

RACOUCHOT Sidonie

Master 2 « Métier de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation »

Mention Second degré

Education Physique Sportive

UE3 Ec2 Mémoire – Recherche

Référent : PECAUD Vincent

---

La gestion de la mixité en EPS

Dans quelle mesure engager les filles dans le rôle de coach leur permet-elles  
d'améliorer la communication avec les garçons ?

---

## DECLARATION DE NON-PLAGIAT

*" Je déclare que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel et que personne d'autre que moi ne peut s'en approprier tout ou partie.*

*J'ai connaissance du fait que prétendre être l'auteur de l'écrit de quelqu'un d'autre enfreint les règles liées à la propriété intellectuelle.*

*Je sais que les propos empruntés à d'autres auteurs doivent figurer entre guillemets.*

*Je m'appuie dans ce mémoire sur des écrits systématiquement référencés selon une bibliographie précise. "*

Signature :

*Sidonie RACOUCHOT*

## Remerciements

Je tiens à remercier :

- Monsieur Pecaud Vincent, professeur d'EPS, mon tuteur de mémoire pour m'avoir suivi tout au long de ces deux années afin de me guider dans mes recherches.
- Monsieur Darlet Yannick, professeur d'EPS, mon tuteur de stage qui m'a laissée tout au long de l'année expérimenter mon protocole sur sa classe de 6<sup>ème</sup>.
- Madame Corbin Lucie, professeure d'Université, qui m'a permis d'effectuer ce mémoire et de me questionner sur ce sujet.
- Madame Lartaud Mylène, stagiaire d'EPS, mon binôme de stage qui m'a aidée à relever mes données de protocole.
- Les élèves de la classe de 6<sup>ème</sup> 4 de la Cité scolaire Montchapet, pour leur investissement et participation au sein de cette expérience pédagogique.

## Table des matières

I)	Introduction .....	6
II)	La revue de la littérature.....	9
1)	Le concept de mixité.....	9
1.1)	Les différentes formes de mixité existantes.....	9
1.2)	La mixité à l'Ecole.....	10
1.3)	La mixité en EPS .....	11
2)	Les raisons de la mise en place de la mixité.....	13
2.1)	Les avantages de la mixité .....	13
2.2)	Les enjeux de la mixité .....	15
2.3)	La mixité dans les Textes Officiels.....	16
3)	La mise en place de la mixité par les enseignants .....	18
4)	Le rôle de coach au service de la mixité.....	21
5)	En résumé .....	22
III)	Problématique.....	23
IV)	Ebauche du protocole de la recherche.....	24
1)	Hypothèses .....	24
2)	Le protocole.....	24
2.1)	Description du protocole.....	24
2.2)	Détermination du protocole .....	25
2.3)	Mise en œuvre.....	26
3)	Résumé .....	29
4)	Explication du placement des élèves dans les niveaux .....	30
4.1)	Indicateurs de niveaux .....	30
4.2)	Transformations attendues de la part des élèves.....	30
4.3)	Mes interventions.....	31
5)	Résultats de la mise en place du protocole.....	33
5.1)	Le recueil de données.....	33
5.2)	Analyse des résultats .....	38
5.3)	Les variables qui peuvent être mises en place .....	41
5.4)	Les facteurs secondaires .....	41
5.5)	Les limites et perspectives.....	42
IV)	Conclusion.....	44
V)	Liste bibliographique.....	48
VI)	Annexes.....	50

1) Le questionnaire .....	50
2) La grille de compétences .....	51
3) Fiche de coach .....	51
4) Tableaux des évaluations des filles .....	53
5) Progression des filles dans le rôle de coach .....	55
6) Diagrammes circulaires montrant l'évolution des filles entre les évaluations .....	59
7) Comparaison des résultats obtenus entre les filles et les garçons.....	62

## I) Introduction

La mixité est un terme qui revient souvent dans les discussions des enseignants et en particulier des enseignants d'EPS pour qui la mixité pose le plus de problème. En effet, la discipline de « l'EPS étant entièrement à part » (Hébrard, 1986) puisque cette discipline met en avant le corps.

La période du collège et du lycée est une période de perpétuels changements physiques et mentaux pouvant empêcher la fluidité de la mixité. C'est-à-dire que la mixité rencontre des obstacles, comme la représentation des corps, ce qui crée des freins dans la mise en place de la mixité. Si la mixité n'est pas imposée par les enseignants, elle n'arrive malheureusement presque jamais naturellement.

En effet, nous avons pu constater dans nos nombreux stages que lorsque nous laissons le choix aux élèves de constituer des groupes affinitaires, généralement les genres ne se mélangent pas. Par exemple, dans une leçon d'acrosport nous avons pu apercevoir l'enseignant d'EPS demandé aux élèves de se mettre en binôme de façon affinitaire. Comme il l'avait prédit, les binômes étaient constitués d'un seul genre, c'est-à-dire soit de 2 filles ensemble ou de 2 garçons ensemble. Pour rajouter de la mixité puisqu'elle ne s'est pas faite naturellement, l'enseignant d'EPS a rassemblé 2 binômes afin de créer un quatuor. En effet, il a assemblé un binôme composé de filles et un binôme composé de garçons ensemble.

Nous nous intéressons donc particulièrement à ce sujet puisque depuis de nombreuses années et encore de nos jours, les enseignants d'EPS se trouvent face à un casse-tête afin de mettre en place cette mixité dans leurs contenus dans le but d'améliorer les apprentissages de tous les élèves. Nous cherchons à améliorer les apprentissages moteurs des élèves en améliorant la technique et l'engagement des élèves, mais aussi les apprentissages méthodologiques et sociaux en utilisant des rôles sociaux et de la coopération entre les genres. De plus, de nombreuses recherches sont effectuées depuis les années 1960 par de nombreux auteurs dans le but d'améliorer cette mixité. Nous avons désormais de plus en plus de femmes, comme Geneviève Cogérino, qui se lancent dans les écrits ce qui a un meilleur impact sur ce que ressentent les femmes. De notre côté, la mixité est un terme qui nous parle beaucoup et nous touche particulièrement, puisque nous pensons que les femmes et les hommes sont complémentaires. De plus, nous souhaitons devenir enseignantes d'EPS et mettre un maximum de mixité dans nos contenus. Nous portons dans nos valeurs le bien-être du vivre ensemble, en particulier entre

les hommes et les femmes, ayant nous-même vécues des difficultés de mixité dans la mise en place de nos précédentes leçons d'EPS. En effet, lors d'un stage nous avons une classe de 3<sup>ème</sup> dans l'APSA (Activités Physiques Sportives et Artistiques) saut en hauteur du champ d'apprentissage 1. Comme nous avons à disposition 2 sautoirs, nous avons demandé aux élèves de faire 2 groupes. Et effectivement les garçons se sont mis ensemble sur un sautoir et les filles ensemble sur l'autre sautoir. Nous nous sommes retrouvées surpassées par la situation et nous avons laissé les groupes tels qu'ils étaient.

De plus, dans la société actuelle, les femmes et les hommes vivent de plus en plus ensemble avec une ouverture sur le monde du travail des femmes. C'est pour cela que dans les contenus des programmes, la mixité est devenue obligatoire depuis la loi Haby de 1975. Il est donc demandé aux enseignants dans les textes et les programmes de mettre en place dans leur pratique cette mixité. Comme dans les programmes de 2008 pour les collèges dans lesquels nous pouvons lire « le projet pédagogique doit présenter une programmation exigeante, équilibrée et suffisamment diversifiée pour permettre aux filles comme aux garçons de réussir et d'acquérir une culture commune. »

Ce qui nous conforte dans notre choix, c'est qu'à l'aide de nos nombreux stages, nous avons pu observer comment différents enseignants d'EPS géraient la mixité dans leurs leçons, mais aussi les réactions et les comportements des élèves face à cette imposition. Nous avons donc pu voir que suivant les APSA ou encore suivant les conceptions des enseignants, l'importance de la mixité ou non se fait ressentir et la gestion de la mixité est différente. Par exemple, lors d'une séquence d'escalade, l'enseignant a fait le choix de demander à ses élèves de se mettre par groupes affinitaires afin que la confiance soit déjà présente et pour perdre moins de temps ainsi l'enseignant trouvait ça plus pratique. Donc, forcément la mixité n'était pas présente puisque généralement les genres ne se mélangent pas. En revanche, avec un autre enseignant, nous avons pu voir dans l'APSA volley qu'il imposait la mixité puisqu'il avait déjà fait les groupes en amont. Les élèves étaient en duo avec un garçon et une fille mais aussi de niveau hétérogène. Nous avons pu voir des élèves réticents, surtout du côté des garçons, qui souvent faisaient la tête puisqu'ils ne communiquaient pas avec les filles et donc se retrouvaient à jouer tout seul. Un élève a même arrêté de jouer et s'est mis sur le côté, il a fallu l'intervention de l'enseignant d'EPS afin d'expliquer ses choix et que ce n'était pas une punition mais au contraire une mise en valeur de l'élève puisqu'il pouvait aider sa camarade à l'aide de ses savoirs. Nous pouvons émettre l'hypothèse selon laquelle les garçons ont du mal à accepter la mixité car ils ont peur

de perdre. De plus, les élèves ont conscience des qualités physiques qui diffèrent selon si nous sommes de sexe masculin ou de sexe féminin et aperçoivent la mixité comme négative.

Cette année, nous effectuons notre stage tout le long de l'année scolaire 2023-2024 à la cité scolaire Montchapet de Dijon. Nous sommes de futures enseignantes d'EPS au sein de ce collège et nous avons la responsabilité d'une classe de 6<sup>ème</sup>. La cité scolaire a été créée en 1963 et possède de grandes infrastructures qui accueille un grand nombre d'élèves (1544) allant de la 6<sup>ème</sup> jusqu'à la Terminale voire BTS. Le point fort de cet établissement est sa quantité de formations peu communes qui attirent beaucoup d'élèves (pratique théâtre, langue des signes, cursus Bachibac qui permet la délivrance du baccalauréat français et du baccalauréat espagnol). Son projet d'établissement se base sur l'exigence et la réussite ainsi que sur l'ouverture culturelle des élèves.

Nous disposons d'une classe de 6<sup>ème</sup> option théâtre, les élèves de cette classe proviennent de nombreuses classes primaires différentes avec des publics différents. Les élèves n'ont donc pas la même culture commune avec des élèves provenant de classes de milieux ruraux pour certains et de milieux urbains pour d'autres. Ce qui a pour conséquence des vécus différents en termes de pratiques corporelles en EPS. Et donc, les élèves ont des rapports différents les uns des autres en termes de mixité et ne partent pas avec la même appréhension en fonction de leurs vécus personnels et les APSA pratiquées antérieurement (référence aux propos de Jean, 2021). Il nous semble donc intéressant d'aborder ce thème de la mixité par la construction du rôle de coach pour que les élèves puissent acquérir des compétences au niveau du langage, de la transmission de leurs idées ainsi que la compréhension de l'autre. Puisque même si nous savons que cette classe fait partie de l'option théâtre et travaille sur l'éloquence des mots, les élèves ont beaucoup de mal à communiquer entre eux et utiliser un langage correct surtout les garçons envers les filles. Il est vrai que plusieurs fois nous avons repris certains élèves sur leurs langages et idées reçues sur « l'infériorité des filles ». Il nous semble donc important de traiter de cette thématique avec cette classe dans ce contexte.

Nous pouvons nous questionner sur cette mixité, notamment en quoi la présence de mixité dans les contenus apporte des bienfaits aux élèves ? Ou encore comment les enseignants d'EPS incorporent la mixité dans leur forme de groupement ? Comment les enseignants d'EPS agissent-ils au-delà de la mixité en incluant les filles ?

## II) La revue de la littérature

### 1) Le concept de mixité

#### 1.1) Les différentes formes de mixité existantes

Dans notre société, la mixité est un terme général qui revient souvent, mais lorsque nous parlons de mixité il faut dès lors préciser de quelle mixité parle-t-on. En effet, même si la première pensée que chacun a lorsque nous parlons de mixité est celle de la mixité de genre. La mixité de genre se définirait alors comme étant « le caractère d'un groupe, d'une équipe, d'un établissement scolaire comprenant des personnes des deux sexes » (Larousse, 2013). Nous comprenons bien, de par cette définition, que la mixité de genre mélange dans une même société des individus avec des corps différents et un genre différent (se sentir homme ou femme). Mais d'autres mixités cachées existent, comme la mixité sociale, qui se définirait comme étant une cohabitation dans une zone géographique ou une collectivité donnée, d'individus ayant des origines ethniques, sociales, culturelles différentes » (Larousse, 2013). Nous entendons par là une cohabitation dans la société qui mélange des individus appartenant à des catégories socioprofessionnelles différentes. Nous avons ensuite la mixité d'âges qui se définirait comme étant une cohabitation dans une société dans laquelle des individus de tous âges interagissent entre eux, c'est-à-dire de cohabiter avec des individus plus âgés mais aussi plus jeunes toujours en gardant le respect. Nous avons aussi la mixité des publics en situation de handicap se définissant comme étant la cohabitation dans un milieu scolaire et professionnel de personnes en situation de handicap et de personnes valides. Une personne en situation de handicap est toute personne ayant une déficience entraînant une incapacité significative et persistante et qui est sujette à rencontrer des obstacles dans l'accomplissement d'activités courantes. Il est important ici de respecter et considérer un individu au même titre qu'un autre malgré sa situation de handicap. Pour finir, il existe une mixité culturelle qui se définirait comme étant la réunion de personnes, de collectivités, d'origines, de formations ou de catégories différentes, c'est-à-dire que des individus venant de différents pays avec leurs différentes cultures cohabitent dans une même société en prenant en compte et respectant chaque culture différente.

Dans ce mémoire, nous parlerons exclusivement de la mixité entre les genres, puisque nous allons le voir, cette mixité reste très complexe à l'heure actuelle. Nous allons donc centrer nos

recherches sur la difficulté des enseignants à mettre en place des relations saines entre les filles et les garçons. En effet, nous chercherons ici à inclure les filles dans la discipline de l'EPS qui reste marquée par son histoire très masculine. Ainsi, nous pouvons citer les mots de Borotra (1941) dans sa brochure *Discipline d'action et éducation générale* « l'éducation physique forge des hommes « forts pour mieux servir » elle prépare cet ordre viril dont la France a besoin. ». Pour cela, nous allons voir les explications de la séparation des genres et quelles conditions les enseignants d'EPS mettent en place pour contourner cela.

## 1.2) La mixité à l'Ecole

La problématique de la mixité à l'Ecole n'est pas une question nouvelle. « Les sociologues de l'éducation s'intéressent dès la fin des années 1980 à la « variable sexe » lorsqu'ils constatent que la réussite scolaire des filles rattrape puis dépasse celle des garçons tant dans l'enseignement secondaire que dans le supérieur » (Duru-Bellat, Kieffer & Marry, 2001).

La mixité de genre à l'Ecole apparaît dans les années 1959 avec la réforme Berthoin, d'après le reportage de l'INA (Institut National de l'Audiovisuel) fait en Janvier 1959, celui-ci montre que les lycéens sont réticents à l'idée de se retrouver dans des lycées mixtes. En effet, les garçons expriment leurs désaccords avec la différence de caractères entre les garçons et les filles. Les filles quant à elles sont moins réticentes à cela, en effet de nombreuses filles voient dans les lycées mixtes une certaine compétition entre les deux genres ce qui les pousseraient sans cesse à se dépasser.

« La mixité débute en 1962 dans le cadre d'une rationalisation de l'organisation scolaire, les écoles filles et garçons à effectifs peu importants sont fusionnées. La mixité progresse à l'Ecole tant pour des raisons de principe que pour simplifier la carte scolaire créée en 1963 qui permettait d'ajuster la répartition géographique des enseignants et des élèves. » (Sorez & al, 2020, p.81)

« 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. » (Jean, 2021, p.2)

Prost (1998) nous dit que « La mixité s'est imposée sans grands débats ni résistances, d'une façon si naturelle qu'il est difficile de dater cette évolution, l'une des plus importantes pourtant dans le domaine des attitudes et pratiques éducatives. Les esprits ont changé, et l'évolution des mentalités a commandé celle des structures scolaires qui à son tour, l'a rendue irréversible. »

Si la mixité est mise en place à l'Ecole, ce n'est pas tout de suite pour des raisons d'égalité entre les genres puisque la Circulaire du 17 Juin 1969 confie aux recteurs l'application effective de la mixité. La mixité permet une répartition des collèges plus simple et moins coûteuse. La mixité permet une redéfinition des pratiques éducatives et du traitement des différences sexuelles.

