

Table des matières

1	INTRODUCTION.....	3
2	LA MIXITE EN EDUCATION PHYSIQUE.....	5
2.1	Perception différenciée entre filles et garçons en EPS.....	10
3	LE DEVELOPPEMENT DE L'ADOLESCENT	11
3.1	Développement biologique.....	11
3.2	Système neuromusculaire.....	11
4	LA MOTIVATION DES ELEVES EN EDUCATION PHYSIQUE	13
4.1	La dimension sociale de la motivation	14
4.2	Effet du genre sur la motivation.....	14
4.3	Intérêt en situation	15
5	LES JEUX COLLECTIFS	17
5.1	Aspect social et éducatif.....	17
5.2	La mixité.....	18
5.3	La réussite des filles dans les sports collectifs.....	19
6	DEMARCHE DE RECHERCHE	20
6.1	Question de recherche	20
6.2	Hypothèses de recherche	21
6.3	Population	23
6.4	Méthode.....	23
6.5	Analyse des résultats	25
6.6	Outils	25
7	RESULTATS.....	26
7.1	Sentiment de PLAISIR.....	26
7.2	Sentiment de COMPETENCE	29
7.3	Sentiment d'APPARTENANCE	35
7.4	Bilan de notre tableau de mise en situation	37
7.5	Autres résultats	38
8	DISCUSSION	39
8.1	La motivation de nos élèves, renforcée par le jeu à niveau.....	39
8.2	Le sentiment de compétence	41
8.3	L'influence de l'âge des élèves sur la motivation à se mélanger avec l'autre sexe	42
8.4	Les raisons du plaisir en fonction de son niveau.	43
8.5	La mixité selon la discipline sportive.	44
9	CONCLUSION	45
10	LIMITES ET PERSPECTIVES	47
11	BIBLIOGRAPHIE.....	49
12	ANNEXES	52

1 INTRODUCTION

Nous sommes deux maîtres d'éducation physique (15 et 25 ans de pratique) et avons constaté que dans les établissements où nous travaillons, il n'y avait pas la même répartition des périodes mixtes et non mixtes en éducation physique (EPS). En effet, entre Préverenges, Morges et Aubonne, les trois périodes d'EPS ne sont pas organisées de la même manière. A Préverenges les élèves de 9 à 11ème Harmos, ont la période unique d'EPS en mixte et les deux périodes en non mixte. A Beausobre, les trois périodes sont mixtes (par classe). Et à Aubonne, en 9H, les élèves restent en mixte, et dès la 10H, ils se regroupent par sexe. Pour les classes de 7 et 8H, tout le monde travaille en mixte.

Pourquoi ne pratiquons-nous pas une politique commune à ce sujet dans un même canton, alors que nous aboutissons aux mêmes évaluations ? Nous pensons que s'il existait une réelle bonne solution, tous les établissements l'adopteraient. Si tel n'est pas le cas, il se peut que les problèmes liés à la mixité à l'école, et en particulier en éducation physique, ne soient pas totalement résolus. Il sera donc utile de faire un éclairage théorique sur cette question.

Nous nous sommes ensuite questionnés sur les domaines où la mixité avait le plus grand impact. Nous constatons, dans nos classes de 7^{ème} année que ce paramètre est moindre, car à 10 ans, ni les filles ni les garçons n'ont réellement entamé leur changement physique, lié à la puberté. Par contre, dès la 8^{ème}, pour certain(e)s, quelques modifications s'opèrent déjà. La mixité devient alors un facteur encore plus important, puisque dans notre branche, le développement physique (force, vitesse) représente une part importante des capacités de l'élève, ainsi que la « matière première » de notre branche.

D'ailleurs, Jacques Gleyse (revue Tréma, 32/ 2010) nous dit que l'histoire de l'éducation physique est étroitement liée à la question du genre, par son rapport direct au corps et pose la question de la co-instruction et co-éducation (véritable prise en compte des différences sexuelles dans l'éducation commune des filles et des garçons). Il relève aussi que la mixité (terme plus large, qui consiste à éduquer ensemble les deux sexes et qui contribue à analyser les stéréotypes de genre et à les mettre à distance), acceptée depuis les combats féministes des années septante, était parfois rediscutée à cause de l'accroissement des discriminations qu'elle produit, autant envers les garçons que les filles. « C'est dans ce cadre que le monde de l'éducation physique scolaire, fondé sur des pratiques corporelles, est un excellent analyseur pour étudier l'histoire de la mixité dans l'école », (p.71).

Nous pensons donc que dans la pratique des sports individuels, tels que les agrès ou l'athlétisme, l'impact de la mixité est moindre, puisque l'élève peut réaliser des performances à son niveau, sans influencer les performances de ses camarades.

Par contre, dans les jeux collectifs, les élèves sont en interaction constante, par la nature même du jeu et de la coopération. Nous trouvons donc intéressant de nous pencher sur l'importance, perçue par les élèves, de ce mélange des genres dans les jeux. Nous aimerions savoir à quel moment, entre la 7^{ème} et la 11^{ème}, la question de la mixité est considérée comme un avantage ou plutôt un obstacle à la collaboration. Il sera donc de notre devoir de définir, au préalable, les notions de développement de l'adolescent et celles liées au sport collectif.

Nous pouvons aussi nous demander quel impact a la différence de capacité physique entre les sexes, sur le jeu. Un garçon va lancer plus fort, courir plus vite... Les tests de condition physique nous le prouvent puisque la moyenne et les barèmes ne sont pas les mêmes pour les filles et les garçons. D'ailleurs en 7^{ème}, nous avons le test du lancer de la petite balle et du 60m et en 8^{ème} le test du ballon lourd, qui adoptent des barèmes différenciés entre les deux sexes.

En analysant les dernières brochures d'évaluation :

- 2^{ème} cycle pour les 7- 8ème (en vigueur dès 2014), et
- 3^{ème} cycle pour les 9- 11ème (en vigueur dès 2015),

Nous pouvons constater que les critères d'évaluation dans les jeux sont identiques pour les filles et les garçons. De plus, les objectifs dans les sports collectifs ne sont pas uniquement basés sur la technique, mais surtout sur le comportement. Par exemple (dans le jeu) :

- « jouer 1 contre 1 (4 rencontres avec partenaires différents) », en 8^{ème}
- « adapter son comportement, son rôle,... », en 10^{ème}
- « ... en respectant les règles, l'arbitre, ses pairs et ses adversaires », en 11^{ème}

En effet, dans le jeu, on se rend compte que la relation avec autrui est capitale pour un bon fonctionnement, et que la plupart des objectifs sont basés sur le comportement dans le jeu et le respect de l'autre.

On pourrait alors se poser la question de la mixité non pas sexuelle, mais sociale ou sportive. Faut-il mélanger les élèves très sportifs avec les autres ?

A ce sujet, Anne Davaisse relève dans son livre intitulé « Filles et garçons dans les activités physiques et sportives », (ch.15, 1999), que c'est la motivation qui crée le plus l'écart sexué

dans la pratique d'un sport et les raisons d'agir qui distinguent filles et garçons, et plus globalement sportifs et non sportifs.

Nous pensons donc utile de nous intéresser à l'influence de la mixité et du jeu par niveau sur la motivation des élèves, dans les jeux, au sein d'une classe.

2 LA MIXITE EN EDUCATION PHYSIQUE.

La Suisse, patrie des pédagogues ? Oui, l'un d'eux, le cordelier Grégoire Girard est l'un des principaux créateurs de l'école publique en Suisse. Il y 250 ans, il s'est battu pour l'enseignement pour tous, y compris les filles et les mendiants. Ce religieux progressiste va révolutionner l'éducation, en particulier à Fribourg. Il va convaincre les plus aisés à scolariser leurs enfants à l'école publique. Cela crée un « brassage » de toutes les couches sociales. Pour faire face à l'afflux d'élèves dans les classes, il applique une méthode d'enseignement novatrice : la méthode mutuelle mixte. Le maître fait un enseignement frontal et il y a un groupe d'élèves doués (moniteurs), qui vont expliquer aux autres ce qu'ils doivent apprendre. C'est graduel (d'un groupe à l'autre) en fonction de l'avancement de chacun.

Cette méthode, où l'on apprenait à raisonner, fût interdite car les conservateurs la jugèrent dangereuse. Or le peuple à cette époque (1820) n'était pas là pour gouverner, mais pour travailler, prier et obéir. La classe dirigeante pense pour le peuple.

Aujourd'hui encore le Père Girard reste un précurseur : il prônait déjà l'enseignement des langues nationales et de l'anglais (P. Sciboz, C. Reinmann et D. Mettraux pour la RTS, 2015).

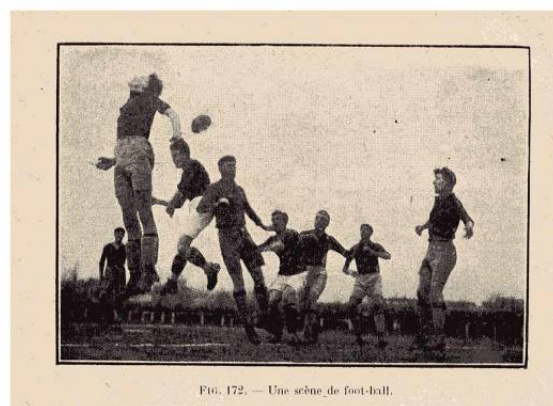
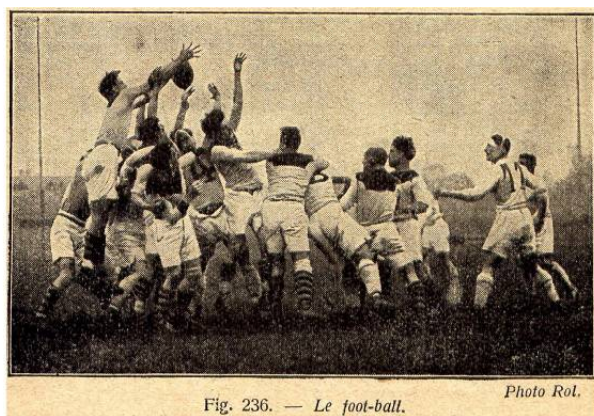
Dans la revue, qui traite de l'éducation physique comme analyseur de l'histoire de la mixité dans les écoles, Jacques Gleyse nous dit qu'en 1850, malgré les lois Falloux, qui mettent officiellement en œuvre une éducation des filles, en réalité, l'Etat n'a aucune influence sur leur alphabétisation, et leur pratique du sport est quasiment inexistante. Pourtant, en 1882, les lois Ferry rendent obligatoire l'éducation physique pour les deux sexes, et peu après, le Baron Pierre DE COUBERTIN, en 1908, constate que l'enseignement secondaire résiste aux pratiques d'exercices physiques pour les filles. La principale raison est que les premiers héros sportifs sont tous des hommes. Il considère que : « ...Une Olympiade femelle serait inintéressante, inesthétique,...l'exaltation solennelle de l'athlétisme mâle...et l'applaudissement féminin pour récompense. » (1912). D'autres plus modérés, ainsi que la plupart des médecins, vont prôner une gymnastique « eugénique » pour les femmes, afin d'être plus robuste dans la maternité. Cette vision va perdurer jusque dans les années trente. « En cultivant la valeur physique et physiologique de la femme, c'est toute la race qu'on

améliore avec elle » (LABBE, 1930). Evidemment il n'est pas question de mixité, même s'il est question d'éduquer physiquement les filles.

A la fin de la première guerre mondiale, les femmes commencent à trouver une place dans l'éducation physique, ceci grâce aux combats féministes de cette époque. Le comportement des premières sportives va se référer souvent à un stéréotype de genre masculin.

En 1928, les Jeux Olympiques deviendront mixtes, tout comme l'Ecole Normale supérieure d'éducation physique (en France) en 1933, et pourtant, sur le plan physique, on retrouve sport pour les garçons et rythmique pour les filles.

Dans un manuel d'hygiène concernant la gymnastique de 1926, on remarque que les garçons et les filles ne pratiquent pas ensemble. La force et l'énergie sont valorisées chez les garçons et ils sont représentés dans une « élévation ».



Chez les filles, la grâce et l'esthétique sont mises en exergue et l'on constate une forme de soumission et de descente au sol.



Lors des J.O., dans les médias, les femmes sont beaucoup moins représentées (attitudes de séduction, souriantes), alors que les hommes sont montrés dans des postures agressives ou dominantes. Il en est de même dans les manuels scolaires. L'éducation physique est un bon indicateur de la mise en place de la mixité comme « masculin-neutre » pour les filles, très présent au cours de la deuxième guerre mondiale. Jusque dans les années 80 on trouve des représentations où la femme est en arrière-plan (l'homme au premier), alors qu'ils pratiquent la même activité. La femme est en quelque sorte un homme en moins, qu'il y ait mixité ou non. Certains auteurs vont rejeter cette vision de la femme. Georges HEBERT va écrire qu'une fille peut rivaliser avec un jeune homme, si elle reçoit le même entraînement, mais que le rôle social et familial entrave son développement (1911) et ses envies de devenir une athlète (1936). Il sera vivement critiqué par des auteurs moins féministes.

Dans les années soixante, la mixité est introduite, en Europe, afin de donner des chances égales aux filles et aux garçons. Elle s'impose dans tous les pays qui ont adopté comme principe l'égalité des droits entre les hommes et les femmes, ainsi que la volonté de réduire les inégalités sociales et culturelles entre les élèves. L'enseignement de l'éducation physique offre un effet de loupe sur le concept de l'égalité entre les sexes. Effectivement, après 1959, alors que la mixité est adoptée dans toutes les branches, les enseignants d'EPS mettent en place une sexuation des apprentissages, se basant sur des « destinées corporelles dissemblables », correspondant aux réalités biologiques et culturelles de chacun des sexes (Michaël Attali, Cécile Ottogalli- Mazzacavallo et Jean Saint- Martin).

En France, en 1964, lors des épreuves au baccalauréat, l'EPS est l'unique branche où les appréciations sont distinctes et révèle une pratique physique scolaire genrée, qui contribue à renforcer les aptitudes perçues comme innées : les garçons doivent démontrer des exercices basés sur l'acrobatie (déséquilibres/ rétablissements) et les filles, sur le maintien (harmonie) et la danse.

En 1960, à l'occasion des Jeux olympiques de Rome, le sport féminin de haut niveau est remis en cause, car il risquerait d'altérer les critères sociaux de la féminité, faisant allusion à ces femmes « moitié d'homme » qui glanent des médailles et dont on préférerait se passer (Roger Bouzinac, dans l'Education Nationale). La même année, est instauré le test de féminité, visant à distinguer les « vraies femmes » des autres, et qui confirme que la féminité répond plus à un idéal normatif qu'à une définition scientifique (Anaïs Bohuon, 2015).

A cette période, l'EPS, inspirée du sport féminin de compétition, se masculinise et laisse en marge une grande partie des élèves, par ses exigences, et constitue une école des identités sexuées. Le risque étant d'efféminer les hommes et de viriliser les femmes, accentué par une

peur morale due au rapprochement des corps (sexués et donc sexuels), au cours des leçons de gym (Courtois, 1967). Dès 1970, alors que la mixité est acceptée dans toutes les branches, elle peine à s'imposer en EPS, à cause de fervents défenseurs, comme E. Breuse, de l'enseignement sexué de cette branche. En effet, selon lui, l'enseignant d'EPS utilise une pédagogie compétitive, qui serait alors dommageable pour les filles, car exclusivement basé sur le principe de rivalité. Le fait de confronter filles et garçons en EPS déboucheraient sur des relations de supériorité ou infériorité. La non mixité est donc justifiée.

A partir de 1974, L'EPS est considérée comme une discipline éducative autant qu'un enseignement sportif et doit promouvoir le sport pour tous. Dans la pratique, on en revient très vite à faire des niveaux. Les groupes se retrouvent systématiquement sexués et donc la non mixité représente l'égalité entre les sexes, sachant que le corps, véritable outil des apprentissages, reflète la partie visible des différences entre les sexes. Avant 1980, ni la France, l'Angleterre ou l'Allemagne ne vont mettre en pratique la mixité en EPS. Cela dénote une incapacité des sociétés occidentales à penser le corps autrement que sexué et l'égalité au-delà des différences corporelles. (M. Attali & al).

