



Le rôle de l'EPS et de l'Association Sportive dans la mobilisation et l'engagement des adolescentes. Recherche action sur leur adhésion aux pratiques sportives d'opposition individuelle et collective

Thibaut Kuehn, professeur agrégé et formateur académique en E.P.S., INSPE Académie de Lille Hauts de France, Université de Lille.

© Publié en 2021 par la Revue GEF, numéro 5, www.revuegef.org

Pour citer cet article

KUEHN, T. (2021). Le rôle de l'EPS et de l'Association Sportive dans la mobilisation et l'engagement des adolescentes. Recherche action sur leur adhésion aux pratiques sportives d'opposition individuelle et collective. *Revue GEF* (5), 39-50. Repéré à <https://revuegef.org>

Résumé

Pourquoi une adolescente se destinerait-elle plutôt au volley-ball qu'à la danse ? Nous cherchons à dénouer ici les mécanismes qui opèrent dans le choix de l'engagement pour la pratique sportive, en particulier pour les sports collectifs et les sports de filets, en questionnant les mobiles des élèves. A travers une analyse de leurs pratiques physiques volontaires et/ou obligatoires en Éducation Physique et Sportive, nous avons cherché à savoir si l'utilisation d'une pédagogie de la mobilisation faisait évoluer le dogme selon lequel les filles se désintéressaient davantage des sports dits d'opposition. Cette recherche action tente de montrer qu'il est possible d'infléchir cette tendance. A travers trois analyseurs que sont l'attrait pour l'activité sportive telle qu'elle est proposée, la motivation d'affiliation avec les camarades et la relation pédagogique avec le professeur, nous verrons comment rendre les adolescentes plus libres et autonomes dans leur choix de pratique physique.

Mots clés : adolescent.e ; éducation physique et sportive (EPS) ; mixité ; équité ; mobilisation

1. Introduction

D'après une enquête statistique de l'INSEE de 2015, si nous pouvons noter un rapprochement de la pratique physique et sportive des femmes par rapport à celle des hommes, des différences importantes persistent. En effet, l'enquête note que ce sont les plus jeunes femmes et les adolescentes qui pratiquent le moins, et elle met également en avant le fait que le choix des disciplines est encore marqué par des stéréotypes sexués, avec cette idée arrêtée dans beaucoup d'esprits, que certains sports correspondent davantage aux filles et d'autres aux garçons (Burrigand et Grobon, 2015). Cette idée serait liée aux valeurs dominantes que ces derniers véhiculent et cela met en difficulté certaines filles et certains garçons dans leur construction identitaire. Les professeurs d'Éducation Physique et Sportive (EPS) sont en capacité d'agir sur ces représentations et de permettre à l'individu de choisir plus librement sa pratique. Les programmes de la discipline EPS au cycle 4 sont assez explicites à ce propos puisqu'ils s'ouvrent sur la phrase suivante : "L'éducation physique et sportive développe l'accès à un riche champ de pratiques, à forte implication culturelle et sociale, importantes dans le développement de la vie personnelle et collective de l'individu" (BOEN spécial n° 11 du 26 novembre 2015).

Toujours selon l'enquête de l'INSEE (op.cit.), on s'aperçoit que les statistiques sont d'autant plus édifiantes que les femmes ne constituent qu'une pratiquante sur cinq en sports collectifs, et une sur trois en sports de raquettes. Nous notons également qu'elles sont trois fois moins nombreuses à participer à des compétitions que les hommes. Ces données peuvent être corrélées directement puisque, d'après Bernard Jeu (1977), une classification des activités physiques et sportives s'opère entre trois critères : l'épreuve, le défi et la compétition. C'est justement sur ce dernier critère qu'il définit l'essence des sports collectifs et des sports de raquettes pour lesquels la logique d'affrontement est centrale. La fonction cathartique de ces activités pourrait nous interroger mais c'est surtout pour sa portée de réseau de communications motrices, mise en avant par Pierre Parlebas (1986), qu'il convient d'en faire profiter à fortiori à toutes et à tous.

Ainsi, un amplificateur des émotions issues de l'affrontement de deux équipes constitue l'égalité des chances couplée à l'inégalité de résultat. D'après le rapport de l'Inspection Générale sur les collèges (2016, p. 2), "la part de la CP4 (activités d'opposition) est prépondérante dans l'offre de formation" (45%) s'expliquant par des contraintes matérielles et/ou des choix des enseignants. Il nous a semblé intéressant de réfléchir à des formes de pratique au titre d'une "mixité réfléchie" (Patinet et Cogérino, 2013) qui recherche l'équité comme égalité dans la qualité du développement individuel (Hadjji, 2008). Une des solutions peut consister à questionner le registre compétitif à travers des formats qui s'appuient sur une véritable pédagogie de la mobilisation (Gagnaire et Lavie, 2014) favorisant l'engagement de tous les élèves, et notamment des filles, afin d'agir sur des différences biologiques, mais aussi et surtout sur la construction sociale et scolaire impactant directement la réussite de ces dernières en EPS (Vigneron, 2006).

2. Méthodologie

2.1 Cadre conceptuel

Au concours interne de l'agrégation d'EPS, un item inédit et intitulé "les jeunes et les pratiques sportives : les incidences en EPS" est apparu en 2019. Cela nous semble tout à fait significatif de la prise en compte nouvelle de cette culture des jeunes. Les débats ne sont pas nouveaux pour le choix entre des savoirs dits académiques et/ou des savoirs utiles et réinvestissables. Il est clair qu'une intégration des APSA s'est opérée parce qu'ils avaient été valorisés et reconnus par des jeunes (activités de roule et glisse, de pleine nature ou urbaines). Le rôle de l'école et de l'enseignant.e est de rechercher cette consonance en transposant didactiquement et pédagogiquement ces activités en "savoirs scolaires" pour obtenir l'engagement de l'élève et développer son goût de la pratique physique, ce qui sera au cœur de cette recherche action.