La mixité se heurte malgré tout à certaines représentations et a beaucoup de mal à se mettre en place. L'obligation de la mixité dans les classes semble devoir être constamment rappelée. Initiée dès 1962, elle est encore soulignée dans la loi Haby de 1975. Dans la société, l'Ecole mixte n'est pas encore assimilée, par exemple, le cinéaste François Truffaut met en scène des enfants d'école primaire dans son film l'argent de poche qui montre encore des écoles non mixtes.

Ce n'est que vers les années 2000 que la mixité commence à être prise en compte en démontrant un certain impact positif chez les élèves comme le dit Rauch (2008) « La mixité scolaire n'a pas simplement unifié les lieux où circulent les garçons et filles, elle a également remodelé leurs territoires mentaux. »

Lorsque nous parlons de mixité à l'Ecole, l'Ecole entend mixité de genre mais la mixité sociale et la mixité des personnes en situation de handicap existent aussi notamment avec la loi du 11 février 2005 permettant l'inclusion d'élèves handicapés.

### 1.3) La mixité en EPS

La mixité devient obligatoire avec la loi Haby de 1975 et pourtant l'EPS reste une des seules disciplines qui n'applique pas la mixité dans ses leçons. « Cette mixité semble tout à fait fictive dans les activités physiques, sportives et artistiques dans les cours d'EPS » (Davisse, 1986, p.82). De plus, cette mixité va mettre du temps avant d'être mise en place dans les contenus d'EPS car comme le dit Szerdahelyi (2009) « La mixité n'est observable en EPS qu'à partir de 1975, et sa mise en œuvre dans les séances s'avère particulièrement difficile. »

En EPS, le débat sur la mixité se généralise à la fin des années 1960. L'EPS étant une discipline faisant travailler le corps, la co-présence des filles et des garçons ne va pas de soi. « Dans les activités physiques, la confrontation des corps soulève en effet la question des différences sexuées, voire celle du désir sexuel » (Louveau & Davisse, 1998). Le corps se situant au cœur des processus de construction du genre, les cours d'EPS constituent donc un lieu privilégié d'expression et de production des différences entre les sexes. La mixité sexuelle reste très complexe en EPS puisque l'espace de travail n'est pas le même, cet espace contraint les élèves de sexes féminins et de sexes masculins de se mélanger notamment avec les formes de groupements nécessaires en EPS. « Les interactions entre filles et garçons sont en effet réduites par une appropriation sexuée des espaces physiques et sonores, du matériel et des pratiques. » (Guérandel & Beyria, 2010)

L'EPS a une construction sociale des systèmes de valeurs et de comportements, c'est-à-dire que l'EPS met en avant des valeurs comme la discipline et la rigueur qui sont connotées de façon masculine ce qui induit différents comportements. « Le sport apparaît donc comme un lieu privilégié de formation des hommes » (Elias & Dunning, 1994). « Les valeurs de virilité façonnent l'univers quotidien des jeunes garçons » (Mauger & Duret, 1999), en raison de la construction de l'EPS qui valorise les comportements dit masculins car ils sont en concordance avec la discipline de l'EPS. De plus, dans les Instructions Officielles de 1967, il est suggéré que la danse et les activités d'expressions sont particulièrement recommandées chez les jeunes sujets et chez les jeunes filles. Nous pouvons apercevoir une différence entre les représentations de l'EPS pour les garçons et celles pour les filles. Cela va jouer sur le comportement des filles puisque « les filles, en quête d'invisibilité, adoptent quant à elles des rituels d'effacements de leur présence dans la cité en entretenant leur discrétion par la mobilité » (Faure, 2008 & Guénif Souilamas, 2003). Les élèves se comportent différemment dans les espaces en fonction de leur sexe. « Les élèves s'approprient l'espace de manière différenciée selon leur groupe de sexe d'appartenance » (Zaidman, 1996 ; Delalande, 2001 ; Thorne, 1993 & Gayet, 2003). En effet, les garçons ont tendance à occuper l'espace central mis à disposition, ce qui laisse aux filles que les côtés et moins d'espace pour s'exercer. Les garçons et les filles s'engagent également de manière différenciée dans la pratique. « La majorité des filles exécutent les exercices en respectant les consignes de coopération, tandis que les garçons se focalisent sur leur exploit physique et la compétition, sous le regard de certaines filles spectatrices, non sportives, en position de faire-valoir » (Faure & Garcia, 2005). Mais aussi, au cours des interactions, du fait de leurs représentations et de leurs comportements, les

enseignants d'EPS vont venir conforter et renforcer aux yeux des élèves la différence et la hiérarchie entre les garçons et les filles en adaptant les consignes, les activités et leurs attentes au sexe de l'élève. En effet, les travaux en sociologie de l'éducation montrent que « les enseignants d'EPS « et ce, quel que soit leur sexe » (Mosconi, 1999 ; Brophy, 1985), sans en avoir conscience, interagissent plus avec les garçons qu'avec les filles » (Kelly, 1988 ; Zaidman, 1996). Ainsi, pour Patinet-Bienaimé et Cogérino (2012) 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.

De même, dans le film *La boom* réalisé par Pinoteau (1980) nous pouvons voir des leçons d'EPS non mixtes dans lesquelles les filles pratiquent la danse.

## 2) Les raisons de la mise en place de la mixité

### 2.1) Les avantages de la mixité

Les avantages que nous pouvons cibler dans la mixité est avant tout d'apprendre aux élèves à vivre ensemble. Le vivre ensemble étant l'une des finalités de l'EPS dans les programmes (BO spéciale n°11 du 26 Novembre 2015) « Tout au long de la scolarité, l'éducation physique et sportive a pour finalité de former un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci du vivre ensemble ». Effectivement, les élèves sont sortis de leur quotidien et de leur milieu familial pour se retrouver dans des classes de 30 élèves mixtes. « Le premier concept de la mixité consiste à réunir filles et garçons afin de les faire collaborer et travailler ensemble hors du cercle familial. C'est l'un des enjeux de l'Ecole. On peut donc parler de forme de groupement, on envisage donc la mixité comme une forme de groupement ou de travail » (Cogérino, 2013).

Les caractères et sentiments de chacun sont propres à leur personne, il est donc nécessaire pour l'Ecole et chaque enseignant d'apprendre aux élèves les règles de conduite en société. Pour le deuxième concept de la mixité « Il semble de prime abord évident que cette mixité qui met en présence les garçons et les filles leur donne l'opportunité de se découvrir » (Duru-Bellat, 2010, p. 9). Le vivre ensemble peut être défini par la coopération et la communication des élèves lors des leçons d'EPS. Il est d'autant plus intéressant pour l'EPS d'apprendre ce vivre ensemble en

passant par la gestion des émotions. Prenons l'exemple d'un match de basket en EPS, un élève ne maîtrisant pas ses émotions reproche à plusieurs filles de son équipe d'avoir été nulles et d'avoir perdu le match sans se remettre en cause. Le rôle de l'enseignant va être de reprendre et d'apprendre à cet élève en question à s'exprimer correctement en société et de lui montrer que toute l'équipe a fait des fautes, et pas seulement les filles, mais aussi de lui expliquer comment il aurait pu aider les filles en question. Pour cela, l'enseignant d'EPS doit mettre en place des rôles méthodologiques et sociaux dans le but de repérer les erreurs à l'aide de critères donnés et de pouvoir les expliquer. Les rôles méthodologiques et sociaux sont très importants dans l'inclusion des filles. « Cette modalité coopérative prend, en EPS, de multiples formes à travers la mise en place de rôles sociaux (arbitre, coach, observateur, juge, évaluateur, pareur, aide...). L'implication dans ces rôles sociaux n'est pas, dans la plupart des cas, corrélée à un niveau de compétences dans la pratique de l'activité, ni à des capacités organiques spécifiques. Aussi, les filles comme les garçons peuvent investir ces rôles et cela peut devenir l'occasion de démontrer la possible égalité de traitement et de considération du travail et de l'implication des deux sexes. » (Mascret, 2013)

L'enseignant peut aussi mettre en place des évaluations portant sur la maîtrise des compétences et non sur la performance pour éviter ce genre de comportement. « L'approche qui consiste à « co concerner » un groupe d'élèves (mixte par exemple) en alternant rôles sociaux et pratique motrice en situation au sein du groupe semble une approche intéressante. L'évaluation totalise l'action de chaque élève dans les deux rôles. Ainsi, chacun a intérêt à ce que l'autre réussisse le mieux possible puisque la réussite de l'un dépend de la réussite de l'autre. » (Mascret, 2013). Il ne faut donc pas enlever toute évaluation de la performance mais prendre en compte de l'évaluation des compétences méthodologiques et sociales « L'éducation physique, lieu même d'une importante évaluation sociale, implique que, non seulement, l'adolescent puisse soutenir la comparaison aux performances de l'autre, mais aussi, son regard. » (Garcia, 2000, p. 10)

Cette mixité permet aussi de travailler sur la notion de citoyen, puisqu'effectivement un citoyen est une personne disposant de droits et de devoirs. « La dimension citoyenne à mobiliser ici semble davantage se positionner sur le « faire ensemble » plutôt que sur le strict respect de droits et de devoirs déclinés en amont de la pratique. » (Mascret, 2013). Chaque personne est considérée comme un citoyen et il est important de faire comprendre que chacun est libre et égaux notamment libre d'expression. Ainsi, une fille a autant le droit qu'un garçon d'exprimer ses idées et que ses idées ont les mêmes valeurs que n'importe quel individu.

La mixité en EPS permet aussi aux élèves de découvrir et pratiquer de nombreuses APSA qu'ils ne connaissent pas forcément, dû notamment à des représentations de la société qui connotent des activités dites masculines et des activités dites féminines. En EPS, les élèves peuvent donc découvrir des APSA comme la lutte, la danse, l'ultimate et le STEP.

## 2.2) Les enjeux de la mixité

La mixité est un enjeu sociétal et nécessaire dans la vie de tous les jours. « L'égalité entre les hommes et les femmes est une notion très présente dans notre société, prenons par exemple, les différences salariales existantes dans différents corps de métiers actuels » (Fassa, 2013). En effet, nous pouvons retrouver de nombreuses études sur les comportements des garçons et des filles en société qui diffèrent. C'est pour cela que la mixité, dès le plus jeune âge, est intéressante afin que chacun des genres puisse comprendre l'autre. La mixité permet de comprendre l'autre et de s'ouvrir à l'autre, malheureusement la mixité à l'École ne se fait pas naturellement puisque « la mixité en EPS ne va pas de soi » (Garcia & Vigneron, 2006). En effet, dû à leur jeune âge et ne connaissant pas assez bien l'autre genre, les élèves ont tendance à rester entre genre. C'est-à-dire que lorsque nous demandons aux élèves de se mettre par groupe de 4, instinctivement les garçons se mettront avec des garçons et les filles avec des filles. Il faut donc mettre en place la mixité pour que les élèves apprennent à vivre avec différents genres. De plus, Evain (2006) choisit de considérer que « la mixité et les différences garçons/filles, plutôt que d'être une difficulté, doivent être pensées comme une richesse puisque confrontés à une pratique d'APSA, les élèves présentent des profils de comportements différents. »

Dans les textes l'enjeu sociétal est souvent évoqué comme nous pouvons le voir dans le préambule des programmes d'EPS au collège (BO spécial, n° 6 du 28 août 2008) qui précise : « Au collège, les élèves passent de la préadolescence à l'adolescence et connaissent des transformations corporelles, psychiques et sociales importantes. L'EPS a le devoir d'aider tous les collégiens, filles et garçons, à acquérir de nouveaux repères sur soi, sur les autres, sur l'environnement, de nouveaux pouvoirs moteurs pour construire une image positive de soi. » Plus loin, dans les finalités et objectifs, il est précisé que : « Le développement des ressources doit faire l'objet d'une attention particulière au moment où l'élève, fille ou garçon, subit des transformations morphologiques, physiologiques et psychologiques importantes. Enfin, à propos de la programmation des APSA : « Le projet pédagogique doit présenter une

programmation exigeante, équilibrée et suffisamment diversifiée pour permettre aux filles comme aux garçons de réussir et d'acquérir une culture commune. Dans les programmes pour les lycées (BO spécial, n°11 du 26 Novembre 2015) d'enseignement général et technologique, le préambule rappelle une des visées de l'EPS en lycée : « Elle favorise les choix, les projets d'action et la réalisation de soi. Elle contribue ainsi, à la réussite des adolescentes et des adolescents, qui, en quête de sens et d'affirmation de soi, traversent une période clé de leur développement et construction de soi. »

### 2.3) La mixité dans les Textes Officiels

Dans les textes, la mixité peut être prise en compte de différentes façons. En effet, nous pouvons voir une évolution de la prise en compte de la mixité dans les textes officiels.

Tout d'abord, la Loi Haby 1975 marque l'obligation de la mixité dans les établissements du primaire et du secondaire mais aussi dans les concours de recrutement des enseignants du second degré. « En 1976, les différents CAPES et agrégations ne séparent plus les hommes et les femmes. En EPS il faut attendre 1989 pour avoir une indifférence entre les garçons et les filles pour passer le CAPEPS. » (Demeslay, 2020, p.83)

Nous avons dans les programmes de 1985 pour la première fois dans l'histoire de la discipline l'indifférenciation entre les garçons et les filles sous le vocable « élève ». De ce fait nous pouvons voir une évolution des textes qui montrent une inclusion des filles en s'adressant aux élèves.

Dans les programmes de 1996, nous avons une classification culturelle des APSA en 8 groupes d'activités qui sont les suivantes :

- 1) Activités athlétiques
- 2) Activités aquatiques
- 3) Activités gymniques
- 4) Activités physiques et artistiques
- 5) Activités physiques de combat
- 6) Activités d'opposition et de duels : sport de raquette
- 7) Activités de coopération et d'opposition
- 8) Activités physiques de pleine nature

Cette classification permet d'intégrer les filles en proposant des activités diversifiées comme les activités physiques et artistiques pour mettre en avant les performances des filles.

Dans les programmes lycées (BO spécial, n°5 du 30 Aout 2001), la programmation des APSA a pour but de « viser une perspective d'homogénéité de la formation et une harmonisation nationale est nécessaire. Chaque année, 3 activités sportives et artistiques sont programmées. Chaque activité permet de solliciter les compétences de la composante méthodologique. On insiste particulièrement sur l'engagement personnel de l'élève dans l'activité physique retenue et l'implication dans les différents collectifs. ». L'évaluation formative est privilégiée puisqu'elle permet de donner des informations sur l'évolution des apprentissages.

Dans les programmes lycées d'EPS (BO spécial, n°11 du 26 Novembre 2015), chaque champ d'apprentissage permet à l'élève de « construire des compétences intégrant différentes dimensions (motrice, méthodologique et sociale) en s'appuyant sur différentes activités physiques et sportives diversifiées. ». Les élèves ayant pour but d'acquérir les compétences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Ce sont dans les programmes d'EPS (BO spécial, n°6 du 31 Aout 2000) qu'apparaît pour la première fois le Champ d'apprentissage 5 : « orienter et développer les effets de l'activité physique en vue de l'entretien de soi. »

Dans les programmes collèges (BO n°11 du 26 Novembre 2015), la mixité peut être prise en compte dans le domaine 3 du Socle Commun qui est « la formation de la personne et du citoyen », ce domaine vise un apprentissage de la vie en société de l'action collective et de la citoyenneté par une formation morale et civique respectueux des choix personnels et des responsabilités individuelles. Dans les programmes lycées (BO spécial, n°4 du 29 Aout 2010) il est demandé de mettre en place une « culture commune, d'équilibrer et d'homogénéiser l'offre de formation, une liste nationale d'APSA est arrêtée. ». Cette liste permet donc d'améliorer la mixité en proposant des APSA qui doivent convenir aux deux genres.

Dans les programmes, nous avons une évolution pour favoriser la mixité. En effet, la prise en compte de différents champs d'apprentissage et notamment le CA 3 permet aux filles de se sentir plus incluses dans les leçons d'EPS. Mais aussi le système de notation désormais prend en compte les compétences motrices, méthodologiques et sociales tandis qu'avant seules les compétences motrices comptaient, ce qui était plus favorable pour les garçons.