En 1981, le peuple suisse votait un article de la Constitution fédérale garantissant cette égalité de traitement, notamment dans l'éducation. En effet, Martine Chaponnière, de l'Université de Genève, nous en parle dans la revue française de pédagogie (avril- juin 2010, p. 69-75) et soulève très vite les effets « pervers » de la mixité, liés au développement psychologique et intellectuel des garçons et des filles au moment de l'adolescence. La recherche scientifique montre alors que les enseignants vont adopter des comportements différenciés : ils vont accorder plus d'attention aux garçons (deux fois plus), en les interrogeant ou en les encourageant davantage et tendent donc à les valoriser. Ils ont aussi des attentes plus élevées pour ces derniers, alors que, paradoxalement, les filles ont de meilleurs résultats. Il serait donc judicieux de prendre en compte les stéréotypes de sexe et Martine Chaponnière milite pour que les enseignants soient formés, afin de mieux appréhender le genre comme catégorie sociale, au lieu de renforcer inconsciemment ces stéréotypes.

Dans cette même revue, Marie Duru-Bellat et Brigitte Marin (p. 5-8) relèvent les paradoxes de la mixité. En effet, personne ne veut remettre la mixité scolaire en cause, bien qu'elle ne produise pas l'égalité scolaire et qu'elle n'efface pas les différences de cheminement et d'orientation scolaires des filles et des garçons. Afin d'éclaircir ces paradoxes, il faudrait s'intéresser aux deux sexes, mais dans notre pays, les recherches centrées sur le sexe dominant sont assez rares, tant il est pensé comme non problématique.

Le contexte de la mixité accentue les catégorisations de sexe, en valorisant ce qui est masculin et en dévalorisant ce qui est féminin (Mosconi, 1999). Les stéréotypes de sexe jouent un rôle important sur l'estime de soi des filles, qui s'imprègnent des caractéristiques qui leur sont attribuées et opèrent des répercussions sur leurs performances. Cela s'appelle la menace du stéréotype, qui consiste à s'identifier au groupe auquel le stéréotype fait référence. (Spencer, Steele & Quinn). C'est-à-dire que les sujets réussissent mieux une tâche si elle est présentée comme étant conforme aux stéréotypes de son propre sexe (Hargreaves, 1985)

Alors qu'en 1973, une journaliste du *Times* écrivait : « Trop d'écoles sont des écoles de garçons avec des filles dedans. », en 2008, en Suisse, un quotidien titrait : « L'école discrimine les garçons ». Ces propos lancés par un pédiatre (Remo Largo) et un psychologue (Allan Guggenbühl), montrent leur inquiétude face aux mauvais résultats des garçons à l'école, et des différents troubles du comportement de certains. Ils pensent que l'école est devenue un « biotope féminin », qui aurait perdu tout esprit de compétition, de confrontation, de défi intellectuel et physique, constituant les clés de l'apprentissage chez les garçons. Ces auteurs suivent le mouvement « masculiniste », venu du Québec, et ne disent pas que deux problèmes coexistent : la notion de réussite scolaire, que les garçons associent au féminin, en parallèle avec le manque d'estime de soi des filles, montrent que les stéréotypes de sexe sont toujours valables et qu'il ne faut pas les nier (Duru- Bellet, 1995).). Cependant, dans une étude sur les filles et les garçons en EPS, G. Cogérino relève que certains élèves (minoritaires) n'adhèrent pas aux stéréotypes de leur sexe et qu'une part des filles (de genre androgyne) serait plus apte à réussir en EPS, discipline perçue comme masculine. Pour aller au-delà des simples différences biologiques entre filles et garçons, il faut prendre en compte le genre de l'élève.

Une pédagogie de la diversité, non sexiste, serait une solution à ces problèmes, selon M. Chaponnière, mais faudrait-il former les enseignants aux questions du genre, alors qu'un enseignant se refuse à tenir compte de ces différences, par crainte d'apparaître sexiste et/ ou de les renforcer. On remarque aisément que les enseignants se trouvent face à des exigences contradictoires, lorsqu'il s'agit de démanteler un stéréotype, au risque de l'exacerber, comme le souligne la pédagogue allemande Doris Lemmermöhle. C'est pourtant en reconnaissant les différences qu'on peut produire de l'égalité, non en les niant. Pour éviter ce piège, M. Chaponnière préconise une véritable formation des enseignants, afin d'acquérir une « compétence de genre. »

Dans leur mémoire professionnel, C. Rogemoser et D. Troesch (2011) se sont penchées sur les bienfaits et les limites de la mixité en 7^{ème} (9^{ème} Harmos) et ont questionné six enseignants

d'EPS à ce sujet. Deux d'entre eux prônent un enseignement séparé des filles et des garçons, trois d'entre eux sont pour 2 périodes unisexes et 1 période mixte et le dernier est favorable à 2 périodes mixtes et une période unisexe. Chaque type d'enseignement a ses avantages et chacun sa vision de la mixité dans sa pratique, et donc autant d'avis différents sur cette question.

2.1 Perception différenciée entre filles et garçons en EPS

Comme nous l'avons vu précédemment, l'enseignant consacre plus de temps aux garçons (feed-back) et selon la théorie de la motivation à la compétence (Harter, 1978), ceci est lié à la compétence physique perçue et de la performance de l'élève. Certains pensent que les différences de perception à l'intérieur d'une même catégorie de sexe (faible vs fort) sont plus importantes que les différences entre les garçons et les filles (Hurtig et Pichevin, 1985).

Suite à l'étude précitée (filles et garçons en EPS), les garçons disent recevoir plus de feedbacks négatifs (donc plus de temps de l'enseignant) et se perçoivent plus compétents que les filles en EPS. Plus l'élève reçoit de feedbacks « positifs » (encouragements, techniques) et plus il se sent compétent. Il en est de même pour un feedback « négatif » en situation d'échec, car l'enfant pense que l'on attend mieux de lui et donc ce n'est pas si néfaste que l'on pense. En fait, il vaut mieux un feedback négatif que pas de feedback du tout.

Pour Bem (1981), il faut tenir compte de la variable genre, qui va au-delà du sexe. Pour lui, c'est dans l'éducation et la socialisation que l'enfant organise la représentation qu'il a de lui-même et devient « typé sexuellement ou non ». D'ailleurs, la même étude montre que, en situation d'échec, les garçons faibles se perçoivent plus désavantagés que les filles faibles. Finalement ce résultat soutient l'idée de Hurtig et Pichevin (1985) qui est de s'intéresser également à la variabilité à l'intérieur des catégories de sexe en plus de l'intérêt que l'on porte aux différences de sexe.

Une autre étude (Lungren et Rudawsky, 1998) montre que les feedbacks négatifs ont un impact néfaste moindre sur les garçons, et ils y attribuent moins d'importance, ceci est d'autant plus vrai en EPS, domaine où ils se perçoivent plus compétents que les filles.

3 LE DEVELOPPEMENT DE L'ADOLESCENT

Il nous paraît important de parler du développement de l'enfant entre 10 et 16 ans, puisque notre recherche s'applique aux élèves de la 7^{ème} à la 11^{ème} année. Nous allons donc considérer l'évolution physique et psychique du jeune et mettre ainsi en évidence les différences entre les filles et les garçons, durant ce processus de « maturation ».

3.1 Développement biologique

Pour parler du développement de l'enfant, E. Van Praagh utilise, dans son livre sur la physiologie du sport, les termes « croissance » ou « maturation », considérés comme synonymes, bien qu'ils se réfèrent chacun à une activité biologique spécifique. La croissance fait référence à l'augmentation de la taille corporelle alors que la maturation représente les changements d'une personne jusqu'à l'âge adulte sur le plan osseux, sexuel et somatique et donc très variable d'un individu à l'autre. Le « développement », souvent associé à ces deux termes, recouvre à la fois des aspects biologiques et comportementaux.

Avant la puberté, la taille et le poids augmentent de manière similaire chez les garçons et les filles. Au cours de la phase pubertaire, il y a une accélération de la croissance. Au début de l'adolescence, les filles sont plus grandes et plus lourdes que les garçons, montrant qu'elles démarrent plus tôt leur phase pubertaire. Pour les garçons le même processus se met en place environ deux ans plus tard. Dans cette phase, ceux-ci développent plus de tissu musculaire (Tanner, 1982) et de densité minérale osseuse (Drinkwater *et al.*, 1984), alors que les filles augmentent davantage leur masse graisseuse (Sempé *et al.*, 1979).

3.2 Système neuromusculaire

Le système neuromusculaire subit de profondes transformations durant la croissance (E. Van Praagh, physiologie du sport, 2008), dans les quatre domaines suivants:

La force augmente en même temps que la masse corporelle. Avant la puberté, elle n'est pas très différente entre les filles et les garçons, mais après, elle augmente beaucoup plus chez ces derniers. Le pic de croissance de la force se situe vers 12 ans chez les filles (en même temps que le pic de croissance) et pour les garçons vers 14 ans (un an après leur pic de croissance) et la force maximale se stabilise vers 18 ans chez les filles et entre 20 et 30 ans chez les garçons (Bar-Or, 1989).

Il en est de même pour la puissance (par rapport au poids) qui augmente très progressivement chez le garçon jusqu'à l'âge de 19- 20 ans, alors que chez les filles, il a tendance à plafonner à partir de 14 ans (Crielaard & Pirnay, 1985).

Très peu d'études analysent l'évolution de la vitesse mais on peut dire qu'il n'y a pas de différence marquée entre la vitesse gestuelle (mouvement simple contre résistance faible) des filles et des garçons, surtout lors de l'enfance et de l'adolescence (Farfel, 1979).

La fatigabilité est aussi un déterminant du système neuromusculaire. Ce paramètre définit la capacité du système neuromusculaire à maintenir un niveau de force ou de puissance prédéterminée (Gandevia, 2001). Plusieurs travaux montrent que la capacité de résistance à la fatigue est relativement similaire chez l'enfant et l'adulte lorsqu'un seul groupe musculaire est mis en jeu. Lorsque l'effort implique plusieurs groupes musculaires, il semble que la fatigabilité soit systématiquement plus élevée chez l'enfant pré-pubère (Ratel et al., 2002). En 1993, Hebestreit et al. ont montré que les enfants récupèrent plus rapidement que les adultes après un exercice intense. Les études à ce sujet montrent qu'il existe au cours de la croissance et de la maturation, une transition progressive dans la capacité à résister à la fatigue au cours d'épreuve intense intermittente. L'aptitude à maintenir constante la production de puissance au cours de ce type d'exercice (par ex. répétition de sprints) est d'autant plus élevée que le sujet est jeune.

Dans son livre sur le développement de l'adolescent (*L'adolescent à la recherche de son identité*), C. Cannard défend une approche développementale de ce processus, qu'elle considère comme continu et complexe et dépendant des facteurs biologiques, psychologiques, familiaux, sociaux et culturels. La puberté, qui se manifeste de plus en plus tôt, est un temps de disharmonie et le développement psychique ne suit pas toujours. Certains adolescents ont quelques difficultés à s'adapter aux transformations physiques de leur propre corps. Ces modifications modifient l'image corporelle de l'adolescent et peuvent avoir des répercussions psychologiques et sociales (Cloutier, 1996). L'apparence physique est une préoccupation autant chez les filles que chez les garçons et le corps est de plus en plus dépendant du standard esthétique véhiculé par les médias (Ledoux, 1997 ; Tiggemann, 2005). Socialement, les enfants moins attirants recevraient moins de gratifications que les autres et ils en viendraient à intérioriser cette image et à se comporter en conformité avec elle (Cloutier et Renaud, 1990). On se situe alors au centre des stéréotypes sociaux liés à l'apparence.

A un âge où l'activité physique et le sport prédominent chez la majorité des adolescents, il est important de leur rappeler que l'exercice et le sport ont un impact positif sur le bien-être et la

santé physique, mais améliorent également l'estime de soi et le sentiment de compétence personnelle.

A l'adolescence, on trouve une plus faible estime de soi chez les filles, du en particulier aux modifications pubertaires. Elles se déprécient beaucoup plus que les garçons (Oubrayrie, de Léonardis et Safont, 1994) et présentent plus de difficultés de contrôle émotionnel et sont généralement plus insatisfaites de leur image corporelle à l'adolescence que les garçons (Bearmann *et al.*, 2006 ; Harter, 1999 ; Jones, 2004 ; Ledoux, 1997).

4 LA MOTIVATION DES ELEVES EN EDUCATION PHYSIQUE

L'intérêt des élèves pour les cours d'éducation physique est varié. Chacun arrive dans ces leçons avec des envies diverses. La brochure 1 (Eclairages théoriques, enjeux pour la pratique) des manuels suisses d'éducation physique 4 et 5 revient sur la motivation des jeunes pendant les cours de sport. Elle regroupe ces intérêts en six parties qu'elle appelle la rosace des sens.

1.2 La rosace des sens



4.1 La dimension sociale de la motivation

Nous allons nous intéresser plus particulièrement à deux groupes d'intérêts :

- *Participer et appartenir*

- *Rechercher le défi et rivaliser*

Les enfants aiment faire partie d'un groupe et se sentent rejetés quand ils en sont exclus. Les jeux collectifs mettent bien en avant ce côté humain. Il faut s'affirmer pour être reconnu et intégré dans une équipe. Chacun doit avoir un rôle pour ne pas se sentir inutile. Lorsque l'on est leader d'un groupe, il est parfois difficile d'accepter qu'un maillon puisse être plus faible et voir son équipe tirer vers le bas.

A l'inverse de l'intérêt de jouer ensemble, il y a celle de se mesurer à un autre. Les enfants adorent les concours et les jeux, avec une notion de l'injustice parfois prise très au sérieux. Ils apprennent dans ces moments-là à gagner ou à perdre.

De nombreux adolescents préfèrent les jeux à toute autre activité sportive. Leurs motivations passent par le fait de défier une équipe avec son propre groupe. L'incertitude de la victoire ou de la défaite amène une tension qui peut être jouissive chez certains élèves.

4.2 Effet du genre sur la motivation

Dans notre société, de nombreuses pratiques sociales sont sexuellement typées (MACCOBY, 1990), le sport ne fait pas exception à ce marquage sexuel. Même si le sport évolue et devient ouvert aux femmes, il n'en reste pas moins très masculin. Certains auteurs ont vu là une des explications aux différences de participation et d'investissement entre les garçons et les filles (Eccles et Harold, 1991 ; Deeter, 1989,1990). Notre environnement nous inculque aussi, dès notre plus jeune âge, ce qu'il faut faire en fonction de notre sexe.

Différents travaux montrent l'existence « d'activités masculines, féminines ou appropriées aux deux sexes » (Fontayne, 1999 ; Fontayne, Sarrazin, et Famose, sous presse). Selon les auteurs ci-dessus, il y a aussi le typage sexuel qu'il est important de préciser. Les personnes avec une forte identité de genre marquent une préférence pour les activités sportives en relation avec cette identité, tandis que ceux qui sont indifférents à cette dichotomie du masculin et féminin pratiquent plus facilement des activités non-conformes aux stéréotypes de leur sexe. La motivation des filles et des garçons peut donc être liée à leur identité sexuelle plus ou moins marquée, et aux types d'activités proposées (à connotation masculine ou féminine).

Du point de vue de la psychologie sociale, ceci expliquerait le rejet des filles pour les activités connotées plutôt masculines : boxe, rugby (David, 1995), et réciproquement, le rejet, encore plus fort peut-être, des garçons pour les activités connotées féminines : gymnastique rythmique, danse... (Motta, 1999). L'enseignant en éducation physique peut influencer énormément sur l'envie des élèves à pratiquer du sport. De nombreux auteurs montrent que l'existence de différences dans les rapports au corps et au sport des élèves filles et des élèves garçons pose problème dans la mesure où le système scolaire valorise plutôt le modèle sportif masculin (Davisse, 1999). Il faut permettre aux filles de réduire leurs difficultés rencontrées, en changeant les conditions d'enseignement et en adaptant le choix des programmes (Bergé, Croiset, Marion et Pézelier, 2000)

On peut dire alors que la motivation des filles et des garçons en éducation physique peut être liée à plusieurs facteurs : les attentes, les stéréotypes, les différences de représentations des activités enseignées, ainsi que par les effets des programmes et des modes d'intervention des enseignants.