Avant toute chose, selon Cipriani-Crauste et Fize (2005), il convient de distinguer trois étapes de l'adolescence qui traversent les années collège : la première adolescence comprise entre 10 et 11 ans (fin école primaire, 6e). Puis vient l'adolescence moyenne correspondant à une phase de maturité, comprise entre 12 et 13 ans (5e et 4e) et enfin la grande adolescence qui correspond à l'année des 14 ans (3e, fin de collège). La cible de nos questionnaires concerne les élèves sur cette dernière catégorie afin d'essayer de vérifier si le cursus des enseignements dispensés par les enseignant.e.s d'EPS a eu un réel impact sur leur choix et modalités de pratique d'activité physique.

Nous attachons beaucoup de crédit aussi à l'importance de situer les apprentissages des élèves dans leur contexte (Duru-Bellat, 2003) et de prendre en compte les effets de la composition de l'environnement scolaire. Nous pensons en effet qu'il n'existe pas "une" culture des jeunes mais "des" cultures de jeunes, et nous nous proposons d'identifier celle d'adolescentes scolarisées en zone rurale du Nord de la France. Ce qui nous amène à poser la question de l'attrait pour telle ou telle pratique physique ou sportive pour nos élèves, pour lesquelles l'offre extra-scolaire locale est faible et pour lesquelles les stéréotypes sont ceux relayés par les médias avec leurs mécanismes de socialisation sexuée (Dafflon Nouvelle, 2006).

Des recherches de Combaz et Hoiban (2011) démontrent également que la relation pédagogique influe sur la transmission de valeurs masculines. Ce sont justement ces mécanismes de socialisation sexuée que nous souhaitons interroger, et dont le point de départ pourrait, à défaut d'être uniquement pédagogique, constituer les choix didactiques avec des pratiques scolaires adaptées. Notre double ambition est de favoriser l'équité entre les élèves en compensant des déficits biologiques ou sociaux des uns par rapport aux autres (pas seulement des filles par rapport aux garçons), mais également d'éviter de créer des inégalités à travers des logiques de différenciation binaire et de hiérarchisation entre filles et garçons à

l'œuvre avec les processus de socialisation sexuée (Ottogalli-Mazzacavallo, 2017). En effet, Chalabaev et Boiché (2017) ont relevé que les différences de compétence perçue et de valeur perçue, expliquent en partie la différence de participation entre filles et garçons.

Afin de définir l'équité, nous pensons donc qu'il convient de dépasser la généralité de la règle de droit égalitaire et d'attribuer à chacun ce qui lui est dû, en référence à un principe de justice naturelle (Belloubet-Frier, 1998). Concrètement, nous serons sensibles à avoir une démarche qui n'handicape pas les meilleurs élèves et qui va donc contre une logique d'interdiction d'action. Nous agirons sur l'environnement des élèves plus faibles afin qu'ils puissent lutter à armes égales avec leurs camarades plus débrouillés. Cela dépasse par conséquent la ségrégation filles / garçons dans la mesure où des filles n'ont besoin d'aucune adaptation, contrairement à certains garçons, d'où une logique proche de l'individualisation.

Les travaux sur les inégalités sont nombreux mais Lentillon-Kaestner (2009) fait observer à juste titre que ceux sur les élèves sont plutôt rares. Interroger leur motivation d'affiliation contribue aussi à leur bien-être (Joing et al., 2018) et peut être un motif d'adhésion important. Nous nous centrerons plus précisément sur deux lieux d'engagement pour ces adolescentes que sont les cours obligatoires d'EPS au Collège et les créneaux de pratique volontaire d'Association Sportive (AS) du mercredi après-midi dans les activités d'affrontement. Nous avons utilisé des questionnaires comme outils pour sonder les représentations des élèves par rapport à l'activité volley-ball et tenter de découvrir leur forme d'engagement. Pour bien comprendre ce concept d'engagement dans sa totalité, Becker (2006) nous invite à interroger les systèmes de valeur à l'intérieur de l'individu qui le font fonctionner, se rapprochant ainsi d'une recherche de consonance socio-conative entre l'élève et l'activité physique pratiquée (Mikulovic et Bui-Xuân, 2007)

Cette notion d'engagement nous semble donc centrale. Le modèle qui nous anime est celui construit par le groupe plaisir de l'AEPS représenté par Gagnaire et Lavie (op. cit.) qui définit huit pistes de la mobilisation. Nous avons retenu principalement les suivantes : tisser des relations humaines bienveillantes et émancipatrices, valoriser aussi bien l'autodétermination que l'interdépendance positive et ajuster l'enjeu du jeu au niveau des élèves (sens et signification culturelle de l'activité). Nous faisons l'hypothèse que la relation pédagogique avec le professeur et le fait d'être avec les ami.e.s seront les principaux mobiles de nos adolescentes, davantage encore que l'attrait pour l'activité sportive en elle-même.

2.2. Méthodologie de l'étude

2.2.1. Sujets

Les 10 élèves filles ayant participé à cette étude ont toutes été volontaires et sont issues du même Collège. Elles sont autant à être issues de familles dites favorisées que défavorisées. L'âge moyen des élèves est de 15,2 ans. Elles ont été choisies parmi les participantes inscrites à l'activité volley-ball de l'Association Sportive.

2.2.2. Instrumentation

Nous avons utilisé un questionnaire construit pour l'occasion afin de nous renseigner sur les raisons de leur mobilisation dans cette activité, à travers une série de questions utilisant l'échelle de Likert, une autre série faisant appel à une hiérarchisation des mobiles et enfin, une question plus ouverte afin d'enregistrer des précisions.

Nous avons ainsi questionné les 3 pôles du triangle pédagogique mis en avant par Houssaye (1986) afin de déterminer qui du savoir, du professeur ou des élèves prédominent dans leur motivation à venir à l'Association Sportive. Plus précisément, les questions ont porté sur leur rapport à :

- l'APSA volley-ball (activité sportive support),
- l'enseignant qui encadre l'activité,
- leurs camarades ou le groupe avec qui je pratique (motivation d'affiliation).
- l'élève et son développement personnel.

De la même façon, les côtés du triangle questionnent également les différentes relations qu'entretiennent les pôles entre eux, à savoir :

- la relation pédagogique entre l'élève et le professeur,
- la relation didactique dans la façon de jouer au volley-ball telle qu'elle était proposée par l'enseignant,
- la relation aux apprentissages et aux progrès réalisés.

