

Réduire les inégalités Filles Garçons en EPS : un défi professionnel

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 précise que *«L'égalité filles-garçons dans le système éducatif est une priorité. Déconstruire les stéréotypes de la société est un des objectifs de l'institution scolaire et cela à tous les niveaux. La tâche est ardue puisque les représentations sociales s'inscrivent bien au-delà des murs des établissements. En effet, les milieux familial et professionnel peuvent être un facteur de reproduction des inégalités et des stéréotypes. Ainsi, l'École doit être un lieu d'éducation à la mixité où l'égalité filles-garçons doit être effective.»* *«L'égalité des filles et des garçons constitue une obligation légale et une mission fondamentale pour l'éducation nationale. Si les écoles et les établissements sont devenus mixtes dans les années 70, trop de disparités subsistent dans les parcours scolaires des filles et des garçons. L'éducation à l'égalité est nécessaire à l'évolution des mentalités. L'année 2013-2014 est une année de mobilisation pour l'égalité à l'école.»* <http://www.education.gouv.fr/cid4006/egalite-des-filles-et-des-garcons.html>

L'EPS n'est pas en dehors de ce constat bien au contraire. Elle fait réussir les garçons au détriment des filles et ce de façon encore plus prégnante pour les élèves des classes sociales défavorisées (cf. résultats de la voie professionnelle)! En sommes-nous suffisamment conscients? Selon le rapport IGEN égalité filles/garçons (2013), il s'agit d'un problème professionnel peu perceptible pour la profession: *«lors de stages de formation continue ou lors de colloques ou séminaires en EPS, les enseignants d'EPS interpellés sur la question de l'égalité garçons-filles, font de façon récurrente les remarques suivantes : « La mixité, ce n'est pas un problème! » ; « Pourquoi parler des filles en EPS ? Est-ce que les profs de français parlent des garçons? » ; « Il y a aussi des garçons en grande difficulté en EPS ! On n'en fait pas toute une histoire » ; « Moi dans ma classe de..., c'est une fille qui a la meilleure note, alors ? » ; « De toute façon, il y a trop de différences pour que les filles réussissent au niveau des garçons » ; « Les filles? Elles ne sont pas motivées! » ; « Ce n'est qu'une question de gestion de l'hétérogénéité » ; « Il suffit de faire une bonne programmation ».*

Il conviendrait de s'exprimer davantage en termes de modes de fonctionnement féminin et masculin plutôt que d'opposer les garçons et les filles. En effet, si l'on constate que les filles sont davantage en échec, on trouve dans les cours d'EPS des filles sportives intégrant sans difficulté les équipes de garçons et des garçons en échec. Il n'est pas rare de rencontrer des garçons fonctionnant plus sur un mode féminin et des filles fonctionnant plus sur un mode masculin. Nous vous laisserons donc le soin de garder en mémoire cette remarque pour la suite de cet article.

A l'issue d'un parcours de formation réussi en EPS, toutes et tous devraient connaître le champ des pratiques physiques, être en mesure de s'y situer, pour choisir la ou les activités dans lesquelles ils souhaitent s'investir pour s'épanouir physiquement et socialement. Or, il s'avère, qu'à la fin de leur cursus en EPS, une partie des élèves, majoritairement des filles, parce qu'ils ont trop souvent construit un sentiment d'incompétence dans les APSA n'auront plus envie de pratiquer pour préserver leur estime de soi. La finalité essentielle de l'EPS qui consiste à faire émerger le goût de pratiquer de façon régulière hors de l'école et tout au long de leur vie reste alors un vœu pieux.

La sédentarité croissante provoque de graves conséquences sur la santé ; elle concerne majoritairement les filles *« moins d'un adolescent sur deux (15-17 ans), précisément 43,2 %, atteint un niveau d'activité physique entraînant des bénéfices pour la santé, avec une forte différence entre les deux sexes : plus de six garçons sur dix, contre moins d'une fille sur quatre »* (Rapport de l'Agence Française de Sécurité Sanitaire des Aliments, in Le Monde 25/08/2009, P. Santi). Or, nous savons que la pratique physique a un impact positif sur la santé cardio vasculaire, la condition physique, la réussite scolaire et l'estime de soi. Pour elles, l'enjeu est encore plus important car la pratique permet de lutter efficacement contre l'ostéoporose (qui touche 1/5 femme à partir de 50 ans) et le cancer du sein.

L'enjeu de l'égalité des chances à l'école, n'est-il pas de neutraliser les inégalités pour permettre à tous et toutes d'avoir envie de s'investir dans une pratique physique choisie source de bien-être physique, psychologique et social ? Si les enseignants d'EPS que nous sommes ne souhaitent plus entretenir, voire reproduire, cette inégalité dans le rapport au corps et à la pratique, il est indispensable de cerner les différences entre garçons et filles ainsi que les mécanismes utilisés dans l'acte d'enseignement, qui font de nous, les acteurs inconscients de cette reproduction.

L'article qui suit tente modestement de cerner les raisons, les obstacles que rencontre la profession pour permettre à toutes les filles de réussir en EPS. Il tente également d'apporter différents outils d'analyse pour essayer de faire évoluer les pratiques et ainsi la situation actuelle.

Filles et garçons ça n'est pas pareil !

Sur un plan physiologique, tous les enseignants d'EPS sont en accord pour distinguer filles et garçons. Dans les activités barémées de la CP1, les choses vont de soi, mais dans les autres CP, il n'est pas certain que nous prenions suffisamment en compte ces différences de potentiel physique qui s'amplifie avec les transformations biologiques/pubertaires.

*« Nous avons tendance à penser que lorsqu'un élève ne réussit pas quelque chose, c'est par manque de moyens. Ainsi, lorsque les filles jouent moins bien statistiquement que les garçons au Volley Ball, c'est parce qu'elles ont moins de moyens, qu'elles ont des difficultés perceptivo-décisionnelles... Si elles ne tiennent pas l'A.T.R. c'est qu'elles n'ont pas de gainage etc. » A. Davisse. **Il serait donc aisé d'imputer les différences de résultats aux seuls écarts physiologiques. Mais cette analyse, trop hâtive, comporte deux écueils : tout d'abord, elle évite de se remettre en question, ensuite, elle empêche de réfléchir aux différentes modifications possibles de la façon d'enseigner.***

Si l'on constate effectivement des différences de performances physiques entre les hommes et les femmes, partiellement imputables à des niveaux de ressources différents ou à des dimensions corporelles inférieures chez la femme, celles-ci peuvent aussi être expliquées par **un mode de vie plus sédentaire d'origine socioculturelle**. Les résultats décevants des filles en EPS ne seraient **pas la conséquence exclusive et regrettable de transformations biologiques/pubertaires mais plutôt un aboutissement de leur inactivité, de leur inappétence pour les activités sportives** à cet âge. Thèse C Vigneron

En EPS, si les filles entraînées jouent aussi bien que des garçons qui ne le sont pas, voire mieux qu'eux c'est que le problème ne vient pas uniquement des capacités physiques. *« Si la plupart des filles ont bien les moyens de faire ce qui leur est demandé, à l'école par exemple, et ne le font pas, ou plus, au fur et à mesure qu'elles grandissent, c'est donc davantage sur leurs raisons de faire qu'il faut s'interroger ».* A Davisse.

Sur le plan Socioculturel, il faut être conscient que le corps des enfants se modèle dans la famille et les expériences motrices, dans les attitudes exigées, dans les jeux encouragés ou au contraire interdits selon le sexe. Cette construction s'avère déterminante pour la vie physique future adulte. Les travaux relatifs aux processus de socialisation précoces confirment que l'on encourage assez peu les filles à s'activer, à explorer l'espace afin de ménager leur « fragilité » quand on sollicite les garçons à s'engager dès leur plus jeune âge dans une motricité diversifiée. **Donc, dès leur plus jeune âge elles sont moins sollicitées.**

Il semble que **le processus s'accélère à l'adolescence**. Si l'on observe les résultats de l'enquête de l'INSERM (l'Institut de la santé et de la recherche médicale) et plus particulièrement les réponses à la question « faites-vous souvent du sport en dehors de l'école ? » jusqu'à 13 ans 79 % des garçons répondent positivement, contre 62% des filles répondent ; à 14-15 ans, les garçons sont encore 75 %, les filles ne sont plus que 49 % ; à 16-17 ans 70 % et 40 % ; et à 18 ans, il y a encore 64 % des garçons qui font du sport et seulement 33 % des filles. **C'est donc bien à l'adolescence, âge où l'on s'identifie comme garçon ou comme fille que se produit le décrochage.**

A l'adolescence (souvent à l'entrée en classe de 4ème), alors que filles et garçons partageaient un plaisir commun à pratiquer les activités sportives, les choses semblent basculer brutalement : arrêt des pratiques, résignation, désillusions touchent particulièrement les filles et s'accompagne souvent d'une stagnation voire d'une régression de leurs performances et résultats. Dowling parle de « **complexe de Cendrillon** ». Les filles préféreraient alors renoncer à leurs buts par crainte d'être rejetées en ne témoignant pas d'attitudes ou de qualités assez féminines. En effet, les jeunes s'investissent dans des APSA qu'ils estiment congruentes avec leur sexe et ceci dans le but justement d'attester leur identité sociale et sexuelle. Si l'EPS apparaît comme une matière masculine qui permet aux garçons de s'affirmer, de mettre en avant leurs capacités physiques et compétitives (pour eux, exprimer une aversion à son égard, c'est s'autocensurer, prendre le risque d'être rétrogradé dans le groupe dominé, renier son identité virile et combative), elle devient plus problématique pour les filles. Il est donc nécessaire que nous ne soyons pas dupes. Derrière les arguments qu'elles évoquent en termes d'inappétence pour la pratique physique, se cachent les enjeux lourds du rapport au corps, au sport, au groupe, que les enseignants devront affronter pour réduire les inégalités.