Si l'on prend l'exemple du volley-ball, qui est un sport collectif dit à faible connotation sexuée (Fontayne, 1999), Tanguy (1992) souligne que les filles s'efforcent simplement de se passer la balle par-dessus le filet. Elles jouent avec les adversaires, et non pas contre. Selon cet auteur, l'important pour les garçons, c'est de faire le point, de voir tomber la balle et d'avoir du plaisir dans la durée et la continuité de l'échange. Une étude, faite sur les dynamiques différentielles des interactions didactiques selon le genre en éducation physique (Verscheure, Amade-Escot, 2004) et plus précisément sur la construction d'une attaque placée, a mis en évidence ce qui est dit ci-dessus. En majorité les garçons ont une intention qui se dirige vers "taper fort" et "gagner", tandis que les filles préfèrent privilégier l'envoi et l'échange. Les stéréotypes de motivation selon le genre se retrouvent confirmés dans une grande mesure.

4.3 Intérêt en situation

De récentes études font la relation entre la motivation des élèves et les contenus spécifiques de l'éducation physique. D'après Alexander et Jetton (1996), l'intérêt joue un rôle important dans le processus d'apprentissage, ce qui peut influencer l'enseignement d'EP, sachant que l'élève choisit ce qu'il veut apprendre et comment il va y parvenir. Cet intérêt est défini comme « un état psychologique qui émerge de l'interaction d'une personne avec une activité » (Krapp, Hidi et Renninger, 1992). On distingue alors l'intérêt individuel de l'intérêt en situation.

L'intérêt individuel représente le désir d'un individu de comprendre un sujet déterminé et va le motiver dans son apprentissage (Schiefele, Krapp et Winteler, 1992). Ce type d'intérêt influence le choix et la persévérance et selon Csikszentmihalyi (1990), l'individu se trouve dans un état de « flow », comme immergé dans une activité, pleinement conscient de la tâche. Selon Clifton et Gill (1994), l'influence sociale peut développer un intérêt individuel différent chez les garçons et les filles, et donc un enseignement centré sur les intérêts individuels des élèves s'avère difficile. Hidi et Anderson (1992) suggèrent plutôt de se centrer sur l'intérêt en situation.

L'intérêt en situation est déterminé par les perceptions d'un apprenant par rapport aux caractéristiques d'une tâche, et a été défini comme « l'effet attrayant des caractéristiques d'une activité sur les individus » (Chen, Ennis, Martin & Sun, 2006). Il est donc plus aisé pour l'enseignant d'agir sur ce point pour motiver un apprenant.

Hidi (2001) relève cependant que ces deux concepts constituent les deux facettes d'un même phénomène qui s'influencent l'un l'autre.

Pour Deci (1992), l'intérêt résulte de la relation entre une personne et une activité. Il distingue sept dimensions à cette relation. Deux d'entre elles : « demande d'attention » et « sens du plaisir » permettent à un individu d'apprécier le niveau de plaisir que lui offre une activité. Chen (1996) s'est appuyé sur cette théorie de l'intérêt en situation pour l'étudier en EPS, et en se basant sur le fait que celui-ci se caractérise par une subjectivité personnelle, il a donc placé les participants dans une situation où ils devaient différencier deux ou plusieurs activités comparables. Chen, Darst et Pangrazi (2001) ont analysé l'influence des différentes dimensions sur l'intérêt en situation et ont montré une forte corrélation entre le plaisir instantané et l'intérêt total généré par ces activités. Par contre, ils ont relevé un impact négatif du « défi » sur l'intérêt total, ce qui signifie qu'un plus haut niveau de défi pourrait conduire à un plus faible intérêt en situation. Cette étude a permis de disposer d'un modèle de l'intérêt en situation en éducation physique comprenant les effets des différentes dimensions et confirme que le plaisir instantané est la dimension présentant le plus d'influence.

L'intérêt en situation des élèves est influencé par des facteurs individuels, tels que le sexe et les habiletés motrices, et par des facteurs contextuels, telle que la conception de la tâche. Griffin (1985) a montré que « la perception qu'avait un apprenant de son niveau d'habileté motrice influençait sa motivation à s'engager dans une tâche en éducation physique » et Lee, Fredenburg, Belcher et Cleveland (1999) ont montré qu'un apprenant était d'autant plus motivé par une tâche qu'il la considérait comme adaptée à son sexe. Suite à leur étude sur l'influence du sexe et du niveau d'habileté des élèves sur leur intérêt individuel et leur intérêt

en situation en éducation physique, Chen et Darst (2002) confirment que les différences de sexe dans l'intérêt en situation pourraient être attribuables à des différences de niveaux d'habileté. En effet, les filles se situant majoritairement au niveau initial d'apprentissage privilégieraient l'intérêt en situation comme principal facteur de motivation, tandis que pour les garçons se situant à des niveaux intermédiaires d'apprentissage, l'intérêt individuel remplacerait l'intérêt en situation comme principal facteur de motivation. D'après Mitchell (1993), un élément important pour susciter un intérêt en situation de la part des élèves, serait la manière de l'enseignant d'EPS de concevoir une tâche d'apprentissage, de la rendre attrayante.

5 LES JEUX COLLECTIFS

L'enseignement des sports collectifs à l'école a longtemps connu le statut d'activité mineure au sein de l'éducation physique. Il fallait au début du XXème siècle bouger son corps et le renforcer, afin d'être en bonne santé. La gymnastique suédoise en est un bon exemple. Selon son inventeur, P. H. Ling : « Le corps est une construction articulant des leviers à un axe central, qu'il s'agit de protéger de toutes les déformations qu'il pourrait subir. Il s'agit donc de renforcer la construction corporelle, en partant de l'idée que sa perfection et son bon fonctionnement sont dans la plus grande rectitude »

5.1 Aspect social et éducatif

Selon Le Robert, le jeu est une activité physique ou mentale qui n'a pas d'autre but que le plaisir qu'elle procure. Le jeu n'est pas seulement une source de plaisir mais aussi un très bon outil pédagogique, surtout lorsqu'il est pratiqué en collectivité.

Le jeu collectif met en avant une particularité essentielle : la coopération. C'est aspect permet à l'enfant de développer son caractère social en travaillant sur plusieurs facteurs :

- Cohésion
- Respect d'autrui et des règles
- Partage
- Ecoute
- Buts communs
- Acceptation de l'échec
- Dépassement de soi

Pour que ces facteurs soient bien travaillés en éducation physique, l'enseignant doit les amener d'une façon réfléchie et progressive. Il doit tenir compte, entre autres, de la gestion du groupe, du temps, du niveau des élèves, du matériel et du choix des activités.

Le jeu collectif n'est pas sans embûches. Selon des observations (Delalande, 2002), il est apparu que les enfants de l'école maternelle construisaient leur bande autour du leader, sur une structure hiérarchique forte, alors que les enfants de huit ou neuf ans délaissaient ce type d'autorité pour lui préférer l'équipe et sa gestion collective des responsabilités. Dans les deux cas, ce rapprochement, motivé en partie par le désir de jouer ensemble, fait naître une identité collective qui grandit par des pratiques et des valeurs partagées. Chacun acquiert son statut par son appartenance au groupe et, à la maternelle, par son lien avec le leader.

Celui-ci s'impose aux autres parce qu'il réussit à mettre en route un jeu et à accorder les participants sur les règles. Il se fait remarquer par son imagination et ses facilités à enrichir le jeu. Il est apprécié aussi pour la richesse des relations humaines qu'il propose, et permet grâce à son attention à l'autre et à sa conscience du groupe, de contenter un pair qui se plaint de son rôle dans le jeu tout en préservant l'élan ludique. A l'inverse, un leader agressif s'impose en tyrannisant sa bande, sans apporter de réconfort à ses membres, sans permettre le plaisir du jeu.

Beaucoup de scènes témoignent de la difficulté à trouver du plaisir dans le partage d'un jeu, car ce plaisir suppose qu'on réussisse à se compléter et non plus à se gêner. L'instauration de relations agréables passe par la mise en place d'un rapport de pouvoir qui doit porter le jeu sans être trop oppressant.

5.2 La mixité

Les jeux collectifs sont un domaine dans lequel la mixité amène le plus d'expériences possibles. Nous pouvons mélanger les sexes, les séparer ou les faire jouer l'un contre l'autre. Les enseignants de sport ont souvent tendance à penser que les garçons sont plus performants dans les jeux. Lorsqu'ils veulent faire jouer les garçons contre les filles, ils opposent souvent les « faibles » du côté garçons contre les filles les plus performantes. Cela est-il justifié ?

La littérature professionnelle met en évidence que les filles éprouvent davantage de difficultés que les garçons à s'exprimer dans les sports collectifs, en raison d'une peur du ballon, de l'appréhension d'un contact corporel, du refus de l'affrontement direct (Davis, 2000). Ces stéréotypes sont actuellement remis en cause, et on parle plutôt de modèles que l'on crée dès le plus jeune âge. En effet, des travaux relatifs aux processus de socialisation précoces

(Belotti, 1974 ; Tap, 1985 ; Lloyd, 1994 ; Zimmermann & Reavil, 1999) confirment que l'on encourage assez peu les filles à s'activer, à explorer l'espace afin de ménager leur « fragilité », quand on sollicite les garçons à s'engager dès leur plus jeune âge dans une motricité diversifiée.

5.3 La réussite des filles dans les sports collectifs

Aujourd'hui, on ne peut plus ignorer les réelles et « passables » réalisations des filles en éducation physique et sportive (EPS), tout particulièrement dans les jeux collectifs (Vigneron, 2005). Les réalisations des filles sont vraisemblablement en dessous de leurs potentialités, par leur manque d'engagement, de savoir ou de volonté dans certaines activités ambitieuses d'EPS. Il faut s'interroger sur les apprentissages réalisés en amont pour se rendre compte des différences de comportement de l'enseignant vis-à-vis des filles et des garçons.

Les sports collectifs sont omniprésents en cours d'EPS. Selon une étude conduite en 2000 par l'Inspection pédagogique régionale dans l'académie de Lyon, 28,79% du temps pratique effectif en EPS sont consacrés à l'enseignement des sports collectifs. Et cette programmation se retrouve à tous les étages du cursus scolaire. Comment peut-on expliquer les échecs constatés des filles dans une activité qui fait l'objet d'apprentissages répétés chaque année ? On ne peut pas éluder une possible responsabilité des enseignants et en général de l'école.

Selon une recherche de Vigneron qui concerne le baccalauréat 2001, un écart de 2,2 points sur 20 est constaté dans les différents sports collectifs. Mais la réussite des filles dans ce domaine reste néanmoins possibles. Ainsi 15,3% des lycéennes de l'étude réalisée obtiennent des notes excellentes à l'épreuve de sports collectifs (note supérieure à 15 sur 20). Cela reste faible en comparaison avec les garçons (39,1%), mais l'existence d'une réussite est envisageable.

Les enseignants expliquent souvent cette différence filles-garçons par des préjugés sexistes. Ils parlent de carence dans les ressources physiques, d'un manque de motivation, de confiance et d'une insuffisance dans les apprentissages, alors que les ressources des garçons ne sont, elles, jamais mises en doute. C'est le manque de travail qui induit l'échec de quelques garçons. Ils sont convaincus des piètres aptitudes et sont résignés devant l'incompétence estimée des filles. Rarement, ils remettent en cause leurs propres pratiques. Vigneron (2005) pense que les enseignants en EPS orientent leurs cours vers une motricité masculine de l'activité. Elle dit que la pédagogie utilisée occulte les motivations et les ressources particulières des filles.

Il faudrait davantage impliquer les filles dans les sports collectifs, en les obligeant à sortir de leur zone de confort. Les filles préfèrent, par exemple, souvent des équipes affinitaires plutôt que des équipes homogènes. Cette façon de faire les pénalise, car elles se retrouvent dans un groupe où elles ont un volume de jeu plus restreint et progressent en conséquence moins vite. A vivre tout au long de leur scolarité des situations sans ambition, les filles se conforment aux modèles qu'on leur assène (effet Pygmalion). Au volley-ball, pendant que les garçons apprennent l'attaque smashée et le service tennis, les filles servent à la cuillère et passent le ballon en face à deux mains. On note un manque chez les filles en fin de scolarité, alors que la base n'a jamais été scrupuleusement apprise. Il leur manque une rigueur qui est préjudiciable dans leur construction des situations en sports collectifs.

Il faut arrêter de penser que les filles ne sont pas capables, en leur proposant des petits exercices insignifiants, de voir les difficultés des filles sans y tenir compte ou de construire ses leçons d'éducation physique d'une manière très masculine.

6 DEMARCHE DE RECHERCHE

6.1 Question de recherche

La question qui nous intéresse est de connaître les facteurs qui influencent la perception de la mixité ou non dans les jeux collectifs, et plus particulièrement dans le basket-ball. Nous voulons savoir de quelle manière les élèves ressentent du plaisir dans une pratique collective, car à l'inverse des disciplines individuelles, cette activité mélange les genres et les niveaux sportifs. Nous nous demandons si les élèves ont un intérêt plus marqué en situation de jeu mixte, non mixte ou par niveau.

Et que veut dire avoir du plaisir ? Le fait de gagner, de se sentir compétent dans l'activité, de s'engager dans un jeu, de faire partie d'une équipe ou simplement de se dépenser. Nous allons comparer cette motivation à se mélanger dans les jeux collectifs, de la 7^{ème} à la 11^{ème} année. L'évolution physiologique et psychologique est très marquée durant cette période, ce qui amène une vision différente, en fonction de son âge.

6.2 Hypothèses de recherche

En lien avec nos questions de recherche, nous avons émis plusieurs hypothèses que notre étude devrait confirmer ou infirmer :

1) Les élèves vont trouver plus de plaisir et de motivation en jouant contre des personnes de leur niveau.

Dans toutes les chartes des droits de l'enfant dans le sport, on y retrouve le droit de se mesurer à des jeunes qui ont la même probabilité de succès. Les enfants ont besoin de se fixer des objectifs adaptés, raisonnables et réalisables, lorsqu'ils entament un match dans un jeu collectif. Si les équipes sont trop déséquilibrées, la rencontre va vite perdre en intensité et en intérêt. Le résultat sera déjà connu avant même que le match commence. La seule motivation que peut trouver une équipe est d'écraser l'autre.

2) Le sentiment de compétence et d'utilité dans le jeu amène un engagement plus fort dans les jeux collectifs.

Les élèves manifestent le besoin de se surpasser et de sortir de leur zone de confort. Le fait d'affronter des personnes contre qui ils aimeraient bien gagner, en sachant que cela est faisable, développe un sentiment de compétence et d'utilité. Viau, 1997, disait : « La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but ». Lors d'une rencontre sportive, il faut que tout le monde se sente concerné par un objectif. Un joueur doit savoir quelle est sa place sur le terrain et en quoi il peut être utile au groupe. Ce sentiment d'être profitable à son équipe amène un engagement et une motivation plus marqués.

3) Les élèves se situant dans le niveau supérieur ressentent du plaisir en rivalisant avec autrui et en obtenant la victoire, au contraire de ceux se trouvant avec les « moins forts » qui privilégient la participation et le contact avec leur équipe.

Le plaisir dans un jeu collectif varie en fonction du niveau dans lequel on joue. Chaque élève a un passé sportif en dehors de l'école et des objectifs divers et variés. Ces situations personnelles vont influencer la motivation de chacun. Les enfants qui ont l'habitude de pratiquer un sport collectif et qui se situent principalement dans les équipes de niveau supérieur, ont tendance à avoir un esprit de compétition plus fort. Le plaisir passe alors par le

résultat. Ils ont de la satisfaction s'ils ont gagné et réussi le défi de battre l'adversaire. A l'inverse, ceux qui se trouvent dans les équipes dites « moins fortes », ont tendance à privilégier l'appartenance à un groupe et au plaisir de partager une activité avec autrui. Le besoin de gagner est moins mis en avant, au profit du plaisir de jouer et de se sentir utile à l'équipe.