### 3) La mise en place de la mixité par les enseignants

Nous pouvons voir que l'enseignant dispose de différents moments pour mettre en place la mixité par de la coopération et communication. « 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. 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 » ». (Jean, 2021, p.4)

En fonction des APSA, les enseignants d'EPS ne vont pas mettre en place la mixité de la même façon dans leurs contenus. C'est-à-dire que certaines APSA, au vu de leurs champs d'apprentissage et de leurs attentes, sont plus faciles pour mettre en place la mixité. Mais certains auteurs nous montrent que toutes les APSA de n'importe quels champs peuvent mettre en place la mixité en appliquant des formes de pratique scolaire. « Déconstruire les stéréotypes de genre, grâce à des formes de pratique scolaire adaptées. Ainsi, proposer volontairement, dans le CA 4, 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. » (Jean 2021, p.5). Nous avons donc toutes les APSA du champ d'apprentissage 3 qui est : « s'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique » qui oblige souvent les élèves à être en groupe pour passer devant des juges. Ce sont généralement dans ces APSA que nous retrouvons le plus de mixité dans les contenus des enseignants et une mixité qui de plus fonctionne. C'est-à-dire, une coopération et communication entre les genres qui aident les autres. Par exemple, en multibonds dans le champ d'apprentissage 1 qui est réaliser une performance optimale mesurable à une échéance donnée. L'évaluation proposée en fin de séquence va être une évaluation de groupe accumulant tous les points des 4 membres du groupe. Ces 4 membres du groupe seront composés de 2 garçons et de 2 filles, en sachant que la zone dans laquelle les élèves vont atterrir rapporte plus ou moins de points en fonction de la distance atteinte. Les garçons auront tendance à coopérer avec les filles lors de leurs rôles de juge, puisqu'ils rechercheront la meilleure performance pour obtenir le plus de points possibles. Ils vont communiquer entre eux en se donnant des feedbacks, comme par exemple, recule de 2 pieds lors de la prise d'élan ou encore

garde le buste droit lors des phases de réceptions. Cette communication est positive puisqu'elle a des impacts positifs sur la performance de l'autre. De même la coopération est positive puisqu'elle pousse les élèves à atteindre le meilleur de chacun dans le but d'une performance collective. Comme le dit Moniotte (2020) dans son livre « Le développement d'un climat d'entraide entre les élèves permet la mise en commun de compétences variées ; chacun devient responsable de sa réussite et de celle de ses camarades. »

La meilleure méthode trouvée pour le moment par les enseignants en termes de forme de groupement est de demander aux élèves de se mettre par binôme de façon à être en affinitaire, puis de regrouper un autre binôme du même genre pour que les groupes soient mixtes. De cette façon, les élèves vivent mieux la mixité puisqu'ils sont tout de même avec un de leur copain. Ceci étant plus efficace et plus rapide à la mise en place que si nous demandions aux élèves dès le début de se mettre en groupe mixte. « 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. La constitution de groupes peut quant à elle reposer sur la tenue de rôles socio-participatifs, indépendamment du genre des élèves également : dyade dissymétrique avec tuteur/ tuteuré en sports de raquettes, système des clubs avec coachs/joueurs en sports collectifs. » (Jean, 2021, p.6).

En revanche, certaines APSA sont plus difficiles pour mettre en place la mixité. Par exemple, dans les APSA du champ d'apprentissage 4 qui est de conduire et maîtriser un affrontement collectif ou individuel, l'enseignant dispose de plusieurs choix. Il peut faire des groupes de niveaux, ce qui est très pratique pour la mise en place des matchs, mais en revanche un frein pour la mixité, puisque les filles se situent généralement dans les faibles niveaux en 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> suite aux valeurs de ce champ qui ne correspondent pas aux filles. Mais aussi il peut mettre en place des groupes de besoins, dans lesquels chaque groupe ne travaillant pas la même chose en fonction de ses difficultés, qui là aussi est un frein à la mixité, puisque les besoins des filles se retrouvent généralement être les mêmes sur le déplacement et le démarquage, tandis que les garçons travaillent d'autres difficultés. Et pour mettre en place la mixité dans le champ d'apprentissage 4, l'enseignant peut créer des groupes hétérogènes dans lesquels la mixité est présente, mais cela demande à l'enseignant une grande réflexion en amont pour créer des groupes qui vont fonctionner en mixité. Parfois, la mixité est mal vécue par les élèves à cause des enseignants, qui sans même s'en rendre compte, vont démontrer la présence de la domination masculine en EPS. En effet, c'est ce que Perrenoud (1993) appelle le « curriculum caché », il explique que les enseignants d'EPS vont alors dans leurs façons d'interagir avec les élèves différenciées en fonction du sexe. Les recherches récentes développées à propos de la mixité

en EPS (Terret ; Cogérino & Rogowski, 2006) montrent que les enseignants accordent une attention variable à la question des filles et des garçons en fonction de plusieurs facteurs qui sont le niveau de diplôme, l'ancienneté et l'âge susceptibles d'avoir une incidence sur l'attention particulière accordée par les enseignants à la question de la mixité des genres dans l'enseignement. « Il est dit alors que les garçons sont décrits à partir du registre moteur, donc de leur « faire », et les filles à partir du registre interpersonnel, de leur « être » ».

Concernant la relation entre l'enseignant d'EPS et ses élèves, l'enseignant peut mettre en place des situations de coopération. « La coopération paraît appropriée à la construction de la mixité autour d'une tâche commune. » (Cogérino, 2006)

L'évaluation, étant passée par plusieurs évolutions, est un point clé de la mixité pour les enseignants. Autrefois l'évaluation prenait en compte seule la performance, cela avantageait les garçons dû à une physiologie différente. Désormais, l'évaluation note des compétences et prend plusieurs formes comme formative, sommative, formatrice. « 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. » (Jean, 2021, p.7). De ce fait, la coopération et communication entre les genres se met en place pour répondre à cette évaluation par compétence. Nous pouvons apercevoir la prise en compte de rôles sociaux, ce qui est favorable à la mixité. De plus, la notion de mise en projet apparaît, cette notion permet la prise en compte de l'individu seul et de répondre au mieux à ses besoins puisque chaque personne est différente. Le fait de mettre en projet l'élève permet d'améliorer cette coopération entre les genres puisque la bonne réalisation de ce projet nécessite indirectement l'aide des autres.

Selon Patinet en 2009 (référence à la conférence de Szerdahelyi) il y a 4 types de mixité mises en place en EPS, nous retrouvons alors « la mixité ensemble mais séparée, la mixité à discrimination positive, la mixité banalisée et pour finir la mixité réfléchie. » Les enseignants d'EPS cherchent alors à mettre en place dans leurs contenus cette « mixité réfléchie » (Patinet, 2009). Pour cela, les interactions sociales sont un des moyens utilisés par les enseignants d'EPS. Puisqu'en effet, « les échanges d'informations et de ressources favorisent l'apprentissage. Se préparer à transmettre des informations et les enseigner est un moyen efficace d'organiser, d'élaborer les informations et de les retenir » (Buchs, Lehraus et Butera 2006). La construction d'un rôle de coach donne aux élèves le moyen de verbaliser leurs pensées et d'avoir de meilleures interactions sociales avec autrui. Ainsi, « si l'enfant doit résumer des informations

et les transmettre, une réorganisation cognitive est nécessaire, ce qui facilite l'intégration personnelle de ses informations. Les explications ont davantage d'influence pour celui qui les donne que pour celui qui les reçoit » (Johnson, Johnson, Roy et Laidman 1985). Alors les interactions entre le coach et le coaché créent une interaction positive qui permet de faire progresser les élèves, le rôle de coach mixte aurait-il le même impact sur les élèves ?

#### 4) Le rôle de coach au service de la mixité

Le rôle de coach est un moyen pour l'École de cibler la valeur du « vivre ensemble » (Canvel, 2016, enseigner l'EPS, AEEPS). Ce rôle de coach permet alors d'avoir une réelle coopération, étant donné que la coopération peut se traduire comme étant « le fait d'agir ensemble pour atteindre un but commun, mais aussi l'action de s'entraider, d'observer et de conseiller ses pairs, de construire ensemble un projet d'action » (Darnis, 2010). Il faut alors donner un but commun entre le coach et le coaché si nous souhaitons voir les bénéfices que le rôle de coach peut apporter sur le vivre ensemble. Le rôle de coach doit avoir un impact positif sur le comportement ou la performance de l'autre permettant de « développer chez eux un vrai sentiment de compétence ainsi que l'estime et la confiance en soi » (Van De Kerkhove, 2020, enseigner l'EPS, AEEPS). Pour que ce rôle de coach fonctionne il faut qu'il soit « valorisant » (Van De Kerkhove, 2020). Pour cela, il est important que le rôle de coach soit construit par les capacités des élèves à « observer, conseiller et démontrer » (Lafont et Enseirgueix, 2009) qui permet d'avoir un « effet augmenté » (Lafont et Enseirgueix, 2009) si les coachs sont formés. Le rôle de coach, en étant bien formé en amont, permet d'avoir des effets bénéfiques sur la communication et la coopération entre deux élèves dès lors qu'ils comprennent « l'interdépendance positive » (Buchs et al, 2004) entre les compétences du coach et les résultats du coaché. De plus, en mettant en place le rôle de coach, les élèves apprendront plus vite et plus efficacement en vivant les situations plusieurs fois dans des conditions différentes. L'élève apprendra donc « par deux fois, l'une en tant que pratiquant et l'autre en tant que coach » (Darnis-Paraboschi et al, 2006). Cette façon de construire le rôle de coach chez les élèves leur permet de « tirer de réels apprentissages et bénéfices variés » (Darnis, 2010) notamment des apprentissages sociaux qui permettent d'améliorer le vivre ensemble et les interactions sociales entre élèves. Ces interactions sociales étant permises lorsque les élèves comprennent et développent des « sentiments de responsabilités réciproques » (Sève et Terré, 2016). Pour développer cette réciprocité, il faut que le rôle de coach soit toujours au service de

la pratique et relié à la motricité des élèves puisque « les rôles sociaux ne prennent alors de sens qu'à travers des apprentissages moteurs » (Hanula et Llobet, 2019).

## 5) En résumé

Ce que nous allons retenir :

Il existe de nombreuses mixités dans la société actuelle mais celle qui nous intéresse plus particulièrement dans la discipline de l'EPS c'est la mixité de genre. En effet, cette mixité de genre est nécessaire dans les contenus des enseignants dans le but d'apprendre aux élèves à vivre ensemble. Puisque cette mixité est bénéfique aussi bien pour les garçons que pour les filles en apportant de la complémentarité aux deux. De par leurs différences physiologiques mais aussi de comportements en société les garçons et les filles peuvent s'apporter plus de connaissances et de compétences. Il est donc nécessaire pour les enseignants d'imposer la mixité puisqu'elle ne vient pas naturellement des élèves. En revanche, il reste difficile pour les enseignants d'EPS de mettre en place cette mixité qui n'est pas forcément la priorité de tous les enseignants d'EPS, puisqu'enseigner c'est faire des choix dans les contenus d'apprentissages. La mixité reste un terme complexe malgré les nombreuses années de recherches, nous n'avons toujours pas trouvé de solutions miracles pour la mise en place d'une mixité parfaitement vécue par tous les élèves. De plus, les élèves vivent mal la mixité à cause de l'enseignant, qui sans s'en rendre compte, sous-entend l'infériorité des filles (Perrenoud, 1993). Effectivement, en ne proposant pratiquement que des feedbacks encourageant le comportement des filles tandis que les garçons reçoivent des feedbacks sur leur actions motrices cela freine la mixité. Mais aussi en proposant des APSA tournées vers la performance et la compétition dû à leur vécu d'ancien sportif et de leurs formations, les enseignants freinent cette mixité avec des évaluations et propositions d'APSA désavantageuses pour les filles (Jean, 2021). La mixité étant représentée par la communication et coopération entre les genres, elle doit être alors réfléchie (Patinet, 2009) pour améliorer ses interactions en faveur des filles. La construction du rôle de coach a de nombreux bienfaits sur les apprentissages et sur le vivre ensemble d'une classe (Canvel 2016), alors ce rôle de coach peut-il améliorer les interactions sociales et améliorer le bien-être des filles en EPS ?

### III) Problématique

Dans notre société actuelle, nous retrouvons de moins en moins de métiers genrés et la société prône l'accessibilité de tous les métiers aussi bien pour les garçons que pour les filles. Il est alors nécessaire pour l'Ecole d'apprendre dès le plus jeune âge aux élèves les conduites à avoir en société. La mixité fait partie d'une de ces conduites, puisqu'en effet, en côtoyant et travaillant dès le plus jeune âge ensemble, les élèves apprennent des compétences qui leur seront nécessaires dans leur vie de tous les jours (Evain, 2006). A l'aide de nos nombreuses recherches dans la revue de littérature, nous pouvons recentrer notre sujet.

En sachant que la mixité est un enjeu sociétal à développer en EPS (Canvel, 2016) et que cette même mixité pose des problèmes lors de la mise en place dans les contenus (Garcia et Vigneron, 2006). Nous pouvons déjà nous demander comment l'enseignant peut-il faire accepter la mixité par tous ses élèves ? Puisqu'en effet, la mixité ne se fait pas naturellement et est souvent mal vécue par les élèves.

Mais nous pouvons aussi nous demander dans quelles mesures la mixité est bénéfique pour tous les élèves ? Puisqu'en effet, il arrive souvent aux enseignants d'EPS de pointer du doigt les effets secondaires de la mixité sur les performances sportives. Et ils leurs arrivent parfois d'oublier de parler des bénéfices et du bien-être que peut apporter la mixité.

Et si la mixité est bénéfique pour les élèves, comment pouvons-nous mesurer les bénéfices apportés par la mixité ? Il est important pour un enseignant d'EPS de mettre en place la mixité dans ses contenus, mais il est d'autant plus important pour ce même enseignant de mesurer les effets bénéfiques afin de réutiliser ses contenus par la suite.

De plus, nous pouvons nous demander si la mixité est-elle plus avantageuse en termes de moteur, méthodologique et social pour les garçons ou pour les filles ? Puisqu'en effet, n'ayant pas les mêmes capacités physiques ainsi qu'un comportement différent en vue des normes de la société, les apports bénéfiques pour les garçons et les filles seront différents.

Dans ce mémoire, nous allons chercher à répondre à la problématique en améliorant le vivre ensemble des élèves, ce vivre ensemble sera montré par une amélioration de la communication et coopération entre les filles et les garçons. La problématique étant la suivante :

Dans quelle mesure, engager les filles dans le rôle de coach leur permet-elles d'améliorer la communication avec les garçons ?

## IV) Ebauche du protocole de la recherche

### 1) Hypothèses

Nous pouvons par avance avoir deux hypothèses au vu des recherches que nous avons effectuées. Tout d'abord, nous émettons l'hypothèse que la construction du rôle de coach en EPS en imposant « une mixité réfléchie » (Patinet,2009) dès le début de l'année augmenterait l'interaction entre les filles et les garçons. En effet, le rôle de coach passe par la communication entre deux élèves et la verbalisation de pensées (Johnson, Johnson, Roy et Laidman, 1985). En construisant ce rôle, les élèves amélioreront leurs capacités à s'exprimer et le fait d'imposer la mixité permettra aux élèves de communiquer plus facilement avec l'autre genre. La seconde hypothèse serait que la progression des filles dans le rôle de coach prendrait beaucoup de temps avant de voir de réels progrès (environ à la troisième évaluation). Puisqu'en effet, la construction de ce rôle de coach prend du temps et nécessite une répétition et l'assimilation (Lafont et Enseirgueix, 2009) des outils présentés pendant chaque leçon.

### 2) Le protocole

#### 2.1) Description du protocole

Dans ce protocole, nous allons donc chercher des facteurs fiables sur lesquels l'enseignant peut jouer pour les installer dans ses contenus. Nous allons donc vouloir chercher les facteurs augmentant la communication. Ici, nous cherchons à démontrer qu'en construisant le rôle de coach en imposant la mixité, les interactions entre les filles et les garçons seront meilleures (Canvel, 2016). En revanche, ce protocole est mis en place dans un établissement particulier avec un contexte précis. Ainsi, ce qui fonctionnera ici ne fonctionnera pas forcément dans les autres établissements. Nous allons donc nous concentrer dans ce protocole sur l'apprentissage du rôle de coach. En effet, c'est un facteur qui peut influencer la communication des élèves (Johnson, Johnson, Roy et Laidman 1985) lorsqu'il est bien fait, c'est-à-dire lorsque le rôle de coach est utilisé pour améliorer la performance de son camarade et de lui permettre de prendre confiance en lui (Van De Kerkhove, 2020). Les élèves doivent développer ces compétences à

l'aide des outils mis en place par l'enseignant. Nous nous sommes donc questionnées sur la forme du protocole pour pouvoir avoir le plus de réponses pertinentes sur le sujet. C'est pour cela que nous avons vite oublié l'idée d'effectuer des entretiens personnels avec les élèves. En effet, ces entretiens auraient permis d'obtenir des réponses plus poussées sur le ressenti de l'élève en le questionnant davantage. Sauf que l'entretien demande trop de temps et nous semble impossible sur un nombre important d'élèves. Nous avons donc décidé de créer une fiche de compétences des élèves dans le rôle de coach ainsi qu'un questionnaire sur le ressenti des élèves. Cette fiche servira tout au long de la séquence pour voir les progrès (Lafont et Enseirgueix 2009) des élèves et notamment des filles coachant des garçons en évaluant 3 critères précis. Nous avons aussi décidé de faire passer un questionnaire aux élèves qui pourra être renseigné par tous afin d'avoir le ressenti de ceux-ci. En effet, nous souhaitons avoir une réponse venant de tous les élèves puisque le ressenti des élèves est unique. De plus, pour nos recherches, la quantité de données et de réponses sont importantes pour être au plus proche de la réalité.

