de favoriser la participation et l'apprentissage de tous, en infléchissant les représentations initiales liées à ces activités.

Apprendre, pour l'élève, c'est en effet aussi changer de représentations. Enseigner, pour l'enseignant, c'est donc accepter de faire avec les représentations initiales des élèves pour les faire évoluer. Par ces détours didactiques et pédagogiques, il peut ensuite exploiter une forme plus proche de la pratique sociale de référence, sur laquelle chaque élève, fille, garçon, autres, peut s'appuyer pour exercer sa liberté de choix entre évitement et contact au rugby par exemple.

Constitution des groupes par l'enseignant et/ou les élèves en EPS

La constitution des groupes d'élèves est un moment clé de la leçon d'EPS qui ne doit, ni être pris à la légère, ni laisser place au hasard, afin de favoriser l'engagement du groupe classe et de chacun des élèves. Il semble que le sexe ne peut avoir sa place comme critère de constitution des différents groupes en EPS, au risque de renforcer les stéréotypes de genre.

⁶ Ibid ROLAN

La composition des groupes peut ainsi être choisie et imposée par l'enseignant ou déléguée aux élèves eux-mêmes; dans ce deuxième cas, il est habituel de parler de groupes affinitaires pour exprimer le fait que les élèves peuvent choisir de s'associer avec qui ils veulent, autrement dit ceux avec lesquels ils ont le plus d'affinités. Si les affinités peuvent en effet faire office de critère pour intégrer ou exclure du groupe, il n'en reste pas moins que le niveau ou/et le sexe peuvent aussi, consciemment ou inconsciemment, être retenus par les élèves. Difficile donc de savoir si la formation de groupes non mixtes par les élèves répond à un ou plusieurs critères parmi l'affinité, le niveau ou le sexe et donc si ces groupes résultent réellement d'un libre choix ou davantage de normes intégrées ou de représentations acceptées.

Lorsque les groupes sont déterminés par l'enseignant, il devient alors légitime de se questionner sur la pertinence du critère sexué pour constituer des groupes mixtes ou dé-mixés. Quel sens, en effet, d'avoir le sexe comme filtre pour réunir ou séparer les élèves ? Il paraît plus porteur de donner du sens à la constitution des groupes en les justifiant par l'apprentissage, qu'il soit moteur ou éducatif.

Sur le plan moteur, la constitution de groupes de niveaux, homogènes ou hétérogènes, et de groupes de besoins est ainsi fréquemment utilisée par les enseignants d'EPS. Ces groupes, justifiés par l'apprentissage moteur et non par le sexe, peuvent ainsi être mixtes ou non, par voie de conséquence. Ils peuvent être décidés par l'enseignant à partir d'une observation ou d'une évaluation préalable mais ils ont d'autant plus de sens pour les élèves qu'ils sont déterminés et maîtrisés par eux-mêmes, sur la base d'une auto ou d'une co-évaluation, par exemple. En proposant des indicateurs quantitatifs dans une situation mère, l'enseignant peut en effet contribuer à la réunion d'élèves de même niveau ou de même besoin et à leur orientation autonome vers une situation de travail, qu'ils soient filles ou garçons.

Sur le plan éducatif, la constitution de groupes peut quant à elle reposer sur la tenue de rôles socio-participatifs, indépendamment du sexe des élèves également : dyade dissymétrique avec tuteur/ tutoré en sports de raquettes, système des clubs avec coachs/joueurs en sports collectifs, tireurs ou lutteurs, juges et arbitres en sports de combat...

Enfin, comme il ne suffit pas de réunir ensemble des garçons et des filles pour travailler sur la mixité, cette dernière peut devenir un véritable enjeu d'apprentissage en EPS. Afin que la mixité soit réellement vécue et incarnée, une interdépendance positive entre garçons et filles d'un même groupe est nécessaire. Dans une séquence d'acroport ou d'arts du cirque, les élèves forment d'abord des binômes ou trinômes affinitaires et deux de ces groupes sont ensuite associés par tirage au sort. Ainsi, en constituant des groupes pour moitié affinitaire et pour moitié aléatoire dans des activités collectives de production de formes destinées à être vues et jugées par autrui, les membres d'un même groupe partagent un but commun. Un des enjeux de la séquence est donc de réussir à produire un enchaînement ou un numéro collectif, en exploitant au mieux les compétences motrices et non motrices de chacun des membres de son groupe.

Dans ce cadre, l'enseignant d'EPS a un rôle de guide, de conseiller, d'accompagnateur afin que tous les élèves, filles garçons et autres, soient perçus comme des ressources et non des contraintes pour le groupe.

L'évaluation des élèves par l'enseignant et l'auto-évaluation des élèves

La question de la mixité sexuée et des différences filles/garçons s'opérationnalise aussi dans les différentes formes de l'évaluation utilisées en EPS.

Tout d'abord et bien qu'ils aient progressivement tendance à disparaître et/ou à se contextualiser, les barèmes peuvent encore exister, notamment pour les activités du CA1 et pour les épreuves dites certificatives, baccalauréat principalement⁷. Sur ces deux aspects d'évaluations barémées et d'évaluations certificatives, la même alternative se pose : équité ou égalité entre filles garçons? L'égalité renvoie à l'idée de proposer quelque chose d'identique à tous et ce, malgré les différences de chacun, alors que l'équité propose une différenciation de l'offre faite à chacun pour favoriser la réussite de tous : égalité de moyens versus égalité des chances.

Depuis longtemps, l'option en éducation s'est portée sur le choix de l'équité par une prise en compte différenciée des filles et des garçons pour favoriser l'égalité des chances en termes de résultats. Cependant, malgré des barèmes différenciés dans certaines activités, les écarts de notes entre garçons et filles en EPS restent importants et favorables aux garçons. Une harmonisation est donc encore nécessaire pour compenser et rétablir un certain équilibre. Il est alors possible de penser que cette discrimination positive, censée s'appuyer rationnellement sur des différences avérées scientifiquement, en lien notamment avec les qualités physiques d'endurance, de puissance, de force, ou de vitesse par exemple, ne suffit pas à l'égale réussite.

Finalement, cette forme de compensation peut donc apparaître plutôt favorable au renforcement des stéréotypes de genre sur une supposée infériorité incorporée des filles. Et, face à ce constat, quid des garçons qui réussissent moins bien que les filles ?

Par ailleurs, la position de l'enseignant sur l'évaluation des filles et des garçons en EPS ne paraît pas évidente. En effet, à la fois formateur et évaluateur, il est donc juge et partie en proposant d'un côté une formation qui vise la réussite de tous mais aussi une évaluation qui a indéniablement vocation à hiérarchiser, classer voire sélectionner dans le cas de l'évaluation certificative et de l'orientation. Un enseignant qui fait réussir les filles autant que les garçons est celui qui les forme bien et qui les évalue bien.

Il n'en reste pas moins que l'évolution de l'évaluation, la faisant passer d'une évaluation de l'inné à celle des acquis, d'une évaluation d'un résultat à celle d'un processus, d'une évaluation par notes à celle par compétences qui favorise cette bascule, est non seulement favorable à la formation et à l'évaluation, mais aussi profitable aux filles comme aux garçons.

Comme pour le choix des activités ou la constitution des groupes, le fait que l'enseignant puisse dévoluer des responsabilités aux élèves permet de donner du sens et d'impliquer les élèves. En rendant les élèves acteurs de leur propre évaluation, l'enseignant d'EPS contribue ainsi à les renseigner et à les situer sur ce qu'ils construisent et non ce qu'ils ont déjà construit.

⁷ HUOT (F.), « Evaluer les filles en EPS » e-novEPS n°21, Juin 2021

Cette auto-évaluation des progrès, proposée au fil de l'eau en référence à des étapes de progression, est une évaluation auto-référencée. Celle-ci permet en effet de prendre comme point de départ ce que sait faire l'élève, le déjà-là, et comme objectif l'atteinte des enjeux de formation retenus. Le temps long des apprentissages à l'échelle des séquences, les contributions des différentes disciplines aux cinq domaines du socle, la proposition de tâches complexes combinant les dimensions motrices et non motrices, les indicateurs de progrès attachés à chaque domaine de compétence, et les situations de travail différenciées attachées, permettent plus de garanties de progrès et de voies de réussite, quels que soient les profils des élèves et qu'ils soient filles, garçons ou autres.



Le doute méthodologique

Au regard des nombreuses dichotomies mais aussi des différents espaces-temps impliquant la question de la mixité sexuée en EPS, le constat est qu'il ne peut y avoir de grande vérité ou de bonne réponse, valable partout et toujours. Le doute est alors permis, voire même nécessaire, la prise en compte du contexte d'enseignement devient centrale et incontournable.

La théorie de l'action située et les entretiens d'explicitation

Tout est donc affaire de contexte, c'est-à-dire à la fois de lieu, de temps et de personnes : enseignant et élèves, filles et garçons. Ce qui est vrai ici et maintenant pour tel enseignant avec tels élèves n'est peut-être pas vrai ailleurs avec d'autres ou n'était pas vrai hier et ne sera pas vrai demain. Dans un contexte particulièrement évolutif sur ces questions, il ne serait donc y avoir d'immuable et de définitif, au profit du contextualisé et du situé.

Pour envisager une réelle analyse de la prise en compte, par l'enseignant et par les élèves, de ces questions identitaires, un recours à la théorie de l'action située et à ses méthodes paraît donc opportun. Pour rappel sur cette théorie, « toutes les recherches s'y référant placent au centre les interactions sujets-environnements, le rôle actif et constructif du sujet dans cette interaction, l'importance des dimensions culturelles dans l'apprentissage et le développement, et le poids de la subjectivité dans l'expérience »⁸.

⁸ SAURY (J.) RIA (L.) SEVE (C.) et GAL-PETITFAUX (N.), « Action ou cognition située : enjeux scientifiques et intérêts pour l'enseignement de l'EPS », *Revue EP.S.* n°321, 2006.