Quelles sont donc les motifs d'agir des garçons et des filles ?

Si l'on observe leurs pratiques, les jeunes filles optent prioritairement pour les disciplines valorisant les **aspects esthétiques** ainsi que le **bien-être physique et mental**, qui permettent de répondre aux injonctions à se maintenir sveltes, musclées, dynamiques, belles, assénées par les médias comme assurance d'un

rayonnement, d'un épanouissement personnel. Cette tendance se poursuit à l'âge adulte, les femmes pratiquent en dehors des clubs et privilégient des activités spontanées, familiales, non institutionnalisées, **des activités d'entretien**. Les activités physiques qui les concernent le plus, sont la marche (ballade, randonnée), la natation, le vélo et la gymnastique. Elles pratiquent plus volontiers à l'intérieur, dans des espaces fermés, dans un **objectif d'hygiène**, des activités esthétisantes, des pratiques sans engin, des pratiques d'eau et/ou proches du sol. A contrario, les hommes pratiquent plus volontiers dans des espaces ouverts, dans un objectif de dépense d'énergie, des activités à risques, des pratiques techniques et/ou motorisées, des pratiques d'air avec des vols (Delmas, 1990). En effet, le désir de s'opposer, le désir d'affrontement, de défi, d'épreuve est historiquement du côté masculin. Le souci d'esthétisme, le désir de coopération, la pratique pour le plaisir semblent relever plutôt d'un mode de fonctionnement féminin. Parler de sport au féminin, ce n'est donc pas évoquer les sports olympiques (athlétisme, gymnastique, natation, sports collectifs...).

P. Duret (1999) a identifié l'existence de véritables territoires féminins et masculins dans les pratiques sportives. **La convivialité** semble être également un motif important pour elles, comme le précise l'enquête québécoise, et comme le confirment les travaux de Gagnaire et Lavie (2007) « Un élève de 3ème éprouve du plaisir à condition de vivre les pratiques avec ses copains : soit uniquement pour participer (filles), soit pour s'opposer, se confronter, se comparer (garçons)»

Dès lors, *« il n'est pas illégitime de poser la question : " faut-il être sportive ? " C'est affaire de choix individuel, c'est affaire de liberté. Mais cette liberté se construit, c'est-à-dire qu'il revient à l'école, et seule l'école peut le faire, d'avoir initié les élèves à une diversité culturelle : sportives, artistique, d'entretien telle qu'ils puissent faire des choix. Ceux (celles) qui n'ont rien connu des activités ne peuvent jamais faire de vrais choix. La liberté, n'est pas spontanée, la liberté culturelle se construit et c'est fondamentalement la mission de l'école. Elle se doit d'avoir initié de façon égale les enfants, de les avoir initiés à des activités culturelles telles qu'ils soient à égalité dans leur vie d'adulte pour faire des choix.»*

A Davaisse

Sur le plan Psychologique : l'estime de soi un obstacle supplémentaire à leur réussite ?

Les **filles doutent très tôt de leurs capacités physiques et motrices**. Elles se perçoivent moins habiles dans les activités physiques et sportives que les garçons. Plus elles avancent vers l'adolescence, plus le sentiment d'incompétence vis-à-vis du sexe opposé s'intensifie, ce qui les amène à délaisser ces activités. Ce manque de confiance en leurs capacités les décourage d'essayer de nouvelles activités ou des activités qu'elles perçoivent comme trop difficiles pour elles.

Le **sentiment de compétence et la réussite sont intimement liés**. Un individu qui s'estime compétent s'engage avec détermination dans une tâche, il persiste dans la difficulté et doute peu de son aptitude à réussir. Tous les travaux attestent que ce sentiment de compétence est inégalement partagé selon les sexes. Les femmes disposent d'une confiance moindre dans leurs ressources et ce scepticisme s'accroît vers 18 ans quand l'assurance des hommes semble par contre prendre toute son ampleur. Chez les filles, l'échec en EPS est ressenti différemment des garçons «Pour elles, celui-ci est dramatique et est dû à un manque de compétence, pour eux, celui-ci est passager, insignifiant, et est dû à un manque d'entraînement. »

La présence des autres peut avoir un effet inhibiteur sur la réussite selon le sentiment de compétence perçu par les élèves. Monteil a montré que les bons élèves réussissaient mieux en situation de visibilité que d'anonymat, notamment placés en situation de comparaison sociale. Cette situation de tension stimule en eux une volonté de réussir et les incite à se surpasser en l'absence de doutes sur leurs compétences et ressources. Inversement, les élèves en difficulté échouent dans les mêmes conditions (visibilité et comparaison sociale comme c'est le cas en EPS) quand les circonstances d'anonymat accroissent leurs performances.

Des raisons physiologiques, psychologiques ou encore socioculturelles semblent pouvoir expliquer les inégalités filles/garçons dans le rapport à la pratique sportive.

Les enseignants d'EPS accentuent inconsciemment ces inégalités

Les convictions intimes des enseignants, leurs pratiques personnelles passées, leurs expériences professionnelles, leurs croyances sur les aptitudes différenciées des élèves, leurs conceptions personnelles sur l'EPS dans ses dimensions culturelles et techniques pèsent sur leurs choix et décisions.

Par leurs représentations :

Les enseignants d'EPS sont sensibles à un certain dynamisme, à un esprit compétitif qui les renvoie à leur propre image sportive passée et à leur identité professionnelle. Implicitement, ils estiment les élèves qui par leurs pratiques sportives s'approchent de leur mode de fonctionnement : compétiteurs, adhérents de clubs, pratiquants de disciplines collectives, ou olympiques.

Comme le démontre Siedentop (1994), il existe un ensemble de **préjugés sexistes qui pèsent sur les pratiques sportives**. Bien malgré eux, les enseignants d'EPS sont porteurs de cette culture et véhiculent des clichés rapides associés aux concepts de masculinité et féminité. Pour eux, la masculinité est souvent synonyme de solidité, assurance, combat quand la féminité renvoie aux notions de douceur mais aussi de docilité voire soumission. Il souligne les préjugés et les injustices à l'égard des filles. **Il dénonce les stéréotypes sexistes confinant les filles dans une médiocrité et une faiblesse physique inéluctable** : «pour une fille, c'est pas mal ». **Durand** (Chronomètre et survêtement, 2000) les illustre abondamment: elles sont « trouillardes », « elles ont peur ». Leur réussite paraît « exceptionnelle » car elles sont « inertes » et « désintéressées ». Les filles « n'aiment pas le sport », « elles sont assises », elles « discutent ».

Selon l'étude de F Bergé (Ecart de notations entre filles et garçons dans la Loire 2000) l'accroissement de l'écart des notes quand il s'agit de collègues femmes, est liée au fait que la notation se réalise partiellement, mais toujours, **en rapport à sa motricité ou à l'image historique de sa motricité**. Les enseignantes d'EPS étaient des élèves filles « atypiques » au sens défini par A. Davisse (1986). Les élèves filles sont notées à l'aune de la motricité ou des images motrices d'excellence que se sont construites les collègues femmes. Les garçons étant souvent au-delà de l'expression de cette motricité repère, les notes sont alors plus hautes. Il semblerait que les collègues hommes arrivent un peu mieux à prendre en compte deux motricités spécifiques dans les limites des écarts constatés.

Cogérino et Lechelard (2003) ont également étudié les déterminants qui font que l'enseignant d'EPS accorde son attention à certains élèves plus qu'à d'autres. Il en ressort que les enseignants sont sensibles à certains critères, conformes aux stéréotypes sexués. Selon qu'ils sont garçons ou filles, les élèves ne sont pas remarqués pour les mêmes caractéristiques. Les filles sont davantage citées pour les éléments négatifs de leurs prestations ou ressources et pour les points positifs de leurs comportements. Les garçons sont remarqués pour les caractéristiques inverses. **Ces représentations différenciées entre filles et garçons, génèrent des attentes différenciées des enseignants qui se répercutent sur les acquisitions de leurs élèves (effet Pygmalion)**.