4) Les grands élèves, au cours de la 11^{ème} année, vont trouver une motivation à faire du jeu en mixte, malgré des différences physiques, de plus si la classe s'entend bien et que le lien entre les filles et les garçons est favorable.

Nous pensons que l'âge des élèves a une influence sur la motivation à se mélanger ou non avec l'autre sexe. En 7 et 8^{ème} année, les différences physiques entre les deux sexes ne sont pas encore trop marquées. En effet, certaines filles sportives et pratiquant un jeu collectif dans un club, sont aussi performantes que les garçons dans les activités de balle. A cet âge-là, le niveau de compétence de l'élève prime sur la différence fille-garçon.

En 9^{ème}, les différences physiques et physiologiques se font sentir. Les garçons sont très actifs et veulent être performants, tandis que les filles ont beaucoup moins envie de bouger. A ce degré, les élèves ont envie de rester par sexe lors des jeux collectifs, au détriment des rencontres entre filles qui deviennent moins intenses. Cette tendance se retrouve encore en majorité en 10^{ème} année. Dès la 11^{ème}, nous constatons parfois un changement de motivation chez les deux sexes. Les élèves ont un besoin de se retrouver dans l'effort et placent le sentiment d'appartenance à un groupe au centre des intérêts et du plaisir. La mixité est alors la bienvenue avec comme objectif le contact avec entre les filles et les garçons.

5) Les sports individuels altèrent moins la motivation des élèves que les sports collectifs, lorsqu'ils sont pratiqués en mixte.

Le jeu collectif est une discipline qui amène une vision de la mixité différente de celle des sports individuels. Dans les activités comme l'athlétisme, les agrès ou l'éducation du mouvement, la performance de chaque élève est indépendante de celle des autres. La mixité dans ces dernières n'a donc aucune influence sur la motivation des élèves à se mélanger. C'est pour cela que nous nous sommes fixés sur un sport collectif pour traiter notre thème de mémoire.

6.3 Population

Nous avons interrogé 83 élèves de 7^{ème}, 35 de 8^{ème}, 33 de 9^{ème}, 22 de 10^{ème} et 82 de 11^{ème}, ce qui nous fait un total de 255 élèves, issus de VP et VG pour les 9 à 11^{ème} et provenant des établissements de Morges, Aubonne et Prévèrenges.

6.4 Méthode

Afin d'évaluer l'intérêt des élèves en situation de jeu et ainsi répondre à notre question de recherche, nous avons fait jouer ces élèves de 7^{ème} à 11^{ème} au basket-ball. Ce sport a été choisi, car il est dit à faible connotation sexuée, donc va plaire autant aux filles qu'aux garçons. Nous avons placé les enfants dans trois situations différentes :

- mixte
- non mixte
- par niveau de compétence

Les matchs ont duré chacun 10 minutes et étaient toujours dans le même ordre (mixte, non-mixte et par niveau). Les équipes étaient composées de 4 joueurs. En mixte, les équipes étaient faites de manière aléatoire et composées de deux filles et deux garçons. En non mixte, les filles jouaient d'un côté et les garçons de l'autre. Quant aux équipes par niveau, les maîtres ont tenu compte du niveau de jeu de chacun. Il pouvait donc y avoir un déséquilibre entre le nombre de filles et de garçon dans l'équipe. La plupart du temps, il y avait un quart de filles et trois-quarts de garçons dans le niveau supérieur.

A la suite de ces trois moments de jeu, nous avons distribué un questionnaire (annexe) à tous les élèves, auquel chacun répondait individuellement.

La première partie du questionnaire concerne les données personnelles des élèves. Il nous permet de situer l'élève par rapport à la quantité de sport qu'il pratique en dehors de l'école, et de pouvoir définir s'il fait partie des sportifs ou non sportifs. Nous leur demandons aussi de s'exprimer sur le plaisir qu'ils trouvent en pratiquant du sport. Nous pouvons donc ensuite analyser les réponses en fonction de cette catégorisation, ce qui nous permet de vérifier si effectivement les "sportifs" recherchent davantage la performance que les non-sportifs dans le jeu, ou encore quelles sont les sources de plaisir pour chacun de ces groupes.

On y trouve aussi une partie où les enfants doivent faire un classement sur des activités qui se prêtent le mieux à la mixité et sur leur représentation du plaisir dans les jeux collectifs.

La seconde partie (intérêt en situation) se compose de 12 questions mélangées se référant à trois sentiments : le plaisir, la compétence et l'appartenance. Chaque énoncé est accompagné d'une échelle de type Likert en quatre points.

1	Non, pas du tout
2	Plutôt non
3	Plutôt oui
4	Oui, totalement

Nous avons fait la moyenne des notes attribuées à chaque item, pour chaque situation (mixte, non mixte et par niveau de compétence).

Items relatifs aux différentes dimensions de l'intérêt en situation :

Sentiment de plaisir

1. Le jeu était amusant
3. J'ai bien aimé ce match
5. Le jeu était attrayant (plaisant) pour moi
11. Il y avait une bonne ambiance dans l'équipe

Sentiment de compétence

2. J'ai reçu et donné beaucoup de ballons.
6. J'ai bien joué.
10. J'ai tiré au panier, même si je n'ai pas marqué.

Sentiment d'appartenance

7. Nous avons bien collaboré dans l'équipe.
8. J'étais intégré(e) dans l'équipe.

La dernière partie du questionnaire se compose de deux questions qui permettent à l'élève de se prononcer sur la situation de jeu qui lui a procuré le plus de plaisir et de sentiment d'utilité.

6.5 Analyse des résultats

Nous avons, dans un premier temps, pris la motivation intrinsèque des élèves et avons voulu séparer le sentiment de plaisir, de compétence et d'appartenance. Nous avons analysé ces sentiments en fonction des situations jouées, du genre des élèves, de l'année scolaire et de leur niveau sportif.

Ensuite, nous avons étudié le classement fait par les élèves en fonction de l'activité qu'ils pensaient être la plus adéquate en mixte.

Nous avons terminé par ce même classement, mais en rapport avec leurs motivations dans les jeux collectifs.

6.6 Outils

Opérationnalisation avec concepts, dimensions et indicateurs

Concepts	Dimensions	Indicateurs dans trois situations : Mixte, séparé et par niveau
Motivation intrinsèque	Plaisir	- Le jeu était amusant. - J'ai bien aimé ce match - Le jeu était attrayant (plaisant) pour moi - Il y avait une bonne ambiance dans l'équipe - Quel match t'a procuré le plus de plaisir ? - Dans quelles activités retrouves-tu du plaisir en mixte ?
	Sentiment de compétence	- J'ai bien joué - J'ai tiré au panier, même si je n'ai pas marqué - Je me sens utile - J'ai reçu / donné beaucoup de ballons
	Sentiment d'appartenance	- Nous avons bien collaboré dans l'équipe - J'étais intégré(e) dans l'équipe
Genre	Stéréotype	- Que représente pour toi le plaisir dans les jeux collectifs ? - Pourquoi as-tu du plaisir à faire du sport en général ?
Elèves	Sexe	- Es-tu une fille ou un garçon ?
	Année scolaire	- En quelle année scolaire es-tu ?
	Niveau sportif	- A quelle fréquence pratiques-tu du sport par semaine ?

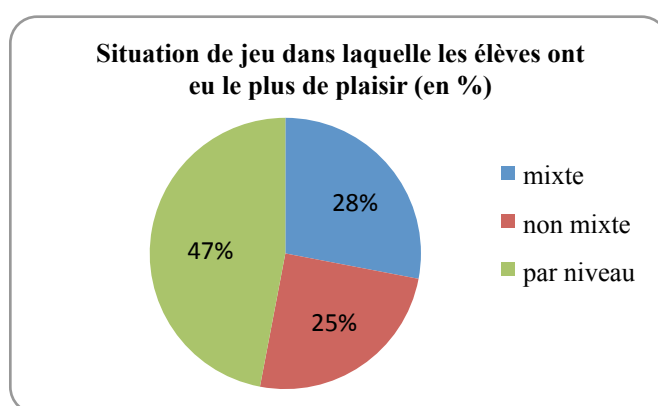
7 RESULTATS

7.1 Sentiment de PLAISIR

Afin de vérifier notre première hypothèse, qui dit que les élèves vont éprouver davantage de plaisir à jouer « par niveau », nous avons analysé la question « *quel match t'a procuré le plus de plaisir ?* » et « *pourquoi ?* ».

Nous avons donc compté, pour chaque volée, le nombre d'élèves qui avaient choisi A (mixte), B (non mixte) ou C (par niveau) et analysé les raisons de leur choix.

Tableau 1

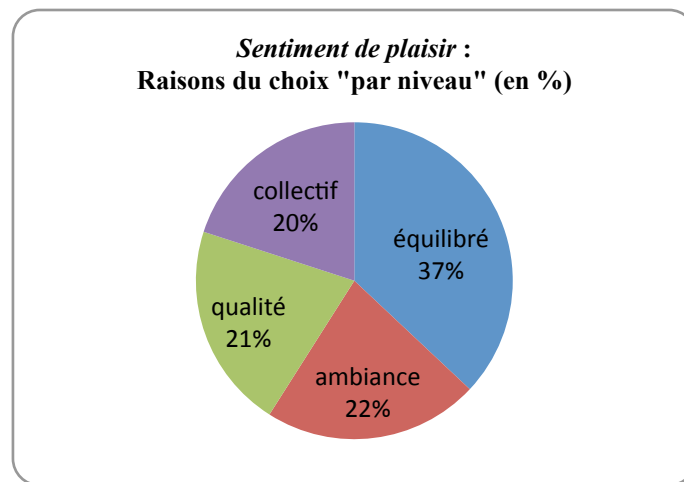


En prenant les résultats des élèves, tout âge confondu, nous constatons que 28% d'entre eux ont ressenti plus de plaisir à jouer en mixte, 25% ont préféré jouer en non mixte et 47% ont choisi le jeu par niveau.

Parmi les élèves ayant choisi cette dernière situation de jeu, 45% d'entre eux jouaient dans le niveau « moyen » et 55% dans le niveau « fort ». Dans les deux cas, ils invoquent les mêmes raisons de ce choix, à savoir :

- 1) Le jeu était équilibré (37%), équitable, même niveau,
- 2) Bonne ambiance (22%), bien rigolé, cool, moins « engueulé »,
- 3) Meilleure qualité de jeu (21%), équipe motivée, meilleur niveau, « se donner », plus de vivacité, bien joué, plus de progrès,
- 4) Jeu plus collectif (20%), beaucoup de passes, « touché des balles », bien participé

Tableau 2



Nous constatons, alors, que pour les élèves qui ont choisi le jeu par niveau, la raison qui procure le plus de plaisir n'est pas le fait qu'ils rigolent ou que l'ambiance soit bonne, mais que le jeu soit équilibré.

Raisons des élèves d'avoir choisi le jeu en mixte :

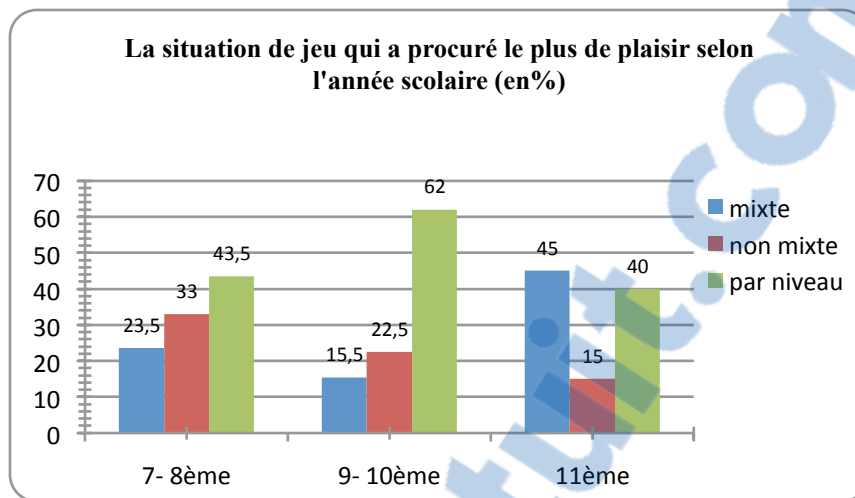
Les élèves ont largement invoqué l'ambiance, comme raison principale d'avoir choisi le jeu en mixte (surtout chez les 11^{ème}) comme situation préférée, car le fait de mélanger les filles et les garçons génère un jeu plus animé. Et ils disent apprécier le fait d'être ensemble. Certains relèvent que la question de la mixité ne se pose pas, que c'est une évidence. D'autres ont trouvé le jeu équilibré et qu'ils avaient bien participé.

Raisons des élèves de choisir la situation en non- mixte :

Les élèves ont invoqué une meilleure participation car le jeu était plus facile. D'autres ont relevé le fait qu'elles avaient « bien rigolé entre filles » et qu'elles n'étaient pas à l'aise avec les garçons. Effectivement, les filles ont apprécié le fait de se retrouver entre elles pour jouer. Peu de garçons ont évoqué cette raison.

Lors de cette première analyse de résultats, nous avons vérifié notre quatrième hypothèse, qui dit que les grands élèves (11^{ème}) vont trouver plus de motivation à jouer en mixte que les plus jeunes. Afin de mettre en évidence ce phénomène, nous avons regroupé les 7-8^{ème} et 9-10^{ème} car les résultats ne varient que de 2% au maximum dans chaque situation de jeu. Nous avons donc 128 élèves de 7-8^{ème}, 44 élèves de 9-10^{ème} et 80 élèves de 11^{ème} (252 élèves au total).

Tableau 2



Nous constatons aisément la préférence des 11^{ème} pour le jeu en mixte (45%), contre 23,5% en 7-8^{ème} et 15,5% en 9-10^{ème}. Nous pouvons donc en déduire que les « grands » préfèrent jouer en mixte et privilégient l'ambiance et le fait d'être mélangés à toutes les autres raisons. Les élèves de 11^{ème} année sont les seuls à avoir privilégié A (mixte) par rapport à C (par niveau).

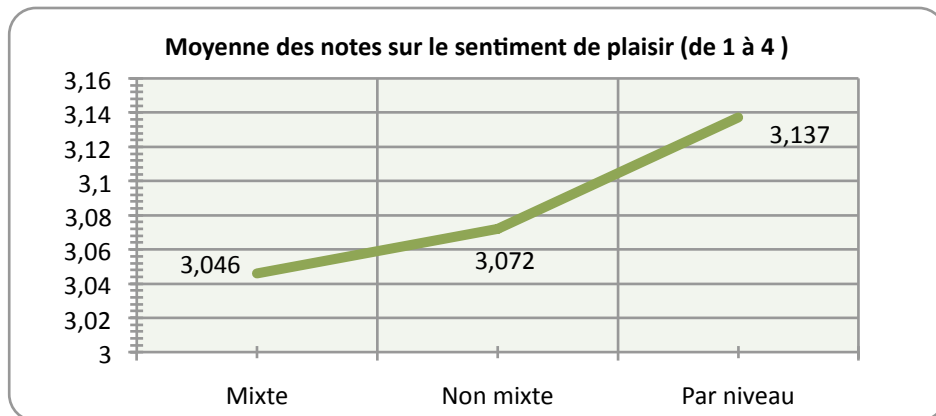
En 7-8^{ème}, par contre, ils préfèrent jouer par niveau et ne tiennent pas tellement compte du problème de la mixité. Effectivement, à cet âge-là, on retrouve facilement des filles dans le niveau supérieur car les différences physiques sont moindres. L'élève est alors reconnu à travers ses capacités sportives et non son sexe.