A l'instar de l'étude de C. Patinet-Bienaimé et G. Cogérino⁹, l'entretien d'explicitation permet ainsi de dépasser les tensions évoquées précédemment entre conscience et inconscience, intention et réalisation, personnalité et fonction et d'associer aux constats, des causes explicatives sur l'activité de l'enseignant d'EPS. Finalement, sur le sujet de la mixité sexuée comme sur les autres, le constat est qu'un enseignant enseigne "comme il est", c'est-à-dire au filtre de sa personnalité et de son histoire mais aussi en s'adaptant au mieux à sa fonction et à ses missions d'une part et au contexte et à l'environnement d'autre part.

Ces entretiens d'explicitation peuvent également concerner les élèves pour mieux analyser leurs rapports aux questions sexuées, genrées et mixtes et donc mieux comprendre les relations entre filles et garçons en cours d'EPS. A. Bréau¹⁰ propose ainsi, dans sa thèse de doctorat, une analyse comparative de l'activité située des élèves au sein de classes mixtes et non mixtes. Il montre ainsi que chacune de ces situations présente des avantages et des inconvénients sur la déconstruction des stéréotypes de genre, pour les filles comme pour les garçons, mais que la non mixité n'efface jamais l'hétérogénéité.

Si les expériences de mixité vécues par les élèves en cours d'EPS peuvent être narrées en dehors de celui-ci, notamment par l'utilisation des outils numériques, leur exploitation peut aussi être envisagée dans l'interdisciplinarité d'un enseignement pratique interdisciplinaire (EPI)¹¹ avec l'Education Morale et Civique. A partir de l'analyse des situations mixtes concrètes vécues par les élèves, en EPS en particulier et à l'école en général, l'objet porte donc sur une réflexion sur les stéréotypes de genre dans la société.

Du doute méthodique de l'enseignant au doute méthodologique des élèves

Le caractère situé des contextes d'enseignement montre bien la part de subjectivité qui peut être engagée par l'enseignant d'EPS dans son traitement de la mixité sexuée. Il paraît en effet difficile de faire abstraction du sexe, de l'orientation sexuelle, de l'âge et du rapport au corps et au sport de celui ou celle qui enseigne. D'autant plus lorsqu'il s'agit d'une discipline du corps, par le corps et pour le corps, à destination des filles, des garçons et des autres.

⁹ PATINET-BIENAIME (C.) et COGERINO (G.), « Expériences de mixités vécues par les enseignants d'éducation physique et sportive : lien entre vigilance et équité sexuée », *Revue Française de pédagogie* n°182, 2013.

¹⁰ BREAU (A.), Faire et refaire le genre en éducation physique et sportive. Une analyse de l'activité située des élèves au sein de classes mixtes et non mixtes, Thèse 2018

¹¹ Ibid KERJEAN

A partir de ce constat, il est possible d'avancer l'hypothèse que le doute méthodique peut être envisagé voire érigé en réelle stratégie d'enseignement. En référence à la philosophie de R. Descartes¹², ce doute méthodique a en effet la double caractéristique d'être à la fois volontaire et rigoureux. Il est donc le signe d'une pensée libre et consciente, en acte et en mouvement : *cogito ergo sum* ! Un enseignant qui doute est donc un enseignant qui pense et qui remet volontairement et rigoureusement en cause ses croyances, ses convictions et ses certitudes. Il est alors déjà en train de se poser des questions vers une autre vérité possible, tout aussi hypothétique soit-elle.

A l'image des réflexions et des propositions engagées précédemment sur la programmation des APSA, la constitution des groupes et la construction des évaluations, il s'agit donc de fonder son enseignement sur une mise et remise en question didactique et pédagogique afin de franchir des paliers successifs dans la lutte contre les stéréotypes de genre. Le doute apparaît donc comme le filtre de ce questionnement permanent qui consiste à se demander si les choix envisagés sont bien favorables à une lutte et non à un renforcement de ces stéréotypes. Sur ces questions relatives à la mixité, au sexe et au genre, le doute méthodique peut donc apparaître comme une réelle compétence professionnelle.

L'idée est d'en faire également une véritable compétence méthodologique chez les élèves. Enseigner par le doute méthodique permet aux élèves d'apprendre le doute méthodologique. En utilisant les APSA des différents champs d'apprentissage comme support, il est possible d'orienter les séquences d'enseignement vers l'apprentissage spécifique de ce doute méthodologique, autour de la notion de projet notamment. Ainsi, dans le CA1, chaque élève questionne son projet de performance au regard de la temporalité. Dans le CA2, il interroge son projet de déplacement au regard de la gestion du couple risque/sécurité. Dans le CA3, il réfléchit à sa contribution individuelle au sein du projet collectif, et enfin dans le CA4, il revoit son projet tactique en fonction de l'évolution du rapport de force. Cette mise en projet peut donc être retenue comme fil rouge des différentes séquences d'enseignement et constitue alors une véritable éducation au choix pour l'élève, par le recours au doute méthodologique.

Par l'acquisition de connaissances, capacités et attitudes, l'objectif est alors de favoriser la conscience et la liberté des choix des filles, des garçons et des autres, en questionnant également les diverses tensions dialectiques qui peuvent se manifester dans le choix des activités, la constitution des groupes et la construction des évaluations, par exemple. Il s'agit ainsi d'apprendre le doute et d'apprendre à douter. A terme, cette éducation au doute méthodologique contribue à former un citoyen cultivé, lucide, autonome et socialement éduqué, capable de s'affranchir des stéréotypes de genre historiquement et culturellement ancrés. Pour que l'école change la société et parce que la société change, l'école doit changer. Il est ainsi possible de conclure avec P. Desproges : « la seule certitude que j'ai, c'est d'être dans le doute »¹³.

¹² DESCARTES (R.), Discours de la méthode, 1637

¹³ DESPROGES (P.), La seule certitude que j'ai, c'est d'être dans le doute, 1986



Conclusion

Si cette question de la mixité filles-garçons en EPS fait apparaître des tensions dialectiques à plusieurs niveaux et qui s'illustrent dans différents contextes de l'EPS à l'école, il n'en reste pas moins que la prise en compte des filles, des garçons, trans, intersexes et non binaire, ne peut être éludée dans la discipline. S'il est inconcevable de ne rien faire, il paraît aussi difficile de tout bien faire, mais se poser la question et chercher des voies de réponse est déjà une étape.

Partager et dévoluer ces réflexions aux élèves en est une autre. Ainsi, selon les contextes d'activité, l'enseignant d'EPS peut proposer une approche située de la mixité en transformant ses doutes méthodiques en doutes méthodologiques chez ses élèves, favorisant analyses et réflexions individuelles et collectives sur cette thématique sociétale.



ACADÉMIE
DE NANTES

Liberté
Égalité
Fraternité



***Entre mixité et diversité,
penser une EPS - bien-être***

Déconstruire les préjugés, construire l'altérité

Morgane KERJEAN

Professeure agrégée d'EPS, INSPE Nantes, (44)

A l'heure de la loi sur les séparatismes, alors que la société apparaît de plus en plus clivante, cet article vise humblement à tenter de mieux construire l'altérité et d'en comprendre les enjeux scolaires. Cerner ce qui constitue l'héritage de notre société et alimente les stéréotypes, afin d'aller vers la mise en relation et la rencontre dans nos pratiques en Éducation Physique et Sportive (EPS).

La première partie cherche à interroger l'héritage, les « racines » sociétales, culturelles et sportives qui construisent les stéréotypes et font de l'école et des cours d'EPS parfois l'incarnation d'un curriculum caché qui, loin d'être neutre, est plutôt masculin.

La deuxième partie se consacre à la construction de l'altérité, par la rencontre au sens large ou comment mettre en place une pédagogie qui permet de s'éprouver et partager des émotions, tout en dépassant les clichés et apprendre à mieux se connaître et à se comprendre ?

Morgane KERJEAN, Déconstruire les préjugés, construire l'altérité

Juin 2021 - Partie 3 - Article 2 - page 1





Prendre conscience d'un héritage

Les racines du « mâle »

Le code civil, un héritage sociétal

Rédigé en 1804, le Code Civil, dit « Code Napoléon », marque, plus de deux siècles après, la société française et notamment les lois de notre pays. Assimilées au statut des mineurs (article 1124), les femmes mariées, au même titre que les criminels et les débiles mentaux, sont privées de droits juridiques, et restent soumises, jusqu'en 1965, à l'autorité du père et du mari. L'accès aux lycées et universités leur était aussi interdit.

Une culture sportive encore majoritairement masculine

De nos jours, 84% des femmes déclarent pratiquer une activité sportive¹, un chiffre comparable à la pratique masculine. Mais si aujourd'hui, les femmes sont presque aussi nombreuses que les hommes à faire du sport, cela n'a pas toujours été le cas. Un long chemin reste à parcourir au regard de la représentation des sportives dans les médias : les articles du journal l'Equipe traitent à 91.1% d'hommes et à 8.9% de femmes. Le journal Le Monde consacre 8.8% à la pratique féminine et fait donc une très large place à la pratique masculine (91.2%) dans ses rubriques dédiées au sport². Les exemples peuvent être multipliés : les journalistes ajoutent l'adjectif « féminin » au football lorsqu'ils évoquent le football féminin, mais n'ajoute pas l'adjectif « masculin » lorsqu'ils parlent du football masculin, signifiant alors implicitement que le football est par nature, masculin. Aux États-Unis, par contre, le terme « soccer » englobe de façon indifférenciée les pratiquants et les pratiquantes ; la médiatisation et reconnaissance de celles-ci sont tout autres.

L'école et l'EPS, miroirs de la société ?

L'école, le curriculum caché

Il semble que l'école, qui a pourtant pour mission de les mettre à distance, entretient parfois les stéréotypes. Selon une étude menée par des scientifiques des Universités de Lyon, Oslo, Lausanne et Neuchâtel, les stéréotypes s'inscrivent dès l'enfance et très tôt « les enfants conjuguent le pouvoir au masculin »³. En France, en Norvège ou au Liban, à partir de quatre ans, les filles comme les garçons considèrent majoritairement qu'un personnage non genré sur une image, qui adopte une posture dominante vis-à-vis d'un autre personnage ayant une attitude de subordination, est un garçon. Cette association entre pouvoir et masculinité n'est pas encore

¹ Etude KANTAR, Trajectoire individuelles d'Activité Physique et Sportive, rapport d'étude qualitative, juillet 2018

² DELORME (N.), P.RAUL (P.), « le journalisme au féminin », ouvrage collectif, Presses Universitaires de Rennes, 2010

³ Revue Sex Roles, Etude, 7 Janvier 2020

significative à trois ans, qui est aussi majoritairement l'entrée dans la sphère scolaire. Il est alors légitime de se demander quel rôle joue l'école ou plus précisément, questionner l'efficacité de celle-ci au regard de l'objectif de coéducation.