Par le choix des activités et des menus qui n'avantagent pas les filles :

Les travaux de **Cleuziou** (EPS la certification au baccalauréat 2000) **soulignent la concentration des programmations d'APSA sur un petit noyau de spécialités sportives fortement étiquetées masculines**. « *L'offre de certification s'organise principalement sur 4 APSA : course de demi-fond, badminton, musculation, acrosport* » (Rapport de la commission nationale aux examens 2013) Le volley-ball apparaît en 5^{ème} position (le basket-ball, et le handball dans les 10 activités les plus fréquemment choisies).

Analysons succinctement les 10 activités les plus programmées au baccalauréat : la course de demi-fond programmée pour de multiples raisons, dont les contraintes matérielles, est l'image emblématique du sport olympien: citius, altius, fortius. Elle s'enracine dans des valeurs compétitives et viriles. Le badminton, et de façon générale les activités de raquette, paraissent plus accessibles aux filles. Pour autant, derrière leur apparence ludique, elles cachent en fait une activité excessivement duelle. Arrive ensuite l'acrosport : serait-il plus simple de l'enseigner car cette APSA permet d'aborder autant les acrobaties (aspect masculin) que l'esthétique (aspect féminin) et la démarche de création ?

Les activités de la CP5 que les enseignants se sont plus aisément appropriées sont la musculation et la course plus que le step ! L'opposition, l'affrontement, le combat représentent les motifs d'agir en CP4 ; ils sont historiquement du côté du masculin. Les filles ne se l'approprient pas spontanément et nous faisons comme si c'était le cas ! Pour l'essentiel, si elles ne se précipitent pas sur les balles de volley, c'est parce que ça ne les concerne pas, si elles se contentent de jouer « avec » en tennis de table, c'est qu'elles ne sont pas a priori

acquises à l'idée de jouer « contre ». Il y a sans doute des contenus d'enseignement à construire pour leur permettre d'y parvenir.

« *La contrainte 3 APSA/3 CP* » a permis de réduire l'écart de note garçons/filles. Même si la part des activités issues de la **CP4 a diminué de 12% au profit de la CP3 et de la CP5**, il n'en reste pas moins que cette CP est sur dimensionnée dans les menus proposés. » (Rapport de la commission national aux examens 2013). Même s'il est évident que l'apparition des nouveaux programmes (Le niveau 2 de compétence doit être atteint dans au moins une APSA de chacun des huit groupes d'activités à l'issue du collège) doublée de nouvelles contraintes certificatives (3 APSA/3 CP) a élargi l'offre de formation, il n'en reste pas moins qu'à tous les niveaux, une majorité des activités enseignées en EPS reste connotées masculines. Observez les difficultés au sein des équipes d'enseignants quand il a fallu faire des choix au sein de la CP4 : les sports collectifs, les sports de raquettes, les sports de combat tous méritaient d'être enseignés. Il était délicat de faire un choix. Cette question s'est-elle posée de la même façon vis-à-vis des activités de la CP5 ou de la CP3 ?

« **Dans toutes les activités sportives abordées en EPS, le modèle corporel et culturel des garçons prévaut.** Les filles sont face à une simple alternative : se conformer ou se distinguer. Elles peuvent se conformer en embrassant les motivations, les techniques, les valeurs des garçons ou au contraire se distinguer en renforçant les stéréotypes féminins, en exacerbant leur féminité jouant parfois avec les limites de la débilité motrice. L'EPS offre aux filles l'opportunité d'être des garçons manqués mais elle ne s'inquiète pas d'en faire des filles réussies ! » Thèse C Vigneron

Ce n'est certainement pas par hasard si les adolescentes réussissent mieux en CP3 et CP5, APSA moins compétitives, où la pression liée à la performance est réduite. Pour mieux comprendre ce qu'elles ressentent, il suffit pour bon nombre d'entre nous, d'analyser notre vécu dans l'activité danse. Ce n'est pas parce que nous n'avons pas les moyens de danser que nous sommes en difficulté, mais parce qu'elle interpelle en profondeur l'image de soi. Est-ce que notre rapport à la danse, n'est pas induit par : « je vais être nul(le), je vais être ridicule » ? Est-ce que ce travail ne nous aiderait pas à mieux comprendre les élèves ? Si nous fuyons la danse, c'est entre autre, pour l'aversion que nous en avons, et pas seulement les hommes, les femmes sportives ne sont pas plus à l'aise en danse que les hommes. En somme, dans ce cas, ce que nous fuyons, c'est un sentiment d'incompétence.

Agir pour l'égalité filles garçons, c'est donc reconsidérer la place dans le parcours de formation des pratiques physiques dans lesquelles les femmes furent historiquement plus présentes. Sans réserver l'une ou l'autre des pratiques à chacun des sexes, il s'agirait de concevoir une EPS basée sur un élargissement culturel et qui puise dans la diversité des pratiques, des entrées différenciées, tel que le préconisait déjà **A Davisse** (EPS : réussite des filles et mixité, 1999)

Par le choix des contenus et des formes de travail majoritairement induits par ce que l'on peut appeler « **la loi des garçons** » qu'il s'agit de ne pas frustrer. « **Quand les filles refusent, on ne le voit pas trop, mais, quand les garçons refusent, on le sait tout de suite !** »

- **Un temps d'apprentissage moindre :**

Il a été démontré qu'à **un taux d'engagement moteur faible correspondent généralement peu d'apprentissage et de progrès et probablement peu de goût** ou de motivation pour la discipline concernée, des risques d'ennui et d'apparition de conduites déviantes. Des différences en fonction du sexe des élèves apparaissent : **les filles passent moins de temps en activité que les garçons.** Pour reprendre l'expression d'A Davisse elles sont **les reines du simulacre.** A ceux qui en doutent, je recommande de regarder de près l'activité des lycéennes, certaines adoptent de nombreuses stratégies de figuration comme consulter les fiches, se placer à la parade, réajuster son matériel, ses vêtements, consulter les grilles, remplir des fiches... mais **elles font aussi l'objet de discriminations plus ou moins conscientes chez les enseignants sous la pression des garçons** : positions lointaines dans les rangs de passage ou sur les terrains, rotations moins nombreuses aux ateliers, durée d'exercices ou temps de jeu raccourcis.

- **Des interactions moindres pour les filles en quantité et en qualité**

Couchot-Schiex et Trottin (2005) ont ainsi démontré **que le nombre d'interactions** lors des séances d'EPS est bien **en faveur des garçons.** Si les filles et les garçons bénéficient d'autant de rétroactions permettant la transmission des informations, les garçons reçoivent davantage de consignes leur permettant de structurer la situation d'apprentissage, d'organiser leur travail. De nombreuses recherches convergent pour affirmer, que les enseignants privilégient sans s'en rendre compte leurs interventions auprès des

garçons. C'est la règle fréquemment énoncée des 2/3–1/3. Ils consacrent aux garçons 2/3 de leur temps quand ils pensent accorder autant d'attention à l'un et l'autre des sexes. Il semble que les garçons accaparent le temps et l'énergie de ces enseignants.

Durand (Op cit) parle ainsi des «laissés-pour-compte» dans les organisations proposées par les enseignants. Il montre aussi que « la disposition spatiale mise en place au début de la leçon génère une disparité dans la répartition des temps de supervision et d'interaction ». Il constate que les élèves qui occupent les ateliers périphériques reçoivent 8% des interactions des enseignants quand ceux qui sont au centre de l'espace en reçoivent jusqu'à 40%. Nombre de ses feedbacks visent les garçons qui adoptent des conduites transgressives. Ils occupent l'espace et captent l'attention sélective de l'enseignant qui se déplace vers les lieux bruyants, où se déroulent des incidents critiques. Les filles sont souvent reléguées volontairement ou non dans des espaces périphériques que l'enseignant n'atteint que rarement.