2.2.3. Déroulement

L'enquête a eu lieu en fin du premier trimestre de seconde, faisant suite à 4 années de scolarité dans l'établissement. Les questionnaires ont été envoyés par mail et précisait qu'il était important de répondre ce que l'on pensait, sans vouloir faire plaisir au professeur afin d'avoir un maximum d'objectivité. Tous les questionnaires ont été récupérés en 7 jours. Les questions ne provoquaient aucune difficulté de compréhension et nécessitaient soit de cocher sur une échelle entre "pas du tout", "un peu", "beaucoup" ou "totalemt", soit de hiérarchiser en classant de 1 à 4, à l'exception de dernières questions plus ouvertes sur les raisons de la poursuite ou non de l'activité au lycée.

2.2.4. Analyse des résultats

Les données ont été analysées de façon quantitative afin d'ordonner les mobiles et ainsi obtenir des réponses par rapport à la problématique de départ. Les questions ouvertes ont permis d'obtenir des explications face aux différentes hypothèses de travail et ont amélioré notre compréhension du problème étudié, bien que l'échantillon d'élèves soit faible. Ces résultats peuvent faire émerger de nouvelles pistes de travail.

3. Résultats

Dans un premier temps, nous présentons les mobiles retenus par les élèves pour justifier leur engagement. Ces résultats sont interprétés avec les données quantitatives du questionnaire. Dans un deuxième temps, nous nous centrons sur les justifications des élèves avec les données qualitatives. Ces résultats sont illustrés avec des citations d'élèves.

3.1 Analyse quantitative

La première observation concerne la variable "milieu socio-professionnel" qui ne présente aucune différence significative dans les réponses des élèves. Le faible échantillon ne nous permet pas de tirer des conclusions sur ce point mais la faible présence d'offre en termes de pratiques sportives sur le territoire, peut être un élément de justification.

Nous nous apercevons que ce n'est pas l'affiliation (présence des ami(e)s) ou la relation pédagogique (le professeur) qui est première dans leur engagement, comme nous pouvions le penser, mais bel et bien le goût pour l'activité volley-ball puisqu'il arrive en première position pour 70% des sondées. Glevarec (2010) explique que la vie culturelle adolescente s'articule autour de trois pôles qui nous serviront d'analyseurs : l'héritage culturel, la culture du groupe et le développement personnel.

Concernant l'héritage culturel, nos résultats corroborent le fait que ce dernier n'est pas prégnant dans le choix des adolescentes car cet attrait n'était pas motivé par une présence d'un club local ou une quelconque influence familiale (pas de pratiquants de volley-ball dans la famille à l'exception d'une personne, d'après le questionnaire). Simplement, les parents ont néanmoins été partenaires car ils ont rendu possible cette pratique en véhiculant leurs enfants jusqu'au gymnase. Il n'y a donc pas eu de construction parentale du goût pour la pratique du volley-ball. Le fait que l'activité puisse être enseignée par un autre enseignant d'EPS non spécialiste de l'activité n'aurait entraîné la démobilisation que de 20% des filles. Cette adhésion se fonde donc sur d'autres éléments permis par l'analyse qualitative ci-après.

La culture entre pairs est un élément important du processus pour les élèves, mais non retenu par les filles sondées qui le mettent dans 60% des cas en dernière position. En effet, 80% d'entre elles ont répondu qu'elles auraient pratiqué même si leurs copines avaient arrêté ou n'avaient pas été présentes. Ce côté convivial a pourtant pu être renforcé par les outils numériques avec les réseaux sociaux officiels (SMS, Facebook) et officiels (site internet de l'établissement, panneau d'affichage) pour communiquer et échanger autour de cette pratique. Et bien que les élèves minorent ce pôle dans le questionnaire, nous

avons remarqué que les élèves étaient prêtes à venir passer tout leur mercredi après-midi à venir encourager leurs camarades lorsque leur équipe ne s'était pas qualifiée. Il s'agit là d'une autre forme d'engagement qui dépasse celle du simple joueur, mais qui s'intègre dans une dynamique plus large d'un sentiment d'appartenance à l'A.S. volley-ball du Collège dans une logique de prise d'indépendance et de construction de soi propre aux adolescent(e)s (Cattin, 2015).

Enfin, concernant le développement personnel, une certaine forme d'autonomie et de construction identitaire ressortent fortement des questionnaires des adolescentes qui mettent en première position leur libre choix de pratiquer le volley-ball à l'Association Sportive, et c'est ce qui paraît intéressant à remarquer. Peut-être n'ont-elles pas totalement conscience des influences endogènes (volonté de sculpter son corps, besoins d'affiliation, de sentiment de compétence et de dépense physique...) et exogènes (pression familiale, des pairs ou de la société) sur leurs propres décisions. Nous faisons l'hypothèse qu'il s'agit d'un véritable choix identitaire assumé pour chacune d'entre elles, et renforcé au regard de l'effet établissement (Duru-Bellat et Mingat, 1988) par les caractéristiques de l'environnement. Ceci peut expliquer en partie les différences de résultats avec des études déjà menées (Magendie, 2019). Le fait qu'elles se soient engagées quatre ans va également à l'encontre de cette représentation d'une jeunesse avec une culture du "zapping" (Dokhan, 2011). La présence assidue aux entraînements et aux compétitions pourtant chronophages, dues à l'éloignement géographique des autres établissements, atteste que le passage à l'adolescence moyenne puis à la grande adolescence n'a pas eu de répercussions sur leur engagement.

La question sur leurs représentations de la compétition perceptible comme pouvant davantage convenir aux garçons provoque une réponse unanime (100%) sur le fait qu'elles ne sont pas du tout d'accord et semblent casser la connotation initiale de l'enquête de l'INSEE. Ces jeunes filles se reconnaissent dans le format d'opposition et de compétition pour lequel elles ont adhéré et sans que cela ne leur pose le moindre problème de construction sociale genrée.

Un élément qui peut nous interpeller concerne le fait qu'une seule fille (10%) a poursuivi le volley-ball (dans un club) lorsqu'elle est arrivée au lycée mais nous voyons dans l'analyse ci-dessous que c'est intimement lié à l'environnement et l'offre de pratique, puisque 90% auraient poursuivi l'activité si elle était proposée au lycée.