## 2.2) Détermination du protocole

Le protocole que nous allons mettre en place sera de type quantitatif, c'est-à-dire que nous allons récolter le plus d'informations et de données possible pour ensuite avoir le plus de statistiques afin de se faire une réelle idée. Pour cela nous allons créer un questionnaire interrogeant les élèves sur le vécu et l'expérience de mixité mise en place dans les leçons d'EPS pour avoir des pistes de ce qui fonctionne en fonction des réponses des filles et des garçons. Le questionnaire se composera d'environ six questions puisqu'il faut un nombre suffisant questionnant les élèves sur différents facteurs. Il ne faut pas non plus un trop grand nombre de questions pour ne pas perdre les élèves afin qu'ils se concentrent sur ce qui leur est demandé. Ce questionnaire va permettre de recueillir des données sur les ressentis des élèves, cependant il ne permet pas de montrer ce que l'enseignant d'EPS met en place dans ses contenus pour améliorer la communication entre les genres. Nous avons donc décidé d'évaluer tout le long de la séquence le rôle de coach des élèves sur des indicateurs bien précis, pour voir si l'acquisition de ce rôle s'améliore au fur et à mesure et si en le construisant autour de la mixité nous retrouvons une influence positive sur la communication (Darnis, 2010) entre les genres. Nous avons alors construit une grille de compétences du rôle de coach qui nous permettra d'évaluer les élèves tout au long de l'année. Cette grille se compose de trois critères qui sont : la nature des feedbacks, le moment utilisé pour les feedbacks et la quantité des feedbacks donnés. Les

critères sont évalués autour de quatre maîtrises qui sont : maîtrise insuffisante, maîtrise fragile, maîtrise satisfaisante et très bonne maîtrise. L'évolution des élèves dans le rôle de coach va être difficile à relever. C'est pour cela qu'une tierce personne interviendra pour prendre en note les compétences maîtrisées ou non en évaluant et plaçant les élèves dans la grille de compétences de coach. Ainsi, notre évaluation est plus qualitative alors que si nous avions été seules, nous serions appuyées seulement sur le bon remplissage des fiches, se concentrant alors sur une évaluation quantitative. Nous aurions pu par la suite effectuer une auto évaluation ou co-évaluation entre les élèves en leur laissant comme appui la grille de compétences de coach pour pouvoir se placer dans la grille à l'aide des critères. En revanche, en ce qui concerne le questionnaire nous savons que les réponses seront moins précises qu'un entretien oral puisque nous ne pourrions pas faire émerger les réponses des élèves de la même façon. Et la compréhension du sens des questions peut varier selon un élève à l'autre.

### 2.3) Mise en œuvre

Nous avons une classe de 6<sup>ème</sup> dont nous avons la prise en charge depuis le début de l'année scolaire. Cette classe de 6<sup>ème</sup> est en option théâtre, c'est une information qui nous semble importante puisque les élèves construisent aussi une forme de communication à travers les heures d'option théâtre et donc la mixité à travers des jeux de rôles. Leur base sur la communication et la mixité est en construction. Le protocole est mis en place pendant les leçons de l'APSA biathlon faisant partie du Champ d'Apprentissage 1 et qui est donc « connotée comme APSA masculine » (Jean, 2021). Nous avons une séquence longue de 18 leçons, la construction de ce rôle de coach peut donc être plus poussée sur des critères plus précis. Depuis le début d'année, nous avons installé des groupes mixtes dans lesquels les élèves ont un projet commun. Ces groupes ont été construits de la façon suivante, de façon semi-affinitaire (Jean, 2021) en demandant aux élèves de se mettre par 3, mixte en réunissant des trinômes filles et trinômes garçons ensemble ainsi qu'hétérogène en rassemblant des élèves de différents niveaux. En tout ils sont 6 dans un groupe avec 3 garçons et 3 filles et un groupe se retrouve à 7 avec 3 garçons et 4 filles puisque la classe se compose de 25 élèves. Ces groupes mixtes sont présents à chaque leçon pour que les élèves prennent l'habitude de cohabiter avec l'autre genre. Ensuite dans ce groupe de 6 ou de 7, nous avons formé des binômes mixtes qui seront les mêmes pour toute la séquence. Ces binômes mixtes devront se coacher mutuellement entre eux. C'est-à-dire que la forme de groupement qui sera mise en place se composera toujours d'un élève de sexe

masculin et d'un élève de sexe féminin. De plus, des rôles sociaux seront attribués dans toutes les leçons avec l'apprentissage du rôle de coach et de juge, et de l'athlète. Nous imposons à chaque leçon un moment pour que le coach donne des retours à son binôme de genre différent. Cependant, ces binômes ont bien été réfléchis en amont en fonction des caractères que nous avons pu observer en ce début d'année avec des élèves très scolaires et des élèves qui ont besoin d'être plus guidés (Lafont et Enseirgueix, 2009). Mais nous avons aussi réfléchi aux sens des rotations pour que les binômes puissent se retrouver en même temps entre coach, juge et coureur qui doivent concorder pour que le coach et le coaché soit de sexe différent. En ce qui concerne l'APSA, nous allons favoriser les formes de pratiques scolaires. Etant donné que le biathlon fait partie du Champs d'Apprentissage 1, nous allons mettre en place une forme de pratique scolaire (Jean, 2021) par la mise en projet d'une course et de lancers. En ce qui concerne l'évaluation, les élèves sauront toujours à l'avance sur quels critères ils seront évalués. Les critères seront tournés vers la mise en projet ainsi que les rôles méthodologiques et sociaux pour améliorer la communication et coopération, par conséquent nous avons fait le choix que la performance comptera peu face aux progrès (Jean, 2021) de l'élève pour mettre en valeur le travail du rôle de coach. Une grille de compétences de coach a été construite, elle a été présentée dès le début d'année aux élèves et elle servira tout au long de la séquence. Le but est d'utiliser cette grille à au moins 4 moments différents dans la séquence pour voir les évolutions des filles. En effet, les filles vont devoir s'affirmer et donner des conseils aux garçons dans le but de s'améliorer (Cogérino, 2006). Pour avoir une réelle progression, nous allons construire ce rôle de coach tout au long de la séquence en donnant des points de repères visuels avec les changements techniques qui sont à faire. Mais aussi en imposant des temps de briefing afin de contraindre les élèves à communiquer. L'enseignant d'EPS construit progressivement (Lafont et Enseirgueix, 2009) le rôle de coach, c'est-à-dire que pour commencer l'enseignant d'EPS décide de concentrer le coaching sur le lancer donc une seule partie du biathlon. Les critères sont peu nombreux, au nombre de deux et la réponse est binaire, c'est-à-dire que le coach répond par oui ou par non. Par exemple, le lanceur est-t-il de profil et a-t-il le bras derrière la tête et le coude fléchis ? L'enseignant quant à lui va intervenir souvent par des feedbacks collectifs ou personnalisés sur les endroits du corps à regarder et faire une démonstration sur les gestes attendus en les décomposant. Il utilisera différents outils comme la grille d'évaluation et la fiche de coach. Les élèves, à l'aide de ce rôle de coach, qui se concentrent dans un premier temps sur les gestes du lanceur, vont commencer au fur et à mesure des leçons à prendre des repères visuels, en faisant de moins en moins d'erreur en mordant la ligne par exemple. Et donc, ce rôle de coach permet dans un premier temps aux lanceurs de réussir leur lancer en respectant

les règles de sécurité et des zones de lancer, avec des lancers pour le moment assez « faibles » en termes de performance. Par la suite, l'enseignant d'EPS décide de rajouter des critères sur le lanceur, comme par exemple, en dessinant la trajectoire du vortex sur la fiche (parabole, ligne droite, plante par terre). L'enseignant d'EPS concentre sa fiche désormais sur la course avec des réponses binaires, l'allure de course est-elle la même sur les trois courses (temps de course chronométré par tour). Pour ensuite accumuler le coaching sur la course et sur le lancer sur une épreuve complète en fin de séquence (Hanula et Llobet, 2019). A l'aide de ce rôle de coach, les élèves vont alors au niveau moteur améliorer les trajectoires des vortex passant alors de trajectoire trop parabolique en perdant trop de vitesse ou alors une trajectoire linéaire vers le sol à une trajectoire plus directe. Les coureurs, avec l'aide de ce coach, vont désormais aller moins vite sur le premier tour pour pouvoir se préserver sur la totalité de l'épreuve pour ainsi avoir des courses plus régulières et avoir une moins forte décélération sur le dernier tour. Ce rôle de coach va être évalué tout au long de la séquence mais les données vont être prélevées à certains moments dans cette séquence. En effet, nous allons à l'aide d'une tierce personne évaluer les élèves dans le rôle de coach en début de séquence, vers la 4<sup>ème</sup> leçon sur 18 au total. Ce premier recueil de données nous permettra d'avoir un point de départ sur le niveau de base des élèves dans leur communication entre genre. Par la suite, un deuxième recueil se fera vers la 8<sup>ème</sup> leçon. Cela nous permettra de voir une potentielle évolution (Darnis-Paraboschi et al, 2006) et quelles compétences sont le moins exploitées par les filles. Au bout de la 12<sup>ème</sup> leçon un troisième recueil de données se fera en espérant avoir des progrès de la part de toutes les filles dû à une meilleure connaissance du rôle de coach et dû à une meilleure relation de confiance dans la classe entre les filles et les garçons. La dernière prise de données se fera vers la 16<sup>ème</sup> leçon en fin de séquence pour voir l'évolution de la communication entre les filles et les garçons grâce à la construction du rôle de coach. De plus, nous aimerions interroger les élèves de notre classe sur leur ressenti personnel des élèves. C'est pour cela qu'un questionnaire sera donné aux élèves pour savoir comment l'élève s'est senti en tant que coaché et en tant que coach. Ce questionnaire sera donné en début et en fin de séquence afin de voir s'il y a une certaine corrélation entre l'amélioration du rôle de coach et l'amélioration de la communication entre les genres.

### 3) Résumé

- **Classe** : 6<sup>ème</sup> 4 option théâtre de 25 élèves (11 garçons et 14 filles)
- **Temporalité** : début de séquence au début du mois de Septembre et fin de séquence en fin du mois de Novembre (18 leçons en tout)
- **Outils** : Fiches de coach à chaque leçon avec critères à observer et temps de retour entre coach et coaché imposé.
- **Procédure** :

Leçon 1 à 4	Leçon 5 à 8	Leçon 9 à 12	Leçon 13 à 16	Leçon 17 à 18
<b>Critères coach :</b> ● Mise de profil (oui ou non) ● Bras derrière la tête et coude fléchis (oui ou non)	<b>Critères coach :</b> ● Mise de profil (oui ou non) ● Bras derrière la tête et coude fléchi (oui ou non) ● Prise d'élan (oui ou non)	<b>Critères coach :</b> ● Indiquer la posture du lanceur ● Indiquer la trajectoire du vortex	<b>Critères coach :</b> ● Le coureur s'arrête dans sa course (oui ou non) ● Le coureur effectue les mêmes temps sur les 3 courses (oui ou non) ● Le coureur a des temps de courses qui diminuent (oui ou non) ● Le coureur a des temps de courses qui augmentent (oui ou non)	<b>Critères coach :</b> ● Indiquer l'allure du coureur sur chaque course ● Indiquer la posture du lanceur sur chaque lancer

## 4) Explication du placement des élèves dans les niveaux

### 4.1) Indicateurs de niveaux

Compétences de coach	Maitrise insuffisante	Maîtrise fragile	Maîtrise satisfaisante	Très bonne maîtrise
Nature des feedbacks	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Donne des commentaires désobligeants à son coureur (« tu es nul »)</li> <li>● Juge négativement la performance de son coureur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Donne un type de feedbacks souvent descriptif (dit ce qu'il a fait) ou prescriptif (dicte comment il devrait faire)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Donne deux types de feedbacks différents souvent descriptif (dit ce qu'il a vu) et qualitatif (explique pourquoi il n'a pas réussi)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Donne au moins trois types de feedbacks différents</li> <li>● Descriptif (ce qu'il a vu)</li> <li>● Qualitatif (explication technique)</li> <li>● Quantitatif (taux de réussite)</li> <li>● Interrogatif (pose des questions)</li> </ul>
Moments des feedbacks	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Aucun moment dans la leçon</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Juste après un lancer</li> <li>● En dehors de la leçon d'EPS (dans la cour de récréation)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Juste après deux lancers</li> <li>● Au bilan en fin de situation ou de leçon</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Capable de donner un feedback après une course et après un lancer</li> <li>● Capable de donner un feedback avant l'épreuve</li> <li>● Capable de donner un feedback pendant l'épreuve</li> <li>● Capable de donner un feedback après l'épreuve</li> </ul>
Quantité des feedbacks	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Donne 0 feedback</li> <li>● N'adresse pas la parole à son coureur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Donne 1 à 2 feedbacks dans la leçon</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Donne 2 à 3 feedbacks dans la leçon</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Donne 4 ou plus feedbacks</li> </ul>

### 4.2) Transformations attendues de la part des élèves

#### Niveau 1

- Passer d'un coach qui juge négativement et fait des commentaires désobligeants sur la performance de son coureur, à un coach capable d'observer et vulgariser des conduites motrices.
- Passer d'un coach qui n'utilise aucun moment donné dans la leçon pour pouvoir coacher son coureur, à un coach qui s'efforce à verbaliser pendant les moments imposés par l'enseignant d'EPS (après les lancers).
- Passer d'un coach qui ne donne aucun feedback, à un coach capable de donner au moins un feedback.

## **Niveau 2**

- Passer d'un coach qui décrit des conduites motrices et techniques à son coureur, à un coach qui est capable d'expliquer à son coureur les conséquences de ses résultats et les remédiations à cela.
- Passer d'un coach qui utilise le moment imposé dans la leçon pour faire ses feedbacks, à un coach qui crée ces moments dans la leçon pour avoir au moins 2 moments distincts dans la leçon (dans la situation et dans le bilan).
- Passer d'un coach qui donne un nombre limité de feedbacks (entre 1 et 2), à un coach qui donne une quantité de feedbacks suffisante pour progresser (au moins 3 ou 4).

## **Niveau 3**

- Passer d'un coach qui explique à son coureur ses erreurs pour le faire remédier, à un coach qui questionne pour faire émerger chez son coureur des idées avec une grande qualité d'analyse technique.
- Passer d'un coach qui crée des moments d'interactions avec son coureur pour utiliser différents moments dans la leçon, à un coach qui choisit et met en place avec son coureur des moments dans la leçon pour communiquer (au moins 3 moments différents dans la leçon).
- Passer d'un coach qui donne une quantité de feedbacks suffisante, à un coach qui donne un nombre de feedbacks important pour faire progresser son coureur (plus de 4 feedbacks dans la leçon).

### **4.3) Nos interventions**

- Passer dans les groupes et vérifier le remplissage des fiches de coach.
- Interroger les élèves sur ce qu'ils ont vu dans le but d'affiner leur perception du geste.
- Faire une démonstration entre le geste que nous avons vu en exagérant le mouvement et celui que nous souhaitons avoir.
- Interroger les élèves sur la différence entre les 2 gestes.
- Guider les élèves en ciblant une zone du corps à regarder pour se concentrer sur une seule information à la fois.
- Demander au coach de situer son coureur dans sa performance.
- Questionner l'élève sur l'exécution de son geste (« pourquoi tu tends le bras au début du lancer ? »)
- A chaque fin de situation laisser un temps obligatoire et contraint de 5 minutes pour que le coach explique à son coureur/lanceur ce qu'il a vu.
- Demander au coach d'expliquer ce qu'il a écrit sur sa fiche et pourquoi.
- Donner aux élèves leurs niveaux de compétences après chaque évaluation.