Des informations de moindre qualité : Vigneron (2005) s'interroge sur les processus de communication et de valorisation de certains savoirs et savoir-faire (notamment en sports-collectifs) et montre que les enseignants EPS prennent peu en considération les caractéristiques des élèves notamment dans leurs identités sexuelles. « *Les enseignants estiment que les savoirs en sports collectifs ne sont pas directement assimilables par les élèves, notamment les filles. Ils sélectionneraient, élimineraient ou valoriseraient certaines habiletés, certaines connaissances, certaines phases de jeu qui laissent les filles passives et maladroites, convaincus du bien-fondé de leur analyse didactique et du caractère quasi inéluctable de l'inertie des filles. Ils organiseraient des situations qui confinent les filles dans des rôles subalternes qu'elles endossent, habituées par ailleurs, dans d'autres disciplines aussi, à recevoir moins d'attention et d'interactions que les garçons* ». Les exemples de feedbacks présentés par Durand dans son ouvrage illustrent chez les enseignants d'EPS, ces attentes moindres : « *je ne cherche pas à figoler, juste qu'elle me fasse quelque chose de pas trop faux et qu'elle puisse ensuite continuer à progresser* ». Pour les garçons, les ambitions sont différentes : « *là, je veux qu'il réalise un geste juste techniquement* ». Deux exemples caractéristiques sont présentés : A l'adresse d'une jeune fille, l'enseignant dénonce le manque de tonicité du bras frappeur au service et propose de serrer le poing ou de tendre les doigts, son interaction encourage, invite à répéter. A un garçon, il expose les mécanismes sous-jacents à l'action motrice du service en précisant les paramètres biomécaniques du mouvement, en décomposant l'action motrice à réaliser, en démontrant, en précisant l'impact sur le ballon.

- **Une gestion des groupes en leur défaveur :**

Hallinan et Sorensen montrent qu'à niveau égal, les garçons sont plus souvent affectés dans les groupes forts, ce qui interpelle quand les travaux existants concluent à de meilleures progressions dans les groupes forts.

Dans les équipes **en sports collectifs** : les garçons excluent les filles de l'interaction, les filles s'effacent devant eux lorsqu'il s'agit de tenter l'action finale comme le shoot, les possessions de balles sont plus fréquentes pour les garçons que pour les filles, une nouvelle stratification s'établit dans l'action même qui place les garçons en avant et relègue les filles en arrière. Il n'est pas rare de produire sur le terrain des effets inverses à ceux recherchés. Par exemple, en Handball, dans des équipes mixtes avec trois garçons et trois filles (le goal étant indifférencié), n'a-t-on jamais vu les équipes s'organiser de la sorte : les trois garçons jouent à l'avant, en attaque, et les filles... à l'arrière. Elles applaudissent quand les garçons marquent des buts : « *en mettant " des pom-pom girls " sur le terrain, non seulement on n'a pas fabriqué de la mixité mais on a renforcé les stéréotypes de sexe. Je suis farouchement partisane de la mixité, mais la question est : quelle mixité ?* » **Davisse**. Siedentop (Op cit) redoute les rôles sportifs attribués aux deux sexes, où les filles sont cantonnées dans des activités subalternes quand les garçons occupent les premiers postes.

Le groupe de réflexion sur « les filles, les garçons, la mixité » de l'académie d'Amiens a également observé que les rôles sociaux (**Guélou**, 2010), et les fiches de travail (en acrosport) renforçaient les stéréotypes (**Josseaux, Patinet et Winckels**, 2007). L'ensemble de ces travaux démontrent comment professeurs et élèves contribuent à l'intériorisation ou à l'émancipation de rôles sociaux conventionnellement attribués à leur sexe respectif et définissent ainsi un contexte d'enseignement favorisant ou non l'égalité des sexes

Par les formes proposées, par les modes d'organisation requis, par les interventions des enseignants, les filles apprennent progressivement que l'excellence en EPS n'est pas déterminante pour leur avenir et même peut être préjudiciable à leur image.

A agir ainsi, non seulement nous maintenons les inégalités filles garçons, mais nous les renforçons. Il est nécessaire d'agir mais ceci est plus facile à dire qu'à mettre en œuvre dans les conditions réelles où temps d'apprentissage et diversité se télescopent ! Malgré tout il existe des leviers à exploiter pour faire évoluer la situation.

Des leviers pour faire évoluer la situation

Le rapport IGEN propose trois axes :

1. D'une gestion de la mixité à une culture professionnelle de l'égalité : arrêter de croire que la mixité, c'est l'égalité !

La recherche d'équité ne doit pas organiser de fait une pédagogie des différences par un enseignement à deux vitesses. Elle doit apporter à chaque élève fille ou garçon, les compétences lui permettant de construire sa future vie physique d'adulte. Il s'agit de proposer, dans le cadre d'une coéducation, **une véritable égalisation des savoirs** mais des **savoirs qui peuvent s'exprimer de façons différentes**, des **savoirs qui ne soient pas exclusivement associés à des modèles sociaux masculins**. La réunion des filles et des garçons permettrait de proposer alternativement des savoirs issus de champs culturels masculins ou féminins et ouvrirait de nouveaux horizons à des élèves pour lesquels la distance sociale aux activités de l'autre sexe constitue un obstacle majeur. Les garçons accéderaient à une approche féminine empreinte de sensibilité et d'esthétisme, les pratiques des garçons constitueraient pour les filles un challenge, une opportunité à entrer dans un monde plus rugueux, à sortir d'une sociabilité sensible et éthérée. *« Le sens de notre démarche n'est pas d'imposer des contre-stéréotypes mais de faire vivre aux élèves la richesse du spectre de la gestualité humaine inscrit au cœur des APSA. Il nous semble que l'élève doit pouvoir connaître, comprendre et choisir. »* A Coston

Plus généralement, cette coéducation physique des deux sexes serait un outil d'intégration de transformation sociale, de lutte contre les phénomènes de discrimination ou de ségrégation sociale. Elle part du principe d'une possible éducation en commun des filles et des garçons qui dépasserait la simple construction parallèle des deux sexes due à leur présence simultanée dans un même lieu, pour s'intéresser davantage à des apprentissages scolaires certes mais aussi à la possibilité d'échanges, de contacts, de constructions collectives de savoirs qui permettraient aux enfants d'apprendre à mieux se comprendre, s'apprécier, vivre ensemble au-delà de leurs différences. Elle invite les jeunes, en pleine mutation physiologique et psychologique, à appréhender leur corps et leurs sentiments, à mieux se connaître, à ne plus se redouter ou se craindre, à s'apprécier objectivement dans des espaces communs que la société a parfois savamment délimités. Elle offre une découverte mutuelle des potentialités, des résistances et des interdits physiques, sociaux, affectifs. Elle contribue ainsi à lutter contre les stéréotypes de sexes, contre les a priori, les idées toutes faites relatives à l'autre sexe. Il s'agit de valeurs éducatives « Celles qui libèrent et qui unissent » pour reprendre l'expression d'O. Reboul.

Dès lors, prendre en compte ces différences culturelles et génétiques ce n'est pas les figer, c'est les faire évoluer tout en préservant une exigence identique. Les mises en œuvre de ces compétences peuvent être différentes chez une majorité de filles et une majorité de garçons mais de même valeur. [Annexe 1 : Exemples en badminton et en gymnastique](#)

2. D'un jugement stéréotypé des élèves à une véritable lecture de l'activité adaptative des élèves : arrêter de penser que si les filles ne s'engagent pas, c'est parce qu'elles ne sont pas motivées!

Pour les élèves en difficulté, *« les questions simples de perception, d'équilibration, de propulsion, de coordination dans l'activité ne sont pas résolues. Ces fonctions ont été plus souvent inhibées qu'exercées. L'EPS ne peut pas faire comme si tous les élèves étaient déjà compétents, habiles, forts de leurs pratiques extrascolaires. Ce qui légitime justement sa place, c'est l'acquisition par la pratique de compétences et connaissances relatives aux APSA, mais aussi le développement des capacités nécessaires aux conduites motrices. Ce travail nous invite à penser que cette ambition, pour les filles nécessite chez les enseignants d'EPS un considérable travail d'émergence des obstacles aux apprentissages, plus didactiques que pédagogiques -même si ces derniers sont déjà immenses- qui bousculera peut-être les certitudes et les pratiques enseignantes. Il s'agit de déceler dans les roulades ou les plongeurs, dans les frappes, les pivots ou les arabesques les micro difficultés les plus diverses qui font buter les élèves en évitant surtout de faire comme si elles n'existaient pas, sous prétexte que la majeure partie des garçons les ont résolues. Il s'agit de donner des outils concrets, efficaces aux filles pour leur permettre de réussir et d'avoir envie de plonger, lancer, frapper et non pas de faire semblant. »* C Vigneron) [Annexe 2 : exemple en VB](#)

3. S'adresser à tous et toutes. Adopter une attitude bienveillante vis-à-vis de ceux et celles dont le motif d'agir n'est pas la performance ni la compétition, et prendre conscience de ce qui se joue d'un point de vue émotionnel avec certaines filles non sportives.