3.2 Analyse qualitative

A la question "pourquoi n'avez-vous pas continué le volley-ball ?", Léa répond : "mon lycée ne propose pas le volley comme activité ce qui est dommage car j'aurais bien voulu continuer, et je n'ai pas assez de temps pour en pratiquer dans un club à part, puisque je suis interne et je ne rentre que le week-end." Nous savons d'ailleurs qu'elles ont sollicité l'enseignante du lycée pour créer une équipe de volley-ball, mais cette dernière n'a pu accéder à leur demande. Les arguments de Léa et de beaucoup d'autres sont parfaitement recevables et montrent bien qu'il faut ne s'agit pas d'une volonté d'arrêter l'activité mais plutôt d'une impossibilité de la poursuivre. D'autres raisons ont pu aussi pousser à ne pas poursuivre comme pour Pauline qui a arrêté faute de temps, tandis qu'Erine a dû faire une pause à cause d'ennuis de santé et pense reprendre ensuite. Quant aux autres filles qui ne pratiquaient qu'en EPS, les poursuites d'activité physique s'avèrent mitigées également, bien qu'elles sortent en grande majorité avec un rapport à l'activité physique très favorable en fin de 3e.

Concernant la seule jeune fille à avoir poursuivi avec son père dans un club éloigné, elle explique : "j'ai poursuivi car mon professeur a fait du volley, et en ce qui me concerne, c'est plus qu'un sport, une passion. De plus c'est un sport collectif très amusant et qui est agréable à jouer !". Le lien avec les aménagements pédagogiques permettant une mixité réfléchie (Patinet et Cogérino, op. cit.), et des variables didactiques préservant un angle compétitif tout en permettant des progrès conséquents nous semble être le cœur de cette approche ludique.

Sur la question ouverte des motivations, nous constatons que l'engagement a parfois dépassé le simple stade de "joueur" pour se sensibiliser à l'arbitrage par le dispositif "jeunes officiels" (arbitres) de l'Union Nationale du Sport Scolaire (UNSS). Nous observons que cela est notamment le cas pour les élèves avec

les meilleurs résultats scolaires et nous questionne sur le rapport positif à la connaissance et à l'autorité en tant qu'élève, qui semble se répercuter sur ce même rapport dans la pratique du volley-ball.

Reverdy (2016) met en avant l'inévitable rapport à la culture scolaire qui peut imposer la pratique proposée comme légitime. Elle prend pour exemple le plaisir de lire qui serait impacté par une diversification des genres et des manières de lire lors des années Collège. Même si l'Association Sportive constitue une interface entre l'école et l'extérieur, cette étude tend à se rapprocher des travaux de Reverdy: au même titre qu'il y a plusieurs genres, il n'existe pas une seule APSA mais elles sont classées en EPS à travers 4 champs d'apprentissage et l'Association Sportive en proposait diverses également. Et plus encore, de la même façon qu'il existe différentes manières de lire, il y a plusieurs façons de jouer du volley-ball et c'est ce que nous tentons d'illustrer cet article.

Concernant l'APSA volley-ball, les résultats montrent qu'à leur entrée en 6e, 60% des adolescentes n'avaient pas ou que peu d'attrait pour cette activité, mais pas non plus spécialement d'a priori négatif ou connoté masculin. Les enseignant.e.s ont fait le choix de proposer à tous les élèves de 6e, dans la première adolescence, les "adonnaissants" selon la formule de De Singly (2006), les activités proposées à l'A.S. dans le cursus obligatoire de l'EPS, pour les initier à cette pratique afin qu'ils puissent avoir un aperçu de la pratique de chacune des APSA. Pour 70% d'entre elles, cette pratique initiale du volley-ball en EPS a été, l'élément déclencheur de leur investissement à l'A.S..

4. Discussion

4.1. Impact des formes de pratiques scolaires

Pour un public non averti, il nous paraît intéressant de préciser, au sens de Patinet et Cogérino (op. cit., 2013), que l'on peut procéder de quatre façons pour "gérer" la mixité. La première consiste à considérer les deux sexes comme équivalents et donc de procéder à une égalité de traitement dans laquelle la mixité sera banalisée. La seconde présuppose qu'il faut compenser un déficit des filles par des pratiques compensatoires et la mixité est ainsi recherchée. La troisième consiste à séparer les garçons et les filles afin de mettre en place une mixité "ensemble-séparée". Ces modèles ont tendance à reproduire les rôles sociaux assignés aux deux sexes. Les choix de l'équipe EPS du Collège dans lequel les filles ont suivi leur cursus, se tournent vers un quatrième modèle, selon lequel les filles et les garçons doivent recevoir des opportunités de développement de même valeur, en fonction de leurs points communs et leurs différences, et sortant ainsi d'une différenciation simplement sexiste.

Afin d'y parvenir, ils utilisent des "formes de pratique scolaires" définies par ce que propose l'enseignant à ces élèves après transposition didactique de l'Activité Physique, Sportive et/ou Artistique (APSA) proposée. Celles-ci semblent avoir un impact décisif dans le choix des adolescent(e)s de s'engager puisqu'elles ont permis à des filles de s'inscrire à des activités compétitives et à des garçons, de rejoindre des créneaux de danse à l'AS. Le choix de présenter des formes de pratique avec des groupement mixtes et qui utilisent des variables didactiques adaptatives différentes ont favorisé un égal accès à ces pratiques physiques et sportives connotées masculines. Doubles d'une attention pédagogique particulière et dans un souci d'équité, les adaptations en fonction de l'âge, du sexe ou du niveau de l'élève ont permis aux élèves de prendre du plaisir à pratiquer l'activité.