Par contre, en 9-10^{ème}, les différences de performances entre filles et garçons se font sentir et peu de filles sont capables de jouer avec les garçons, lorsque l'on pratique par niveau. De ce fait, on se retrouve répartition presque similaire au jeu en non mixte. Ils ont privilégié C (par niveau) à 63% par rapport à B (non mixte) 23% car, nous pensons qu'il s'agit de la dernière phase de jeu et que l'ordre a son importance. De plus, ils ont sans doute « deviné » le sens du questionnaire.

Pour terminer cette analyse sur la question du plaisir dans le jeu, nous avons pris les phrases du tableau qui se rapportent au plaisir, à savoir les questions 1, 3, 5 et 11 :

1. Le jeu était amusant
3. J'ai bien aimé ce match
5. Le jeu était attrayant (plaisant) pour moi
11. Il y avait une bonne ambiance dans l'équipe

Tableau 3



Ces chiffres confirment le fait que les élèves ont eu plus de plaisir à jouer par niveau. Nous pensons que les questions choisies étaient donc représentatives du sentiment de plaisir.

La plupart du temps, le total le plus élevé dans le tableau correspondait au choix dans la question ouverte, analysée ci- dessus. Par contre quelques fois les notes attribuées dans le tableau ne reflétaient pas le choix du match qui avait procuré le plus de plaisir. Pour certains, le plaisir était lié au fait de « se sentir utile » ou de « tout donner » ou encore « de jouer collectif » et n'est donc pas en lien direct avec l'ambiance ou au fait de s'amuser pendant le match.

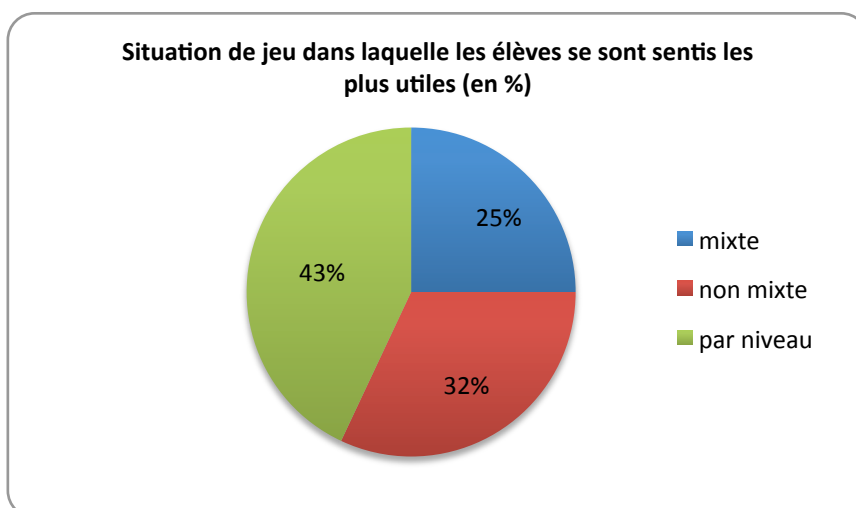
Une élève de 11^{ème}, qui a eu autant de plaisir dans les 3 matchs (noté 4x4 les 3 situations) a choisi A (mixte) comme match qui lui a procuré le plus de plaisir, en justifiant : « *Déjà je ne comprends même pas pourquoi on se pose la question de savoir si garçons et filles seraient ensemble, c'est une évidence !* ».

Cette remarque soulève bien le plaisir, pour les élèves de dernière année, d'être ensemble pour ce genre d'activité.

7.2 Sentiment de COMPETENCE

Nous pensons que les élèves ont un besoin de se confronter à des personnes de leur niveau, afin de se sentir compétent et de mieux s'engager dans l'activité. Ceux-ci ont répondu à la question : « Dans quel match t'es-tu senti le plus utile (A = mixte / B = non mixte / C = par niveau de jeu) ? Ils devaient aussi donner une explication à leur choix.

Tableau 4

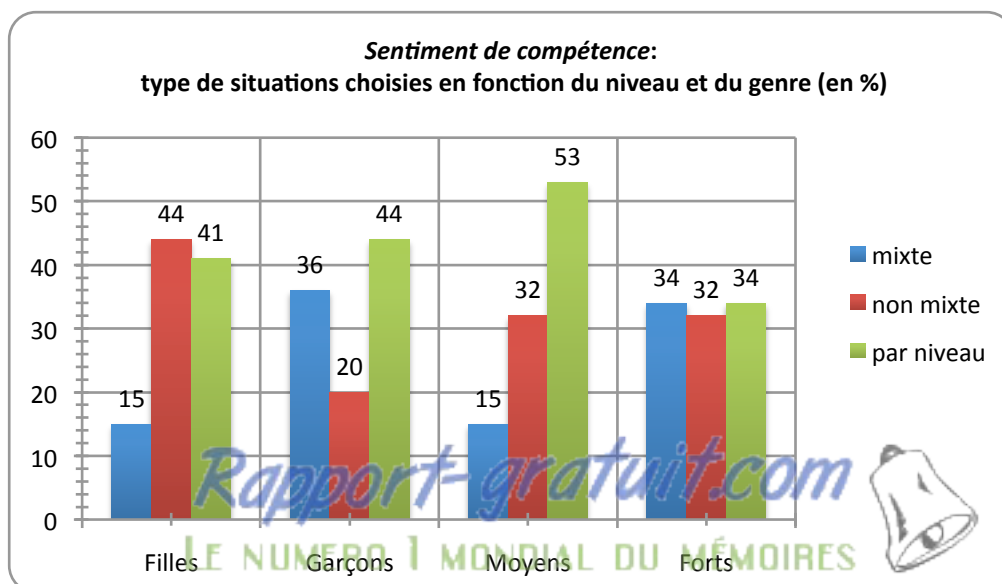


Nous observons une dominance de la situation par niveau (43%). En effet, les élèves se sentent plus utile lorsqu'ils jouent contre et avec des personnes qui ont les mêmes chances de réussite.

Le non mixte représente près d'un tiers (32%), car il y avait que peu de différences entre les situations par niveau et non mixte. En effet, le match par niveau ressemblait à peu de joueurs près à celui en non-mixte. Les garçons représentaient en majorité le niveau fort et les filles celui des moyens.

Le match en mixte a été choisi en grande partie par les forts et les garçons qui avaient l'impression d'être plus utiles contre des joueurs moins performants.

Tableau 5

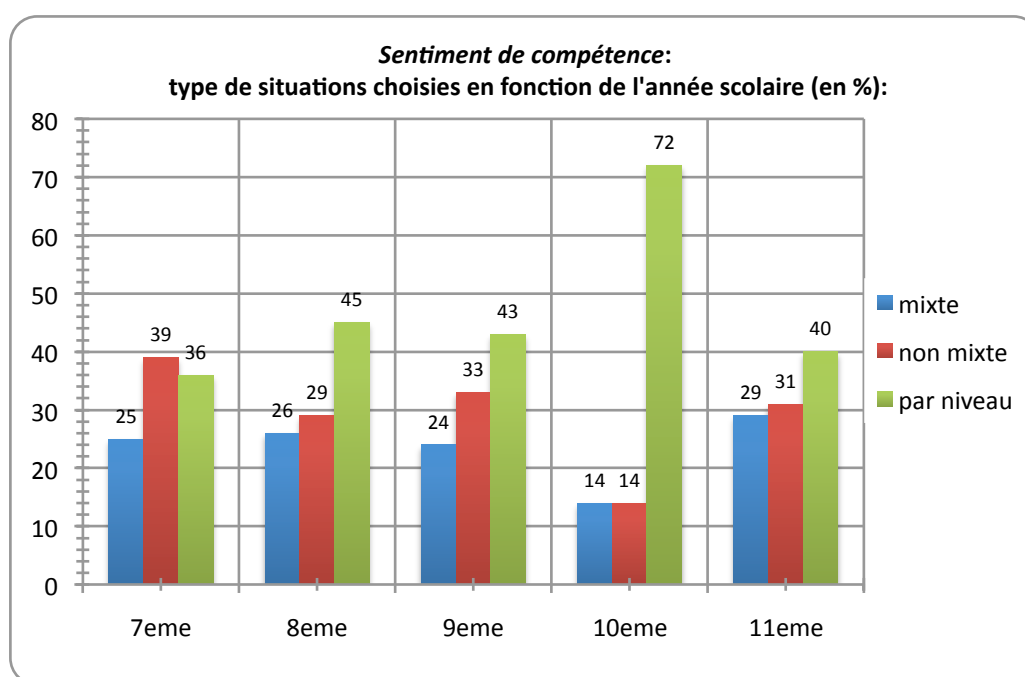


Nous remarquons que les matchs par niveau ont un effet conséquent sur le sentiment d'utilité pour les élèves moins performants (53%), malgré le fait qu'ils maîtrisent moins bien l'activité. Au contraire, les filles, qui représentent 68% du groupe des moyens, montrent une légère préférence (44%) pour la situation en non mixte sur celle par niveau. Cela veut dire que beaucoup de garçons du groupe des moyens font pencher la balance vers la situation par niveau.

Chez les forts, les trois situations sont quasiment égales, tandis que chez les garçons, les situations en mixte et par niveau prennent le dessus sur le non-mixte.

Nous avons également voulu vérifier si le sentiment de compétence changeait en fonction du degré. Voici les résultats obtenus :

Tableau 6



Nous constatons qu'en 7^{ème} année, le niveau entre les élèves est encore proche. Il est facile de faire des équipes équilibrées. Les élèves se sentent en majorité utiles et compétents dans toutes les situations (écart le plus grand = 14%).

En 8 et 9^{ème}, l'écart, entre la situation par niveau et celle en mixte, se creuse (19%) et les élèves se sentent plus à l'aise par niveau. Les modifications physiques des élèves sont certainement en partie responsables de ce changement.

En 10^{ème}, l'écart devient conséquent (58% entre « par niveau » et les deux autres situations) et le mélange entre les forts et les moyens devient difficile. Il est alors impératif de séparer les niveaux, si l'on ne veut pas que des élèves perdent leur motivation.

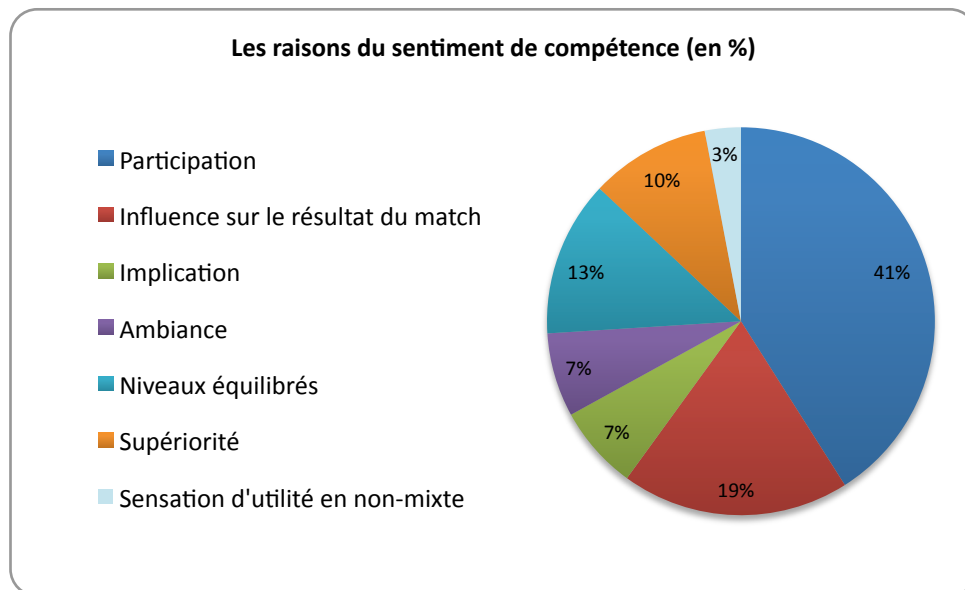
En 11^{ème}, la motivation des élèves évolue. Même si certains enfants préfèrent encore jouer par niveau ou en séparant les filles et les garçons, d'autres trouvent un intérêt à venir transmettre leurs compétences en situation de mixité. L'écart entre les trois situations de jeu redevient minime (11%).

Les raisons du choix des élèves sont diverses et variées. Nous avons regroupé toutes les réponses des élèves, afin de les classer par thème :

- **Participation** : les élèves ont le sentiment d'avoir bien participé. Ils ont touché un plus grand nombre de ballons et ont trouvé le jeu plus collectif.
- **Influence sur le résultat du match** : les enfants ont répondu qu'ils avaient marqué des paniers et avaient l'impression d'avoir été décisifs et influents dans le jeu.
- **Implication** : la motivation et l'envie de gagner étaient plus grandes. Les élèves se sont donc sentis plus impliqués dans le match.
- **Ambiance** : l'entente dans l'équipe était meilleure. Les joueurs et il régnait une meilleure dynamique au sein de l'équipe.
- **Niveaux équilibrés** : les joueurs avaient, à peu de chose près, le même niveau.
- **Supériorité** : Certains élèves ont préféré avoir un meilleur niveau que les autres, afin de pouvoir aider les plus faibles.
- **Sensation d'utilité en non-mixte** : certaines filles ont préféré se retrouver séparées des garçons, car elles ont l'impression qu'elles se font plus de passes, d'où un sentiment de compétence plus élevé.

Nous avons analysé les résultats de manière générale, en mélangeant les trois choix (mixte, non mixte et par niveau), puis en les séparant.

Tableau 7

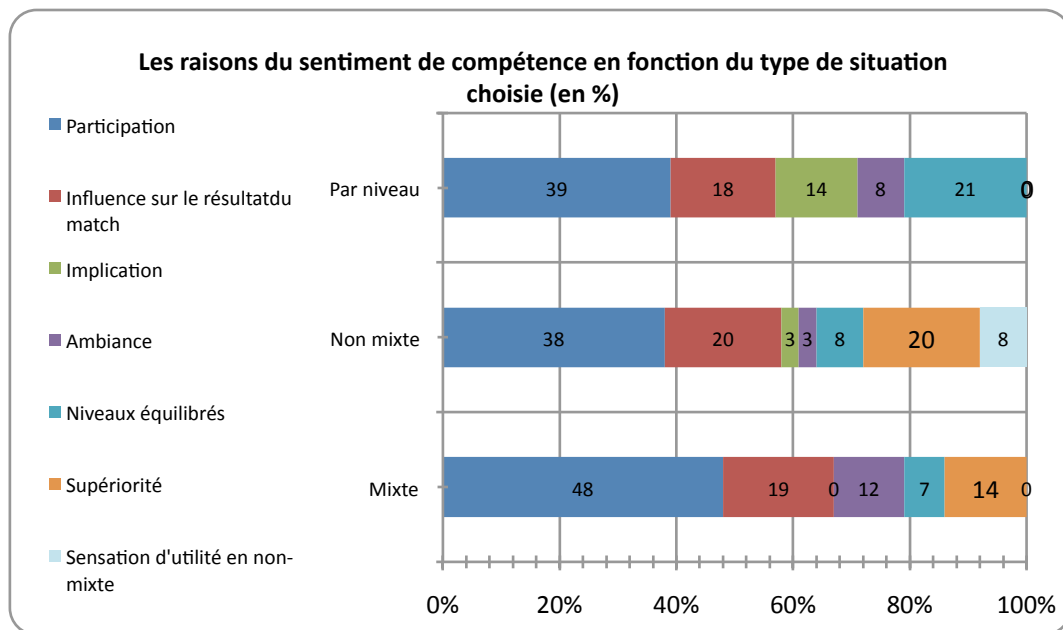


Nous constatons que presque un élève sur deux (41%) se sent utile au jeu, lorsqu'il y participe activement et reçoit des passes de ses coéquipiers. Le jeu est alors plus collectif et chacun a l'impression d'être compétent.

Nous retrouvons ensuite, le besoin de marquer des paniers et d'être décisif (19%). Ce sentiment de compétence se retrouve en grande partie chez les forts qui citent le plus souvent comme objectif, la gagne. D'ailleurs ces derniers ont souvent évoqué le fait de se sentir supérieur aux autres (10%) comme indice d'utilité.