Une enseignante expliquait, qu'après une formation égalité filles-garçons, s'était imposée de s'adresser à tous : aux joueurs et aux joueuses. Un jour reprenant son ancien fonctionnement, elle avait simplement dit « les joueurs ». Une élève l'avait alors interpellée, « et nous les filles nous on ne fait rien aujourd'hui ? »

Pour reprendre certaines expressions du livre de N Mascret (N'oublions pas les bons profs 2012) l'enseignant doit être bienveillant mais avoir des exigences. Ce n'est pas un pote et pourtant un vrai ami. Boris Cyrulnik montre à quel point les enseignants ont été importants par leur empathie, première qualité du bon prof selon lui. Cela nécessite de sortir des jugements péremptaires : par exemple elle est paresseuse si l'on pose le jugement de la paresse, outre le fait que cela ne permette pas de comprendre, cela n'incite pas l'élève à l'action (puisque'il est comme cela) et le professeur à la recherche de solutions (il n'y a rien à faire pour lui). À la dévalorisation s'ajoute alors l'abandon. Pour M Rufo le bon prof c'est celui qui s'intéresse, c'est celui qui fait progresser. La psychologie, que Cyrulnik met en avant dans son entretien, n'est pas suffisante. Le bon prof fait aimer sa discipline, transmet un savoir.

Par cette approche bienveillante, les enseignants d'EPS doivent apprendre à gérer la combinaison des motifs d'agir pour offrir à chacun la possibilité de les choisir et/ou de combiner pour donner sens à sa participation. (Cf. Conférence de M Travert Culture sportive, pratique sportive 2012) Il s'agira alors de construire des formes scolaires de pratique ouverte aux différents motifs d'adhésion, comme le propose notamment les activités issues de la CP5. [Annexe 3 un exemple en Escalade](#)

A cela nous ajoutons :

4. Favoriser le développement de l'Estime de soi :

L'estime de soi c'est la valeur *que l'on se reconnaît dans différents domaines* : « J'ai des qualités, des forces, des talents qui font que je m'attribue une valeur personnelle même si je dois faire face à des difficultés et que je connais mes limites. » Selon **G. Duclos** «*L'estime de soi est faite de quatre composantes: le sentiment de confiance, la connaissance de soi, le sentiment d'appartenance à un groupe et le sentiment de compétence. Le sentiment de confiance est préalable à l'estime de soi. En effet, il faut d'abord le ressentir et le vivre afin d'être disponible pour réaliser des apprentissages qui vont nourrir l'estime de soi. Il faut donc accorder une importance toute spéciale à la sécurité et à la confiance.*» (L'estime de soi un passeport pour la vie, 2000) Il est alors possible par un traitement didactique des APSA de **solliciter ces 4 composantes de l'estime de soi**. C'est dans la pratique de toutes les APSA, tout au long de l'année, du cursus, que l'estime de soi doit être sollicitée, si l'on souhaite avoir un véritable impact, et qu'elle soit comme nous le souhaitons renforcée. (cf. [annexe 4 un exemple en chorégraphie collective](#))

5. Faire construire ou re construire une approche de plaisir :

On sait que ce qui permet à un individu de s'engager dans la pratique de façon durable vient du plaisir qu'il en éprouve (Thèse de C Perrin). Pour ce, il faut réussir à donner le goût de l'activité physique en faisant passer les élèves du plaisir d'agir et de s'éprouver à la joie de progresser et de s'accomplir. Tenir compte de la sensibilité au plaisir des élèves est une nécessité pour faire d'eux des pratiquants avant d'en faire des apprenants. Bien sûr ces propositions ne sauraient être exclusives et déconnectées de toute finalité d'apprentissage et d'éducation. Elles doivent être rattachées à une démarche d'enseignement qui se doit d'être sensible au plaisir des élèves afin de favoriser leurs progrès. Le plaisir est pour nous une exigence éthique. Car il n'est pas exclusivement synonyme d'amusement. Il n'est pas non plus un antonyme de travail, d'effort, de persévérance. Il existe des plaisirs à effets immédiats et des plaisirs à effets différés.

• **Avoir des exigences ambitieuses pour toutes et tous dans l'accès à la compétence attendue. Il s'agit alors de redonner des « pouvoirs moteurs » aux filles.** Il apparaît nécessaire de leur permettre l'accès à des savoirs techniques et ne pas se contenter de les encourager dans une attitude bienveillante peu exigeante. Faites l'expérience de démarrer un cycle de tennis de table par l'apprentissage du smash et vous verrez quelle satisfaction elles obtiennent à le réussir. Par là même, elles seront contraintes de rentrer dans une logique d'opposition et construiront ainsi plus aisément la mise à distance qui les amène à sortir du jeu en piston. C'est entre autre par ces acquisitions qu'elles pourront reconstruire un sentiment de compétence et retrouver progressivement l'estime de soi.

Il est sans doute nécessaire de garder en mémoire qu'à un niveau de performance équivalent les hommes réussissent en développant une puissance considérable, quand les femmes appliquent plus souvent une technique efficace. Comparer dès lors les qualités physiques mises en œuvre revient à occulter des phénomènes d'adaptation et d'apprentissage efficaces.

- **Adapter la forme de pratique scolaire aux possibilités de chacun (cf. travaux de l'AEEPS) :**

- Proposer une forme simplifiée de la pratique sociale de référence permet aux élèves de vivre l'épaisseur culturelle tout en restant accessible au regard des contraintes scolaires. Elle préserve le sentiment de compétence. Construite pour renforcer le plaisir immédiat, elle oriente l'activité de l'élève dans le sens du progrès, fait naître une envie de mieux faire, et crée le besoin d'apprendre (insatisfaction) et à plus long terme le sentiment de compétence. [Annexe 5 : proposition d'une situation en acrosport d'A Coston](#)
- Construire des formes de comptabilisation qui mettent en évidence les apprentissages. [Annexe 6 : Proposition du triple score en basket-ball de S Phillipon](#). Il ajoute au score, les points « bingo » du projet collectif, et les points du contrat individuel. Les propositions de N Mascret « Gagner et perdre avec la manière en badminton » vont également dans ce sens : elles valorisent les compétences déployées afin qu'une défaite avec la manière puisse être remarquée.
- Présenter des formes de rencontres originales qui sortent des formes fédérales avec élimination, amènent la comparaison à autrui source de dévalorisation de soi pour les perdants : et il y en a plus que de gagnants ! C'est important en EPS où l'échec est alors public. ([Annexe 7 : exemple en badminton](#))
- Gérer la sédentarité en favorisant une éducation à l'effort : par une EPS qui aborde l'engagement physique de manière relative et non absolu / à partir des possibilités du sujet et non d'une norme. Ceci suppose de connaître les possibilités effectives de l'élève, de fixer une performance relative, de construire une forme de pratique scolaire « gigogne » fondée sur un accroissement du niveau progressif d'investissement.

6. Rester vigilant dans notre organisation pédagogique :

- **Sortir du tout compétitif** pour proposer des formes de travail basées sur des **activités coopératives**. Par exemple, proposer à chaque séance un travail en tutorat. Dans des situations en dyades dissymétriques ou de « tutorat réciproque entre pairs » les élèves à qui on a prescrit des rôles de tuteurs et de tutorés, tirent mutuellement des bénéfices en termes d'apprentissage (d'Arripe-Longueville, 2006 ; Ensergueix, Lafont, & Cicero, 2006). Il est alors possible de penser que si nos programmations sont ouvertes avec un savant mélange (CP1/4 où les garçons réussissent mieux), (CP3/5 où les filles réussissent mieux), CP2, alors les uns et les autres seront tour à tour, tuteurs et tutorés pour une meilleure acceptation des différences comme source de complémentarité et non de discrimination.
- **Faire visiter l'ensemble des rôles** : ne pas les cantonner dans des rôles subalternes. Prévoir des rotations pour que le temps d'apprentissage dans chaque rôle soit équitable.

7. Faire de l'AS un lieu d'égalité filles garçons, pour le bien-être social de tous et le mieux vivre ensemble

Un des challenges des associations sportives serait sans doute de s'intéresser aux élèves non pratiquants. Il est alors nécessaire de diversifier les contenus et les modalités de pratiques afin d'intégrer des éléments tels que le bien être, la santé et le mieux vivre ensemble. Il est également possible de développer des projets autour de la multi activité, de la découverte, de la convivialité, tel que l'envisage le nouveau programme UNSS. L'avenir du sport scolaire est bien dans le partage et dans la mixité, que ce soit au niveau de la pratique sportive initiation/découverte, développement/compétition, qu'au niveau de la responsabilisation. Ce pôle représente désormais un atout incontestable pour l'ensemble des licencié(e)s particulièrement pour les filles qui dès leur plus jeune âge s'initient à la prise de responsabilités. Arbitres, dirigeantes vice-présidente de l'AS, organisatrices... les jeunes officielles sont bien en marche vers une génération responsable ! Gageons que ces bases soient bien celles de l'éducation à l'égalité permettant la féminisation incontournable des instances dirigeantes. L'éducation est une chance où les valeurs sont partagées.