Le rapport annuel « Filles et garçons, sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur »⁴ met en évidence d'autres paradoxes qui sont autant d'axes de travail et de questionnement pour les enseignants et la communauté éducative, mais aussi pour les politiques et la société plus largement. Si les filles réussissent mieux à l'école que les garçons, elles sont plus nombreuses à obtenir leur baccalauréat, 86% de bachelières contre 76% de bacheliers par génération, mais cette réussite ne se retrouve pas dans l'enseignement supérieur et les débouchés professionnels : les femmes sont représentées à 46% parmi les diplômés d'un doctorat et 28% parmi les ingénieurs. Il reste donc encore du chemin à parcourir contre l'auto-censure notamment.

Mosconi⁵, dans une étude portant sur les mathématiques, révèle que, dans cette matière, les filles sont placées en position d'auxiliaires pédagogiques, sollicitées majoritairement pour rappeler les savoirs déjà constitués alors que les garçons sont appelés à construire les savoirs nouveaux. La plupart des recherches, dans le secondaire notamment, montrent invariablement que les garçons occupent majoritairement l'espace sonore et didactique de la classe et sont l'objet de plus d'attention de la part des enseignants. « Non seulement les enseignants interrogent et parlent plus souvent [aux garçons], mais ils passent aussi plus de temps à attendre leurs réponses [...] ou à les aider [...] » confirme Duru-Bellat⁶.

L'EPS, une discipline à part ?

L'EPS est une des rares disciplines scolaires où les filles réussissent moins bien que leurs homologues masculins. Faut-il en déduire que la mixité en EPS, telle qu'elle est le plus souvent proposée est défavorable aux résultats des filles ? Le site Eduscol consacre une rubrique à « l'égalité entre les filles et les garçons en cours d'EPS », afin d'apporter des réponses spécifiques aux difficultés rencontrées par les professionnels notamment concernant la gestion des mixités.

Réserver une activité physique et sportive aux filles et d'autres aux garçons, en cours d'EPS et/ou à l'Association Sportive, utiliser pour les filles, quelle que soit l'activité, une échelle de notation plus basse que pour les garçons, constituer *a priori* des équipes de filles et des équipes de garçons : l'enseignant, en faisant ces choix, a-t-il conscience qu'ils peuvent être discriminatoires ou entretenir des préjugés ? Ces choix expliquent-ils que, dans l'enseignement supérieur, les étudiants inscrits en faculté de Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS) soient majoritairement des garçons ?

⁴ Filles et garçons, sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur, Rapport Annuel, 2020

⁵ MOSCONI (N.), LOUDET-VERDIER (J.), Inégalités de traitement entre les filles et les garçons, in Blanchard-Laville (Ed.), Variations sur une leçon de mathématiques, 1997

⁶ DURU-BELLAT (M.), Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. *Revue française de pédagogie* 110, 1995

Autre interrogation : la notion de genre est-elle aussi du côté du professionnel et intervient-elle dans la relation pédagogique⁷ ? Comment l'enseignant impacte-t-il la pratique, les choix réalisés, l'estime de soi ?

Carine Guérandel⁸ identifie des profils d'enseignants, de « l'égalitariste par principe », qui interagit de façon similaire avec les filles et les garçons, à « l'égalitariste réfléchi », qui propose une réflexion sur l'égalité des sexes et la mixité.

Plusieurs conditions peuvent permettre de travailler en EPS sur le respect, sur le refus des discriminations et l'application des principes de l'égalité filles-garçons. C'est ce que la deuxième partie tente de préciser.



Apprendre à construire l'altérité

Favoriser la rencontre

Enseigner à distance des stéréotypes malgré l'héritage, malgré les choix véhiculés par la société et l'école, demeure un défi à relever pour l'enseignant. La question du curricula caché⁹ par les choix didactiques et pédagogiques est ici sous-jacente. Il est entendu par curriculum caché la part des apprentissages qui n'apparaît pas programmée par l'institution scolaire, du moins pas explicitement et le fait que l'école enseigne autre chose ou davantage que ce qu'elle annonce dans le parcours de formation proposé aux apprenants.

S'éprouver

L'effet pygmalion¹⁰ met en évidence que le simple fait de croire à une idée, même fautive au départ, peut faire qu'elle devienne exacte à l'arrivée. Ce biais n'épargne pas les stéréotypes sexués : « les attentes des enseignants forgées sur les stéréotypes de sexe ont une forte chance de renforcer chez les élèves des façons d'être conformes à des stéréotypes ». Cela interroge l'approche pédagogique en tant qu'enseignant et l'incite à exercer professionnalisme et vigilance pour éviter les prophéties auto-réalisatrices, la distorsion de la réalité. Par exemple, de façon inconsciente, dans les activités de développement et d'entretien de soi, les enseignants dirigent-ils les filles vers des mobiles d'agir que ceux liés à l'entretien de soi ? Sont-ils parfois involontairement (sur) protecteurs envers le sexe féminin, comme peuvent l'être certains parents ? Afin d'éviter ces possibles écueils, et partant du principe que les émotions ne sont pas genrées, le pari est fait qu'une entrée disciplinaire fondée sur les émotions s'adresse à tous, évitant ainsi de proposer une EPS où la mixité imposerait aux filles une dynamique relationnelle et spatiale trop largement occupée par les garçons.

⁷ EVAÏN (D.) « Tentative d'une relation pédagogique non genrée », e-novEPS n°21, Juin 2021

⁸ GUERANDEL (C.), « L'apprentissage de la danse en collège ZEP à l'épreuve du genre », Cairn Info, 2013

⁹ PERRENOUD (P.), « Curriculum: le formel, le réel et le caché », dans « La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui », Houssaye, 1993, PUF

¹⁰ ROSENTHAL (R.), JACOBSON (L.), « Pygmalion à l'école », 1968, Casterman

En s'inspirant notamment de la démarche des jeux traditionnels, qui permettent souvent à chacun de s'engager à son niveau de ressources dans les différents rôles, l'enseignant évite une dérive parfois constatée dans l'enseignement des sports collectifs : la mixité imposée, non réfléchie ou non adaptée expose les filles à une domination par les garçons, qui monopolisent notamment la possession du ballon ou les postes de jeu valorisés, et ne leur permet pas d'exprimer leur potentiel, et tout simplement de s'autoriser à oser. Oser se tromper, oser réussir aussi.

Fabien Gracia¹¹ souligne que les éléments constitutifs des jeux traditionnels « facilitent la participation du plus grand nombre, la mixité [...], chacun peut s'engager à son rythme, en fonction de ce qu'il est ». L'enseignant, lors de son cycle de jeux traditionnels, veille à aménager les accès à la pratique et permettre notamment, que toutes et tous s'engagent en sécurité affective, psychologique, tout autant que physique et sociale.

Cette démarche pédagogique s'illustre également dans l'approche différenciée par ressources et contraintes, pour permettre de pratiquer ensemble, malgré les différences : les élèves vivent la différence plutôt que la norme, la diversité comme une richesse et non comme une contrainte. L'enseignant a pour rôle d'accompagner, de faciliter l'accès pour que chacun s'autorise à faire, à apprendre, à être soi-même dans la diversité des voies de réussite et des motivations personnelles. Il est le garant, en manipulant règlement et variables didactiques, d'une certaine équité, d'un équilibre du rapport de force ou du ré-équilibre de celui-ci. Tout en veillant à ce que ce ré-équilibre ne soit pas confondu avec une compensation sinon l'effet contraire de celui recherché risque d'être obtenu.

Dans cette forme de pratique, il fait vivre et accepter aux élèves la nuance entre égalité et équité, il redéfinit la norme sportive pour une meilleure intégration de tous, filles et garçons, élèves en difficulté ou plus initiés. L'Union du Sportive de Enseignement du Premier degré (USEP) a adopté cette démarche lors de rencontres baptisées Rencontres de football équitable : les règles proposées par l'USEP reprennent ce principe, via les cartes avantages et les cartes contraintes¹². Au collège et au lycée, l'Union National du Sport Scolaire (UNSS) favorise aussi cette démarche de « sport partagé ».

Se rencontrer

Toutes les formes de pratique incitant à mutualiser connaissances et compétences et qui font de l'autre une nécessité sont porteuses afin de construire une culture commune chez les élèves. De nombreux possibles s'offrent à l'enseignant d'EPS :

- programmer des activités dites de coopération : l'APSA (Activité Physique, Sportive et Artistique) relais-vitesse peut être préférée à l'activité vitesse,
- donner une dimension coopérative, collective à des activités, à priori, individuelles : défis collectifs, additions de performances individuelles, jeu en double, tâches complexes collaboratives, etc.
- alterner les formes de jeu : partenariat, adversité, score-acquis, etc.
- proposer des jeux coopératifs et non compétitifs.

¹¹GRACIA (F.), « Pourquoi les timides s'amuse-t-ils dans les jeux », dans « Jeux d'Autrefois, jeux d'avenir, 2016

¹²Le football équitable, <https://usep75.fr/mercredi/football-graines-de-citoyen>

Par exemple, dans l'activité combiné athlétique, les rôles, la constitution des équipes, des additions de performance peuvent favoriser les échanges, l'entraide, la mutualisation et la coopération. Le projet individuel devient une réelle formulation de stratégie collective, entre le coach et l'athlète, si l'enseignant effectue des choix didactiques et pédagogiques forts en ce sens.

Dans l'activité relais-vitesse, le principe étant le suivant « j'irai plus vite en m'associant avec quelqu'un que si je devais courir la distance seul(e) », la mise en relation et les interactions sont également favorisées, offrant des perspectives de mélange¹³ pour construire des repères autres et avec l'autre.

Et pourquoi ne pas s'inspirer du biathlon, qui propose au plus haut niveau des relais mixtes, où la majorité des relais sont réalisées par les femmes, à savoir trois passages sur les cinq relais.

