

1. Introduction.....	5
2. Cadre théorique.....	7
2.1 Mixité à l'école	7
2.1.1 Inégalités générées	7
2.1.2 Mixité en EPS	8
2.2 APS et genres.....	9
2.2.1 Pratique sportive chez les jeunes	10
2.3 Motivation en EPS.....	12
2.3.1 Motivation et mixité.....	14
2.3.2 Cas particuliers : badminton, football, danse	15
2.3.3 La tendance à envisager la motivation en situation.....	17
3. Présentation de l'étude.....	19
3.1 Objet d'étude	19
3.2 Questions d'étude et problématique.....	19
3.3 Hypothèses	19
4. Méthodologie	21
4.1 Participants.....	21
4.2 Outils de recueil de données.....	21
4.3 Procédure	22
4.4 Analyse des données.....	23
4.4.1 Définition des indicateurs	23
4.4.2 Degrés des indicateurs	24
4.5 Enquête complémentaire « après coup ».....	24
5. Résultats	25
5.1 Résultats par classe	25
5.1.1 Similitudes	25
5.1.2 Différences.....	27
5.1.3 Synthèse des six indicateurs.....	30
5.1.4 Eclairage à la lumière des <i>focus groups</i> et questionnaires.....	32
5.2 Moments significatifs	32
5.3 Cas d'élèves particuliers	33
5.4 Le questionnaire aux anneaux balançants	36
6. Discussion.....	37
6.1 Guidage de l'enseignant	38
6.2 Travail en petits groupes (par affinité et par genre).....	39
6.3 Donner du sens grâce à un projet	40
6.4 Filmer les élèves et visionner sur le champ.....	42
7. Limites et perspectives	44
7.1 Méthode de travail	44
7.2 Perspectives.....	44
8. Conclusion.....	46
9. Références bibliographiques.....	47
Annexes.....	49
Résumé.....	104

1. Introduction

Je m'intéresse à la question de la mixité depuis quelques années. En effet, au cours de mon parcours professionnel d'enseignant en éducation physique et sportive (EPS) depuis plus d'une quinzaine d'année, j'ai vécu différentes formes d'organisations dans les cours. Au début de ma carrière, j'ai vécu le système mixte lors de toutes les leçons. Sans réflexion approfondie pour fonder cet état de fait à l'époque, cette situation était surtout due au contexte d'une seule salle de gymnastique sur le site d'enseignement. En changeant d'établissement scolaire, j'ai connu ensuite la séparation des genres : les deux salles existant sur le site permettant cette formule, les filles et les garçons de la 9^{ème} à la 11^{ème} années scolaires vivaient la plupart du temps séparément leur cours de 90 minutes, en associant deux classes de même âge, les filles dans une salle de sport, les garçons dans une autre. La troisième période hebdomadaire d'EPS se déroulait la plupart du temps en groupe mixte.

Depuis quelques années, la création des horaires devient de plus en plus difficile, influencée notamment par la nouvelle LEO (Loi sur l'Enseignement Obligatoire) qui oblige les établissements scolaires à dispenser des cours d'une même discipline à plusieurs classes simultanément pour mettre sur pied des enseignements par niveaux. Cette lourde contrainte a amené certains responsables des horaires à laisser tomber celle des deux classes en parallèle pour l'EPS, et m'a donc fait redécouvrir en un certain sens l'enseignement complet de l'EPS à un groupe d'élèves mixtes.

Précisons que pour les classes de 7^{ème} et 8^{ème} années scolaires, j'ai toujours connu la situation d'un enseignement de l'EPS à des classes mixtes. A cet âge, 10 à 12 ans, la mixité va de soi, les performances, les attentes et les développements physique et psychologique de ces jeunes étant relativement semblables.