C'est sans doute également dans cet esprit que la **labellisation « pastille rose »** pour les associations sportives s'est instaurée. Cette distinction, accompagnée pour les associations les plus innovantes d'une dotation financière, vise à reconnaître et encourager les associations sportives « conjuguées au féminin ». Un plan de féminisation UNSS 2013 est en train de se mettre en place. Il ambitionne la « modernisation de

l'offre de pratique et de formation. La conduite du changement à l'UNSS via le plan de féminisation s'organise autour de deux grands outils :

- La **commission nationale « filles, sports et mixité »** créée en janvier 2012, elle définit les offres pertinentes pour le public féminin scolaire.
- La construction d'un mémento (à paraître en septembre) « filles sport et mixité » qui sera téléchargeable sur le site de l'UNSS

Certaines académies ont ainsi proposé la journée des filles à l'AS. Pour aller de ce sens, pourquoi ne pas faire une journée porte ouverte où les filles seraient conviées à inviter une amie à faire découvrir leur pratique. Ainsi nous nous appuyons sur leur mobile d'agir, principalement tourné vers la convivialité, pour favoriser l'intégration de toutes.

Conclusion :

Dans cet article nous avons tenté d'aborder le problème de l'inégalité filles-garçons en EPS, d'en cerner les causes, de proposer des remédiations. A notre sens, nous avons beaucoup parlé des élèves qui vivent l'échec en EPS, avec les répercussions que cela peut avoir sur leur santé physique, morale, sociale. Mais nous avons sans doute omis de réfléchir au cas des garçons qui vivent cet échec en EPS et à quel point cela doit être destructeur pour eux.

Deux défis professionnels prioritaires nous semblent à relever :

- D'une part, sortir de notre regard de « pratiquant sportif » afin d'intégrer l'ensemble des attentes émotionnelles et de chercher à cerner les difficultés auxquelles nous n'avons pas été confrontés. Il reste donc à effectuer un considérable travail d'émergence des obstacles aux apprentissages pour proposer des formes de pratique scolaire ancrées sur la réalité des élèves en échec.
- D'autre part, revisiter les APSA pour construire une véritable égalisation des contenus source de coéducation et simplement d'une juxtaposition des filles et des garçons au sein de nos cours. Ainsi les uns et les autres s'enrichiraient de leurs différences.

Il pourrait être intéressant d'envisager un groupe de réflexion pour relever collectivement ces défis.

Annexe 1 :

L'exemple du badminton présenté par **Pezelier & Claudel** au forum international de l'EPS (nov. 2005) montre qu'il est possible de prendre en compte les caractéristiques liées au genre des élèves pour augmenter les possibles, et les pouvoirs moteurs de chacun: créer la rupture en badminton, en jouant prioritairement placé ou en jouant prioritairement fort, ce sont deux mises en œuvre différentes d'une même compétence motrice (rompre intentionnellement à son profit). L'une n'est pas à être valorisée plus que l'autre... Les deux sont à construire. Donc l'enseignant doit permettre à la majorité de filles de s'appuyer sur le secteur de jeu où elles sont compétentes (le jeu placé: jouer là où l'adversaire n'est pas)... pour acquérir le jeu fort et rapide (volant frappé violemment qui met l'adversaire en crise de temps), et inversement pour la majorité des garçons.

A. Coston (8ème biennale de l'éducation et de la formation) propose, **dans l'activité gymnastique**, des solutions envisageables dans le cadre d'une véritable coéducation en EPS. L'une de ses propositions, « le duo » composé d'un garçon et d'une fille, permet d'aborder cette activité en conciliant à la fois une gymnastique plus acrobatique, plus risquée, renvoyant à des stéréotypes plus masculins et une gymnastique plus chorégraphique, plus maîtrisée associée à des stéréotypes plus féminins. En ne valorisant ni le pôle acrobatique ni le pôle chorégraphique, les élèves vont ainsi, tous, construire à la fois les bras locomoteurs (amortisseurs, appui, percuteurs) et les bras chorégraphiques et ainsi, s'inscrire, de manière globale dans l'épaisseur culturelle de l'activité.

Aussi, nous pourrions par exemple, proposer la situation suivante à des élèves visant d'atteindre la CA de niveau 3.

Un enchaînement en duo mixte combinant 3 éléments acrobatiques (sollicitant soit les bras « amortisseurs », soit les bras « appuis » soit les bras « percuteurs ») et une partie chorégraphique libre à l'unisson sollicitant, les bras chorégraphiques. Il s'agira, pour chaque binôme, de produire une suite de formes motrices qui ne se juxtaposent pas mais qui « s'emboîtent, donnant une nouvelle structure, continue, indissociable et personnalisée ». Le code valorisera la continuité aux dépens de l'arrêt et l'identique aux dépens de la différence. Les élèves, et notamment les filles, sont placées en sécurité physique grâce au choix du niveau de difficulté et de l'environnement matériel puisque le niveau de difficulté n'intervient pas dans le jugement final. La sécurité socio affective est renforcée par ce travail en duo présenté face à un petit groupe d'observateurs bien moins anxieux qu'un passage individuel devant toute une classe.

Annexe 2 : Un exemple dans les sports de raquettes ou le volley-ball. Dans ces APS, les différences se ressentent beaucoup : les filles n'ont pas cette volonté de gain du point, de rupture de l'échange car elles n'ont pas construit le "jouer contre". Elles se satisfont de la continuité des échanges qui se situe sur le mode de coopération, de plaisir de "faire avec ", plutôt que sur celui de l'efficacité d'opposition. Si ces élèves semblent en difficulté, ce n'est pas tant par manque de moyens mais parce qu'elles ne rentrent pas dans le champ de l'activité d'opposition. Or, c'est la cible qui donne tout son sens à l'activité. La méprise sur la cible provoque toujours une méprise sur la signification du jeu. Pour certains, le but du jeu en Volley-ball consiste à empêcher le ballon de tomber dans son propre camp et donc à le renvoyer par-dessus le filet. Pour faciliter l'apprentissage de l'opposition, il est fondamental que tout franchissement du filet par le ballon soit un « TIR ». Combien de fois nous est-il arrivé de faire échanger les élèves au-dessus du filet pour leur faire construire une trajectoire haute ? Ainsi, nous maintenons la confusion et renforçons l'échec des élèves qui ne sont pas « naturellement » dans une logique d'opposition. Un élève scolairement éduqué en volley-ball doit être capable de se placer sous un ballon pour avoir le choix entre le tir et la conservation. Il doit savoir que s'il tire ce doit être sous une forme délibérément (cible et trajectoire) gênante pour les adversaires alors que, s'il conserve, c'est pour placer le plus rapidement possible un partenaire en situation favorable de tir. Ceci nécessite de modifier nos formes et nos modalités de pratiques : abaisser la hauteur du filet pour que tous puissent « tirer », et travailler les échanges uniquement dans son propre terrain. (Cf. Travaux de Metzler)

Autre élément de réflexion : De l'analyse des conduites vers la construction de Contenus d'enseignement ex en VB
<http://www.educ-revues.fr/CEPS/AffichageDocument.aspx?idoc=38470>

Annexe 3 : Si, à l'instar de Gagnaire et Lavie, « le plaisir de pratiquer est un préalable à des apprentissages futurs » (Enfants, Plaisirs et Sport 2010), alors, il semble nécessaire, de faire vivre aux élèves des émotions positives, source de plaisir immédiat et, ainsi, levier pour de futures acquisitions.

Gagnaire et Lavie distinguent 3 modes d'entrée dans les APSA permettant de respecter les sensibilités émotionnelles de tous les élèves : l'épreuve (« situation sollicitant les ressources d'un ou plusieurs individus et induisant une forme de dépassement de soi » RIA les émotions 2005), le défi « activités mettant en concurrence de manière directe ou indirecte, immédiate ou différée des individus ou des groupes d'individus aux intérêts antagonistes » et la rencontre « association d'individu autour d'un projet commun qui n'a pas en priorité la victoire ou l'exploit » et qui, de fait, se rapproche plus des valeurs de nos élèves « filles ».

Aussi, dans l'APSA escalade il peut être intéressant d'inscrire les élèves dans des situations différentes au regard de leur profil émotionnel initial. Les élèves orientés vers l'épreuve, pourront par exemple avoir pour objectif de monter la hauteur de la tour Eiffel en une leçon (324m), les élèves appréciant les défis devront réaliser une voie en utilisant un minimum de prises et enfin, les élèves intéressés par la rencontre devront créer, par 3, une voie qui portera leur nom, en entourant à la craie les prises autorisées.

Annexe 4 : Renforcer l'estime de soi à travers un cycle chorégraphie collective en classe de 2nde

Quel traitement didactique de l'activité pour répondre aux différentes composantes nécessaire au renforcement ou à l'instauration de l'estime de soi ?