Dépasser l'idée de côtoyer, cohabiter mais réellement construire l'altérité, mettre en commun : idée ambitieuse mais nécessaire pour faire vivre en actes les valeurs éducatives de respect et de solidarité.

Tab 1 : Se (re)connaître, travailler et bâtir ensemble

Etapes vers une pédagogie de la rencontre, la coéducation				
Equité¹⁴ comme...	Egalité de traitement	Egalité compensatoire	Egalité différentialiste	Egalité dans la qualité du développement individuel
Démarche d'enseignement	La solution proposée est d'agir de manière similaire	La solution proposée relève du rééquilibrage	La solution proposée est de reconnaître les différences sans les hiérarchiser	La solution proposée est d'offrir des opportunités de développement différentes, de valeurs équivalentes
Illustrations	Les règles sont les mêmes pour tous	Les buts des filles comptent double (discrimination positive)	Groupes démixés, justifiés par des attraits différents, stabilisés	Des motifs d'agir et des profils de réussite variés, librement choisis
Ressentis possibles chez les élèves	Frustration, rejet, sentiment d'injustice, mixité parfois mal vécue	Stigmatisation, sentiment d'injustice chez les élèves	Satisfaction, sentiment d'affinité respecté	Satisfaction de progresser, d'être pris en compte dans son individualité (semblable ET différent)
Évolution des stéréotypes et rapports sociaux	Reproduction voir renforcement des rapports sociaux SE CÔTOYER	Renforcement des stéréotypes sous couvert de bonne volonté COHABITER	Fixation des rapports sociaux : la différence est reconnue, cultivée mais stabilisée CONSTRUIRE l'ALTERITE	Questionnement des rapports sociaux, des conventions CO-EDUQUER

¹³CHEVAILLER (N.), « Mixité plurielle et interaction sociale », *e-novEPS* n°21, Juin 2021

¹⁴PATINET-BIENAIME (C.), COGERINO (G.), « Expériences subjectives de mixité en EPS », *Revue Staps*, 2012

Prolonger la rencontre

Les activités proposées, comme les formes de pratique dans les AS d'établissement peuvent être interrogées au regard de leur possible contribution à la socialisation et aux échanges instaurés. Comme évoqué ci-dessus, des approches inventives, novatrices, de type « rencontre », peuvent venir compléter les compétitions, qui correspondent cependant à la motivation de certains élèves, filles comme garçons et sont donc à conserver. Proposer des formules mixtes, d'activités de type « Raid » où la coopération collective est intrinsèque à l'activité peut avoir pour conséquence de faire adhérer de nouveaux licenciés.

Le panel d'activités offert, une pratique pluriactivités non genrée *a priori*, sont autant d'ouvertures et de décloisonnements des pratiques qui peuvent rencontrer un autre public que celui aux motifs d'agir compétitifs et orienté vers la spécialisation dans une seule activité. Les projets d'A.S, pensés et formalisés par les équipes, permettent d'interroger les besoins, de répondre à la pluralité des motivations, à la mixité, y compris sociale. Faire en sorte que des élèves, issus de différents horizons, aux motifs d'agir multiples, évoluent ensemble, se côtoient, échangent et partagent des expériences. C'est aussi cela construire l'altérité.

A l'échelle nationale, la marque de fabrique de l'USEP réside dans la « rencontre sportive associative », inclusive, conviviale et qui génère de l'expression et de l'échange. La mixité filles garçons peut d'ailleurs faire partie des thématiques abordées lors des débats associatifs ou du Remue-méninges, à l'issue des rencontres. Si la frustration parfois engendrée de « n'avoir pas reçu le ballon » n'est pas pour autant absente, elle est ensuite partagée, commentée et débattue.

Au second degré, l'UNSS, première fédération sportive féminine en France par le nombre de licenciées, affiche clairement ses objectifs de lutte contre les discriminations et de développement de la pratique des collégiennes et lycéennes au travers du plan de féminisation 2020-2024.¹⁵ Par la pluralité des activités et des formes de pratiques, par une offre large et attrayante pour les filles comme pour les garçons, mais aussi en proposant une réelle ouverture sur le monde au travers de l'apprentissage de la vie associative et de la prise de responsabilités, les associations sportives favorisent l'engagement en tant que future dirigeante comme dirigeant.

Mieux se connaître au travers d'un Enseignement Pratique Interdisciplinaire

Se connaître pour se comprendre

Pour aller plus loin et envisager une dimension collective, une réelle formation à la coéducation, entendue comme le processus qui permet que la mixité soit le moyen et le signe de l'égalité, une approche pluridisciplinaire semble intéressante, offrant des regards et apprentissages croisés. La proposition faite ici est la mise en place d'un Enseignement Pratique Interdisciplinaire (EPI) associant notamment les Sciences et Vie de la Terre, l'EPS et la vie scolaire.

¹⁵ <https://www.unss.org/mixite>

Tab 2 : Objectifs dans le cadre de l'EPI

EPI EPS, SVT, vie scolaire	
Objectifs	Faire réfléchir les élèves sur la différence sexe et genre, les stéréotypes, les relations avec les autres, la manière de se comporter, les différents sports pratiqués par des filles et des garçons Amener les élèves à s'exprimer devant un public, développer l'expression orale Entrer dans une démarche scientifique avec un esprit ouvert
Ressources possibles	Programmes disciplinaires : étude de la sexualité, du système nerveux et musculaire, ... Ressources Eduscol Stéréomeufs, stéréotypes : matériel pédagogique ADOSEN, Mgen Santé...

L'enseignant d'EPS peut proposer un débat sur la place des femmes et des hommes dans le sport, cultivant en actes la culture de l'égalité, enjeu majeur au sein de l'école et faire de cet EPI un moment marquant de la scolarité des élèves où les contenus disciplinaires sont questionnés. Il accompagne les élèves sur la prise de conscience, la compréhension de leurs similitudes comme de leurs différences dans les attitudes, postures, engagements et logiques d'apprentissage.

Tab 3 : Les filles, les garçons et l'activité sportive, une activité débat

Activité débat dans le cadre de l'EPI	
Objectifs	Respecter les autres et appliquer les principes de l'égalité des femmes et des hommes Penser par soi-même et avec les autres Distinguer inégalités, discriminations, préjugés, stéréotypes Se construire une culture de la mixité Conceptualiser les notions de codes, vestimentaires, corporels, etc
Compétences développées	Développer l'expression personnelle, l'argumentation et l'esprit critique S'impliquer, travailler et réfléchir en équipe Avoir un recul réflexif sur les messages véhiculés (réseaux sociaux, presse, publicité)
Rôle de l'enseignant	Ouvrir, positionner le débat Encadrer, recadrer si nécessaire et enrichir le débat Apporter des connaissances objectives et nouvelles aux élèves
Mises en perspective	Parcours Citoyen Parcours Avenir

En psychologie sociale, un stéréotype est une représentation caricaturale figée, une idée reçue, une opinion toute faite acceptée et véhiculée sans réflexion, concernant un groupe humain ou une classe sociale. Lutter contre les stéréotypes participe à l'éducation à la citoyenneté : cette lutte permet une plus grande réussite, quel que soit l'âge des élèves, mais aussi une meilleure ambiance de classe et pour leur avenir, une meilleure orientation des élèves. Ce questionnement sur les stéréotypes sociaux et sexués peut être prolongé au sein du Parcours Citoyen, comme du Parcours Avenir. En matière d'orientation, les stéréotypes, les habitus enferment parfois filles et garçons dans des choix prédéterminés. Un EPI, inscrit dans le parcours avenir, peut les en libérer, les aider à construire progressivement une véritable compétence à s'orienter, sans interdits ni auto-censure.

Ce débat et plus largement l'EPI sont aussi l'occasion d'aborder le poids des réseaux sociaux et d'internet dans la norme identitaire recherchée. Aux États-Unis¹⁶, les parents sont deux fois plus nombreux à chercher dans le moteur de recherche mondialement connu « mon fils est-il surdoué » que « ma fille est-elle surdouée » ? A l'inverse, « ma fille est-elle en surpoids l'est également deux fois plus que « mon fils est-il en surpoids » ? Si la réflexion concerne ici l'école, les autres sphères de socialisation que sont la vie familiale, mais aussi le monde associatif, les réseaux sociaux peuvent aussi être étudiées.



Conclusion

L'égalité des filles et des garçons, mais bien plus largement le respect de l'Autre reste à poursuivre à l'école, comme au sein de la société. C'est un objectif majeur de l'approche éducative, et aussi une obligation légale : « la transmission du respect de l'égalité entre les femmes et les hommes se fait dès la formation dans les écoles élémentaires » (Loi du 8 juillet 2013). Interroger les choix induits, qui ne sont jamais neutres, tenter de se mettre à distance des stéréotypes, sont autant de compétences professionnelles à développer et cet article vise à y sensibiliser.

La formation initiale peut également interroger ses apports pour renforcer cette compétence professionnelle, accompagner les enseignants sur les effets pédagogiques de leurs choix et les valeurs transmises ? Le sujet de l'épreuve une de l'agrégation externe session 2021 « Activités physiques, sportives et artistiques et Civilisations » semble témoigner de cette visée réflexive sur la thématique. En effet, il invitait les candidats à interroger la prise en compte des différences sexuées dans la formation des enseignants d'EP, des années 1940 à nos jours, au regard de la citation suivante : « L'éducation physique générale peut être adaptée à tous les sujets, quels que soient leur genre de vie, leur âge et leur sexe. Les leçons qui s'adressent à des femmes doivent être différentes de celles qui s'adressent à des hommes. Trop souvent, les éducateurs se contentent de diminuer pour elles les répétitions de certains exercices ou d'en moins pousser l'intensité. Il s'agit là d'une erreur regrettable. Une femme n'est pas un homme faible».¹⁷

En 1990, lorsque Florence Arthaud gagne la route du rhum, devant les concurrents masculins notamment, le Parisien titre « Flo, t'es un vraiment mec ». Ce choix éditorial ferait certainement débat aujourd'hui. Signe d'une évolution permanente de la société, des médias, et, indirectement de l'école, des enseignants et de leurs compétences et préoccupations professionnelles.