Plusieurs raisons ont ensuite été citées et représentent environ un élève sur dix. L'équilibre des équipes (13%), qui permet à tout le monde d'avoir une place dans le jeu, l'ambiance (7%) qui met à l'aise toute l'équipe et l'implication (7%), qui est une raison proche de la participation. De plus, 3% des élèves, filles, ont justifié leur choix en parlant d'une séparation filles-garçons. Elles ont l'impression de mieux participer au jeu lorsqu'elles se retrouvent entre elles.

Tableau 8



Nous constatons que la participation active au jeu est une raison relevée dans les trois situations de jeu, tout comme, dans une moindre mesure, l'influence sur le résultat du match.

Nous remarquons, par contre, de grosses différences entre les situations choisies selon les raisons invoquées. Certains élèves se sentent impliqués dans le jeu quand ils se retrouvent par niveau (14%) et une petite poignée (3%) en non mixte. Personne ne donne cette raison en mixte.

Une deuxième chose est flagrante dans le graphique ci-dessus. Les élèves qui jouent en mixte (14%) ou non (20%) ont un sentiment de supériorité sur les autres. Cela veut dire que les équipes ne sont pas faites de manière équitable. D'ailleurs, en jouant par niveau, trois fois plus d'enfants indiquent l'équilibre des équipes comme sentiment de compétence (21%), que dans les autres matchs.

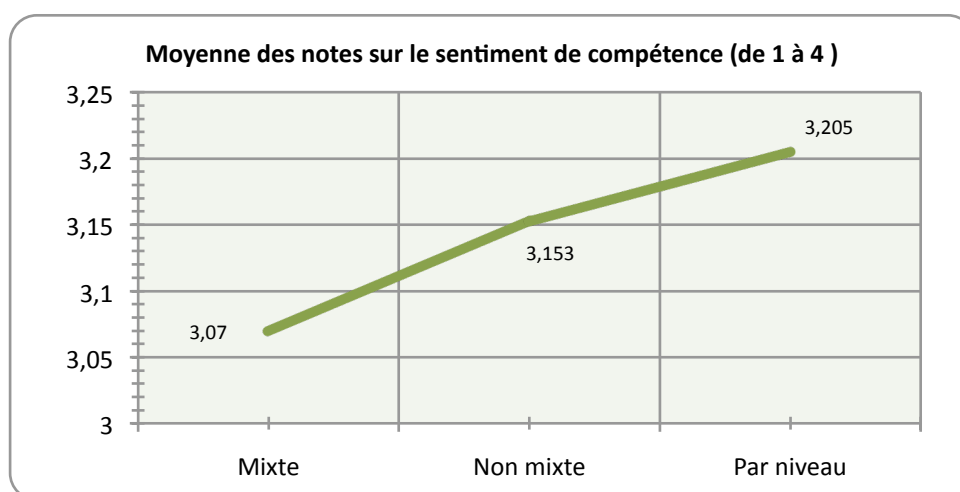
D'avantage d'élèves se sont sentis utiles en mixte, en donnant comme raison d'être plus à l'aise avec l'équipe (12% contre 8% par niveau et 3% en non mixte). Ce sentiment a été donné en majorité par les 11^{ème} année qui ont une plus grande envie de jouer en mélangeant les genres.

Pour finir, certaines filles ont encore de la peine à collaborer avec les garçons. Elles se sentent mieux lorsqu'elles jouent entre elles, même s'il y a des filles fortes, plutôt que de jouer avec des garçons, malgré le niveau plus faible de certains.

Afin de terminer cette analyse sur la question du sentiment de compétence dans le jeu, nous avons pris les intitulés du tableau du questionnaire qui se rapportent à la sensation d'utilité, à savoir les questions 2, 6 et 10 :

- 2. J'ai reçu et donné beaucoup de ballons.
- 6. J'ai bien joué.
- 10. J'ai tiré au panier, même si je n'ai pas marqué.

Tableau 9



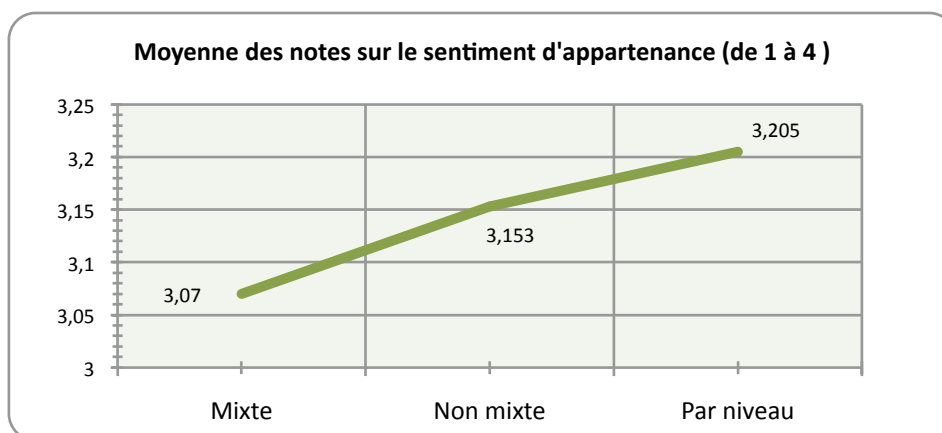
Ces chiffres confirment le fait que les élèves se sont sentis plus compétent par niveau. Les moyennes se trouvent entre 3 et 4, car les élèves ont de la peine à se mettre 1 ou 2 comme note. Ils devaient s'auto-évaluer et n'aiment pas se juger de manière négative. Les écarts entre les situations de jeu ne sont pas grands, car les élèves ne devaient pas choisir entre un des matchs, mais devaient évaluer les trois. Et comme dit précédemment, ils avaient plutôt une bonne opinion d'eux en général.

7.3 Sentiment d'APPARTENANCE

Nous avons pris les intitulés du tableau du questionnaire qui se rapportent à la sensation d'intégration et de collaboration, à savoir les questions 7 et 8 :

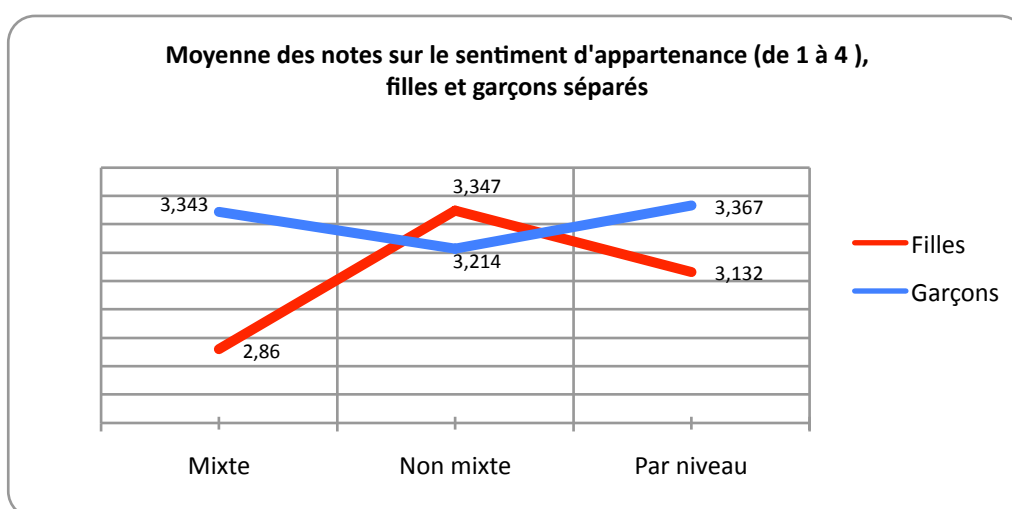
- 7. Nous avons bien collaboré dans l'équipe.
- 8. J'étais intégré(e) dans l'équipe.

Tableau 10



Ces moyennes montrent que les élèves se sentent légèrement mieux intégrés en situation non-mixte qu'en situation par niveau. Ceci est dû aux filles, qui ont l'impression que l'équipe collabore mieux lorsqu'elles se retrouvent exclusivement entre elles (voir le graphique ci-dessous). La situation en mixte se retrouve en dernière position, en grande majorité par les notes des filles. Elles n'ont que peu de sentiment d'appartenance à l'équipe, quand elles se retrouvent dans un match avec des garçons d'un niveau supérieur. Au contraire, les garçons privilégient le mixte par rapport au non mixte (voir le graphique ci-dessous), certainement du fait qu'ils se sentent valorisés de jouer avec des filles, et donc intégrés.

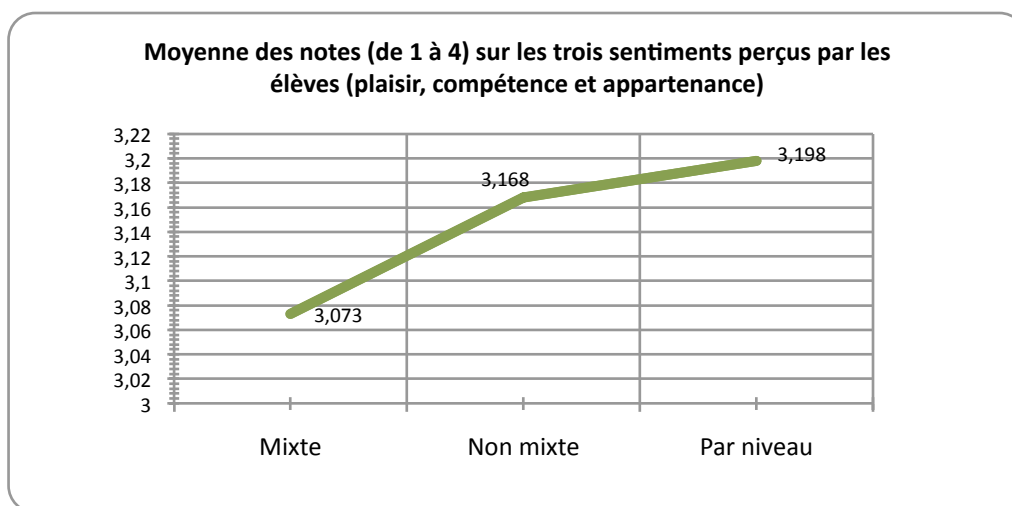
Tableau 11



7.4 Bilan de notre tableau de mise en situation

Le but de notre tableau est d'évaluer la perception de la mixité chez des élèves de 7 à 11^{ème} en prenant trois types de sentiment : le plaisir, la compétence et l'appartenance. Nous avons fait une moyenne des résultats de ces trois sentiments dans les trois situations.

Tableau 12



Nous pouvons déjà remarquer que les moyennes des notes se situent entre 3 et 4. Cela signifie que les élèves ont répondu en grande majorité 3 (plutôt oui) et 4 (oui totalement) aux questions sur le plaisir, la compétence et l'appartenance. Ils ont éprouvé un bon sentiment général lors de ces trois situations de jeu.

Par contre, la moyenne en mixte, avec 2 filles et deux garçons choisis au hasard, est inférieure aux deux autres matchs. Les filles ne se sentent certainement pas à l'aise dans ce système de jeu et elles ne perçoivent pas d'intérêt à jouer de cette façon, sauf en fin de scolarité, où elles apprécient, quand même, de partager un moment avec les garçons.

Ces moyennes nous montrent que le jeu par niveau procure plus de plaisir à une majorité d'élèves, qu'ils se sentent plus utiles et mieux intégrés. Nous pensons donc que cette pratique devrait être privilégiée lors de la plupart des leçons.

7.5 Autres résultats

La représentation du plaisir dans les jeux collectifs

Nous voulons savoir quelles sont les priorités des élèves, au niveau du plaisir, dans les jeux collectifs. Nous avons posé la question : « Que représente pour toi le plaisir dans les jeux collectifs ? ». Ils devaient classer de 1 à 6 des propositions données, allant de 1, le plus de plaisir, à 6, le moins. Nous avons séparé les résultats en quatre catégories : fille / garçon et moyen / fort. Nous avons obtenu une moyenne en fonction des réponses choisies et de la catégorie interrogée. Cela nous a permis de faire un classement, de 1 à 6, des énoncés selon les sujets.

Tableau 13

Classement des raisons du plaisir dans les jeux collectifs (de 1 à 6)	Garçons forts	Garçons moyens	Filles fortes	Filles moyennes	Rang général
Gagner	6	5	6	6	6
Participer	1	1	1	1	1
Jouer à un jeu	2	2	3	3	2
Toucher le ballon	5	4	5	4	4
Marquer	4	6	4	5	5
Partager un moment	3	3	2	2	3

Nous constatons, avec un rang moyen qui se situe à 2.673, que tous les élèves privilégient la participation comme raison principale du plaisir dans un jeu collectif. Ces derniers ont un besoin d'intégration et d'appartenance.

Nous observons finalement que les garçons et les filles, peu importe le niveau, ont choisi quasiment les mêmes raisons liées au plaisir. Les filles montrent une légère préférence pour le côté social, et les garçons pour le fait de pratiquer un jeu de balle, comme nous l'avons vu dans la partie théorique.

Les activités qui permettent le mieux la mixité

Nous avons demandé aux élèves de faire un classement de six activités, dans lesquelles ils auraient le plus de plaisir à les pratiquer en mixte. Nous avons analysé les résultats de manière globale, puis avons voulu savoir s'il y avait une distinction entre les deux sexes.

Tableau 14

Classement des activités qui amènent le plus de plaisir en situation mixte (de 1 à 6)	Garçons	Filles	Rang général
Foot	3	3	3
Agrès	5	2	4
Athlétisme	1	1	1
Volley	4	5	5
Unihockey	6	6	6
Chorégraphie de danse	2	4	2

L'athlétisme est le sport qui, selon tous les élèves, se prête le mieux à la mixité. Il est même largement en tête du classement, obtenant une moyenne de 2.99, sachant que le deuxième (la chorégraphie) se positionne à 3.37.

Les agrès se retrouvent quatrième (3.51), alors qu'ils se pratiquent aussi individuellement. Les filles, qui apprécient souvent cette activité, l'ont placée en deuxième position (3.23). Ces dernières ont classé la chorégraphie au 4^{ème} rang, alors que les garçons, par contre, l'ont propulsée en seconde position.

Le foot fait l'unanimité, en milieu de tableau (3^{ème}).

Le volley et l'unihockey arrivent en fin de classement, avec respectivement une moyenne de 3.53 et 4.21.

8 DISCUSSION

8.1 La motivation de nos élèves, renforcée par le jeu à niveau.

Avant de faire cette étude, nous pensions simplement que les contenus sportifs très « genrés » masculins ou du moins construits sur la base d'un « masculin- neutre » faisaient fuir les filles, surtout en grandissant et donc, que le fait de séparer les filles et les garçons s'imposait. En faisant cette étude, nous avons constaté que ce n'est pas si simple et que la motivation dépend de plusieurs facteurs qui évoluent avec le temps.

Notre première hypothèse dit qu'un élève se montre plus motivé lorsqu'il peut se mesurer à des camarades de même niveau. Cette motivation se caractérise par des sentiments de plaisir, de compétence et une sensation d'appartenance plus marqués.

En effet, la motivation intrinsèque des élèves se retrouve la plus développée dans le jeu par niveau de compétence (tableau 13). Elle permet à chacun de trouver une place adaptée à ses

capacités et augmente le plaisir dans le jeu. Pour les forts, en quête de performance, le fait de jouer avec des coéquipiers de même niveau, leur permet de se confronter « à armes égales » et de trouver ainsi une forme de compétition qu'ils n'auraient pas avec des élèves de niveau inférieur. De même, les élèves de niveau moyen vont pouvoir aussi trouver le jeu plus attrayant car il n'y a pas d'élèves plus forts qui les dirigent ou les empêchent de s'exprimer selon leurs propres capacités.

Les moyennes des tableaux 4 et 10 sur les sentiments de plaisir et de compétence confirment notre hypothèse avec des résultats plus élevés dans la situation par niveau. Ceci est d'autant plus vérifié, lorsque nous avons demandé aux élèves de choisir un des trois matchs en fonction du plaisir (tableau 1), puis en fonction de la sensation de compétence (tableau 5). Dans les deux cas, le jeu par niveau a été choisi près d'une fois sur deux (respectivement 47% et 43%).