Besoin de confiance : certes la danse à l'avantage d'introduire un autre rapport au corps, différent du corps efficace et performant, un corps sensible, poétique et expressif. Cet élément n'est pas sans importance lorsque l'on sait que « dans des situations de compétition, d'évaluation normative ou de comparaison sociale, l'image de compétence d'une personne est fortement menacée ». (Thill Compétence et effort, 1999). Mais c'est une activité destinée à être vue. Le regard de l'autre est présent, tant dans les phases de création à l'intérieur du groupe que dans les phases de présentation de sa composition collective. Le regard de l'autre peut être interprété de manière positive ou négative, entraînant assurance, ou au contraire, mettant mal à l'aise. L'enseignant est le garant de la sécurité affective de l'élève. Les jugements effectués tant par l'enseignant que par ses pairs doivent dépasser le résultat pour valoriser la façon de faire. C'est pourquoi il nous semble fondamental, de **faire intégrer dès le début du cycle que danser ce n'est pas forcément faire beau**, mais c'est surprendre un spectateur par une proposition singulière et originale. Il s'agit alors de permettre aux élèves de s'inscrire dans une démarche de création, parfois différente de ce qui est vécu à l'extérieur de l'école. Ensuite, il nous apparaît tout aussi fondamental que les **rôles de danseurs-chorégraphes et de spectateurs soient construits de façon concomitante**. La pertinence de l'appréciation du spectateur ne peut se construire réellement que dans un aller-retour permanent entre le vécu et le vu. L'aspect concret des observations (critères observés avec les éléments à acquérir : par rapport à l'espace, aux segments exploités, à l'orientation sur l'espace scénique, au temps ...) permet de **sortir d'une appréciation binaire** : beau /pas beau c'est super/c'est nul, ça me plaît/ça ne me plaît pas sans argument, source de dépréciation de l'estime de soi. **Le spectateur devient un retour utile pour les compositeurs-interprètes**. Ils savent ainsi ce qu'il faut garder, parce que ressenti comme intéressant,

singulier par le spectateur, ce qui doit être remanié, supprimé. A chaque séance, les élèves seront placés dans les différents rôles compositeur, danseur et spectateur. C'est ainsi que les attitudes se construisent : c'est parce que le danseur, a lui-même enduré la difficulté motrice présentée (déséquilibre, dissociation...) l'a alors parfois abandonnée, parce qu'il a vécu différent niveau de présence qu'il devient un spectateur respectueux. Les élèves **gagneront en estime**, si en fin de cycle, ils **proposent une composition singulière dont ils connaissent l'impact sur les spectateurs**. Elle leur apporte une certaine fierté parce qu'elle a une valeur aux regards des autres.

Le sentiment d'appartenance à un groupe nourrit l'estime de soi sociale (valeur que l'on se donne dans un groupe). Celle-ci se développe lorsque l'élève prend conscience qu'il est important pour des autres significatifs. C'est ainsi qu'il acquiert une première conscience de sa valeur. A l'adolescence, le sujet se distancie des personnes influentes de son enfance, en particulier de ses parents, pour entrer dans un processus d'individuation c'est à dire de construction de son identité lui permettant de distinguer clairement les différences et les similitudes entre lui et les autres.

Dans un souci de sécurité affective, et pour développer un sentiment d'appartenance, nous effectuerons les choix suivants : établir des **groupes stables, affinitaires** (similitude, confiance) mais **avec la contrainte d'être mixte** (aller à la rencontre de l'autre, cerner les différences) :

Pourquoi ? pour permettre aux élèves d'oser proposer leurs idées, de les montrer au groupe; d'accepter leurs rejets. Cette **confrontation d'idées** favorise le processus d'individuation. Ce dernier va se construire également à travers les relations entre les danseurs. Nous pouvons par exemple observer des moments où les danseurs doivent effectuer un mouvement à l'unisson, d'autres où, bien que les mouvements de chacun soient différents, l'ensemble reste cohérent. S'installe alors un **jeu de ressemblance/différence** : « Je fais comme toi mais je ne suis pas toi. » Les danseurs sont en lien : dans l'espace par les formes de groupement, les distances, les orientations, les formes de groupements ; dans le temps pour partager un rythme commun, pour créer un unisson, un canon, une succession (cascade) mais aussi par la construction et la cohésion du projet de création. La communication avec autrui passe non seulement par les mots, mais aussi par le regard, le corps, le toucher : d'abord par le regard, puis progressivement par des contacts variés sur le corps de l'autre source d'originalité qui nécessite d'accepter d'être manipulé (jeu de la statue), guider (meneur mené).

Pour développer le sentiment de compétence, il nous semble important **de placer des priorités, et de baliser les apprentissages**. Ainsi, les attentes réalistes de l'enseignant vont rassurer les élèves sur leurs capacités à y répondre tout en leur assurant des buts à atteindre à court, moyen, long terme pour accéder au N3 de la compétence attendue: *Composer et présenter une chorégraphie collective à partir d'un thème d'étude proposé par l'enseignant, en faisant évoluer la motricité usuelle par l'utilisation de paramètres du mouvement (espace, temps, énergie), dans un espace scénique orienté. Apprécier le degré de lisibilité du thème d'étude et l'interprétation des élèves danseurs.*

Le choix d'une situation: la signature corporelle (moyen de construire son identité), des contraintes précises pour faciliter la création: choisir 6 lettres pour son pseudo (la lettre est source de mouvement mais nous ne chercherons pas à la lire), les écrire sur les 6 faces d'un cube (exploitation de la contrainte prioritaire que représente l'espace), exploiter au moins 6 segments différents, (faire évoluer la motricité usuelle), et se dérouler dans un enchaînement lisible. En termes de présence, les élèves apprendront uniquement la concentration nécessaire pour habiter son mouvement.

Nous travaillerons d'abord **un paramètre du mouvement l'espace** décliné dans toutes ces dimensions. Pourquoi l'espace comme paramètre privilégié? Parce qu'il est organisateur d'une motricité précise sans laquelle le propos chorégraphique reste illisible et sans laquelle il n'est pas possible de le transformer par les autres paramètres.

Ce 1er paramètre est facilement lisible par le spectateur, qui pourra ainsi rendre compte de ses observations pour améliorer la prestation et faciliter les prises de décisions : l'aider à faire des choix plus cohérents ou originaux. Les transformations visées consistent alors à passer d'une danse aléatoire qui privilégie les membres inférieurs et supérieurs dans des mouvements globaux proches du quotidien à une danse qui mobilise de façon variée, originale différentes parties du corps. L'élève va devoir apprendre à mobiliser différents segments, en explorant chaque articulation, en coordonnant, et en dissociant les mouvements ; à construire des qualités d'appui, et des appuis différents pour se déplacer; à construire l'espace proche pour prendre des repères garant de la capacité du danseur à réaliser des mouvements dont l'origine, le trajet et la fin sont précis.

De façon concomitante les élèves travailleront sur une 2^{ème} dimension du paramètre espace : construction d'une exploitation variée: directions, niveaux, plans, formes, volumes. Les transformations visées consistent alors à passer d'une danse qui privilégie l'espace corporel proche à une danse qui utilise des combinaisons variées des directions des niveaux des tracés dans l'espace avec des segments variés. (Danser en milieu scolaire, Perez T, Thomas A, 1994)

Il s'agira ensuite d'apprendre à s'orienter dans l'espace par rapport à ses partenaires et aux spectateurs en lien avec ce que l'on veut donner à voir. Les transformations visées consistent alors à passer d'une danse où l'espace scénique est occupé de façon centrale et frontale, à une danse qui utilise l'espace scénique pour produire des effets: entrée et sortie, différentes zones (centre, périphérie, avant-scène, coté, diagonale), et différentes orientations par rapport aux spectateurs. (Perez T & Thomas, op cit)

Dans cette 1ère phase du cycle les relations entre les danseurs seront elles aussi construites par rapport à l'espace : nombre de danseurs regroupés ou isolés, formes de regroupements variées, distance et orientation entre les danseurs. Les transformations visées consistent alors à passer d'une danse pour soi à une danse avec les autres dont les regroupements sont sécurisants par rapport à des repères visuels.

Ce n'est que dans une **2ème étape du cycle** que nous introduirons le **paramètre temps** pour modifier la phrase chorégraphique en variant les durées du mouvement et pour construire des repères (autre que visuel) pour synchroniser les relations entre danseurs : unisson, canon, alternance, question/réponse. Ce n'est que dans une **ultime étape** que les élèves visiteront le **paramètre énergie** associé à des états de corps : fatigué, énervé, joyeux, anxieux ... Ils clôtureront le cycle, car il nécessite de travailler sur les ressentis plus difficile à construire pour le danseur et à lire pour le spectateur.

Annexe 5 : Cycle de Basket-ball proposé par S Philippon (Cahier du CEDRE n° 3) : la construction d'un projet technique pour tous au profit du projet collectif

Constat de départ : les émotions engagées (nécessité de se montrer bon dans une APSA qui véhicule une symbolique d'exploit personnel, et de valorisation sociale), la complexité du jeu et la vitesse de déroulement des actions rendent difficile l'analyse lucide et immédiate de la performance d'autant que les élèves sont jeunes, débutants organisés prioritairement vers l'obtention du meilleur résultat possible.