¹⁶Revue Sex Roles, Janvier 2020, op cité

¹⁷EYQUEM (M-T.), La Femme et le sport, Paris, Les Editions J.Susse, coll « Tous les sports », 1944



ACADÉMIE
DE NANTES

Liberté
Égalité
Fraternité



***Entre mixité et diversité,
penser une EPS - bien-être***

Tentative d'une relation pédagogique non genrée

Delphine EVAIN

IA-IPR EPS, Académie de Nantes

Les stéréotypes de genre s'infiltrent à l'insu de tout à chacun. Pour y croire, il s'agit déjà d'en prendre conscience, et accepter d'en être victime. Ensuite, il faut s'outiller pour comprendre comment ils agissent. La documentation scientifique est aujourd'hui suffisamment bien nourrie pour apprendre à déceler leurs influences, sur quoi et comment ils interfèrent dans le quotidien de la classe. Enfin, c'est parce que les enseignants sont des professionnels avertis qu'ils peuvent, après avoir fait ce chemin de prise de conscience et de compréhension, les dépasser par leur maîtrise de l'acte d'enseignement construit pas à pas, à distance des phénomènes de stéréotype.

Cet article se centre sur quelques ingrédients illustratifs de la relation pédagogique, et invite à une forme d'auto-analyse de sa pratique d'enseignement, à partir de points de vigilance, qui s'ils sont niés, favorisent l'influence de ces stéréotypes. Il n'a cependant pas la prétention de se montrer exhaustif, car genré sous l'emprise de la société, nul n'est à l'abri, aussi éclairé soit-il, de se faire rattraper et de présenter des comportements et propos stéréotypés.

Delphine EVAIN, Tentative d'une relation pédagogique non genrée

Juin 2021 - Partie 3 - Article 3 - page 1





Echanger

La prise de parole

La quantité

Les observations de classe¹ montrent que les garçons sont interrogés plus souvent et plus longtemps que les filles. Fort de ce constat une question peut être posée : Ai-je sollicité tous les élèves et prêté la même importance à leur besoin de temps pour s'exprimer, voire de manière perlée ?

L'idée n'est pas seulement de s'arrêter à un calcul numérique, mais davantage de s'attacher à offrir les mêmes chances de participer à chacun et chacune au regard de son profil personnel. Certains élèves exposent leur idée avec un faible temps de latence et de manière clair et précise, en une fois, d'autres ont besoin d'étapes successives pour formaliser leur pensée et se faire comprendre.

La nature

Les questions posées aux garçons les placent davantage dans l'expérimentation, qui nécessite une prise de risque, les filles sont davantage identifiées dans une activité de répétition qui renforce l'application. Cela cultive et valorise un rapport à l'école dans lequel le garçon teste et fait preuve de curiosité et où la fille suit et se conforme à la norme scolaire. Ces mêmes garçons sont exposés à un questionnement plus complexe dans lequel le problème n'est pas résolu et demande un raisonnement. Les filles répondent à une demande de reformulation, synthèse, énonciation de ce qu'il y a à retenir.

Ici se dessine un curriculum caché qui induit des comportements appris et intériorisés pas à pas, voire une appétence fléchée pour certaines tâches ou exercices scolaires, peut-être jusqu'à identifier une des origines qui conduit les garçons à se tourner vers les sciences et les filles vers les lettres. Chacun semble donc avoir sa place, établie, qui dessine un devenir.

Le contexte

Les garçons sont plus souvent sollicités au moment où apparaît le savoir nouveau de la leçon, les filles, les savoirs déjà appris. Ils sont alors placés régulièrement en premier. Ils ont l'opportunité de témoigner de leur éclat alors que les filles les regardent. Ainsi se poursuit la construction du curriculum caché qui façonne la nature de l'engagement dans les apprentissages des élèves dans lequel les garçons se montrent plus entreprenants, actifs, et les filles laissent la place, observent, écoutent et n'interviennent que si elles y sont invitées. Dans la continuité, les garçons développent leur créativité, les filles montrent qu'elles ont compris. Ils gagnent en assurance, elles doutent de leurs compétences.

¹ BUCHETON (D.), Les gestes professionnels dans la classe, ESF 2020

Ce mécanisme s'auto-entretient et se renforce au quotidien. Les garçons se manifestant davantage, voire de manière insistante, sont plus souvent interrogés car plus visibles, et plus longtemps car les autres se taisent. La boucle est donc bouclée, la récurrence s'installe pour devenir une norme et laisser tout à chacun penser que c'est la nature humaine.

La posture

L'attention

Dans la continuité de la plus grande visibilité des garçons, il semble bien légitime d'accéder à leurs demandes. Physiquement ils se voient plus et plus souvent. Dans la classe, ils ont tendance à s'agiter davantage et générer de la désorganisation. De plus, lorsqu'ils ne sont pas satisfaits, ils le manifestent, ce qui tend à démultiplier les attitudes premières. A l'aune de la récurrence décrite en partie précédente, les garçons expriment leur propos plus rapidement, sans se soucier outre mesure des conséquences, renforcés par l'habitude prise de l'audace et de l'entreprise. Pour l'enseignant, les avantages sont palpables : quiétude, réponses aux questions posées, un cours qui avance. Mais c'est aussi céder à cette facilité qui rend inégale l'accès aux apprentissages.

Évidemment tous les garçons ne relèvent pas de ce schéma, mais si ce profil devient la norme alors une majorité d'entre eux tente de s'y conformer pour faire la démonstration de leur appartenance à la gente et de leur normalité. Ce constat renvoie aussi à des situations de survirilisation de la part de certains garçons soucieux de se conformer à la norme ou de couper court à toute rumeur sur leur identité de genre.

Le sourire²

La sensibilité, la douceur, la fragilité constituent sont communément assimilés à des attributs plutôt féminins alors que la force, la robustesse, la dureté plutôt masculins. De façon cohérente, la manière de s'adresser à une fille ou à un garçon n'a pas la même coloration. Plus de soin et de précaution sont souvent accordés aux filles, dans le respect de ce qu'elles sont, ou du moins de ce que le commun pense qu'elles sont, animés par les stéréotypes qui les habitent. De manière différente, par respect aussi de ce qu'est un garçon, ou du moins de ce que le commun pense qu'il est, animé par les stéréotypes qui l'habitent, pas trop de tendresse ni d'émerveillement ne doivent transparaître.

C'est ainsi que les sourires complaisants, longs et marqués, colorés d'une forme d'empathie sont plus régulièrement adressés aux filles. Les garçons quant à eux recueillent des expressions qui renvoient à la puissance, la victoire, la domination. Conformément à ce schéma, les images dans les médias par exemple, représentent bien volontiers la femme souriante, belle, douce et gentille et les garçons assurés, affirmés, ou encore sévères. Les enfants répondent à ces sourires et expressions, par mimétisme, les mêmes que ceux qu'ils ont reçu et ont l'habitude de recevoir, renforcé par ce que la société cultive. Ils apprennent à leur dépend à incarner un modèle, qui généralisé, devient norme et par raccourci, nature humaine, alors qu'il n'en est rien.

L'attitude

² Hors temps COVID et port du masque



Tout ne passe pas forcément par la parole, preuve en est du focus réalisé sur le sourire. Le corps parle. Aussi l'ensemble des manifestations qui traduisent la pensée, l'émotion : satisfaction, approbation, exigence, remise en question, étonnement... par exemple, transparaissent et viennent conforter le propos et renforcer l'effet produit.

Cette attitude peut également venir brouiller le message lorsqu'elle n'est pas en adéquation avec les mots, et s'oppose : dire que c'est bien, sans manifester de l'intérêt, s'étonner de ce qui ne devrait pas l'être par exemple. Le filtre d'analyse du comportement des élèves, ainsi que l'activité de schémas de pensée pré-établis peuvent engendrer des réactions incontrôlées, parfois stéréotypées qui trahissent.



Voir, comprendre, agir

Le filtre d'analyse

La prise d'information

L'observation chez un expert de l'enseignement n'est pas un acte de béatitude, mais un acte professionnel de la sollicitation faite à l'élève à la réponse que propose l'élève. Des indicateurs corrélés à des étapes de progrès, auxquels l'enseignant se réfère, permettent d'apprécier les évolutions ou les points de blocage des apprenants. De là peut découler cette émotion qui traduit par exemple, l'intérêt, l'étonnement, comme évoqué en amont, mais aussi, et parce que c'est souvent culturellement installé encore aujourd'hui, un positionnement par rapport à la moyenne de ce qui peut être attendu dans la situation précisément observée.

Il est alors intéressant, concernant un élève de 6ème, très à l'aise en gymnastique par exemple, de considérer que l'observateur invité accrédite cette vision globale tout en manifestant sa satisfaction à apprécier la réalisation, pour ensuite modifier son point de vue dès lors qu'il se rend compte que cet élève, qu'il pensait être une fille est finalement un garçon. Pourtant rien ne permet de conforter l'idée qu'un garçon est, par définition, de meilleur niveau qu'une fille, ou inversement, si ce n'est un présupposé genré de compétences ou de capacités à performer dans l'exercice.

Toutefois, cette courte illustration, vécue, met en lumière un système de représentations, de valeurs, de repères... avec lequel tout un chacun fonctionne et qui interfère directement sur les attentes. Une nouvelle question peut se poser : Ai-je les mêmes ambitions envers les filles et les garçons ?

L'interprétation

Le rapport à la norme, ou du moins à une norme, est puissant en ce qu'il engendre des effets en cascade. Il se dit des garçons qu'ils sont des « sous-réalisateurs », qu'ils « peuvent mieux faire ». Les capacités prêtées dépassent leurs résultats. Parallèlement les filles sont évaluées par rapport à la norme scolaire. Elles « font tout ce qu'elles peuvent ». Il y a une forte incitation à la projection positive et à l'ambition pour les garçons à comparer à celle des filles qui reçoivent une incitation limitée, voire négative. Complémentairement, la réussite des garçons est régulièrement attribuée à leurs capacités et non à leur travail, à la différence des filles dont les résultats sont attribués à leur travail, et non à leurs capacités, ces dernières étant considérées comme conformes à la norme attendue.