Lors de cette séquence, nos interventions de la leçon 1 à la leçon 4 étaient plus tournées sur le passage dans les groupes pour vérifier si les élèves remplissaient les fiches et de quelles façons. En effet, nos critères étant alors basés sur des indicateurs simples et les élèves devant répondre de façon binaire, il était alors plus facile pour nous de vérifier les fiches. Nous intervenions souvent avec des démonstrations sur la prise en main du vortex, sur la posture des épaules, et du bras/coude dans un premier temps. Cela nous permettait d'expliquer la fiche aux élèves et de leur faire associer des mots avec des gestes. De la leçon 5 à la leçon 8, nos interventions étaient de guider les élèves sur plusieurs parties du corps à cibler en les donnant à voix haute lors de la réalisation du geste de l'élève. Mais aussi de laisser un temps contraint durant lequel nous passions dans les groupes pour écouter la nature des feedbacks du coach. Puis nous interrogeons le coach pour qu'il puisse donner des pistes d'amélioration à son lanceur. Nous avons fait ce choix puisque notre grille prenait plus de critères à observer, ce qui demandait plus d'attention de la part des coaches et nécessitait que l'enseignant d'EPS guide et réoriente les coaches. De la leçon 9 à la leçon 12, nous avons orienté nos interventions sur la réflexion des élèves, c'est-à-dire que nous interrogeons les élèves sur les différences qu'il y avait entre les 2 gestes en les démontrant et en demandant par la suite lequel était le plus efficace et pourquoi. Nous intervenions aussi pour faire verbaliser les élèves de façon plus poussée avec du vocabulaire spécifique, c'est-à-dire que

lorsque le lanceur exécutait un geste, nous demandions au coach ce qu'il avait vu. Ainsi, nous laissions un temps d'échange entre le coach et son lanceur/coureur. Nous avons fait ce choix car la fiche guidait de moins en moins les élèves pour les laisser en autonomie et être réflexifs pour verbaliser ce qu'ils voyaient. De la leçon 13 à 18, nous avons laissé de plus en plus de liberté aux élèves en valorisant le rôle de coach et de meneurs comme par exemple « c'est exactement ça, c'est intéressant ce que tu proposes, ou encore écoutes les conseils de ton coach il a tout à fait raison ! ». Nous avons interrogé le coach afin qu'il se questionne pour qu'il puisse lui-même alors faire réfléchir son coureur/lanceur. Et nous avons pu réellement situer les élèves dans des compétences pour leur donner leurs niveaux et les transformations nécessaires pour pouvoir passer d'un niveau à l'autre. Nous avons fait ce choix car les élèves dans le rôle de coach devenaient de plus en plus compétents et précis et la grille d'évaluation et les fiches outils permettaient de guider et créer cette autonomie.

## 5) Résultats de la mise en place du protocole

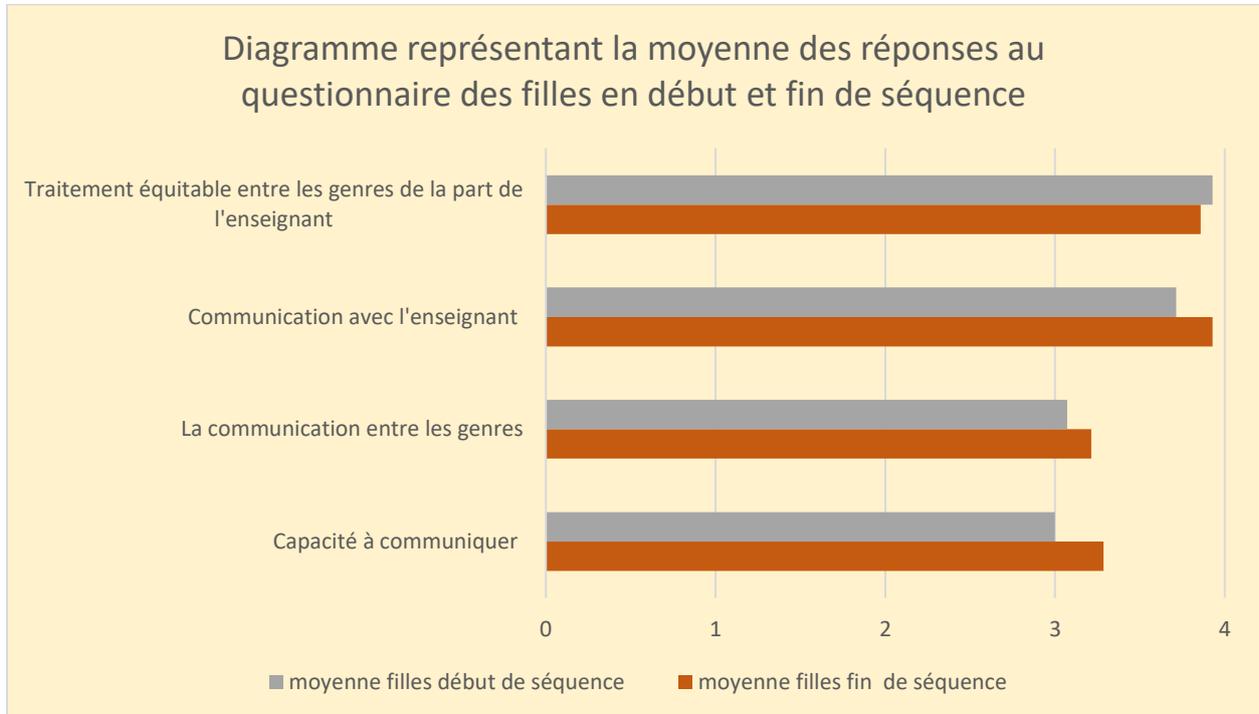
### 5.1) Le recueil de données

Pour commencer nous avons fait passer un questionnaire sur le ressenti des élèves sur la mixité et la communication présentes au sein de la classe en début de séquence. Puis à la fin de cette séquence de biathlon, nous avons refait passer le questionnaire aux élèves pour connaître leurs ressentis après avoir construit le rôle de coach. Les résultats ci-dessous montrent la moyenne des réponses des filles sur les questions concernant la mixité avant et après la mise en place du protocole.

L'échelle va de 1 à 4, ce qui correspond pour le questionnaire à :

- 1) Très négative
- 2) Négative

- 3) Positive
- 4) Très positive

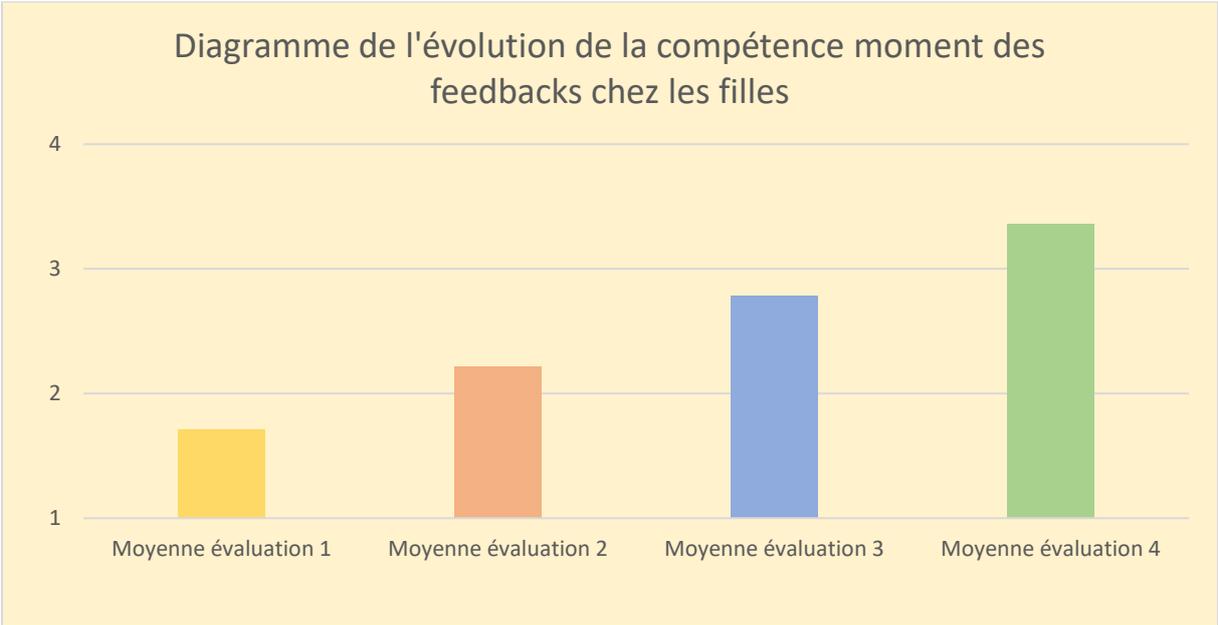
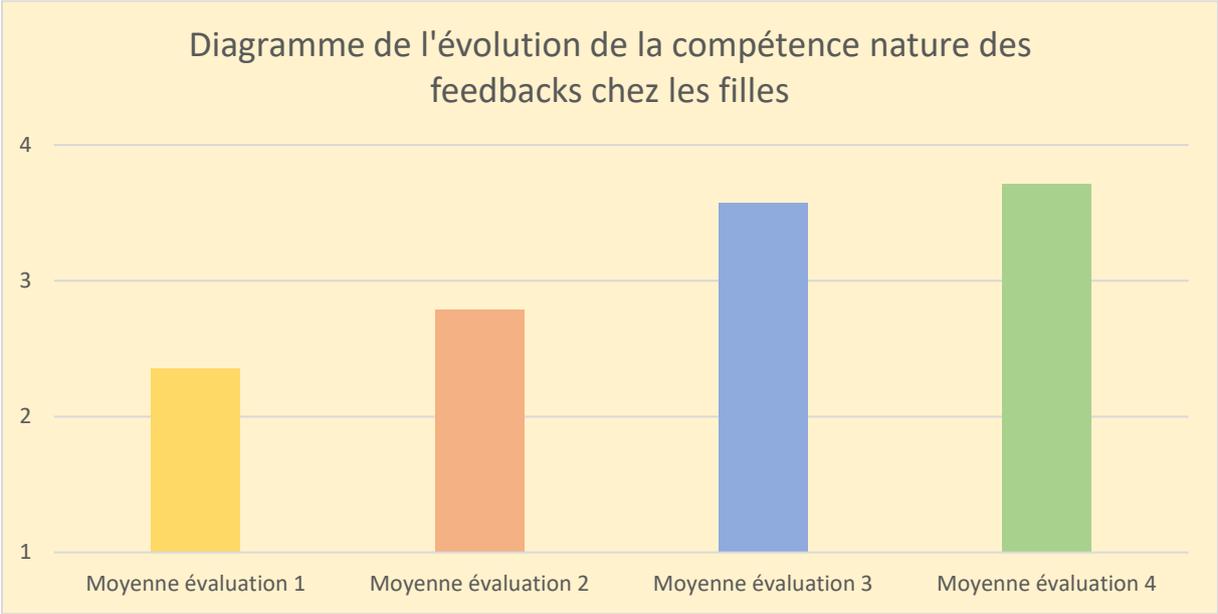


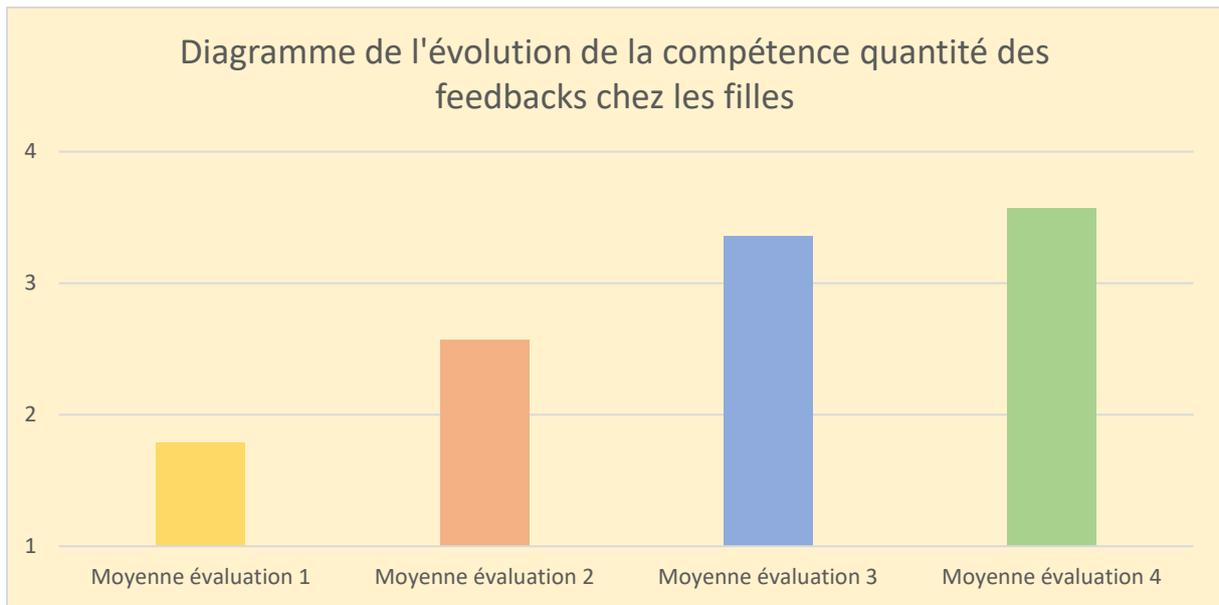
En début de séquence, nous pouvons remarquer que le ressenti des filles sur la communication entre les genres et avec l'enseignant d'EPS est déjà très positive. Cependant, leur capacité à communiquer dans la classe reste une compétence à travailler puisque c'est ici qu'elles se sentent le moins à l'aise. En fin de séquence, nous constatons que la communication avec l'enseignant et entre les genres s'est améliorée, ce qui a pour conséquence une amélioration de leur capacité à communiquer.

Nous avons évalué les filles dans le rôle de coach sur 4 évaluations sur différentes temporalités. Voici ci-dessous les résultats des moyennes des filles obtenus sur la compétence « nature des feedbacks », « moment des feedbacks » et « quantité des feedbacks ».

Avec une échelle allant de 1 à 4, ce qui correspond pour les évaluations à :

- 1) Maîtrise insuffisante
- 2) Maîtrise fragile
- 3) Maîtrise satisfaisante
- 4) Très bonne maîtrise





En ce qui concerne la nature des feedbacks, nous pouvons remarquer que les filles ont sans cesse amélioré leurs moyennes dans toutes les évaluations avec une grande progression de l'évaluation 2 à 3 et une légère de l'évaluation 3 à 4.

En ce qui concerne le moment des feedbacks, nous pouvons remarquer que les filles ont sans cesse amélioré leurs moyennes dans toutes les évaluations avec une progression constante entre chaque évaluation de la 1 à la 4.

En ce qui concerne la quantité des feedbacks, nous pouvons remarquer que les filles ont sans cesse amélioré leurs moyennes dans toutes les évaluations avec une grande progression de l'évaluation 1 à 2 et une légère de l'évaluation 3 à 4.

**Evolution de l'évaluation 1 à 4 des résultats des filles dans les compétences du rôle de coach par une répartition :**

Total de filles = 14	Maîtrise insuffisante				Maîtrise fragile				Maîtrise satisfaisante				Très bonne maîtrise			
Nature des feedbacks	2	0	0	0	5	4	0	0	7	9	6	4	0	1	8	10
Moment des feedbacks	4	4	0	0	10	3	4	1	0	7	9	7	0	0	1	6
Quantité des feedbacks	4	2	0	0	8	3	1	0	2	8	7	6	0	1	6	8

**Evaluation 1, Evaluation 2, Evaluation 3, Evaluation 4**

**Voir ANNEXE pour une répartition plus détaillée**

Nous pouvons remarquer que l'évaluation 3 a provoqué le plus de changements sur la progression du niveau des filles dans le rôle de coach. Puisqu'en effet, c'est à partir de cette troisième évaluation que plus aucune des filles ne se situe en maîtrise insuffisante. De plus, c'est à partir de cette troisième évaluation que le nombre de filles ayant atteint la très bonne maîtrise explose le plus. Ceci peut s'expliquer par le feedback collectif sur le niveau actuel des élèves et le fait de donner les critères pour atteindre le niveau 3 qui ont été clairement présentés et exposés aux élèves. L'évaluation 2 montre un changement avec un fort passage entre l'acquisition d'une maîtrise fragile à une maîtrise satisfaisante chez les filles. En effet, les filles étant au nombre de 10 en maîtrise fragile dans la compétence moment des feedbacks sur l'évaluation 1, se retrouvent à 3 sur l'évaluation 2 avec désormais 7 filles en maîtrise satisfaisante. Nous pouvons expliquer cela par la présentation d'un meilleur outil dans lequel les critères étaient plus poussés pour l'analyse du rôle de coach. Pour la quantité des feedbacks, l'évolution majeure se situe à l'évaluation 2 avec 8 filles en maîtrise satisfaisante alors qu'il n'y en avait que 2 à la première évaluation. Et cela pouvant s'expliquer par une re-précision de la part de l'enseignant d'EPS sur l'évaluation du rôle de coach en re-précisant les 3 compétences. Pour la nature des feedbacks, la plus grande évolution se situe à la troisième évaluation avec 8 filles pour qui la compétence est en très bonne maîtrise, alors qu'une seule fille avait atteint cette très bonne maîtrise à l'évaluation 2. Ceci peut se traduire par l'utilisation d'un support différent et d'un outillage plus adéquat envers la grille d'évaluation.