Sans transposition didactique, la pratique du volley-ball peut vite produire une rareté de mouvements et de déplacements, voire de l'ennui lié aux nombreux échecs. En effet, une critique souvent reçue concerne la passivité et le peu de dépense énergétique qu'occasionne le volley-ball chez un élève débutant. La forme de pratique que nous retenons, est organisée par équipes mixtes de deux joueurs avec un garçon et une fille (mixité recherchée), sur un terrain relativement étroit pour faciliter la défense de la cible. En s'inspirant du document Educ'volley (2016), élaboré par des spécialistes, nous pallions à cette critique par l'obligation d'aller toucher une ligne après une frappe du ballon au dessus du filet, rendant l'élève très actif et mobilisé dans les actions de placement, déplacement et remplacement. Pour reprendre les questionnaires, ce qui plaît dans la pratique du volley-ball selon les élèves, c'est "quand c'est serré, qu'il y a ballon en or", ou lorsque "on bouge tout le temps pour rattraper le ballon et le renvoyer", ou encore quand "on joue en équipe, on fait des tactiques", ce qui a été rendu possible par le choix de l'utilisation de nos variables didactiques.

Toujours pour répondre aux besoins de nos élèves, nous avons également fait le choix de proposer une chasuble à attribuer à l'un des deux joueurs, qui lui donnera le pouvoir supplémentaire de bloquer le ballon avant de le rejouer. S'il choisit de le bloquer, il devra nécessairement faire la passe au camarade, créant ainsi un code de jeu propre à ce jeu collectif. Les élèves composant les équipes, possèdent des niveaux de jeu différents mais chaque équipe hétérogène en son sein a un niveau homogène par rapport aux autres, préservant l'équité et l'incertitude du résultat. Ainsi, l'émotion liée à la logique de compétition est présente à chaque match. Pauline remarque "ce qui est bien, c'est qu'on avait le droit de bloquer au début" et cela lui a permis de lever un possible blocage affectif. De plus, les stratégies diffèrent car le choix le plus efficace n'est pas toujours de donner le chasuble au joueur le plus en difficulté. Parfois, cela est pertinent car il évite que le ballon ne tombe, mais parfois il est tout aussi intéressant que le meilleur joueur bloque afin de donner une passe très favorable à son partenaire pour renvoyer le ballon.

Prenons un autre exemple dans l'APSA "badminton" qui a rencontré une évolution comparable au volley-ball en termes d'implication des filles. La montante descendante en sports de raquette est souvent décriée pour sa stigmatisation du niveau de chacun. Peut-on reprocher à ces adolescent.e.s de ne pas être motivé.e.s pour pratiquer quand ils restent sur le moins bon terrain avec des camarades en prise avec les mêmes difficultés ? En réduisant la taille de leur terrain, le rapport de force devient équitable, même entre les meilleurs et les moins bons joueurs. Si le fait de faire courir les élèves en fonction de leur vitesse maximale aérobie en course est entré dans les mœurs, ne peut-on pas imaginer les faire jouer en fonction du plus grand terrain qu'ils sont capables de couvrir ? Et ainsi, ce ne sont jamais les mêmes élèves qui se retrouvent aux meilleurs terrains, dans la mesure où leur taille de terrain à défendre augmente lorsqu'ils atteignent cette position. Ainsi, les élèves aux terrains les plus bas, voient leur cible à défendre se réduire, et les engagent dans la réussite lors des matchs suivants. Nous pourrions penser comme Dieu (2015), que cela impacte la motivation des meilleurs joueurs. Pour les élèves du collège dans lequel la recherche s'est déroulée, il n'en est rien et c'est même le contraire qui s'est produit car ils ont apprécié de ne pas toujours affronter les mêmes adversaires et de relever le défi d'attaquer un adversaire avec un "terrain valorisé adapté".

Nous prendrons l'exemple d'Emma, en classe de troisième, sans grande motivation en abordant le cycle de badminton, avec un sentiment d'auto-compétence proche du néant. A l'issue de la deuxième séance, elle a fini au meilleur terrain, grâce à son terrain rétréci et adapté à défendre. Les progrès qui ont suivi au cours du cycle ont été importants, puisqu'elle touchait un nombre de volants multiplié par trois sur son terrain adapté par rapport à un terrain normé. Elle passait d'un espace dans lequel ses difficultés de frappe combinées à celles de son déplacement provoquaient de nombreux échecs, à un espace dans lequel sa position était compatible à la frappe avec des déplacements plus limités. Son terrain s'est ainsi considérablement agrandi au cours du cycle, tout comme son sentiment de compétence passé de joueuse "nulle" à "bonne joueuse". En fin de cycle, elle s'est même inscrite au badminton à l'Association Sportive (AS), afin de poursuivre ses progrès. Cette utilisation de la variable didactique de la taille du terrain en badminton (Kuehn, 2014) a ainsi permis de renverser l'engagement de nombreux élèves, à l'instar d'Emma.

Si le choix a été fait de créer des formes de groupement majoritairement mixtes que ce soit au niveau du sexe, des ressources ou des niveaux de chacun, il n'est pas interdit de regrouper temporairement des élèves de niveau semblable pour permettre aussi de répondre aux préoccupations des élèves (Dieu, op.cit.). Une étude de Lentillon Kaestner et Patelli (2017) a ainsi montré des effets positifs de l'alternance des groupes d'habileté homogènes et hétérogènes sur le plaisir ressenti en EPS, ce dernier constituant un puissant moteur de l'investissement de l'élève (Perrin-Petament, 1994).

4.2. La problématique du genre

Selon Mennesson et Barrau (2017), "dans certaines familles, l'inscription des enfants dans des activités sexuées renvoie à un choix parental explicite." Cette situation concerne essentiellement des mères des milieux favorisés choisissant la danse pour développer la "féminité" de leur fille, et des pères des milieux populaires optant pour des sports collectifs de grand terrain pour leur fils, en raison de la virilité associée à ces activités. A la notion d'activité sexuée, nous préférons celle d'activité genrée (Couchot-Schiex,

2007) et il nous semble que cela peut évoluer dans la mesure où ces filles ont renseigné qu'elles n'étaient pas du tout d'accord pour dire que le football était un sport masculin et la danse, un sport féminin, après leur cursus en EPS.