Avec les adolescents de 13 à 16 ans, la situation que je connaissais auparavant (mixité sur une période de 45 minutes, non mixité sur la double période de 90 minutes) me convenait bien. Pendant la période simple, j'avais l'occasion de me focaliser sur des objectifs plutôt sociaux, notamment d'acceptation de l'autre sexe, de collaboration, de respect de l'autre, de contrôle de sa force (pour les garçons surtout), et les activités physiques et sportives que je proposais étaient pour la plupart choisies pour un public mixte (condition physique, jeux d'équipes simples, jonglerie, badminton, ...). Lors des périodes doubles, j'avais alors l'occasion de développer plutôt les objectifs de performance physique pure puisqu'à la période de l'adolescence, celle-ci commence à être bien différenciée entre filles et garçons. Ces cours

doubles étaient aussi le lieu pour les disciplines ressenties comme très féminines (chorégraphies en musique notamment) ou très masculines (football par exemple). Ainsi lors du retour à la mixité totale, mes premières interrogations concernaient les différentes façons d'organiser des cours d'EPS toujours mixtes : comment faire se côtoyer des adolescentes et des adolescents lors de tous mes cours ? Que proposer comme activités physiques et sportives (APS) adaptées à ce nouveau public mixte ? Typiquement, nous proposons à nos élèves de 11^{ème} année un cycle football pour les garçons et un cycle volleyball pour les filles. Fallait-il proposer d'autres APS moins typées filles/garçons (le badminton apparaissait déjà dans le plan d'étude de 11^{ème} année, le tchoukball dans celui de 10^{ème} année), ou alors réussir à motiver les filles pour qu'elles jouent au football et les garçons pour qu'ils (re)découvrent le volleyball ?

Le plan d'études de l'EPS n'ayant pas fondamentalement changé, j'ai opté (sans véritable choix du coup) pour la première solution, c'est-à-dire non seulement faire découvrir des activités typées en genre aux élèves des deux sexes, mais encore faire partager ces activités à des groupes mixtes, et non avoir toujours les filles dans une demi-salle et les garçons dans l'autre. Mes interrogations ont ainsi évolué. Je me questionne donc désormais davantage sur les manières de proposer et organiser les mêmes APS qu'auparavant mais à un public différent. Mais je m'intéresse aussi aux APS très marquées en genre, soit très typées féminines, soit très masculines ? Maîtrisant mieux ces dernières de par mon vécu sportif personnel, j'essaie néanmoins de ne pas déséquilibrer mon enseignement et donc de proposer des formes plutôt destinées aux filles. Sachant que les garçons étant plus revendicateurs et les filles plus tolérantes ou plus calmes, il est plus difficile de proposer des APS typiquement féminines à des garçons que l'inverse.

Sur un plan plus personnel, je suis marié depuis plus de quinze ans et père des deux enfants, une fille de 11 ans et un garçon de 13 ans. Je crois avoir été sensible depuis longtemps à la question du traitement de l'égalité homme-femme, du respect de l'autre, du partage des tâches au sein du couple, du rôle - différent ou non - de la mère et du père dans l'éducation des enfants. Ce qui fait que lorsque j'ai dû choisir un sujet pour mon mémoire professionnel et appris qu'une étude MixEPS était en cours à la Haute Ecole Pédagogique de Lausanne, je me suis assez naturellement tourné vers ses responsables pour approfondir le sujet et ainsi trouver une problématique intéressante pour ma recherche.

2. Cadre théorique

2.1 Mixité à l'école

Dans le cadre scolaire, le terme « mixité » fait référence la plupart du temps au regroupement d'élèves des deux sexes dans une même classe (alors que le terme pourrait servir à décrire une mixité sociale par exemple). *A contrario*, la « non mixité » renvoie aux situations où les filles et les garçons sont séparés.

En Europe occidentale, la mixité à l'école secondaire a été généralement introduite dans le courant des années soixante et septante (Chaponnière 2010). En Suisse, ce n'est qu'en 1981 qu'un article constitutionnel était accepté en votation populaire, garantissant l'égalité des droits entre femmes et hommes, notamment en matière d'éducation. La mixité à l'école était perçue comme l'organisation à mettre en place pour progresser dans le sens de l'égalité des chances entre filles et garçons, et était porteuse de nombreux espoirs.