En conséquence, les filles présentent une tendance certaine à se dévaluer et les garçons à se surévaluer. Les filles globalement travaillent et s'appliquent plus que les garçons, pour qui « être un garçon, c'est réussir sans effort ». Le travail personnel peut s'en ressentir : quantité, qualité, temps consacré.... C'est également vrai pour le parcours scolaire qui est supérieur chez les filles, celles-ci ayant plus souvent reçu une reconnaissance du travail accompli et une incitation à la conformité aux attentes. Se retrouvent plus tard l'ambition, l'assurance et l'audace des garçons, qui malgré une réussite scolaire plus faible, s'insèrent plus facilement dans la vie professionnelle³.

La régulation

En cohérence avec la projection positive et à l'incitation à l'ambition, les garçons sont repris plus souvent et gratifiés de plus d'encouragements. Dans le cadre de l'évaluation formative, les étayages sont plus nourris. Cette idée que le garçon doit faire plus et mieux vit de manière implicite. Penser que c'est plus important de réussir pour un garçon, car il a à assurer la vie du ménage, que pour une fille, qui peut trouver à se mettre en couple pour subvenir à ses besoins, demeure une valeur masquée plus ou moins présente, ou plutôt un vilain stéréotype, qui agit insidieusement plus ou moins fortement.

En miroir, ce garçon qui n'a peur de rien et incarne « Le Garçon », reçoit plus de remontrances et autres punitions. Paradoxalement, le renforcement opéré pour devenir un Homme conduit les garçons à développer un rapport à l'école qui relève plus de la remise en question et de l'échappement que de l'adhésion et de la conformité. En raccourci, il est possible de dire que l'école lutte contre ce qu'elle génère. Aussi, pour favoriser l'équilibre fille – garçon, l'objet est sans doute bien moins d'adopter une logique compensatoire⁴, donner plus aux filles car « elles sont moins », au profit d'une réelle piste de réflexion sur l'éducation des garçons⁵. Les questions et les sujets d'échange au sein des équipes pédagogiques, éducatives peuvent être les suivants:

- Est-ce que je félicite de la même manière filles et garçons ?
- Est-ce que je punis de la même manière filles et garçons ?
- Est-ce que je demande le cas échéant le même type de sanctions pour les mêmes faits ?
- Mes annotations sont-elles les mêmes lorsqu'elles s'adressent aux filles et aux garçons ?
- Est-ce que je donne le même type de conseils ?

³ Filles et garçons, sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur, Rapport Annuel, 2021

⁴ HUOT (F.) « Évaluer les filles en EPS », *e-novEPS* n°21, Juin 2021

⁵ AYRAL (S.) La fabrique des garçons, puf, 2011



Une place donnée à chacun

La réflexion menée dans le cadre de la conception d'une situation d'apprentissage qui place les élèves en groupe de travail interroge fréquemment les choix de la forme de groupement, les dyades, les rôles, les tâches à réaliser, mais également le choix de la mixité. Sur ce dernier point, plusieurs « écoles » cohabitent :

- Ne pas se préoccuper de la mixité et laisser les groupes se constituer au grès des envies de chacun ;
 - Constituer des groupes y compris non mixés parce que sans cela les groupes ne fonctionnent pas ;
 - Imposer des groupes mixtes au titre qu'il faut que les filles et les garçons travaillent ensemble ;
- Quel que soit le cas de figure, l'objectif est bien de permettre à tous d'interagir librement et à distance des stéréotypes de rôles genrés en vigueur dans les interactions sociales au sein d'un collectif, et d'y contribuer efficacement : le citoyen et la citoyenne dans la cité. A ce titre si la mixité s'organise spontanément et sur un mode auto-régulé, alors c'est gagné. Pour tous les autres cas de figure, elle s'apprend, progressivement, à l'aide de contenus spécifiques et explicites, jusqu'à ce que tous les membres de chacun des groupes soient connus et reconnus dans le rôle qu'ils ou elles jouent et la place qu'ils ou elles occupent. Cette spontanéité et cette reconnaissance par les pairs constituent des indicateurs de la juste maîtrise de compétences du domaine 3 du socle commun⁶ pour le collège, et de l'objectif général 3 pour les lycées⁷.

La même place donnée à tous

S'assurer que la situation d'apprentissage permet la mise en activité de toutes et tous est une évidence. Toutefois, intégrer en amont de l'opérationnalisation de cette situation que les rôles investis et la manière de les investir puissent être genrée est un point de vigilance. En effet, les garçons sont souvent dans un rôle d'expérimentation et d'action. Les filles sont souvent dans un rôle de secrétaire et d'observation ; les garçons font et les filles regardent. Dans la classe, les garçons distribuent et les filles nettoient le tableau. Les garçons font des défis et les filles coopèrent. Lorsque des tuteurs sont mis en place, cette responsabilité est plus souvent confiée aux garçons, car fréquemment donnée sur la base d'un niveau de pratique physique, cette même pratique qui déjà valorise les garçons⁸. En conséquence, ce sont eux qui donnent les leçons aux filles, pour renforcer une forme de certitude et de domination chez eux, de doute et de soumission chez elles.

Il semble donc incontournable de s'assurer dans l'organisation des situations d'apprentissage que tout le monde joue tous les rôles, selon un égal accès à l'expertise de leur tenue. En cela, il est à se rappeler que l'égal accès au résultat attendu renvoie à la nécessaire personnalisation des parcours de chacun pour y accéder. L'observation pertinente du fonctionnement d'un groupe suscite de nouvelles questions : tous les rôles sont-ils endossés, qui sert ou est servi en premier, qui écrit, qui teste, combien de passage fille et garçon... ?

⁶ Socle Commun de Compétences, de Connaissance et de Culture, Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015

⁷ Programmes d'EPS au lycée général et technologique, Bulletin officiel spécial n° 1 du 22 janvier 2019,

Programmes d'EPS au lycée professionnel, Bulletin officiel spécial n°5 du 11 avril 2019

⁸ KERJEAN (M.) Déconstruire les préjugés, construire l'altérité, *e-novEPS* n°21, Juin 2021

La garantie de la tenue de cette place

Par-delà les situations d'apprentissage et leurs paramètres de mise au travail, il est parfois utile d'accompagner la réalisation. En effet, les garçons interviennent de manière spontanée et plus fréquemment. Ils ont tendance à anticiper les questionnements et couper la parole plus facilement. Ils adoptent un ton plus péremptoire et avancent des solutions de manière plus autoritaires que les filles. Dans le débat, les filles doivent lutter pour s'affirmer et se faire entendre, ou bien se taire et écouter. Dans les faits, elles cèdent plus facilement la parole et décrochent pour quitter le débat, n'ayant pas la place de leur expression ni la croyance en l'importance de leur propos. Dès lors, la réduction de leur activité réflexive et participative nuit à leur apprentissage, leur motivation et projection.

En conséquence, construire la citoyenneté, c'est développer le respect de tous, par tous et pour tous, de principes de communication et d'échange partagés qui anticipent les effets pervers d'interrelations dans lesquelles le genre s'invite. Différente d'une démarche de compensation ou d'un souhait de renverser les tendances, il s'agit surtout de permettre et d'assurer à chacun d'exprimer son propre point de vue et l'assurance que celui-ci a de l'intérêt. Aussi, si au début de l'article, il est question de la prise de parole des élèves sollicités par le professeur, il est ici question de prises de parole au sein du groupe. Ceci va de pair avec l'attitude proactive qui relève les plaisanteries sexistes et homophobes des élèves.



Conclusion

Une relation pédagogique non genrée a un impact sur l'engagement des élèves : leur motivation, ténacité et plaisir d'agir. Elle assure l'accès aux connaissances et à leur juste appropriation. Elle permet les prises de responsabilité, et le sentiment d'autonomie, de maîtrise et de compétence de se développer.

Une relation pédagogique non genrée lève les freins à l'expression et la place investie de chacun. En cela elle est un facteur d'apprentissage mais également de quiétude dans la classe et s'affirme tel un cercle vertueux par l'alimentation d'un climat d'apprentissage serein.


De ce point de vue, l'émergence de groupes de jeunes filles manifestant agressivité et violence en milieu scolaire ne peut-elle être perçue comme une tentative paradoxale d'émancipation par l'adoption des comportements genrés propres aux garçons ?

Plus largement, il ne s'agit pas seulement d'une relation pédagogique non genrée, mais bien d'une relation pédagogique qui tient compte de tous les élèves, dans le respect de leur différence et qui grâce à l'expertise professionnelle, assure leur égal accès à l'apprentissage et la réussite.

Delphine EVAÏN, Tentative d'une relation pédagogique non genrée

Juin 2021 - Partie 3 - Article 3 - page 7



	CADRE DE MISE EN LIGNE
<i>Titre</i>	<i>Tentative d'une relation pédagogique non genrée</i>
<i>Résumé</i>	<i>Toute forme de communication est culturellement typée. Elle témoigne d'un mode de pensée en référence à des repères que sont des connaissances, des valeurs, des croyances. Lorsque le poids des croyances dépasse celui des connaissances alors les stéréotypes de genre par exemple opèrent leur méfait et entretiennent certaines idées pré-établies qui tendent à devenir la norme, voire caractériser ou définir la nature humaine. A l'appui de connaissances éclairées par des observations de classe, établies scientifiquement, cet article s'immisce dans quelques brèches pour donner à voir de relations de cause à effets, qui si elles ne sont pas connues ni prises en compte, influencent notablement la manière dont les élèves s'engagent dans les apprentissages, jusqu'à nourrir une forme de déterminisme social.</i>
<i>Mots clés</i>	<i>e-novEPS21, partie 3, EVAIN,</i>
<i>Indexations complémentaires</i>	
<i>Date de référence</i>	<i>31 / 06 / 2021</i>
<i>Type de document</i>	<i>Texte</i>
<i>Discipline</i>	<i>Education Physique et sportive</i>
<i>Vignette</i>	 <p><i>Taille de la vignette hauteur 1.7 et largeur 1.7 (58x58 pixels)</i></p>
<i>Ressource</i>	<p>En dissociant ressources, liens et documents Par ordre alphabétique, SVP :</p> <p>Exemple :</p> <p>AYRAL (S.) La fabrique des garçons, puf, 2011 BUCHERON (D.) Les gestes professionnels dans la classe, ESF 2020 KERJEAN (M.) Déconstruire les préjugés, construire l'altérité, e-novEPS n°21, Juin 2021 HUOT (F.) « Évaluer les filles en EPS », e-novEPS n°21, Juin 2021</p> <p>Ressources :</p> <p>PATINET (C.), « Mixité-égalité en EPS, formes de pratiques scolaires et vigilance envers l'égalité filles-garçons », Conférence UFR STAPS de Nantes, Novembre 2017</p> <p>Liens :</p>