Thème d'étude: Jouer vite ou conserver la balle pour gagner. Ce thème offensif répond à la complexité du jeu, il favorise chez tous une voie de progrès personnalisée, dans une prise de risque recherchée et efficace traduite tirs seuls dessous et/ou par peu de pertes de balles (PdB). Ces deux indicateurs d'efficacité individuelle et de maîtrise des choix réalisés vont suivre les élèves tout au long du cycle comme un véritable fil rouge leur permettant de se situer mais aussi de percevoir leur progrès.

Il s'agit d'abord de faire émerger le problème collectif à résoudre, pour donner sens aux apprentissages techniques et tactiques individuels qui permettront de résoudre le problème perçu.

Situation de référence : match à 4 contre 4 avec observation de chaque joueur sur les critères suivants : PdB, tir seul sous le panier, panier marqué autrement. Grâce à ces observations, 6 conduites typiques peuvent être repérées :

- Partenaire passif : peu sur et perdu sur le terrain, il préfère rester à l'écart que faire des erreurs
↳ Sens du progrès : construire le jeu en avant par des repères sur le porteur de balle et la cible Contrat en liaison avec le nombre de possession de balle et le nombre de tirs sous le panier.
- Equipier modèle, soutien permanent : pour être utile aux meilleurs sans prendre de risque. Ni tir ni PdB.
↳ Sens du progrès : prendre des risques pour aller tirer en situation favorable avec une pression défensive derrière eux. Contrat en liaison avec le nombre de tirs sous le panier.
- Partenaire réactif, joueur émotif : il a construit le jeu en avant mais son manque d'habileté et une lecture partielle du jeu (partenaire prioritaire) lui font perdre beaucoup de balles. Rare tirs, beaucoup de PdB
↳ Sens du progrès : apprendre à protéger son ballon, et chercher des solutions de passes en dehors du couloir de jeu direct. Apprentissage du pivot. Contrat en liaison avec le nombre de pertes de balles.
- Fonceur cible, enthousiaste non lucide : jeu rapide par passes longues, dribble seul, démarquage rapide en direction du panier. L'excès de vitesse/ à ses ressources et ses informations centrées sur les partenaires en avant couloir direct (occulte le placement défensif) aboutissent à de nombreuses PdB, des tirs seuls parfois réussis
↳ Sens du progrès : c'est dans une prise de risque moindre (vitesse et espace), mais aussi dans la qualité de ses appuis pour s'arrêter sans perdre la balle qu'il doit évoluer. Contrat en liaison avec le nombre de pertes de balles.
- Finisseur : reste en attaque, habile pour recevoir passes longues et tirer en course. Beaucoup de tirs seuls réussis, peu de PdB.
↳ Sens du progrès : apprendre à s'impliquer en défense (responsable d'un joueur : contrat par rapport à son efficacité défensive : le joueur dont il est responsable ne doit pas se retrouver seul sous le panier pour tirer), apprendre également à travailler sur d'autres rôles : joueur relais, passeur décisif.
- Stratège : efficace seul et collectivement.
↳ Sens du progrès : apprendre à stabiliser les raisons de ses choix, par identification de repères pris dans le jeu, améliorer ses statistiques et trouver le meilleur compromis risque/maîtrise.

L'enseignant guide les élèves dans l'interprétation des résultats de la SR :

- une analyse collective avec le score final du tournoi, avec la part des paniers réussis en montée de balle rapide, et ceux sur attaque placée. Il s'agit de faire prendre conscience aux élèves la manière dont ils ont été performants en comparant leurs stratégies gagnantes avec celles des autres. En transformant les PdB en paniers possibles, il leur fait percevoir leur importance en comparant le résultat réel avec le résultat virtuel.
- une analyse individuelle : chacun peut se situer et percevoir l'influence qu'il a sur le jeu et sur le résultat de son équipe.

Une fois posé le problème du jeu rapide pour obtenir un tir facile mais sans gâcher de munition (compromis risque/maîtrise), problème qui va alimenter tant les projets collectifs qu'individuels, il reste à engager les élèves dans une activité authentique (proche de la situation de match) mais qui soit source d'apprentissage et de transformation. La SA est proche de la SR, avec l'introduction d'un décompte de points différents pour gagner la rencontre. Au score du match rapporte des vies (8 si gain, 5 si match nul, 3 si match nul, 0 si abandon), la réalisation du contrat collectif « dit Bingo » en rapporte d'autres, et la réalisation des contrats individuels également. En effet à chaque 1/4 temps un joueur de chaque équipe doit réaliser un contrat inhérent à la maîtrise d'une capacité liée à la progression du ballon (traduit par tir seul sous le panier) ou à la conservation du ballon (traduit par les PdB).

La détermination des contrats relève de la responsabilité de l'enseignant : ils doivent être réalistes sans être directement accessible pour amener des transformations (décalage optimal)

⇒ **du contrat individuel** (performance relative individuelle) **à la résolution collective** (perf. collective) :

C'est bien à partir de cette articulation projet individuel/ projet collectif que l'équipe va se fédérer. En intégrant dans le système de résultats le score et les aspects de maîtrise que des élèves différents (au plan technique, tactique, motif d'agir) peuvent s'engager et se transformer, la logique de la performance individuelle au profit de la performance collective amenant du sens à l'engagement de tous.

Annexe 6 : Exemple en sport de raquettes Pezelier et Claudel proposent une autre organisation pédagogique et didactique que la montante descendante: les défis = lors de la leçon, les élèves s'invitent pour un match défi (2 défis avec le même adversaire maximum par leçon, l'envie de revanche est compréhensible... Pas 2 matchs de suite contre le même adversaire, la vengeance est un plat qui se mange froid...).

Intérêts : - Tentative de non-destruction d'un éventuel sentiment de confiance en ne commençant pas le cycle par « l'inévitable » montante-descendante; le système de défis ne met pas en avant (ou en arrière) les élèves en difficulté; les élèves agissent en confiance vis-à-vis du groupe classe. Une des étapes préliminaires à la lutte contre « l'impuissance apprise ». Plus tu joues, plus tu gagnes des points (et d'ailleurs, plus tu progresses), ce qui est motivant pour les élèves qui ont plus de difficulté (plus bonus tous les trois matchs). En comprenant le principe, ils peuvent marquer facilement des points: c'est intéressant. Personne ne sait qui est le moins fort, ce n'est pas dit et pas vu (alors que dernier terrain !! On sait tout de suite qui est moins bon).

- défier autrui dans sa différence : le système permet des allers retours faciles entre son groupe affinitaire sécurisant et des élèves que l'on peut craindre (cette organisation est la condition pratique indispensable pour que l'élève puisse construire et faire évoluer son « soi possible de performance » à l'intérieur de la classe. C'est aussi construire doucement la mixité (entre groupes affinitaires et sexués souvent confondus)

-rencontres autodéterminées, plaisir lié à la liberté de jouer contre qui il veut, respect lié à la liberté du défi. Naturellement sur la durée du cycle et pour la majorité des élèves, les adversaires sont très diversifiés.

Pour en savoir plus :

- Équité entre filles et garçons- Accompagnement des programmes LGT Vol 2, 2001.
- La construction des inégalités de réussite en EPS au baccalauréat entre filles et garçons Thèse de Cécile Vigneron 2004
- Cogérino G. (coord), Filles et garçons en EPS, Editions Revue EP.S, 2005.
- Filles et garçons en EPS Dossier n° 107 Café pédagogique 2009
- Séminaire national, Conférence "Cultures sportives, pratiques sportives", Travert Maxime, 2012
<http://eduscol.education.fr/cid60637/conference-2012-cultures-et-pratiques-sportives.html>
- Egalite filles garçon rapport IGEN 2013
- Recherche et propositions issues de travaux québécois <http://veilleaction.org/les-fiches-pratiques/activite-physique/adolescentes-et-activite-physique-il-faut-agir.html>
- Co éducation dans les activités d'opposition - M. Ticoulat - Proposition dans les APSA suivante : rugby, handball, boxe française avec des propositions construites à partir de conduites adaptatives profils caractérisés
<http://webetab.ac-bordeaux.fr/Pedagogie/EPS/spip/spip.php?article14>
- Egalité filles et garçons dans un cycle Arts du cirque de N2, C Patinet : <http://www.aeeps.org/fonds-documentaire/documentation-libre/1944-une-fps-qui-cree-les-conditions-de-egalite-entre-filles-et-garcons-cirque-niveau-2.html>
- Conférence de M Travert Cultures sportives, pratiques sportives 2012
<http://eduscol.education.fr/cid60637/conference-2012-cultures-et-pratiques-sportives.html>