Mais le traitement didactique qui accepte de faire évoluer la taille des terrains, la façon de comptabiliser les scores (Mascrot, 2008), les droits et devoirs des joueurs et les modes de déplacement pour les sports d'opposition (Kuehn, 2019) ou qui favorise l'engagement de chacun par des modes d'entrée, des inducteurs au choix et une interdépendance pour les activités artistiques, nous apparaît central dans cette construction sociale. Nous pensons que la même enquête sur des élèves non pratiquants à l'AS aurait pu donner des résultats similaires, au vu de la qualité du vivre ensemble dans les différentes APSA chez les élèves. Cela a nécessité pour les quatre professeurs d'EPS de ce Collège dont j'ai fait partie, de travailler avec cette même logique.

Si nous nous intéressons de plus près à une approche genrée, Guérandel et Beyria (2009) montrent une forte différenciation sexuée du mode et de l'intensité de la pratique. Les garçons sont contraints par une forte assignation à la compétition tandis que les filles ajustent leur comportement (coopération, discrétion) de façon à ne pas concurrencer les stéréotypes de la domination masculine. Comme Davisse (2010), nous pensons que les filles ont tout intérêt à s'engager dans ce format de compétition, au même titre que les garçons doivent investir le pôle artistique en danse. Cela doit être clairement stipulé aux élèves et le pari de l'équité qui est fait, implique que, "pour qu'apprendre ensemble soit une richesse, et permette de faire reconnaître l'altérité culturelle, la pratique proposée doit être perçue comme méritant l'ambition du partage" (p. 89). Nous faisons le pari que l'émotion guidée de l'incertitude du résultat, peut transcender les différents objets de savoir, que nous n'occultons pas pour autant.

Et même si le rôle de l'enseignant.e est minoré d'après les résultats du questionnaire, Mosconi (2017) montre que la mixité participe à la diffusion d'un sexisme caché au sein des contenus d'enseignement. "Les modalités langagières ou les contenus d'enseignement véhiculent de nombreux stéréotypes de sexe et contribuent à un curriculum caché. Les élèves, garçons ou filles, ne bénéficient pas d'opportunités d'apprentissage identiques." (Patinet et Cogérino, 2013, p. 93) L'enseignant.e doit en avoir conscience et s'imposer une attention sur ce point, dans les feed-backs adressés aux élèves pendant leur pratique d'autant plus que Loizon, Margnes et Terrisse (2005) ont établi que "l'histoire personnelle" des enseignants interférait peut-être davantage encore que le choix des savoirs enseignés. A titre personnel, nous avons toujours eu cette sensibilité du bien-être de tous nos élèves, ce qui nous a poussé à réfléchir davantage pour les élèves qui ne souhaitaient pas pratiquer ou le faisaient sous la contrainte.

Par conséquent, ce sont essentiellement les activités du champ d'apprentissage "Conduire et maîtriser un affrontement inter-individuel ou collectif" qui ont fait l'objet de notre attention particulière par rapport aux adolescentes. Dans le collège étudié, il existe une prédominance de sports collectifs, de sports de raquettes et sports d'opposition dans la programmation pour des raisons multiples : d'abord logistiques et matérielles car elles permettent une quantité de pratique motrice conséquente pour des classes chargées de presque 30 élèves dans un petit gymnase; puis personnelles car nous avons trois enseignants sur quatre dont la spécialité sportive appartenait à ce champ; et enfin culturelles par rapport aux programmations des enseignants qui nous précédaient. Il y a dix ans, les filles étaient souvent en retrait (multiples dispenses, stratégies d'évitement, manque de motivation) dans ces activités.

Aujourd'hui, les filles les plus en difficulté, ont pu occuper le leadership autant que les garçons, grâce à des règles du jeu rendant les confrontations équitables, comme définies précédemment, c'est parce que nous avons agi sur les différentes pistes de la mobilisation énoncées plus haut. Nous insistons sur le fait que cette vision n'est pas binaire et que cette conception a profité tout autant à des garçons en difficulté, tandis que certaines filles débrouillées n'avaient aucune forme de compensation dans les règles du jeu. Ce raisonnement n'est donc pas simplement genré mais dépasse cette problématique pour ces activités à travers une EPS adaptative et équitable qui nous semble extrêmement prometteuse par rapport au croisement des cultures scolaires (domaines du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture), culturelles (traitement didactique des APSA) et des jeunes (construction identitaire).

4.3. Comment rester juste dans l'évaluation en EPS ?

Si nous souhaitons que l'EPS transforme le rapport aux pratiques physiques des adolescent(e)s qui nous sont confiés, nous pensons que ce dernier doit s'évaluer, comme cela est permis par le Socle Commun. Ainsi pour l'objectivation de ces dernières, nous nous appuyons sur le domaine " les langages pour penser et communiquer" au travers "les langages des arts et du corps" en mesurant un engagement moteur conséquent que ce soit sur le plan quantitatif ou qualitatif. Nous avons également évalué "la formation du citoyen" à travers "le respect des autres" mais aussi "la réflexion et le discernement". Ainsi, nous mettons en avant que l'acceptation et l'utilisation raisonnée des règles du jeu par les élèves, peuvent être l'objet d'une évaluation à travers des conduites prometteuses très proches des attentes en matière de fair-play, et se traduisant de façon chiffrée pour le Brevet des Collèges. Nous assumons ici ce que David (2000) nomme les "arrangements évaluatifs". Ceci permet de combiner une visée motrice et une visée éducative, cette dernière constituant un axe fort de la formation continue des professeurs d'EPS de l'Académie de Lille. Le recours à l'évaluation consiste donc un puissant levier mais ne suffit pas néanmoins.

La problématique est de tenter d'éviter de discriminer un sexe, un niveau de pratique ou un niveau de ressources par rapport à un autre en tenant compte de la particularité des élèves, de l'enseignant et du contexte. Ces "recettes" didactiques efficaces en contexte rural, n'ont pas de garantie de résultat dans un autre milieu ou un autre lieu, si elles ne font pas l'objet d'un travail à plus ou moins long terme. Si certain.e.s mettent en avant les effets prégnants des caractéristiques socio-culturelles des élèves, certaines études mettent en avant des "effets établissements" significatifs, sous certaines conditions, comme la nécessité première de "contrat didactique", de choix de formes de formes de groupement, d'"arrangements évaluatifs" induits par ces pratiques, et l'importance d'ancrer les formes de travail au sein d'un projet et d'une équipe.