Delphine EVAIN, Tentative d'une relation pédagogique non genrée

Juin 2021 - Partie 3 - Article 3 - page 8



	<p>Documents :</p> <p>Filles et garçons, sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur, Rapport Annuel, 2021 1</p>
<i>Ressource associée</i>	
<i>Signature</i>	<i>Delphine EVAIN</i>
<i>Filtres</i>	
<i>Infos pédagogiques</i>	<p>références aux programmes : Socle Commun de Compétences, de Connaissance et de Culture, Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015 Programmes d'EPS au lycée général et technologique , Bulletin officiel spécial n° 1 du 22 janvier 2019, Programmes d'EPS au lycée professionnel, Bulletin officiel spécial n°5 du 11 avril 2019</p> <p><i>type pédagogique : démarche pédagogique, situations pédagogiques</i> <i>public visé : équipe pédagogique</i> <i>niveau : tous niveaux</i> <i>contexte d'usage : milieu professionnel</i></p>

Points de vigilance:

1. Image « alignée sur le texte » : Sélectionner l'image, clic droit et petite flèche de « habillage »
2. Conserver, svp, les sauts de section : après l'intro et avant la conclusion
 ET en réaliser, si besoin, avant les tableaux et les « gros » dessins/schémas
 Essayer de retravailler les tableaux pour qu'ils soient sur une page
3. Merci de placer les notes de bas de pages à la fin de chacune des pages comme indiqué
4. Pour le sommaire : attention à bien respecter le format des <titres et auteurs> et des autres styles
5. Faire attention à ce que la mise en page soit cohérente pour chacun des rédacteurs
6. Enregistrer en format word et envoyer à Delphine

Merci pour tout!!!

Delphine EVAIN, Tentative d'une relation pédagogique non genrée

Juin 2021 - Partie 3 - Article 3 - page 9





ACADÉMIE
DE NANTES

Liberté
Égalité
Fraternité



***Entre mixité et diversité,
penser une EPS - bien-être***

Pour une mixité physique et sportive

Marion **DEBOUCHE**

Pôle sport, DRAJES, Académie de Nantes

Fabien **VAUTOUR**

IA-IPR EPS, Académie de Nantes

Suite à la fusion du ministère des Sports et de l'éducation nationale, l'idée même d'échanges et de rencontres entre les personnels du monde scolaire et ceux de la politique sportive constitue un levier important sur lequel l'ensemble des acteurs peut s'engager au regard des enjeux prioritaires actuels.

Ainsi, après une présentation synthétique de la délégation régionale académique à la jeunesse, l'engagement et aux sports (DRAJES) et de ses missions, l'article vise donc à expliciter et promouvoir des approches coopératives et cohérentes au travers de projets communs tout en rappelant la volonté de construire une Education Physique et Sportive (EPS) innovante et exigeante pour la réussite des parcours éducatifs, physiques et sportifs de tous les élèves et de tous les jeunes.

Marion DEBOUCHE - Fabien VAUTOUR, Pour une mixité physique et sportive

Juin 2021 - Partie 3 - Article 4 - page 1





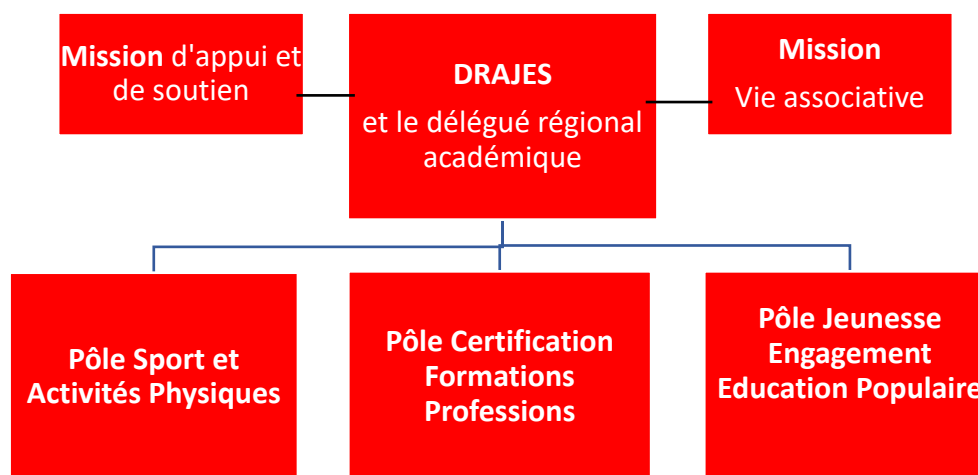
DRAJES, présentation et perspectives

La création de la DRAJES au sein des Rectorats au 1^{er} janvier 2021 est une opportunité qu'il convient de saisir afin de poursuivre le développement de la pratique physique et sportive pour tous et sur tous les territoires. Cette nouvelle organisation des services de l'Etat (OTE) permet de nouer des coopérations et de faire évoluer la place du sport dans la société et dans le quotidien de chacun.

En rejoignant les services de l'éducation nationale, la DRAJES s'inscrit dans la continuité éducative et la promotion du développement des dispositifs sportifs, de l'engagement et de l'accompagnement à la vie associative à l'école. Une prise en compte globale des besoins de l'élève dans leurs différents temps (temps scolaires, périscolaire et extra-scolaire) est recherchée et optimisée. C'est une occasion de faire partager les diverses priorités travaillées au sein du ministère et des territoires.

Il convient également de noter que le délégué de la DRAJES, sous l'autorité fonctionnelle du Préfet de Région est le délégué territorial adjoint de l'agence nationale du sport. Ainsi et dans le cadre de la nouvelle gouvernance du sport, rassemblant le mouvement sportif, les collectivités territoriales, les services de l'Etat et le secteur économique et social, des conférences régionales du sport sont installées en présence des Préfets de région et des Recteurs. L'ambition est de concevoir une politique publique sportive plus cohérente et concertée dans les territoires au travers, notamment, de quelques axes majeurs illustrés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 1 : missions et pôles de la DRAJES



Les politiques sportives restent une compétence partagée avec la possibilité d'interventions de chaque niveau des collectivités locales. Il s'agit donc d'élaborer un projet sportif territorial (PST) et de renforcer les outils collectifs de gouvernance du sport sur les territoires. L'ensemble vise à la fois, à assurer la prise en compte des enjeux de tous les acteurs concernés par le partage des priorités et leur coordination et également à rationaliser l'action publique.

Marion DEBOUCHE - Fabien VAUTOUR, Pour une mixité physique et sportive





Pour une continuité des parcours

La logique de la continuité des parcours prend une place, aujourd'hui, majeure, avec notamment le passage des services liés à l'engagement, à la jeunesse et aux sports au sein du Ministère de l'Éducation Nationale. Elle se construit au travers d'enjeux sociétaux sur lesquels une politique de réseaux et des territoires se développe à différentes échelles (académiques, départementales et locales).

Il semble donc important de centrer toute l'attention sur l'intérêt des élèves en les accompagnant vers la réussite, véritable "boussole"¹ éducative. Cela amène à développer des réflexions et des actions qui ne s'inscrivent pas uniquement en cours d'EPS, mais se poursuivent en d'autres lieux, d'autres temps et d'autres domaines.

Ainsi, la définition complexe des parcours² invite à porter une attention particulière aux logiques de fonctionnement et notamment celles relatives à la création de liens avec la DRAJES et les partenaires (ligues, collectivités territoriales, associations locales, etc.) pour un engagement ciblé "ici et maintenant" ("hic et nunc"), mais aussi pour "ailleurs et le plus tard".

Une continuité et une réussite des parcours, de l'école à l'université

L'amélioration des transitions se définit comme un des axes à privilégier de la feuille de route académique de l'Académie de Nantes. Il s'agit donc de promouvoir des passerelles basées sur des logiques d'enseignement et d'apprentissages valorisant des perspectives de mises en relation propices à la réussite des élèves.

L'enrichissement du parcours santé³, par exemple s'appuie sur les réflexions des équipes qui s'envisagent dans une stratégie globale de développement et de bien-être, par la pratique physique et sportive, dans des différentes structures et dispositifs : écoles, collèges, lycées, université mais également, cours d'EPS, sport scolaire et interventions sportives diverses. Dès lors, en fonction des choix précis et contextualisés, il s'agit de promouvoir des approches explicites et communes visant à s'appuyer sur la construction progressive de la motivation des jeunes, selon une approche de pratique physique et sportive engagée.

Pareillement, la continuité bac -3/bac+3 dépasse la seule approche certificative et l'opposition de contenus dits "fondamentaux" à ceux valorisant le bien-être. L'importance de la construction d'une autonomie est plébiscitée afin de favoriser une réussite pleine et entière des étudiants. La connaissance générale des attendus et du contexte d'apprentissage avec le développement des compétences psycho-sociales ambitionne une adaptation ciblée au travers de normes définies qui dépassent la simple logique scolaire et/ou universitaire. La notion mixte de bi-qualification par

¹ BLANQUER (J-M.) tweet du 3 mai 2021

² Vivre et faire vivre les parcours éducatifs, *e-novEPS* n°15, juin 2018

³ Parcours santé, Bulletin officiel n°5 du 4 février 2016



exemple, passer son brevet pour être surveillant de baignade tout en intégrant une section sportive natation, s'envisage tel un enrichissement du parcours de l'élève. Cette combinaison des contenus scolaires, sportifs, citoyens engage le jeune dans des modalités de pratiques et des responsabilités professionnelles porteuses de sens.

La valorisation de la continuité du parcours de l'école à l'université insiste particulièrement sur l'identification de postures pédagogiques favorisant l'ouverture des pratiques et l'appropriation de contenus spécifiques communs pour faciliter l'organisation d'un système qui se veut centrer sur une réussite structurelle par cycle⁴. La lutte contre les discriminations s'inscrit pleinement dans une volonté de réussite de tous et de toutes au travers des parcours « mixtes » proposés : sportifs, citoyens et de qualification, quel que soit le corps de métier choisi.