## 5.2) Analyse des résultats

Nous pouvons remarquer une amélioration entre les réponses des filles au premier questionnaire de début de séquence et celles du deuxième questionnaire en fin de séquence. Les capacités pour chacune et la perception d'une bonne communication au sein de la classe ont augmenté. Nous supposons que cette hausse des résultats reposant sur le ressenti des filles est dû à l'augmentation du temps passé ensemble dans lequel la classe a pu évoluer ensemble. Ce qui a pour conséquence une meilleure connaissance des élèves entre eux et donc une communication qui commence à se développer au fur et à mesure (Darnis, 2010). De plus, cette classe de 6<sup>ème</sup> avec des élèves provenant d'écoles primaires différentes montre alors une classe qui ne se connaît pas et qui a plus de mal à communiquer au sein de la classe et surtout entre les garçons et les filles (Garcia et Vigneron, 2006) en début d'année puisque le premier questionnaire a été mis en place début septembre. Le deuxième questionnaire quant à lui a été mis en place fin novembre, ce qui a laissé à la classe 3 mois pour communiquer (Evain, 2006). Nous pouvons supposer que la construction du rôle de coach en imposant la mixité a contribué à cette amélioration sur le ressenti des filles en termes de communication dans la classe. En effet, toutes les semaines les élèves avaient 2 heures d'EPS pour progresser sur le biathlon et sur le rôle de coach. Ce qui montre ici une répétition de la part des élèves dans la communication avec autrui et surtout une communication entre les filles et les garçons (Cogérino, 2006). De plus, nous avons laissé et imposé des temps d'échanges lors de nos leçons pour pouvoir travailler sur la communication entre les genres. Nous supposons que la capacité de communiquer des filles et leurs ressentis sur la communication au sein de la classe a augmenté à l'aide de ces temps d'échanges mais aussi à l'aide des outils qui ont permis de guider les filles sur la nature de la communication. Mais nous pouvons supposer que les résultats ont augmenté aussi avec l'aide d'une contribution des autres disciplines de l'Ecole comme le cours de français. Cependant, la forme de communication utilisée dans les autres disciplines n'était pas forcément entre mixité de genre.

En ce qui concerne les évaluations des filles dans le rôle de coach, nous pouvons remarquer une évolution systématique des 3 compétences travaillées sur chacune des évaluations.

Cette augmentation est plus ou moins grande selon la compétence du rôle de coach travaillé et selon la temporalité de l'évaluation. Nous pouvons supposer que cette grande amélioration est due à la construction du rôle de coach en mixité imposée que nous avons construit (Moniotte, 2020). En effet, en début de séquence, nous avons abordé le rôle de coach en guidant et ciblant des indicateurs sur lesquels les élèves peuvent s'appuyer afin de le construire par étape (Lafont et Enseirgueix, 2009). Pour cela, nous passions dans les groupes pour vérifier que les coachs remplissent la fiche dans un premier temps. Nous avons par la suite plus axé nos interventions sur la perception et l'analyse des gestes techniques. Pour cela, nous avons beaucoup utilisé la démonstration en indiquant la partie du corps sur laquelle il faut se concentrer pour expliquer la différence entre le geste produit et celui attendu. Cependant, nous avons évalué les élèves dans le rôle de coach avec la même grille tout le long de la séquence. Ce qui a pour conséquence, des acquisitions des compétences de coach assez « faibles » dans la première évaluation. En effet, les élèves n'avaient pas encore accès aux outils fins que la grille d'évaluation évaluait. De plus, nous avons abordé l'évaluation du rôle de coach qu'en milieu de séquence, ce qui pourrait expliquer la forte évolution des filles dans chacune des compétences du rôle de coach de l'évaluation 2 à l'évaluation 3. Puisqu'en effet, nous avons commencé à donner aux élèves la connaissance de leur niveau d'acquisition (Van De Kerkhove, 2020) de compétence qu'à la leçon 10. Ce qui a permis aux élèves de savoir sur quelles compétences travailler et comment les acquérir puisque les niveaux étaient décrits dans chaque degré d'acquisition. Nous pouvons remarquer que les élèves ont plus de mal avec l'acquisition de la compétence « moment des feedbacks ». Nous pouvons expliquer ceci par le fait que nous n'avons pas assez insisté sur cette compétence et nous avons eu du mal à guider et outiller nos élèves pour celle-ci. En effet, la notion de différents moments dans la leçon d'EPS n'a pas été forcément comprise pour tous. Nous avons dû faire un feedback collectif (Jean, 2021) à la leçon 10 rappelant aux élèves comment atteindre cette compétence et quelles étaient nos attentes sur cette compétence. De l'évaluation 2 à l'évaluation 3, nos gestes professionnels se sont plus tournés sur des questionnements pour pouvoir pousser la réflexion des filles sur la nature des feedbacks en demandant par exemple « pourquoi le vortex a eu cette trajectoire parabolique ? ». Pour finir, nous pouvons remarquer que les compétences des évaluations 3 et 4 n'ont que très peu d'évolution et beaucoup de stagnation. Nous pouvons expliquer cela puisqu'entre ces deux évaluations, nous nous sommes plus concentrées sur la réalisation et augmenter la performance en tant que coureur et lanceur (Hanula et Llobet, 2019). Etant donné que les élèves avaient déjà acquis et construit pour la plupart la

compétence de coach au degré maximum de la grille d'évaluation. Quelques élèves ont alors pu s'améliorer sur les compétences du rôle de coach en répétant cet exercice de verbalisation et observation sur les dernières leçons.

Ces analyses confirment notre première hypothèse qui était l'amélioration des interactions filles et garçons à travers le rôle de coach (Evain, 2006). Puisqu'en effet, nos évaluations montrent une progression de la part de toutes les filles dans le rôle de coach. Etant donné que les interactions du coach étaient entre une fille et un garçon, cela montre une augmentation des interactions entre les filles et les garçons. De plus, étant donné que les évaluations étaient portées sur des critères quantitatifs (quantité des feedbacks, utilisation de différents moments des feedbacks) et qualitatifs (nature des feedbacks) cela confirme les propos de Patinet en 2009 avec une mixité « réfléchie » par des « échanges d'informations et de ressources qui favorisent l'apprentissage. » (Buchs, Lehraus et Butera, 2006). Cela confirme aussi la seconde hypothèse étant que la progression et acquisition de ces compétences prennent du temps. Puisque les filles ont réellement progressé qu'à partir de la troisième évaluation soit la 12<sup>ème</sup> leçon.

Ces analyses montrent que la construction du rôle de coach permet aux filles une meilleure communication avec les garçons dans la mesure où la mixité est imposée par l'enseignant d'EPS et réfléchie par celui-ci. C'est-à-dire que les affinités et conflits au sein de la classe et entre les élèves sont connus et pris en compte par les formes de groupements de l'enseignant d'EPS. Mais aussi dans la mesure où ce rôle de coach est construit sur le long terme, c'est-à-dire que le rôle de coach prend du temps, avec ici une séquence de 18 leçons. Et pour finir dans la mesure où les élèves sont outillés et guidés par l'enseignant d'EPS, puisque la communication entre les filles et les garçons doit être maîtrisée par l'enseignant d'EPS afin que cette communication soit et reste positive. Dans ces conditions, engager les filles dans le rôle de coach leur permet d'améliorer dans une forte mesure la communication avec les garçons.

### 5.3) Les variables qui peuvent être mises en place

Les variables que nous pouvons manipuler afin d'être plus précises dans nos résultats seraient de faire effectuer le questionnaire aux élèves de différentes classes et de différents niveaux pour voir si en grandissant la mixité est mieux acceptée vers le début de l'adolescence ou fin d'adolescence. Effectivement, à l'aide de nos recherches et de nos connaissances nous savons qu'en 6<sup>ème</sup> les élèves sont en début de période de l'adolescence et n'abordent pas la mixité de la même façon qu'à la fin de l'adolescence (BO spécial, n° 6 du 28 août 2008). Nous savons qu'il y a moins de réticences de la part des 6<sup>èmes</sup> sur la mixité puisqu'ils n'ont pas encore tous commencé leur puberté. Il aurait alors été intéressant de mettre en place ce protocole sur une classe de 3<sup>ème</sup> avec des problèmes différents sur la communication entre les genres. Nous pouvons aussi appliquer ce protocole dans des contextes différents (Cogérino, 2006), avec des élèves d'une classe de SEGPA, par exemple, pour voir si le contexte de classe a une influence sur la mixité. Chaque classe est différente et l'entente de la classe dépend des élèves qu'elles contiennent. C'est pour cela qu'à un même niveau nous pouvons rencontrer des ambiances de classes totalement différentes acceptant plus ou moins bien la mixité. Il serait intéressant d'appliquer ce protocole à des élèves d'un autre établissement situé dans une autre zone géographique, afin de comparer les résultats ainsi voir si le contexte de l'établissement est un facteur augmentant ou diminuant la mixité. Par exemple, en soumettant ce protocole à des élèves d'un établissement placé REP+ et à des élèves d'un établissement avec une bonne réputation et un bon taux de réussite aux examens. La mixité peut ne pas être vécue de la même façon en fonction des établissements. Nous pouvons aussi effectuer ce protocole sur la même classe mais dans des APSA différentes puisque les APSA sont connotées comme « masculine, féminine ou neutre » (Jean, 2021). Il serait alors intéressant d'effectuer ce protocole dans des APSA telles que la danse (connotation féminine) ou encore l'escalade (connotation neutre) puisque nous venons de l'effectuer sur le biathlon (connotation masculine).

### 5.4) Les facteurs secondaires

Les facteurs secondaires à prendre en compte pour que nos résultats soient recevables sont de vérifier et de demander la réalisation du questionnaire seul afin de ne pas être influencé par les réponses de ses camarades. Effectivement, le questionnaire demandant des ressentis personnels d'élèves en fonction du vécu de chacun. Si les élèves sont influencés les uns par

rapport aux autres les résultats seront alors faussés. Il faut s'assurer que chaque élève ait déjà vécu des situations de mixité (Jean, 2021) pour que les réponses ressortent d'un unique ressenti personnel et non de certaines représentations que les élèves peuvent avoir. En effet, les élèves venant d'écoles différentes et ayant eu des enseignants d'EPS différents changeant chaque année n'ont pas forcément vécus de mixité. L'expérience entre les élèves sur la mixité étant différente il faut s'assurer que les élèves aient tous un vécu en mixité pour qu'ils puissent savoir de quoi on leur parle. Le questionnaire doit être anonyme pour que les élèves puissent s'exprimer pleinement et oser dire ce qu'ils aiment et ce qu'ils n'aiment pas dans la mixité sans avoir peur des représailles. Effectivement, les élèves peuvent avoir peur que l'enseignant d'EPS leur mette une mauvaise note s'ils critiquent les méthodes de l'enseignant. En restant anonyme, l'enseignant permet aux élèves de s'exprimer pleinement sur leurs ressentis. La classe étant une classe d'option théâtre, les élèves ont donc plusieurs heures dans lesquelles ces derniers créent des spectacles et se mettent en scène en interprétant des rôles. La communication de cette classe est donc plus travaillée en dehors des leçons d'EPS, cette classe est ainsi plus scolaire et les comportements des élèves sont très peu perturbants puisqu'ils écoutent et font ce qui leur est demandé sans s'opposer. Les absences de certains élèves durant la séquence ont pu ralentir la progression des élèves dans le rôle de coach. Ces absences ont pour conséquence un temps de pratique et de répétition diminué ainsi que des conseils ou consignes de l'enseignant d'EPS en moins (Lafont et Enseirgueix, 2009). Mais aussi, le vocabulaire employé dans les consignes et noté sur les fiches de l'enseignant d'EPS qui peuvent être plus ou moins compris selon les différents élèves.

### 5.5) Les limites et perspectives

Les limites que nous pouvons retrouver dans ce protocole sont les suivantes. Nous avons la responsabilité d'une seule classe. Ce qui nous a donc empêché d'effectuer le protocole sur une classe test et sur une classe témoin. En effet, nous supposons que l'amélioration des interactions entre les filles et les garçons est corrélée positivement avec la construction du rôle de coach en imposant la mixité (Evain, 2006). Cependant, sans classe témoin, nous ne pouvons pas affirmer cette hypothèse. De plus, nous supposons que l'évolution des acquisitions de ce rôle de coach est corrélée positivement à nos interventions et constructions d'outils (Lafont et Enseirgueix, 2009). Cependant, nous ne pouvons pas confirmer ces acquisitions par la mise en place de notre

protocole. La construction de ce rôle de coach prend beaucoup de temps dans la leçon pour analyser et discuter de la technique. Cette construction a tendance à raccourcir le temps de pratique des coureurs/lanceurs, mais au profit d'axes d'améliorations précis. Et pour finir, nous supposons que le ressenti des élèves au vu des réponses des filles au questionnaire s'est amélioré grâce à la construction de ce rôle de coach en imposant la mixité. Cependant, d'autres biais existent comme le travail de ces élèves en option théâtre et cette amélioration de leur ressenti peut provenir d'ailleurs et pas seulement de la construction du rôle de coach en EPS.

Si nous devions refaire ce mémoire, nous changerions notre façon de mettre en place notre protocole. En effet, nous n'avions pas l'expérience nécessaire dans ce stage pour incorporer le protocole de façon efficace et fluide au sein de nos leçons. Si nous devions remettre en place ce protocole, nous présenterions dès le début de la séquence toutes les acquisitions du rôle de coach ainsi que les étapes pour pouvoir progresser (Buchs et al, 2004). Avec cela, les élèves auraient sûrement progressé plus vite et acquis des bons degrés de compétences dès la première évaluation. De plus, nous aurions été plus directives dans les consignes concernant le coach pour pouvoir faire comprendre aux élèves nos attentes et donner plus de pistes et d'outils (Lafont et Enseirgueix, 2009). Nous aurions aussi diversifié les supports pour outiller au mieux nos élèves. Nous n'avons alors pas assez appuyé sur la grille d'évaluation du rôle de coach pour que les élèves puissent connaître réellement ce qui leur était demandé.

## IV) Conclusion

Pour conclure, la mixité est un terme ancien qui a fait l'objet de nombreuses recherches. Nous avons donc trouvé une multitude de références pour nous appuyer dessus mais elles sont assez anciennes. De plus, de nombreux facteurs jouent sur la mixité que nous ne pouvons pas contrôler comme le choix de l'établissement et le choix de la classe (Cogérino, 2006). Nous avons aussi la discipline qui joue un rôle important puisque la communication et la coopération peuvent être positives en mathématiques et négatives en EPS.

En revanche, à l'aide de ces recherches nos idées se sont éclaircies sur la mise en place de la mixité en EPS. En effet, dans notre formation de futures enseignantes d'EPS, les formateurs nous répètent qu'il faut mettre en place la mixité dans nos contenus et prendre conscience des stéréotypes de genre (Jean, 2021) afin de les éviter. Cependant, les formateurs ne nous donnent pas réellement d'exemples ou de pistes pour la mise en œuvre. Effectivement, nous savons ce qui n'est plus à faire, comme par exemple, doubler les points lorsque c'est une fille qui marque pour que les filles puissent avoir la balle. Mais nous ne savons pas réellement ce que nous pouvons mettre en place. Les articles ont permis de faire ressortir des moments dans lesquels mettre en place la mixité (Jean, 2021) mais aussi les différents types de mixité qui existent et leurs caractéristiques (Patinet, 2009). Nous avons pu alors découvrir des articles montrant des contenus d'enseignements dans lesquelles les interactions sociales sont fortes et vectrices d'apprentissages. Nous avons alors fait le choix de mettre en place un contenu d'enseignement qui améliore les interactions sociales et la communication avec la construction du rôle de coach (Darnis, 2006). Mais en adaptant cette interaction sociale à la mixité en construisant un rôle de coach dans lequel la mixité est imposée.