Au contraire, les moyennes du tableau 11, sur le sentiment d'appartenance, montrent que les élèves se sentent légèrement mieux intégrés en situation non mixte qu'en situation par niveau. La raison principale vient du fait que les filles se sentent mieux intégrées dans l'équipe lorsqu'elles jouent entre elles (tableau 12), et comme le confirme les résultats de l'étude de DAVISSE (2000), celles-ci n'apprécient guère l'affrontement direct. Dans ce même tableau, nous remarquons que les garçons ont un sentiment d'appartenance plus marqué quand ils se trouvent en situation mixte par rapport au non mixte. Peut-être se sentent-ils valorisés dans une situation dans laquelle ils rencontrent des filles ?

Nous pouvons dire que le jeu par niveau permet à chacun de se sentir intégré, mais que les filles ont une préférence pour la situation en non mixte, car elles peuvent s'exprimer pleinement, sans le côté « viril » des garçons et leurs éventuelles réprimandes.

Les moyennes des tableaux 4, 10 et 11 sont plutôt élevées, car les élèves ont de la peine à se mettre des notes peu flatteuses. Ils ont répondu en grande majorité 3 (plutôt oui) et 4 (oui, totalement) aux questions sur le plaisir, la compétence et l'appartenance. Ils ont eu un bon sentiment général lors de ces trois moments. Les écarts entre ces situations de jeu ne sont pas élevés, car les élèves ne devaient pas choisir entre un des matchs, mais devaient évaluer les trois séparément. Et comme dit précédemment, ils avaient plutôt une bonne opinion d'eux-mêmes, en général.

Le tableau 13 présente la moyenne des résultats de ces trois sentiments dans les trois situations. Nous pouvons remarquer que la situation par niveau l'emporte sur le reste. La

formation équitable des équipes ne devrait plus se limiter à diviser les filles et les garçons, mais à séparer les élèves en fonction de leur niveau de compétence.

Tout cela atteste les recherches de Hurtig et Pichevin (1985) qui pensent que les différences de perception à l'intérieur d'une même catégorie de sexe (faible vs fort) sont plus importantes que les différences entre les garçons et les filles.

8.2 Le sentiment de compétence

Notre deuxième hypothèse dit qu'un élève, qui se sent utile dans son équipe et compétent dans l'activité, va s'engager pleinement dans cette dernière.

Le tableau 6 met en lumière un élément important : les garçons d'un niveau « moyen » se sentent bien plus compétents, lorsqu'ils sont confrontés à des adversaires de même niveau. Cette manière de faire augmente l'estime de soi, car ils ne se retrouvent pas « largués » dans des matchs avec d'autres garçons trop forts pour eux.

A ce sujet, Griffin (1985) a montré que la perception qu'avait un apprenant de son niveau d'habileté motrice influençait sa motivation à s'engager dans une tâche en éducation physique.

Dans le tableau 8, près d'un élève sur deux (41%) associe la compétence dans le jeu à la participation et au besoin accru de toucher le ballon pour se sentir utile, d'où l'importance de séparer les élèves moyens des forts. Lorsque le jeu est, par exemple, trop rapide pour un élève de niveau inférieur, celui-ci passera le match à regarder le ballon sans jamais le toucher. Il ne verra plus l'intérêt de se placer, ni de faire des efforts. D'ailleurs dans le tableau 9, l'implication est évoquée comme raison de compétence, de manière significative, uniquement dans la situation par niveau (14%). Ce tableau montre aussi que le sentiment de supériorité a une place prépondérante en mixte (14%) et non mixte (20%). Certains élèves, se sentant supérieurs, ont tendance à vouloir intégrer des équipes plus faibles pour montrer leurs forces, au détriment des élèves moins performants.

Comme disait Vigneron (2005), il faut commencer à prendre conscience de la compétence des filles dans les jeux collectifs. Il faut les faire sortir de leur « zone de confort » en intégrant les meilleures d'entre elles dans des niveaux supérieurs, et à l'inverse ne pas toujours croire qu'un garçon se situe essentiellement chez les plus forts.

8.3 L'influence de l'âge des élèves sur la motivation à se mélanger avec l'autre sexe

Dans une de nos hypothèses, nous affirmons que la motivation des élèves pour jouer en mixte ou non évolue en fonction de leur âge et des caractéristiques propres à leurs développements physique et psychique.

En 7-8^{ème} année, les élèves ressentent légèrement plus de plaisir à jouer par niveau, mais l'écart avec les autres situations est peu marqué (tableau 3). La mixité ne pose pas de gros problèmes, car les différences physiques entre les deux sexes sont relativement faibles et permettent d'intégrer facilement des filles dans le niveau supérieur. En effet, certaines filles sportives pratiquant un jeu collectif en dehors de l'école, sont aussi performantes que les garçons dans les activités de balle. A cet âge-là, le niveau de compétence de l'élève prime sur la différence fille-garçon. L'élève est alors reconnu à travers ses capacités sportives et non son sexe et nous arrivons aisément faire des équipes équilibrées. Les élèves se sentent en majorité utiles dans toutes les situations, même si la situation en mixte se retrouve légèrement en retrait de 10% (tableau 7). Paradoxalement les élèves de 7^{ème} sont les seuls à ne pas placer le jeu par niveau en première position et c'est le non mixte qui l'emporte. Cela est certainement dû à certaines filles qui ne pratiquent pas de jeu de balle et qui se sentent inutiles avec des garçons trop performants, qui ne se gênent en général pas tellement de leur reprocher leur incapacité. Il règne à cet âge- là encore, un esprit puéril, consistant à ne pas apprécier les activités où l'on mélange les deux sexes. Par exemple, ils demandent souvent à jouer, à des petits jeux, tel que balle à deux camps, filles contre garçons. Par la suite cette requête devient beaucoup plus rare.

En 9-10^e année, les élèves montrent un sentiment de plaisir plus marqué en jouant contre des personnes de leur niveau (tableau 3). En effet, en 9^{ème} année, les différences de maturation physique se font sentir. Les garçons sont très actifs et cherchent la performance, tandis que les filles, en pleine puberté, font preuve de nettement moins d'énergie et d'envie de bouger. A ce degré, les élèves ont envie de rester par sexe lors des jeux collectifs, au détriment des rencontres entre filles qui deviennent moins intenses. Les modifications pubertaires entraînent une faible estime de soi chez les filles. Harter (1990) précise qu'elles sont généralement plus insatisfaites de leur image corporelle à l'adolescence que les garçons. Cette tendance se retrouve encore plus marquée en 10^e année. Le sentiment de compétence, à cet âge-là, dans les jeux par niveau se retrouve largement au dessus des autres situations (72%, tableau 7). Et comme les garçons constituent, en grande majorité, le niveau supérieur, nous nous retrouvons, à quelques exceptions près, à une séparation filles-garçons lorsque nous divisons la classe par

niveau de jeu. Il est alors impératif de tenir compte de cette scission, si l'on ne veut pas que des élèves perdent leur motivation.

En 11^e année, les élèves préfèrent jouer en mixte et ce choix passe de 15,5% en 9-10^{ème} à 45% en 11^{ème}. En dernière année, nous constatons parfois un changement de motivation chez les deux sexes, et cette opposition des genres est moins marquée. Leurs intérêts évoluent, ils trouvent un sens à se mélanger dans les jeux collectifs et à transmettre leurs compétences, les uns aux autres. Les élèves ont un besoin de se retrouver entre eux dans l'effort et placent le sentiment d'appartenance à un groupe, au centre des intérêts et du plaisir. La mixité répond à leur envie de partager une activité ensemble et d'être socialement intégré. De plus, cette formule prime sur leur besoin de se sentir utile et compétant. A partir de cette constatation, nous pensons que les élèves de 11ème, vont être plus motivés à faire du jeu en mixte, malgré des différences physiques, surtout si la classe s'entend bien et que le lien entre les filles et les garçons est harmonieux.

8.4 Les raisons du plaisir en fonction de son niveau.

Notre troisième hypothèse stipule que les élèves se situant dans le niveau supérieur ressentent du plaisir en rivalisant avec autrui et en obtenant la victoire, au contraire de ceux se trouvant avec les « moins forts » qui privilégient la participation et le contact avec leur équipe.

Notre opinion est complètement faussée par les résultats : tous les niveaux et les genres choisissent comme raison principale du plaisir, dans les jeux collectifs, la participation (tableau 14). Et comme vu auparavant, ils se sentent plus participatifs dans les matchs par niveau, voire dans ceux en non mixte.

Le fait de gagner se retrouve même en queue de classement, alors que celui de marquer des paniers occupe l'avant-dernière position. Par ailleurs, nous remarquons tout de même que les filles et les garçons d'un niveau supérieur se sentent plus attirés par le fait de marquer des paniers que les élèves d'un niveau moyen. Mais le plaisir de gagner n'est pas du tout défendu dans ce tableau. Certainement que les compétiteurs(trices) ressentent moins ce besoin de victoire dans les cours d'éducation physique, et manifestent davantage cette volonté de gagner lorsqu'ils pratiquent du sport dans un club. Ce constat n'est pas très représentatif de la réalité. Lorsque nous regardons des élèves jouer, ils montrent souvent une véritable envie vaincre. On peut se demander s'il n'y a pas une forme de socialisation, qui consiste à assimiler les codes, les normes pour devenir (dire) ce que l'on attend de nous, afin s'intégrer dans la société (cours HEP de M. Posse, 2015). Dès notre plus tendre enfance, on nous répète que « l'important,

c'est de participer ! », alors peut-être que certains élèves ont donné (inconsciemment) une réponse « politiquement correcte » à cette question, en idéalisant leur véritable but recherché dans le jeu, la victoire.

La brochure 1 (Eclairages théoriques, enjeux pour la pratique), des manuels suisses d'éducation physique 4 et 5, nous fait part des intérêts des élèves pendant les cours de sport. Elle donne, entre autres, deux motivations qui sont la participation et la recherche du défi. Nous soulignons que la participation reste la priorité des élèves.

8.5 La mixité selon la discipline sportive.

Notre dernière hypothèse fait référence aux sports individuels, qui altèrent moins la motivation des élèves que les sports collectifs, lorsqu'ils sont pratiqués en mixte. Celle-ci est confirmée, en regard aux activités situées en tête du classement (tableau 15) qui sont majoritairement des activités individuelles (athlétisme, agrès et éventuellement la danse). L'avantage de ces disciplines réside dans le fait qu'elles se pratiquent seul, à son niveau et sans perturber autrui. C'est le cas de l'athlétisme qui arrive en tête, et qui ne génère pas de gêne entre les sexes. La danse est un cas particulier, car elle se pratique souvent en groupe, mais la prestation de chacun n'influence guère celle des autres. Par contre, les agrès, se retrouvent en quatrième position, alors qu'ils se pratiquent aussi individuellement. En effet, les garçons n'apprécient pas tellement ce sport, en général et l'ont placé en 5^{ème} position, alors que les filles l'ont mis en deuxième. Ces dernières pratiquent facilement de la « gym » en dehors de l'école, ce qui représente un domaine favorable pour certaines filles, qui peuvent faire des démonstrations et se valoriser par rapport aux garçons. Le fait d'être ensemble peut leur procurer du plaisir.

Nous pensons aussi important de relever l'impact des sports « genrés » sur le choix des élèves. En effet, on constate, que les filles ont classé la chorégraphie en 4^{ème} position, alors que cette activité a une connotation plutôt féminine et qu'elles devraient donc s'y sentir à l'aise. Nous pensons qu'elles éprouvent de la gêne à la pratiquer en mixte. Les garçons, par contre, l'ont classée en 2^{ème} position, certainement en pensant « se reposer » sur les compétences des filles dans ce domaine. Dans ce cas, l'intérêt en situation (mixte) des garçons semble supplanter leur faible intérêt individuel pour la danse. L'unihockey, qui représente le sport le plus « genré » masculin, fait l'unanimité pour les élèves des deux sexes : ils n'ont pas envie d'y jouer en mixte. Effectivement, ce jeu est très technique, avec le maniement de la canne, et creuse l'écart entre les joueurs de niveaux différents, et donc personne n'y trouve son compte sous cette forme de jeu. Etonnamment le foot n'a pas cette

connotation. Son côté « populaire » le rend certainement plus accessible aux yeux des filles et se retrouve, de ce fait, pour les deux sexes en milieu de classement (3^{ème}). La médiatisation du football féminin a aussi de l'influence sur ce classement.

Les derniers du classement sont le volley et l'unihockey. Ces deux jeux sont les plus typés au niveau du genre : le volley pour les filles et l'unihockey pour les garçons. Ils remportent donc le moins de suffrages, quant à l'envie de le pratiquer avec le sexe opposé.

Nous pouvons donc dire que les élèves trouvent moins de plaisir à pratiquer l'éducation physique en mixte, lorsqu'on leur propose des jeux collectifs.

Une question se pose quand même : « Est-ce toujours de la mixité, si les élèves ne collaborent pas entre eux lors des sports dits individuels ? ». Le fait de parler de mixité suppose qu'il y a un mélange entre les sexes, voire un échange, alors que si nous prenons l'exemple du saut en longueur, les garçons peuvent effectuer leurs tâches en étant en contact avec des filles, mais sans que ces dernières influencent leurs performances. Où est donc la collaboration dans ce cas-là ?

9 CONCLUSION

En conclusion, l'enseignement de l'éducation physique se positionne souvent par rapport à la mixité ou non. Le choix de l'un ou de l'autre offre son lot d'avantages et d'inconvénients, comme nous avons pu le constater dans ce travail. Ce choix, basé sur les différences physiques entre les filles et les garçons, nous semble restrictif et basé sur des généralités.

Au début de notre travail, nous pensions restreindre notre enquête à ces deux paramètres que sont la mixité et la non-mixité, puis nous nous sommes décidés à élargir notre champ d'investigation et d'ajouter une troisième variable, à savoir : « par niveau ». A partir de là, nous avons émis nos hypothèses. Les conclusions auxquelles nous arrivons à l'issue de ce travail sont largement en adéquation avec nos « prévisions ». Tous nos résultats sont tirés des questionnaires proposés aux élèves et nos réflexions, sur l'analyse et le décryptage des différentes questions. Nous relevons que ces résultats rejoignent les propos de notre cadre théorique, à savoir que la mixité ne signifie pas l'égalité et qu'il faut tenir compte des différents facteurs de genre, de niveau et de développement de l'adolescent. Nous avons pu faire ressortir l'importance des relations sociales lors de l'adolescence et l'entrée « participer et appartenir » de la rosace des sens, qui occupe une place primordiale.

De plus, nous avons également évoqué l'intérêt en situation, qui tient compte de la perception subjective du niveau de plaisir qu'offre une activité. Chen (1996) a mis les participants dans plusieurs situations comparables afin de vérifier les différentes dimensions de sa recherche.

Nous nous sommes aussi basé sur le principe que les élèves pouvaient se positionner sur un sentiment perçu, seulement s'ils pouvaient le tester dans plusieurs situations. Pour ce faire, nous avons donc mis en place nos trois situations de jeu (mixte, non mixte et par niveau). Chen avait montré que le plaisir instantané est la dimension présentant le plus d'influence sur l'intérêt total. Nous avons partagé cet intérêt en trois sentiments distincts, à savoir le plaisir, la compétence et l'appartenance. Les tableaux, que nous avons réalisés pour chacun de ces sentiments, montrent qu'ils représentent des dimensions différentes selon l'âge, le niveau, le sexe de chacun. Les filles privilégient l'intérêt en situation et évoquent souvent la bonne ambiance dans l'équipe. D'ailleurs, dans son mémoire sur la motivation des adolescentes en éducation physique, I. Meyer (2011) conclut que, le sentiment de plaisir est essentiel pour que ces jeunes filles soient motivées intrinsèquement dans une activité. Les garçons, eux, sont plus attachés à l'intérêt individuel, car ils pensent avoir de meilleures habiletés motrices que les filles.