Des postures adaptées de tous les enseignants et éducateurs

Au-delà des leçons préparées dans le cadre d'une logique prédéterminée, la prise en compte du vécu des élèves dans les différentes pratiques semble être évidente. Il n'en demeure pas moins que certaines priorités réflexives ou pédagogiques ne s'inscrivent pas toujours dans cette volonté. Dès lors, dépasser le stade d'une représentation parfois restrictive des bienfaits au regard de l'énergie déployée pour travailler ensemble sur les sujets et enjeux contextuels reste une étape incontournable au bénéfice du jeune.

La logique de fonctionnement s'envisage alors dans une détermination des acteurs à se rencontrer pour apprendre à connaître les cultures professionnelles respectives afin d'identifier les points d'appui et les spécificités de chacun et lever certains *a priori*. Le rapprochement du premier et du second degré, par la création du cycle 3 invite à cela. Identifier la manière dont se conduit l'EPS à l'école est un révélateur intéressant. En effet, la discipline peut se décliner sur différentes logiques de partenariats avec des intervenants extérieurs. La construction des séquences peut également varier d'une école à l'autre. Ainsi, l'observation de cette éducation physique montre la capacité à développer des possibles liaisons. Un point de vigilance est, cependant, à garder sur la cohérence entre les différents types de relation en lien avec les besoins des élèves. En effet, l'apport singulier de l'EPS à l'école avec cette ouverture amène à réfléchir sur les modalités d'organisation à adopter, notamment sur la liaison école-collège et dans le cycle 3 pour cibler précisément les axes à promouvoir.

Ainsi, la co-construction d'un projet d'EPS synthétique et clair - entre les enseignants d'EPS et les professeurs des écoles - est sans nul doute à rechercher afin de formaliser les objectifs prioritaires et l'opérationnalisation à mettre en oeuvre.

Cette posture de curiosité et d'enrichissement des enseignants et éducateurs est au service de plus de cohérence favorable à la réussite des élèves et à l'enrichissement des acteurs eux-mêmes.

⁴ Socle commun de Connaissances, de compétences et de culture, Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015 – décret n°2015-372 du 31-3-2015



Des indicateurs de suivi identifiés pour une culture commune

Lorsque la relation des équipes est instaurée, la pérennité des réflexions et des actions est à rechercher afin de cibler les enjeux et la manière de les atteindre. Au-delà des échanges parfois très fournis, il peut être intéressant d'engager les mises en œuvre au travers d'éléments quantitatifs et qualitatifs précis.

Une évaluation basée sur des indicateurs objectifs facilite les perspectives et les suites à donner. En lycée général, la définition de l'option EPS ainsi que le nouvel enseignement de spécialité "Education Physique, Culture et pratiques sportives" ou encore l'unité facultative sportive dans la voie professionnelle invitent à développer la manière dont les contenus et la conception des activités proposées sont à moduler en fonction de la définition singulière et contextualisée des dispositifs à différentes échelles locales des territoires.

Par exemple, l'association sportive, et plus largement les pratiques sportives, peut être considérée comme un révélateur de l'engagement des élèves et le développement des jeunes officiels. Ces perspectives peuvent trouver un écho favorable dans l'accompagnement du bénévolat, voire d'une formation vers les métiers du sport et/ou certaines de ces missions d'encadrement, de journalisme, etc.

Comme point de vigilance il convient de garder à l'esprit les objectifs de construction de compétences demandées dans le cadre institutionnel, tout en maintenant l'ambition d'une prise en compte des besoins spécifiques des élèves, par un accompagnement d'acteurs divers, réunis par d'un discours éducatif partagé.



Pour une mixité des parcours physiques et sportifs

Il est illusoire de croire que certaines activités réalisées sur le temps scolaire s'arrêtent aux frontières de l'établissement. Les différents dispositifs qui vont de l'EPS jusqu'au sport scolaire en passant par les sections sportives et réciproquement, invitent à développer une motricité plus élaborée et également une approche plus personnalisée, notamment dans le cadre de l'accompagnement de la scolarité de chacun des élèves.

Une réussite singulière de chacun des jeunes de notre société

Un accompagnement de la scolarité des élèves sportifs de haut niveau

Chacun des établissements scolaires (publics et privés sous contrat) qui accueille des élèves dits sportifs de haut niveau ou des élèves dans des dispositifs tels que les nouvelles sections sportives d'excellences (SES), s'engage à développer un accompagnement spécifique. Leur réussite s'appuie sur des adaptations de leur quotidien et de leur emploi du temps, en lien avec les services de la Cellule Académique Recherche Développement, Innovation et Expérimentation (CARDIE). Des aménagements de cours sont ainsi formalisés et validés pour garantir des enjeux de formation, d'éducation et valoriser des réussites ambitieuses d'un double parcours, à la fois scolaire et sportif.

Ces procédures s'inscrivent dans une perspective de rapprochement de l'Inspection Pédagogique et des Centre de Ressources d'Expertise et de Performances Sportives (CREPS) afin d'élaborer un cadre de fonctionnement opérationnel pour les établissements scolaires. Une convention est alors signée pour une durée de quatre ans. La mixité des regards portés par l'Inspection Pédagogique et les CREPS facilite la conception de cadres institutionnels académiques actés au sein de la DRAJES, pour optimiser l'accompagnement des sportifs de haut niveau.

Un enseignement inclusif, physique et sportif

Au-delà de ce public spécifique que constituent les élèves sportifs de haut niveau, il est important de démocratiser les pratiques pour toutes et tous. Ainsi, les perspectives du handisport et du sport adapté s'engagent dans des modalités particulièrement intéressantes pour les réflexions émanant de la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers. Cet objectif peut constituer, un des axes des feuilles de route académiques en privilégiant une inclusion au quotidien et "ne laisser personne au bord du chemin".

Les actions éducatives ligériennes, financées par la Région Pays de la Loire en lien avec l'Union Nationale du Sport Scolaire (UNSS) régionale promeuvent des projets dans les lycées selon un ancrage local. Par exemple, certains lycées orientent leur dispositif sur la pratique d'activités issues du handisport, pour favoriser le changement de regard sur les différences.

La mixité du parcours prend ici la forme d'une capacité des acteurs à développer des actions de collaboration pérennes et problématisées en prenant appui sur les axes des politiques soutenues et des besoins précis des élèves. La logique de parcours s'appuie alors sur la construction d'une confiance développée par les équipes et d'une mutualisation progressive des moyens engagés.

⁵ Feuille de route 2020-2022 de l'académie de Nantes



Également, les politiques d'éducation prioritaire ou de zones rurales à revitaliser s'envisagent dans des problématiques ciblées sur lesquelles l'EPS et les réseaux d'acteurs poursuivent des acquisitions spécifiques sur des temps scolaires, périscolaires et extra-scolaires. Par exemple, l'identification d'élèves non-nageurs volontaires, à qui il est envisagé, dans la continuité des leçons d'EPS, d'offrir la possibilité d'un stage d'été s'appuie sur les liens créés avec les collectivités territoriales, la coopération entre les acteurs, le regard mixte, pour unir les forces et répondre à des problématiques ciblées.

Une culture commune physique et sportive à travers le label Génération 2024

Plus de 180 établissements au sein dans une académie comme celle de Nantes sont labellisés. Pour ne reprendre que les candidatures de cette année, plusieurs d'entre elles s'inscrivent dans des modalités valorisant des logiques partenariales s'exprimant dans les axes d'une politique d'établissement. Dans cette perspective, l'observation des retours de dossiers montre un dynamisme certain des équipes pédagogiques et des directions. Plus d'un tiers d'entre elles présentent des actions valorisant des thématiques liées aux handicaps sous différentes formes. La santé et l'éducation à la culture sportive (son histoire, son organisation, ses activités) viennent enrichir les propositions. Les divers partenariats réalisés facilitent la transition des différents parcours des élèves. La liaison école – collège reste plébiscitée.

La continuité avec le label « terres de jeux » invitent les structures scolaires, administratives et sportives à se rapprocher pour favoriser un continuum pour la réussite des jeunes. La mise en place de rencontre avec des sportifs de haut niveau ou la participation à des événements promotionnels, Journée Nationale du Sport Scolaire en septembre, semaine olympique et paralympique en février, journée de l'olympisme en juin, jalonnent l'année et favorisent l'engagement des élèves dans des modalités de pratiques organisées autour de thématiques ciblées : santé, développement durable ou encore la lutte contre la violence, avec une ouverture au milieu associatif local.

La construction de pumtracks municipaux en lien avec le savoir rouler à vélo (STRAV) et l'utilisation régulière par les classes en EPS et l'association locale s'inscrivent dans des modalités partenariales favorisant une mixité pleine et entière du parcours sécuritaire, moteur et sportif. Libre ainsi à chaque équipe de problématiser les pratiques afin de répondre aux besoins prioritaires des jeunes dont ils ont la responsabilité.

Le principe central de ce type d'actions est donc de promouvoir une approche collective et commune pour "faire vivre" le label Génération 2024, véritable vitrine des actions proposées sur des thématiques et des contextes précis.





Conclusion

Se connaître entre l'EPS et le mouvement sportif revient ici et maintenant, à se "co-naître" afin de privilégier une mise en œuvre de relations mixtes basées sur une identification des pratiques et des possibilités d'échanges sur lesquels chacun peut définir sa place et son rôle.

Quels que soient les maillons territoriaux, locaux, départementaux ou académiques, cette approche invite à privilégier et faire vivre des projets ambitieux pour la réussite des parcours des jeunes dans lesquels chacun des acteurs, de par son statut, possède un rôle spécifique et légitimité dans une mixité et le croisement des regards.

Ainsi, cet enjeu fort rappelle que l'EPS ne se confond ni avec les autres acteurs, ni avec ses supports, mais reste un espace-temps engagé, exigeant, répondant à la fois aux besoins transversaux des élèves, mais aussi visant une motricité plus élaborée au travers de la construction d'un citoyen cultivé, lucide et autonome dans une société complexe et ouverte sur le monde.