Enfin, toute action qui prend racine collectivement est nécessairement plus solide, et j'ai mesuré que le fait que mes trois collègues adhèrent à ce principe d'équité réfléchi, facilitait grandement la mise en place de ces différenciations, sans presque plus aucune justification nécessaire auprès des élèves. Preuve en est de l'ancrage des représentations puisque nous sommes parvenus à transformer celles des élèves sondés mais également de beaucoup d'autres, même si ce travail ne nous permet pas de le quantifier. A noter, lors de mon arrivée il y a dix ans, au sein du collège, il pouvait y avoir une impression un peu stéréotypée de la vision de la fille et du garçon (et donc de l'homme et de la femme) dans la société. Les choix effectués ont simplement tenté de donner sa chance à chacun, par compensation de certaines inégalités, mais avec un même objectif d'apprentissage et de culture commune (Poggi, Brière et Marrot, 2017). Et comme déjà évoqué dans les questionnaires, je recueille l'unanimité pour dire que les sports d'affrontement ne sont pas des sports de garçons et la danse, un sport de filles. De la sorte, chacun pourra s'accomplir et trouver une pratique physique qui lui convienne, afin de favoriser sa vie physique future.

5. Conclusion

Les adolescentes construisent au cours de leur adolescence, un rapport au corps et un rapport aux activités physiques qui semblent déterminants pour développer un choix de pratique physique qui favorisera la gestion de leur vie physique d'adulte. Celui-ci est en lien direct avec les pratiques obligatoires des cours d'EPS et les éventuelles pratiques facultatives de l'Association Sportive, qui déclenchent une pratique volontaire sur une deuxième scène à l'interface de l'école et la société. Le contexte particulier du collège rural a donné un aperçu de l'importance du traitement didactique des APSA pour déclencher la motivation des adolescentes, avant même la volonté d'affiliation avec des camarades par rapport au professeur, que nous pensions initialement prioritaires.

Ainsi, avec un axe fort du projet EPS sur la mixité, qui est travaillée dans un maximum de formes de groupement et formes de pratique dans le collège, y compris dans les autres champs d'apprentissage, voire dans les autres disciplines, cela permet une véritable coéducation en actes avec des apprentissages en commun, favorisant le respect de l'autre et l'acceptation de ses différences, dans un milieu rural où les stéréotypes sexistes avaient parfois la vie dure. Nous sommes même arrivés à avoir davantage de filles que de garçons licenciés dans des activités compétitives programmées à l'Association Sportive (badminton, volley-ball).

Nous prôtons ainsi comme moyen de faire progresser l'égalité filles-garçons dans les sports d'affrontement ce que Combaz et Hoiban (2011) nomment "les mises en œuvre pédagogiques et les dispositifs didactiques valorisant des modalités de pratiques originales susceptibles de favoriser la réussite des filles" puisque l'on sait que l'option de proposer des activités connotées "féminines" comme la danse ne résout pas le problème, comme l'a démontré Pasquier (2016).

Il nous semble enfin que, si des formes de pratique scolaires sont innovantes au plan de la mixité notamment, il y a un retard à combler au sein des fédérations sportives, alors que la société semble prête à évoluer avec l'émergence de pratiques mixtes amateurs qui rencontrent un franc succès sur certaines manifestations (tournoi "un gars, une fille" en beach-volley, double mixte en badminton). Par ailleurs, des relais mixtes vont apparaître aux prochains JO, en natation et athlétisme, et les différentes fédérations pourraient profiter de cette évolution et s'emparer du possible engouement, afin de faire évoluer les représentations d'un sport automatiquement sexué... Est-il acceptable au 21^{ème} siècle que la poutre soit réservée aux filles et la barre fixe aux garçons pour ne citer que cet exemple-là ?