En ce qui concerne le protocole, il nous permet de répondre à nos deux hypothèses. D'abord, la construction du rôle de coach en imposant la mixité permet d'améliorer les interactions sociales et surtout la communication entre les genres (Darnis, 2006). En effet, les réponses des filles ont changé entre le premier questionnaire et le deuxième avec une évolution positive de leur ressenti sur leur capacité à communiquer et la communication globale de la classe. De plus, nous pouvons voir que les évaluations des filles dans le rôle de coach n'ont cessé d'augmenter au fur et à mesure de la séquence montrant ainsi une amélioration sur la quantité et qualité des feedbacks. Cette qualité et quantité des feedbacks se traduisent par une plus grande communication pour la quantité des feedbacks et une meilleure coopération pour la qualité des feedbacks. Ensuite, la construction du rôle de coach a effectivement pris un temps assez long

dans la séquence au regard des résultats des filles lors des évaluations (Lafont et Enseirgueix, 2009).

En ce qui concerne la problématique, nous pouvons répondre qu'engager les filles dans le rôle de coach leur permet dans une forte mesure d'améliorer la communication avec les garçons. Cependant, pour cela il ne suffit pas d'attribuer des rôles de coachs et laisser les élèves faire. Il faut que l'enseignant construise le rôle de coach, c'est-à-dire qu'il donne des outils progressifs pour acquérir compétence par compétence. Il faut aussi pour cela que les élèves connaissent leurs niveaux et leurs erreurs pour pouvoir progresser et changer de niveau. Ainsi pour améliorer la communication entre garçons et filles, il faut que cette mixité soit imposée par l'enseignant d'EPS qui réfléchit et construit ses groupes en amont.

Cependant, nous pouvons remarquer que les résultats des filles sont très élevés avec de très bonne maîtrise dans le rôle de coach. Mais quand nous regardons les réponses aux questionnaires, nous pouvons voir que les filles sur leurs ressentis en termes de capacité et de communication générale ont des ressentis plus faibles comparé à leurs capacités en tant que coach (Van De Kerkhove, 2020).

A la suite de ce mémoire et des données que nous avons pu récolter, nous avons pu nous poser un certain nombre de questions notamment celles-ci :

Et quand est-il des résultats des garçons, ont-ils amélioré leurs capacités à communiquer et quelles compétences ont-ils construit ?

Pourquoi les filles ont une estime d'elle-même assez faible au vu de leurs capacités ?

Pourquoi les filles ont-elles de meilleurs résultats face aux garçons ? (Référence tableau ANNEXES)

La mixité en termes de méthodologie a été traitée dans ce mémoire mais quand-est-elle de la mixité en termes de pratique ?

Si nous devons continuer avec cette classe après ce mémoire, nous souhaiterions que les élèves n'aient plus d'aprioris avec les personnes d'un genre différent et se mettent alors désormais en mixité volontaire. C'est-à-dire, qu'à la construction des groupes, l'enseignant d'EPS demande juste de former 5 équipes de 5 joueurs sans avoir le besoin de préciser qu'il doit contenir au moins 2 garçons et au moins 2 filles.

### **Nos ressentis personnels après ce mémoire :**

Tout d'abord, nous avons eu du mal à mettre en lien notre revue de littérature au profit de notre protocole. Nous avons le sentiment d'avoir eu des attentes trop élevées en début de séquence face au niveau que les élèves devaient atteindre. De plus, nous avons eu du mal à mettre en place le protocole puisque celui-ci demandait une réflexivité à avoir pour construire les leçons d'EPS en insérant le protocole et le nombre important d'évaluations. Nous avons eu du mal à former le rôle de coach en les guidant correctement dans la tâche (Lafont et Enseirgueix, 2009).

Ce que nous souhaitons garder dans ce mémoire, ce sont les nombreuses connaissances concernant la mixité que nous avons acquises lors de nos recherches dans les articles. Ces connaissances, comme les moments durant lesquels la mixité portait conflits auparavant, nous ont permis de remédier à cela, notamment avec l'entrée dans une forme de pratique scolaire. Cette forme de pratique scolaire nous a permis de construire une évaluation formative évaluant la mise en projet, les rôles sociaux ainsi que la performance. Nous souhaitons garder dans toutes nos séquences et avec toutes les APSA cette évaluation qui met en projet les élèves pour « résoudre » les problèmes de mixité. Mais nous souhaitons aussi réutiliser le rôle de coach qui permet de mettre en avant certains élèves qui ont plus de mal avec la performance, et qui permet de créer une réelle cohésion de classe. Cela nous a permis de commencer à réfléchir et obtenir des réponses dans nos conceptions de leçons d'EPS (Patinet, 2009). En effet, dans notre conception, l'EPS est une discipline qui doit se vivre en mixité et au contraire renforcer les liens entre les élèves, puisque l'expérience corporelle vécue est marquante et vectrice d'émotions chez les élèves. La mixité étant pour nous une grande priorité dans nos contenus, nous souhaitons mettre en place des groupes mixtes pendant chaque leçon et c'est ce que nous sommes déjà en train de construire en stage. Nous souhaitons garder la grille de compétences de coach qui permet de prendre en compte la qualité et la quantité des interactions des élèves (Buchs et al, 2004). Nous souhaitons garder ce système de plusieurs évaluations tout le long de la séquence permettant ainsi de suivre au mieux les étapes d'apprentissages et progrès des élèves.

En termes de compétences professionnelles, nous avons progressé dans la compétence « connaître les élèves et les processus d'apprentissages » (Référentiel des compétences professionnelles, 2013). En effet, le processus d'apprentissages des élèves passant par « l'assimilation et accommodation » (Piaget, 1980) demande du temps et de la répétition dont

nous avons pu prendre pleinement conscience lors de ce mémoire. Pour cela, nous avons pu prendre du recul en outillant les élèves pour qu'ils puissent progresser à leur rythme avec des objectifs et des niveaux à atteindre. De plus, nous avons commencé à travailler sur la compétence « prendre en compte la diversité des élèves » (Référentiel des compétences professionnelles, 2013). En effet, la construction du rôle de coach demandait plus ou moins de temps aux élèves pour en acquérir les compétences, nous avons dû adapter nos niveaux et outils pour certains élèves. Au début de séquence, nos consignes et fiches s'adressaient à tous les élèves, et un élève avec un certain nombre de difficultés de compréhension et d'attention nous a posé beaucoup de soucis. Pour cela, nous repassions vers cet élève pour lui réexpliquer avec des mots plus simples les consignes et nous lui avons mis un élève tuteur pour le guider. Le rôle de coach était difficile à construire pour lui, nous lui avons donné beaucoup de feedbacks encourageants et un élève tuteur était là pour le guider et le remettre dans l'activité. Nous avons aussi travaillé sur la compétence « coopérer au sein de son équipe » (Référentiel des compétences professionnelles, 2013) en communiquant et partageant des idées au sein de l'équipe EPS et plus particulièrement avec notre tuteur et binôme de stage. En effet, nous débutons et n'avons pas assez d'expérience pour connaître toutes les APSA et les didactiser. Nous avons donc beaucoup échangé sur les objectifs que nous souhaitions atteindre et comment les atteindre ainsi que sur la construction du projet de séquence et de l'évaluation, pouvant ici compter sur l'expérience de notre tuteur et futurs collègues.

## V) Liste bibliographique

Borotra, J. (1941). Discipline d'action et éducation générale.

Brau-Antony, S., Bride, J., Brière-Guenoun, F., Fernandes, E., Gréhaigne, J., Grosstephan, V., Hautbout, M., Jacques, M., Kazarine, L., Le Corre, G., Marrot, G., Mougnot, L., Musard, M., Oudot, E., Poggi, M., Ponnelle, S., Versheure, I., Wallian, N., Wane, C. (2017). Interactions Motrices et coopération en EPS. In J. Moniotte (dir.), Réussir l'écrit 2 CAPEPS (p.205-230). Atlande.

Caritey, B., Demeslay, J., Froissart, T., Le Noé, O., Stumpp, S., Ville, S. (2020). Les politiques scolaires et leurs conséquences sur l'éducation physique de 1936 à nos jours. In J. Sorez & J. Saint-Martin (dirs.), Réussir l'écrit 1 CAPEPS – AGREGATION D'EPS (p.71-107). Atlande.

Cogérino, G. (2007). Propos d'enseignants d'éducation physique face à la mixité. STAPS, 75, 25-42. <https://www.cairn.info/revue-staps-2007-1-page-25.htm>

Couchot-Schiex, S., Cogérino, G., Coltice, M. (2009). Professeurs stagiaires en EPS face à l'enseignement en mixité. Carrefours de l'éducation, 27, 169-182. <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2009-1-page-169.htm>

Gaillard, C., & Wehrli, E. (2015). Mixité, non mixité et rapport à l'autre en EPS : le point de vue des filles et des garçons. (Mémoire de Master). Haute école pédagogique – vaud.

Guérandel, C., & Beyria, F. (2010). La mixité dans les cours d'EPS d'un collège en ZEP : entre distance et rapprochement des sexes. La revue française de pédagogie, 170, 17-30. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2010-1-page-17.htm>

Guerandel, C., Garcia, M., Vigneron, C., Faure, F. (2018). La mixité en EPS dans les quartiers populaires urbains. Contrepied, 7, 1-5.

INA, Société. (2022). 1961 : Pour ou contre les filles avec les garçons dans les écoles mixtes ? (Archive). <https://www.youtube.com/watch?v=wTGUalabS-0>

Jean, M. (2021). Entre mixité et diversité, penser une EPS-bien-être. Revue Enov EPS, 21, 1-11.

Mascret, N., Johnson et Johnson, Roy, P., Zaidman, C. (2009). Les interactions « joueur-coach » en badminton et leur impact sur les apprentissages en EPS des élèves difficiles. *EJRIEPS*, 16, 1-12. <https://journals.openedition.org/ejrieps/6805>

Mascret, N. (2013). Outils pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'école. *Canopé*, 1, 1-12.

Ministère de l'éducation national. (2000). Bulletin officiel (Programme d'Education Physique et Sportive).<https://www.education.gouv.fr/bo/2000/hs6/default.htm>

Ministère de l'éducation national. (2001). Bulletin officiel (Programme d'Education Physique et Sportive).<https://www.education.gouv.fr/bo/BoAnnexes/2001/hs5/sport.pdf>

Ministère de l'éducation national. (2013). Référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>

Ministère de l'éducation national. (2015). Bulletin officiel (Programme d'Education Physique et Sportive).

<https://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr/sti/files/textes/formations-college-transversal/7529-programme-26-novembre-2015.pdf>

Mixité. (2013). Dictionnaire Larousse.

Paindavoine, F., Canvel, A., Darnis, F., Van De Kerkhove, A., Lafont, L., Enseirgueix, P., Sève, C., Terré, N. Hanula, G., Llobet, E. (2023). Enseigner l'EPS. *AEEPS*, 291.

<https://www.aeeps.org/file/download?fileId=7165>

Patinet, C., Cogérino, G., Durru-Bellat, M., Mosconi, N., Vigneron, C., Combaz, G., Hoibian, O. Terret, T., Rogowski, I., Davaisse, A. (2013). Expériences de mixités vécues par les enseignants d'éducation physique et sportive : lien entre vigilance et équité sexuée. *La revue française de pédagogie*, 182, 93-106.<https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2013-1-page-93.htm>

Sugier, A., & Weil-Curiel, L. (2018). L'avenir d'une « inclusion » : le sport est-il vraiment universel ? *Les temps modernes*, 698, 31-50.<https://www.cairn.info/revue-les-temps-modernes-2018-2-page-31.htm>

Szerdahelyi, L. (2023). L'égalité en EPS oui, mais laquelle ?. Conférence Dijon

## VI) Annexes

### 1) Le questionnaire

#### Questionnaire

- 1) Quelle est ton genre ?
  - Masculin
  - Féminin
  
- 2) Pendant les activités de groupe en EPS, comment décrirais-tu ta capacité à communiquer avec des personnes du sexe opposé ?
  - Très à l'aise
  - A l'aise
  - Pas très à l'aise
  - Pas du tout à l'aise
  
- 3) Comment décrirais-tu la communication entre les garçons et les filles lors des activités de groupe en EPS ?
  - Très positive et respectueuse
  - Plutôt positive mais parfois avec des malentendus
  - Plutôt négative avec des conflits ou des préjugés
  - Très négative et discriminatoire
  
- 4) Comment décrirais-tu ta communication avec ton enseignant(e) d'EPS ?
  - Très ouverte et respectueuse
  - Plutôt ouverte mais avec des malentendus
  - Plutôt fermée avec des difficultés à communiquer
  - Très fermée avec des barrières à la communication

5) Penses-tu que ton enseignant(e) d'EPS traite les filles et les garçons de manière équitable pendant les cours ?

- Oui, toujours de manière équitable
- Oui, la plupart du temps équitable
- Non, rarement de manière équitable
- Non, jamais de manière équitable

## 2) La grille de compétences

Compétences de coach	Maîtrise insuffisante	Maîtrise fragile	Maîtrise satisfaisante	Très bonne maîtrise
Nature des feedbacks	Aucun feedback	Donne juste un encouragement	Donne juste le résultat de la performance	Donne des points techniques à améliorer
Moments des feedbacks	Aucun moment	Après chaque lancer	Après chaque lancer et chaque course	Avant, pendant et après chaque lancer et course
Quantités des feedbacks	0	1	2	3 et +

## 3) Fiche de coach

Première fiche de coach utilisée de la leçon 1 à 4 :

Noms et prénoms du coach et du lanceur	Mise de profil pieds et épaules	Bras derrière la tête
	OUI ou NON	OUI ou NON
	OUI ou NON	OUI ou NON

Deuxième fiche de coach utilisée de la leçon 5 à 8 :

Noms et prénoms du coach et du lanceur	Mise de profil pieds et épaules	Bras derrière la tête et coude fléchi	Prise d'élan

	OUI ou NON	OUI ou NON	OUI ou NON
	OUI ou NON	OUI ou NON	OUI ou NON

Troisième fiche de coach utilisée de la leçon 9 à 12 :

Noms et prénoms du coach et du lanceur	Indique la posture du lanceur	Dessine la trajectoire du vortex

Quatrième fiche de coach utilisée de la leçon 13 à 16 :

Noms et prénoms du coach et du coureur	Le coureur s'arrête lors de sa course	Le coureur effectue les mêmes temps sur les 3 courses	Le coureur a des temps de courses qui diminuent sur les 3 courses	Le coureur a des temps de courses qui augmentent sur les 3 courses
	OUI ou NON	OUI ou NON	OUI ou NON	OUI ou NON
	OUI ou NON	OUI ou NON	OUI ou NON	OUI ou NON

Cinquième fiche de coach utilisée de la leçon 17 à 18 :

Noms et prénoms du coach et du coureur	Allure du coureur	Posture du lanceur		Allure du coureur	Posture du lanceur		Allure du coureur

#### 4) Tableaux des évaluations des filles

Première évaluation du rôle de coach chez les filles à la 4<sup>ème</sup> leçon :

Maîtrise insuffisante	Maîtrise fragile	Maîtrise satisfaisante	Très bonne maîtrise

Prénoms	Nature des feedbacks	Moment des feedbacks	Quantité des feedbacks
Alice			
Lila			
Elisa			
Nina			
Flora			
Victoria			
Louise			
Violette			
Charlie			
Héloïse			
Lise			
Clémence			
Sophia			
May			

Deuxième évaluation du rôle de coach chez les filles à la 8<sup>ème</sup> leçon :

Prénoms	Nature des feedbacks	Moment des feedbacks	Quantité des feedbacks
Alice			
Lila			
Elisa			
Nina			

Flora			
Victoria			
Louise			
Violette			
Charlie			
Héloïse			
Lise			
Clémence			
Sophia			
May			

Troisième évaluation du rôle de coach des filles à la 12<sup>ème</sup> leçon :

Prénoms	Nature des feedbacks	Moment des feedbacks	Quantité des feedbacks
Alice			
Lila			
Elisa			
Nina			
Flora			
Victoria			
Louise			
Violette			
Charlie			
Héloïse			
Lise			
Clémence			
Sophia			
May			

Quatrième évaluation du rôle de coach des filles à la 16<sup>ème</sup> leçon :

Prénoms	Nature des feedbacks	Moment des feedbacks	Quantité des feedbacks
Alice			
Lila			
Elisa			
Nina			
Flora			
Victoria			
Louise			
Violette			
Charlie			
Héloïse			
Lise			
Clémence			
Sophia			
May			

### 5) Progression des filles dans le rôle de coach

#### Evaluation 1 du rôle de coach chez les filles :

Totale de filles = 14	Maîtrise insuffisante	Maîtrise fragile	Maîtrise satisfaisante	Très bonne maîtrise
Nature des feedbacks	2	5	7	0
Moment des feedbacks	4	10	0	0
Quantité des feedbacks	4	8	2	0