Dans le cadre théorique, on nous dit que le défi joue un rôle négatif sur l'intérêt total. Effectivement, les élèves privilégient le fait de participer, plutôt que de gagner ou de marquer, lorsqu'on leur demande ce qui leur procure du plaisir en jouant. Le fait de faire partie d'une équipe, de se sentir intégré et de se sentir utile, a d'avantage d'importance pour la plupart d'entre eux, y compris pour les bons joueurs.

Une grande partie des études faites sur la mixité en éducation physique montrent que les grands élèves (11^{ème}) sont les plus favorables à un enseignement mixte. Inversement et paradoxalement, les établissements scolaires vaudois « démixent » d'autant plus les classes que les élèves sont âgés. Il serait intéressant de rechercher les objectifs visés par cette séparation et que la filière de l'éducation physique repense l'organisation de cette branche. En effet, le fait de garder les classes entières pour le sport simplifie le côté organisationnel (horaire) et comme nous l'avons vu, le fait de travailler par niveau est ensuite recommandé pour tout type de fonctionnement. Certains établissements fonctionnent ainsi, et il serait intéressant de connaître leur regard sur cette question.

La mise en place et la rédaction de ce travail nous ont beaucoup apporté et nous a permis de nous remettre en question sur notre fonctionnement quotidien en salle de sport. Malgré nos années d'expérience, nous ne sommes pas toujours conscients des attentes des élèves et ce travail nous montre les motivations de chacun lors des leçons d'éducation physique. Le rôle que nous jouons est crucial pour l'image que les élèves vont garder du sport à l'école et de l'envie qu'ils auront d'en pratiquer plus tard. Le défi pour les enseignants d'EPS, réside dans la manière de mettre en place des situations attrayantes et être capables de susciter l'intérêt pour tous.

Pour terminer, il est aussi intéressant de voir l'impact qu'a procuré cette recherche sur les élèves interrogés. Au début, il y avait une réticence, de la part des classes, à amener le jeu par niveau. En effet, les filles, avec des compétences élevées, avaient de la peine à se percevoir comme « fortes », et préféraient rester dans leur groupe de copines. A l'instar de ces dernières, les garçons dits « moins forts » ne voulaient pas intégrer des équipes de filles plus faibles, par peur d'être moqués et rabaissés. Mais, avec le temps et les nombreuses tentatives de pratiquer le jeu par niveau, les enfants ont commencé par comprendre l'importance d'évoluer dans un match où ils pouvaient s'exprimer pleinement.

10 LIMITES ET PERSPECTIVES

Notre travail a des limites et a pu être influencé par divers variables. Il serait intéressant de varier l'ordre des situations de jeu, afin de voir l'impact de l'ordre des matchs. Nous avons l'impression que les élèves oublient rapidement la première impression et se fixent plutôt sur ce qu'ils ont vécu à court terme.

Une autre variable que nous pourrions tester serait le jeu choisi. En effet, nous avons pris le basket-ball, car il nous paraissait de genre « neutre ». Nous pourrions vérifier si les motivations des élèves sont les mêmes en jouant au football, puisque ce choix a obtenu le même rang de la part des filles et des garçons, quant à l'envie de pratiquer ce sport en mixte.

Une limite s'est aussi posée à nous lors de la formation des équipes par niveau. Il était difficile parfois d'intégrer des filles dans le niveau supérieur, en particulier de la 9^{ème} à la 11^{ème} année, nous avons parfois forcé le transfert de quelques filles en niveau « fort » pour que la situation soit différente de celle en non-mixte.

Une analyse qualitative pourrait également être complémentaire à cette étude. Elle nous permettrait peut-être de comprendre pourquoi les élèves sont favorables à la mixité dans les sports individuels, alors qu'ils permettent une collaboration moindre en rapport avec les jeux collectifs (tableau 15). Des entretiens avec certains élèves nous éclaireraient aussi sur l'écart de plaisir entre les filles et les garçons au sujet de la mixité des agrès et de la chorégraphie, ou encore pourquoi les filles se sentent plus intégrées lorsqu'elles restent dans une situation en non mixte.

Pour finir, notre travail nous conforte dans l'idée d'optimiser notre manière de voir la séparation filles-garçons dans les jeux collectifs. Lors des joutes et cours d'EPS, il nous paraît essentiel de former des équipes en fonction du niveau de jeu et non en fonction du sexe de l'élève. Les filles d'un bon niveau ont le droit d'évoluer avec les plus forts, tandis que les garçons plus faibles doivent avoir la chance de se mesurer à d'autres élèves moins

performants. Cette logique n'est pas encore adoptée dans tous les établissements, et cela met en péril la motivation et l'estime de soi de certains enfants.

Lors d'un récent tournoi de handball, fait avec des 8^{ème} (Harmos), chaque classe devait se séparer en trois niveaux de jeu (ligue 1, 2 et 3), indépendamment du sexe des élèves. Ensuite, chaque équipe jouait contre une autre formation de même niveau. A la fin du tournoi, on regroupait le total des points des trois niveaux et obtenait un résultat par classe. Les élèves qui évoluaient en ligue 1 n'ont pas vu de différences notoires avec d'autres tournois, mais les participants des ligues 2 et 3 ont eu le sentiment d'avoir pu enfin participer activement à une rencontre.

Cette perspective véhicule un message primordial : les jeux collectifs à l'école ne sont pas réservés qu'aux bons élèves, mais doivent aussi être accessibles aux plus faibles.

11 BIBLIOGRAPHIE

- Alexander, P.A., & Jetton T.L. (1996). The role of importance and interest in the processing of text. *Educational Psychology Review*, 8, 89-121.
- Attali, M. O.-M.-M. (2008). Mixité et Education physique et Sportive (1959-1975). *Clio* (28), 243-260.
- Belotti, E. G. (1974). *Du côté des petites filles*. Paris: Éd des femmes.
- Bergé, F. C. (2000). *Les filles et les garçons, c'est différent ? (Construction d'outils didactiques en EPS visant à réduire l'écart de notation entre filles et garçons)*.
- Cannard, C. (2015). *Le développement de l'adolescent. L'adolescent à la recherche de son identité*. Paris: De Boeck.
- Chaponnière, M. (2010). La mixité, une évidence trompeuse ? . *Revue française de pédagogie* 171 , 69-75.
- Chen, A. (1996). Student interest in a activities in a secondary physical education curriculum. An analysis of student subjectivity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67, 424-432.
- Chen, A., & Darst, P-W. (2002). Individual and situational interest: The role of gender and skill. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 250-269.
- Chen, A., Darst, P.W., & Pangrazi, P. (2001). An examination of situational interest and ist sources. *British Journal of Educational Psychology*, 71,383-400.
- Chen, A., Ennis, C-D., Martin, R., & Sun, H. (2006). Situational Interest: A curriculum component enhancin motivation to learn. In S.N: Hogan (Ed.), *New developments in learning research* (pp235-261). New York, NJ: Nova Science Publishers.
- Clifton, A. & Gill, D. L. (1994). Gender differences in self-confidence on a feminine-typed task. *Journal of sport and Exercise Psychology*, 16, 150-162.
- Cogérino, G. (2005). Filles et garçons en EPS. *revues EPS* .
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.
- David, B. (1995). *Rugby mixte en milieu scolaire*. Revue Française de Pédagogie.
- Davisse, A. (1999). « Elles papotent, ils gigotent ». *L'indésirable différence des sexes*.
- Davisse, A. (2000). *EPS : réussite des filles et mixité*, in F. Vouillot. *Filles et garçons à l'école : une égalité à construire*.
- Deci, E.L. (1992) The relation of interest to the motivation of behavior: A self-determination theory perpective. In K. A. Renninger. S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 43-69). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Delalande, J. (2002). *Le groupe: chaînon manquant*. ERES.

Drinkwater, B. L., Nilson, K., Chesnut III, C. H., Bremner, W. J., Shainholtz, S., & Southworth, M. B. (1984). Bone mineral content of amenorrheic and eumenorrheic athletes. *New England Journal of Medicine*, 311(5), 277-281.

Duru-Bellat, M. (1995a). "Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. 2^e partie: La construction scolaire des différences de sexe". *Revue française de pédagogie*, n° 110, p. 75-109.

Duru-Bellat, M. (1995b). "Garçons et filles à l'école de la différence". In M. Duru-Bellat, *La place des femmes*. Paris: La Découverte, p.600-606.

Fontayne, P. S.-P. (1999). *Effet du genre sur le choix et le rejet des activités physiques et sportives en Éducation Physique et Sportive: une approche additive et différentielle du modèle de l'androgynie*. Movement & Sport Sciences.

Gleyse, J. (2010). L'éducation physique comme analyseur de l'histoire de la mixité dans les écoles (1882- 2008). *Tréma*, 32.

Griffin, P.S. (1985). Teacher's perceptions of and responses to sex equity problems in middle school physical education program. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 56,103-110.

Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, 1, 34-64.

Hidi, Z. (2001). Interest, and learning: theoretical and practical considerations. *Educational Psychology Review*, 13, 191-209.

Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 1-26). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hidi, S., & Anderson, V. (1992). Situational interest and its impact on reading and expository writing. In K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (p.215-238). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Krapp, A., Hidi, S. & Renninger, K.A. (1992). Interest, learning, and development. In K.A. Renninger, S.

Lee, A.M., Fredenburg, K., Belcher, D., & Cleveland, N (1999). Gender differences in children's conceptions of competence and motivation in physical education. *Sport, Education and Society*, 4, 161-175.

Le petit Robert (2016), le grand dictionnaire de la langue française, Editis

Lloyd, B. (1994). « Différences entre sexes » *Psychologie sociale des relations à autrui*. Paris: Nathan.

MACCOBY, E. E. (1990). *Le sexe, catégorie sociale*. Actes de la Recherche en Sciences Sociales.

- Mettraux, D. R. (2015, Octobre 20). (R. Couleurs locales, Intervieweur)
- Mitchell, M. (1993). Situational interest: Its multifaceted structure in the secondary school mathematics classroom. *Journal of Educational Psychology*, 85, 424-436.
- Motta, D. (1999). *Enseigner le masculin-féminin : la part du corps*. Revue Agora.
- Patelli, G. (2016, janvier 5). formation continue. (P. e. Baumgartner, Intervieweur)
- Reavil, G. e. (1999). *Raising our Athletes Daughters*. New York: Doubleday.
- Rogenmoser, C & Troesch (2010), *La séparation des filles et des garçons dans les cours d'EPS: bienfaits et limites. Le cas de la 7^{ème} année scolaire*. Mémoire professionnel. HEP Lausanne
- Schiefele, U., Krapp, A., & Winteler, A. (1992). Interest as a predictor of academic achievement: A meta-analysis of research. In K. A. renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp183-212). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sempé, M., Pedron, G., Roy-Pernot, M.P., 1979, Auxologie, méthode et séquences. (Paris: Théraplix), pp.205.
- Tanguy, K. (1992). *Le volley : un exemple de mise en œuvre didactique. Échanges et controverses*.
- Tanner, J. M. (1982). A longitudinal analysis of the growth of limb segments in adolescence. *Annals of Human Biology*, 9(3), 211-220.
- Tap, P. (1985). *Masculin et féminin chez l'enfant*. Toulouse: Privat.
- Van Praagh, E. (2008). *Physiologie du sport, enfant et adolescent*. Paris: De Boeck.
- Verscheure, S. e.-E. (2004). *Dynamiques différentielles des interactions didactiques selon le genre en EPS. Le cas de l'attaque en volley-ball en seconde*. Toulouse: De Boeck.
- Vigneron, C. (2005). *Filles et Garçons en EPS*. Lyon: Revue EPS.

12 ANNEXES

QUESTIONNAIRE POUR LES ELEVES DE 7^{ème} à 11^{ème} :

Données personnelles :

Genre : ☐ Fille ☐ Garçon
Année scolaire : ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11

Je pratique du sport en dehors de l'école :

☐ Pas du tout ☐ 1-2 fois par semaine ☐ 3-4 fois par semaine ☐ Plus souvent

Si oui,le(s)quel(s) :

Pourquoi as-tu du plaisir à faire du sport en général ?

.....

J'ai du plaisir à pratiquer le basket :

☐ Oui totalement ☐ Plutôt oui ☐ Plutôt non ☐ Pas du tout

Dans quelles activités retrouves-tu le plus plaisir en mélangeant les filles et les garçons. Classe par ordre de préférence (de 1 = le + de plaisir à 6 = le - de plaisir). On doit retrouver 1, 2, 3, 4, 5 et 6.

Foot.....

Agrès.....

Volley.....

Athlétisme.....

Chorégraphie.....

Uni-hockey.....

Que représente pour toi le plaisir dans les jeux collectifs? Classe par ordre de préférence (de 1=le + de plaisir à 6=le - de plaisir). On doit retrouver 1, 2, 3, 4, 5 et 6.

Gagner.....

Participer.....

Jouer à un jeu collectif.....

Toucher le ballon.....

Marquer.....

Partager un jeu avec des autres.....

Intérêt en situation :**Tu viens de jouer au basket dans 3 situations différentes :**

- A** en mixte : filles et garçons mélangés
B en non mixte : filles et garçons séparés
C par niveau de jeu : ☐ moyen ☐ fort

En pensant à ces situations, lis attentivement les questions et mets une croix qui représente ton accord avec l'énoncé. Tu dois répondre seul et en fonction de ta première impression.

NOTES 1 = non, pas du tout. 2 = plutôt non. 3 = plutôt oui. 4 = oui, totalement.	A				B				C			
	<u>Mixte</u>				<u>Non mixte</u>				<u>Par niveau</u>			
	filles et garçons mélangés				filles et garçons séparés				<u>de jeu</u>			
01. Le jeu était amusant												
02. J'ai reçu / donné beaucoup de ballons												
03. J'ai bien aimé ce match												
04. Les équipes étaient équilibrées												
05. Le jeu était attrayant (plaisant) pour moi												
06. J'ai bien joué												
07. Nous avons bien collaboré dans l'équipe												
08. J'étais intégré(e) dans l'équipe												
09. On avait le même niveau dans l'équipe												
10. J'ai tiré au panier, même si je n'ai pas marqué												
11. Il y avait une bonne ambiance dans l'équipe												
12. J'aurais aimé que le match continue												

Quel match t'a procuré le plus de plaisir (A, B ou C) ?.....

Pourquoi ?.....

Dans quel match t'es-tu senti le plus utile (A, B ou C) ?.....

Pourquoi ?.....

Résumé

Comment évolue la motivation des élèves de la 7^{ème} à la 11^{ème} année dans les jeux collectifs ? Voici la réflexion que nous avons approfondie dans ce travail de recherche. Nous nous sommes questionnés sur le ressenti des enfants et leur perception de la motivation dans différentes situations de jeu. Au delà d'un clivage stéréotypé des sexes, basé sur la supériorité des garçons dans les jeux de balle, nous nous sommes concentrés sur l'importance de pratiquer une activité, selon son niveau de compétence.

Actuellement dans l'inconscient collectif et pour simplifier la formation des équipes, nous séparons les filles et les garçons lorsque nous voulons faire deux groupes de travail. Cette manière de faire repose sur un principe qui place toutes les filles dans un niveau de compétence inférieur à celui des garçons, et inversement. Pour cette raison, nous avons décidé d'axer notre travail sur les sentiments perçus dans trois situations de jeu différentes :

- mixte
- non mixte
- par niveau

A la suite de cette mise en situation, nous avons interrogé 250 élèves entre 10 et 16 ans, afin de mieux comprendre ce qui influençait leurs sentiments de plaisir, de compétence et d'appartenance.

Les résultats de cette recherche nous ont permis de mettre en évidence l'importance pour les élèves de participer, de faire partie d'un groupe et de se sentir utile dans le jeu. Du côté des enseignants d'éducation physique, notre étude montre qu'il est primordial de mettre en place des situations de jeu dans lesquelles les élèves se retrouvent par niveau de compétence, afin que chacun trouve de l'intérêt et du plaisir dans les jeux collectifs.

Mots clés :

Mixité - développement de l'adolescent – motivation – intérêt – plaisir - jeux collectifs.