Références

- Becker, H. (2006). « Sur le concept d'engagement », *SociologieS* [En ligne], Découvertes / Redécouvertes, Howard Becker, mis en ligne le 22 octobre 2006
- Belloubet-Frier, N. (1998). « Le principe d'égalité », *AJDA*, n° spécial, juil./août 1998, p. 159.
- Burricand, C. & Grobon, S., (2015). « Quels stéréotypes sur le rôle des femmes et des hommes en 2014 ? », Drees, *Études et Résultats*, 907, mars 2015.
- Cattin, M. (2015). Adolescence : quels liens entre appartenances et dépendances ?. *Thérapie Familiale*, 36(1), 71-84.
- Chabalaev, A. & Boiché, J. (2017). « Stéréotypes liés au sexe, motivation et réussite des élèves. Le regard de la psychologie sociale ». In Cogérino, G. (dir.). *Rapport au corps, genre et réussite en EPS*. Clapiers : AFRAPS, 35-48.
- Cipriani-Crauste, M. & Fize, M. (2005). *Le bonheur d'être adolescent : Suivi de quelques considérations sur la première jeunesse et la nouvelle enfance*. Ramonville Saint-Agne : Érès.
- Combaz, G. & Hoibian, O. (2011). « Le rôle de l'école dans la construction des inégalités de sexe ». *Carrefours de l'éducation*, 2(32), 167-185.
- Couchot-Schiex, S. (2007). « Observation des pratiques des enseignant(es) d'EPS au regard du genre », *Recherche et formation*, 54, 151-164.
- Dafflon Nouvelle, A. (2006). *Filles-garçons : socialisation différenciée ?* Grenoble : PUG.
- David, B., (2000). *Équité et arrangements évaluatifs. Certifier en EPS*. http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/documents-travaux-recherche-education/david/equite/pdf/comp_dav.pdf
- Davisse, A. (2010). « Filles et garçons en EPS : différents et ensemble ? ». *Revue française de pédagogie*, 171, 87-91.
- De Singly, F., (2006). *Les adonassants*. Paris : Armand Colin.
- Dieu, O. (2015). Badminton, rompre avec l'éternel débutant : de l'évaluation des compétences attendues à l'observation de l'activité de l'élève. *Revue Enseigner l'EPS*, 266, 12-17.
- Dokhan, M. (2011). Vous avez dit zapping ?. Dans : Marika Bergès-Bouines (éd.), *Le corps, porte-parole de l'enfant et de l'adolescent* (pp. 311-319). Toulouse, France : ERES.
- Duru-Bellat, M. & Mingat, A. (1988). Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte « fait des différences », *Revue française de sociologie*, 29-4, 649-666.
- Duru-Bellat, M. (2003). Les apprentissages des élèves dans leur contexte : les effets de la composition de l'environnement scolaire, *Carrefours de l'éducation*, 16(2), 182-206.
- Gagnaire, P. & Lavie, F. (2014). *"Plaisir et processus éducatif en EPS"*, AEEPS.
- Glevarec H. (2010). *La culture de la chambre. Préadolescence et culture contemporaine dans l'espace familial*. Paris : Ministère de la Culture, DEPS.
- Groupe de réflexion mixte. (2017). *Educvolley : Proposition d'outils facilitant l'enseignement du volley-ball du collège au lycée*.
<http://hdf.ffvb.org/data/Files/TELECHARGEMENTS/Commission%20Technique/EDUCVOLLEY%20OV%20FINALE.pdf>
- Guérandel, C. & Beyria F. (2012). Le sport, un lieu de questionnement des rapports sociaux de sexe ? L'exemple d'une pratique collective mixte en compétition. *SociologieS*, Toulouse : Association internationale des sociologues de langue française, 2012, Théories et recherches.
- Hadji, C. (2008). *De l'"éducativité" en éducation, et de son évaluation*. Communication au colloque Efficacité et équité en éducation organisé à Rennes du 19 au 21 novembre 2008.
- HCE F/H (2017). *Formation à l'égalité filles-garçons : Faire des personnels enseignants et d'éducation les moteurs de l'apprentissage et de l'expérience de l'égalité*. (Rapport de F. Vouillot.)
- Houssaye J. (2000). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*, Berne : Peter Lang (3^e Éd., 1^{re} Éd. 1988).
- INSEE première (2017). *Pratiques physiques ou sportives des femmes et des hommes : des rapprochements mais aussi des différences qui persistent*. (Rapport n°1675).
- Jeu, B. (1977). *Le Sport, l'émotion, l'espace : essai sur la classification des sports et ses rapports avec la pensée mythique*. Paris : Vigot.
- Joing, I., Vors, O., Llena, C. & Potdevin, F. (2018). Se sentir bien dans chacun des lieux de l'espace scolaire au collège: Le rôle de l'autonomie, de l'appartenance sociale, de la perception du lieu et du sentiment de sécurité. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, varia(E1), 19-40.

- Kuehn, T. (2014). Pour une EPS adaptative et équitable en badminton. *Revue EPS* n°362.
- Kuehn, T. (2019). Pour une EPS adaptative et équitable au collège. *Les dossiers "Enseigner l'EPS n°5 : L'intervention de l'enseignant au cours de la leçon d'EPS"*.
- Lentillon-Kaestner, V. (2009). Injustices perçues en éducation physique et sportive. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12 (2), 195–210.
- Lentillon-Kaestner, V. & Patelli, G. (2017). Effet de l'alternance des formes de groupement sur le plaisir ressenti en éducation physique et sportive. *Staps*, 116(2), 61-74.
- Loizon, D., Margnes, E. & Terrisse A. (2005). La transmission des savoirs : le savoir personnel des enseignants. *Savoirs*, 2(8), 107-123.
- Magendie, É. (2019). L'expérience d'élèves non engagés dans les tâches proposées en EPS : études de cas en volley-ball. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 52(3), 73-9.
- Menneson, C. & Barrau, S. (2017). Construction du genre, rapport au sport et rapport à l'EPS. Socialisations différenciées et régimes de genre. In Cogérino, G. (dir.). *Rapport au corps, genre et réussite en EPS* (pp. 19-34). Clapiers : AFRAPS.
- Mascret, N. (2008). *Créer les conditions de l'interaction entre élèves difficiles en éducation physique et sportive. Un exemple de forme de pratique scolaire du badminton*. Thèse, sous la direction de S ; Joshua et A. Barbot, Université de Aix-Marseille.
- Mikulovic, J. & Bui-Xuân, G. (2007). Rugby, conation et rapport au temps. *Staps*, 78(4), 115-122.
- Mosconi, N. (2017). *Genre et éducation des filles. Des clartés de tout*. Paris : L'Harmattan.
- Observatoire EPS collège. (2018). *La situation de l'EPS en Collège en 2016. Quelques repères. Rapport IGEN EPS*. <https://eduscol.education.fr/eps/examens/ComNat/eps2016>
- Ottogalli-Mazzacavallo, C. (2017). De l'égalité au genre : usages et limites des concepts dans les revues professionnelles de l'EPS. In Cogérino, G. (dir.). *Rapport au corps, genre et réussite en EPS* (pp. 57-72). Clapiers : AFRAPS.
- Patinet, C. & Cogérino, G. (2013). « Expériences de mixités vécues par les enseignants d'éducation physique et sportive : lien entre vigilance et équité sexuée ». *Revue française de pédagogie*, 182, 93-106.
- Parlebas, P. (1986). *Éléments de sociologie du sport*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Pasquier, G. (2016). Le dire, s'exposer... ou se taire. Paroles d'enseignant-e-s travaillant sur l'égalité des sexes. *Tréma*, 46, 14-28.
- Perrin-Petament, C. (1994). *Activités physiques et sportives et santé : étude des représentations sociales et expérimentation dans un centre de médecine préventive*. Thèse, sous la direction de J.-P. Deschamps, Université de Nancy. 1994.
- Poggi, M.-P., Marrot, G. & Brière, F. (2017). La construction des inégalités de réussite selon le sexe en EPS. In Cogérino, G. (dir.). *Rapport au corps, genre et réussite en EPS* (pp. 147-164). Clapiers : AFRAPS.
- Reverdy, C. (2016). *Les cultures adolescentes, pour grandir et s'affirmer*. Dossier de veille de l'IFÉ, n°110, avril. Lyon : ENS de Lyon.
- Vignerot, C. (2006). « Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire ? ». *Revue française de pédagogie*, 154, 111-124.