#### Evaluation 2 du rôle de coach chez les filles :

Totale de fille = 14	Maîtrise insuffisante	Maîtrise fragile	Maîtrise satisfaisante	Très bonne maitrise
Nature des feedbacks	0	4	9	1
Moment des feedbacks	4	3	7	0
Quantité des feedbacks	2	3	8	1

**Evaluation 3 du rôle de coach chez les filles :**

Totale de fille = 14	Maîtrise insuffisante	Maîtrise fragile	Maîtrise satisfaisante	Très bonne maitrise
Nature des feedbacks	0	0	6	8
Moment des feedbacks	0	4	9	1
Quantité des feedbacks	0	1	7	6

**Evaluation 4 du rôle de coach chez les filles :**

Totale de fille = 14	Maîtrise insuffisante	Maîtrise fragile	Maîtrise satisfaisante	Très bonne maitrise
Nature des feedbacks	0	0	4	10
Moment des feedbacks	0	1	7	6
Quantité des feedbacks	0	0	6	8

**Résumé de la progression des filles dans le rôle de coach de l'évaluation 1 à 4 dans la compétence « nature des feedbacks » :**

Sur la compétence nature des feedbacks	Passage de rouge à jaune	Passage de rouge à vert	Passage de rouge à vert +	Passage de jaune à vert	Passage de jaune à vert +	Passage de vert à vert +	Stagne
Passage évaluation 1 à 2	2	0	0	3	0	1	8
Passage évaluation 1 à 3	0	2	0	3	2	6	1
Passage évaluation 1 à 4	0	2	0	2	3	7	0
Passage évaluation 2 à 3	0	0	0	4	0	7	3
Passage évaluation 2 à 4	0	0	2	2	0	9	1
Passage évaluation 3 à 4	0	0	0	0	0	2	12

**Résumé de la progression des filles dans le rôle de coach de l'évaluation 1 à 4 dans la compétence « moment des feedbacks » :**

Sur la compétence moment des feedbacks	Passage de rouge à jaune	Passage de rouge à vert	Passage de rouge à vert +	Passage de jaune à vert	Passage de jaune à vert +	Passage de vert à vert +	Stagne

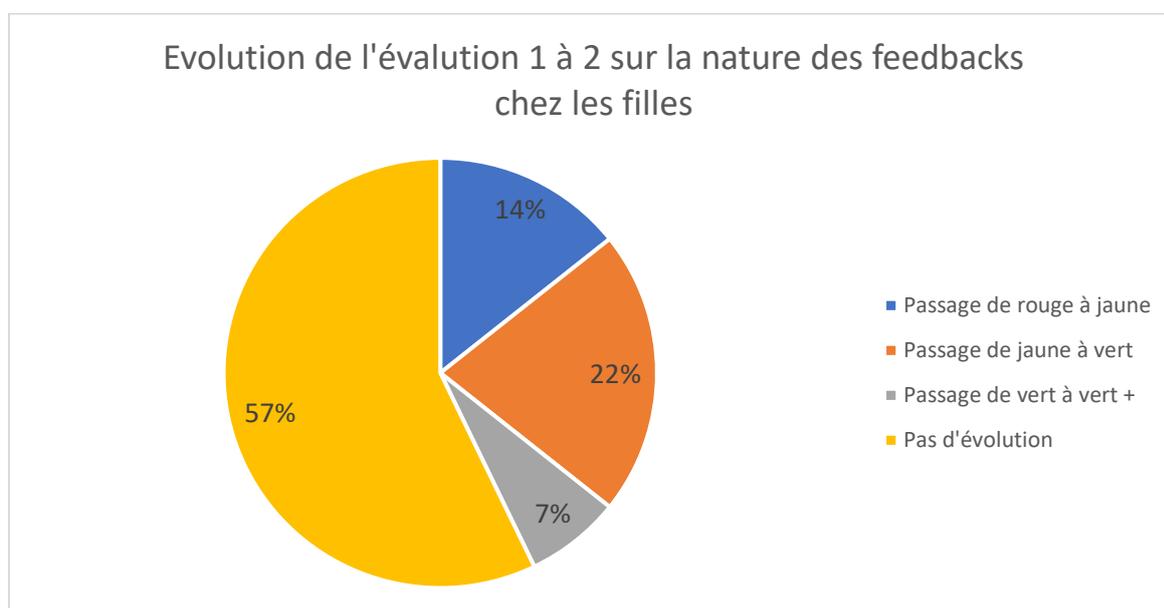
Passage évaluation 1 à 2	0	0	0	7	0	0	7
Passage évaluation 1 à 3	4	0	0	9	1	0	0
Passage évaluation 1 à 4	1	3	0	4	6	0	0
Passage évaluation 2 à 3	4	0	0	3	0	1	6
Passage évaluation 2 à 4	1	2	0	4	0	6	1
Passage évaluation 3 à 4	0	0	0	3	0	5	6

**Résumé de la progression des filles dans le rôle de coach de l'évaluation 1 à 4 dans la compétence « quantité des feedbacks » :**

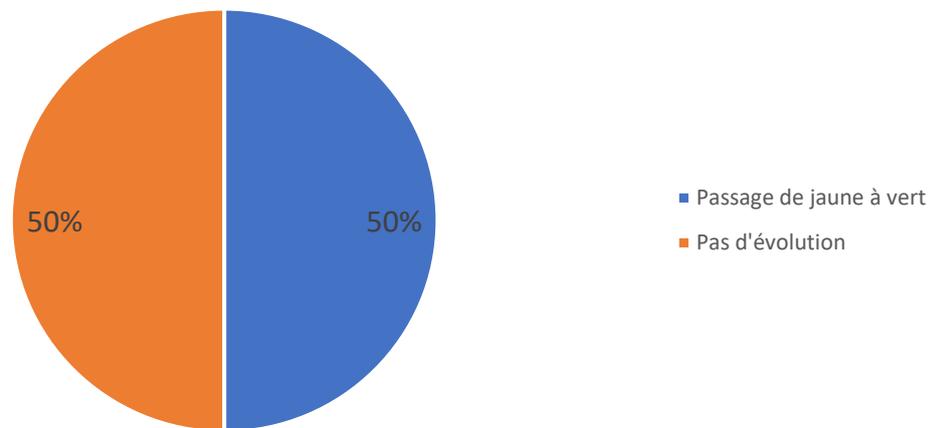
Sur la compétence quantité des feedbacks	Passage de rouge à jaune	Passage de rouge à vert	Passage de rouge à vert +	Passage de jaune à vert	Passage de jaune à vert +	Passage de vert à vert +	Stagne
Passage évaluation 1 à 2	2	0	0	7	0	1	4
Passage évaluation 1 à 3	1	3	0	3	5	1	1

Passage évaluation 1 à 4	0	4	0	1	7	1	1
Passage évaluation 2 à 3	1	1	0	3	0	5	4
Passage évaluation 2 à 4	0	2	0	3	0	7	2
Passage évaluation 3 à 4	0	0	0	1	0	2	11

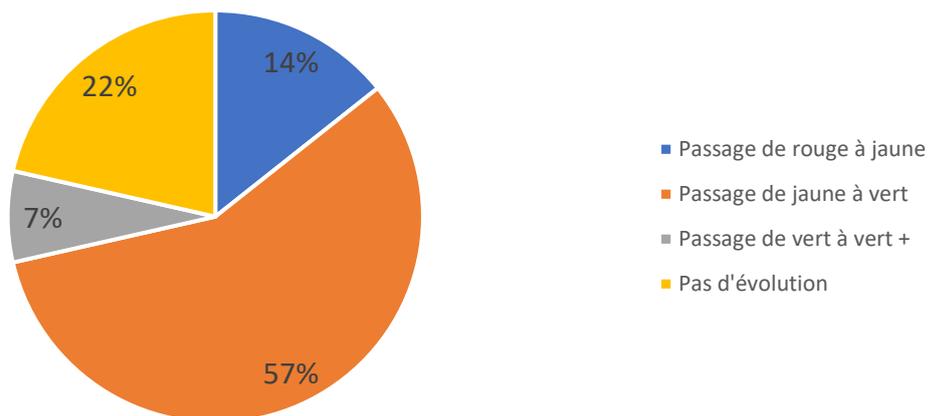
#### 6) Diagrammes circulaires montrant l'évolution des filles entre les évaluations



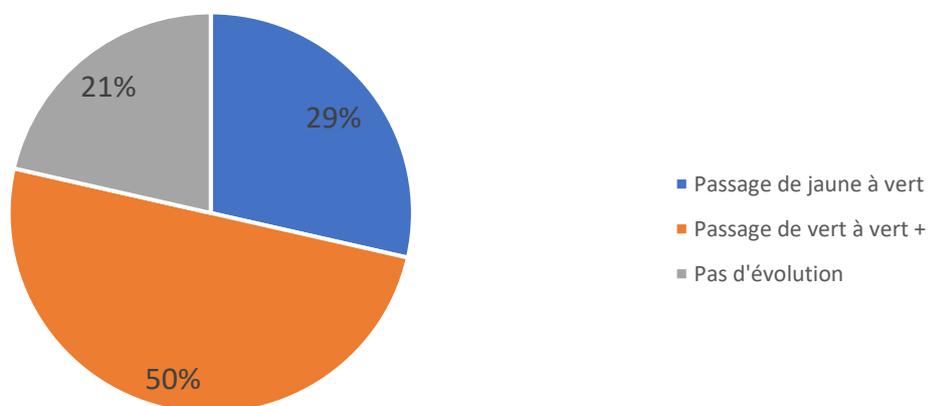
### Evolution de l'évaluation 1 à 2 sur le moment des feedbacks chez les filles



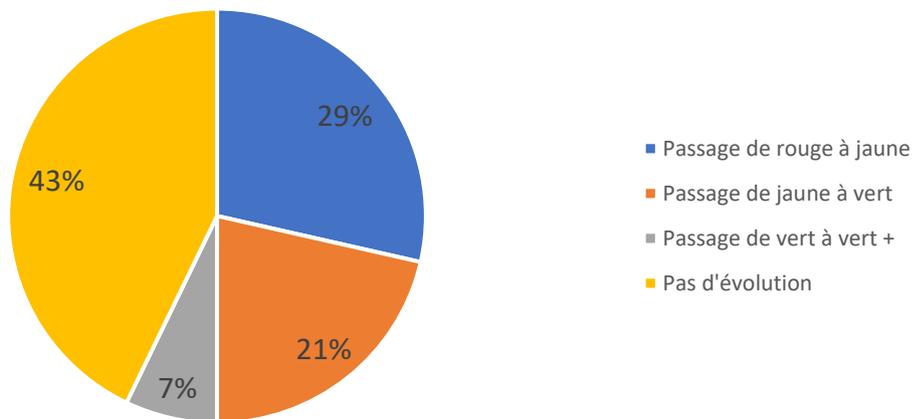
### Evolution de l'évaluation 1 à 2 sur la quantité des feedbacks chez les filles



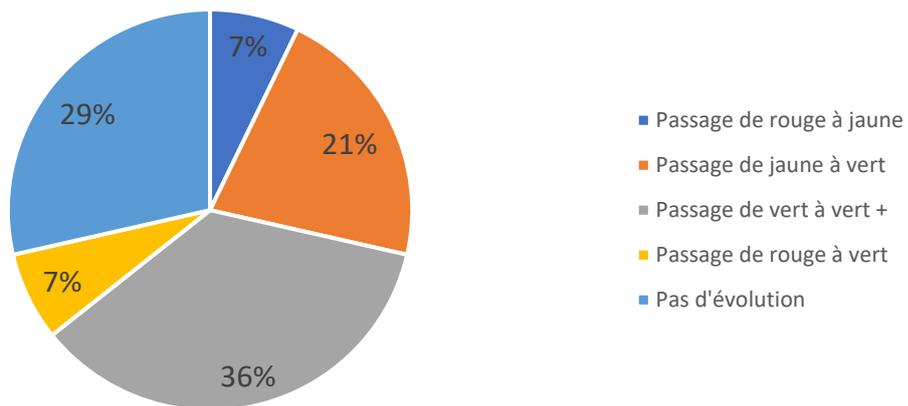
### Evolution de l'évaluation 2 à 3 sur la nature des feedbacks chez les filles



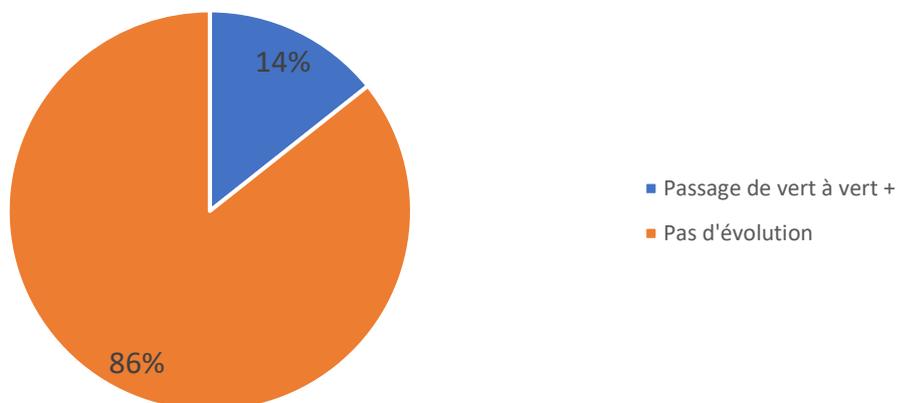
### Evolution de l'évaluation 2 à 3 sur le moment des feedbacks chez les filles



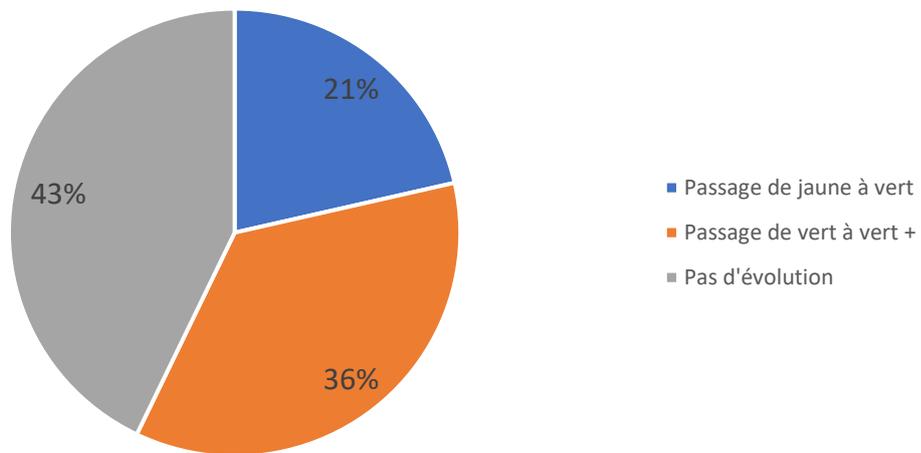
### Evolution de l'évaluation 2 à 3 sur la quantité des feedbacks chez les filles



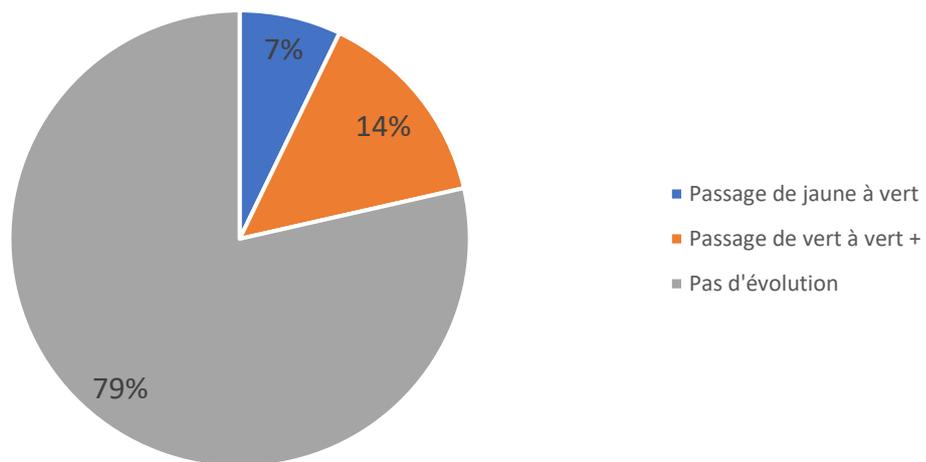
### Evolution de l'évaluation 3 à 4 sur la nature des feedbacks chez les filles



Evolution de l'évaluation 3 à 4 sur le moment des feedbacks chez les filles



Evolution de l'évaluation 3 à 4 sur la quantité des feedbacks chez les filles



## 7) Comparaison des résultats obtenus entre les filles et les garçons

Diagramme représentant la moyenne de la classe dans le rôle de coach à la 16ème leçon