Selon Mosconi (2003), la mise en place de la mixité à l'école est incontestablement un progrès permettant de lutter contre une situation de ségrégation des sexes menant à une inégalité d'accès aux savoirs, mais d'un autre côté, selon Chaponnière (2010) toujours, « tous les constats montrent qu'elle s'est aussi accompagnée d'effets pervers » (p. 69), autrement dit qu'elle peut non seulement ne pas avoir d'effet sur les inégalités filles-garçons, mais aussi entériner la discrimination à l'insu de l'enseignant.

2.1.1 Inégalités générées

La plupart de ces effets négatifs ont été repérés par les auteurs. Ainsi, l'enseignement avec des groupes mixtes peut conduire souvent à un traitement et une attention différenciée en classe, les enseignants interrogeant davantage les garçons que les filles, les poussant et les critiquant plus. En d'autres termes, la mixité peut aboutir à avoir des attentes plus élevées à l'égard des garçons. Les enseignants positionnant différemment les filles et les garçons dans leurs processus quotidiens, cela débouche sur des différences de traitement des élèves selon leur sexe (Mosconi 2003).

On observe même de la part de certains enseignants une exploitation de l'opposition entre filles et garçons pour gérer la classe, à la manière d'une technique de « management » du groupe d'adolescents (Duru-Bellat 1995). L'inégalitarisme peut se nicher également dans des décisions concernant l'évaluation. Par exemple, dans le canton de Vaud, les barèmes des

examens d'entrée au collège étaient différents pour les filles et les garçons (Chaponnière 2010) et, si l'on comprend que ce type de mesure vise à réduire les inégalités de performances, ces différences de traitements pédagogiques peuvent aussi consister pour les filles à se dévaluer par rapport aux garçons (Duru-Bellat 2010).

Sans se focaliser uniquement sur des aspects négatifs liés à la mixité scolaire, plusieurs études posent tout de même des constats montrant que certaines inégalités liées au sexe des élèves semblent perdurer : les filles exercent correctement leur métier d'élèves (Courtinat-Camps et Prêteur, 2010), elles ont des comportements davantage en adéquation avec les attentes de l'institution scolaire telles que le calme, l'attention, l'obéissance, le conformisme, voire la soumission. De ce fait, elles réussissent mieux scolairement que les garçons. On pourrait penser que ce constat tend à invalider l'idée d'une discrimination des filles par rapport aux garçons, mais il faut noter que ces résultats scolaires féminins meilleurs que les résultats masculins ne touchent pas les filières d'excellence (filières scientifiques par exemple) et ne conduisent, en bout de cursus, ni à une égalité d'employabilité, ni à une égalité de salaires. Dans ces domaines, les femmes restent globalement moins bien traitées que les hommes (INSEE 2009).

2.1.2 Mixité en EPS

Ces réflexions font penser que les accroc à l'égalitarisme filles-garçons relèvent de la société et non pas de l'école, où ils sont déclinés dans les différentes branches, comme l'EPS.

Par exemple, en Suisse, le sport à l'école, ou l'éducation physique, n'a pendant longtemps pas été enseigné aux filles. Historiquement pensé comme une préparation physique au service militaire et à la guerre pour les garçons, cela n'était forcément pas destiné aux filles. Actuellement, le « service Jeunesse+Sport » est toujours sous l'égide du Département Fédéral de la Défense, de la Protection de la Population et des Sports (DDPS) qui a succédé depuis 1998 au Département Militaire Fédéral (DMF).

De ce fait, peu d'études traitent de la mixité en EPS en Suisse, contrairement aux pays voisins comme la France, où de nombreuses études se sont intéressées à cette question, surtout en lien avec l'évaluation de cette discipline scolaire mais aussi avec la motivation des élèves.

En termes de résultats, si l'on a vu ci-dessus que les filles réussissent généralement mieux à l'école que les garçons, il en va autrement en EPS. Plusieurs études (Vigneron 2006 ; Davisse

1986, notamment) montrent que dans ce cas particulier, les résultats des garçons sont supérieurs à ceux des filles. On pourrait être amené à penser que ces écarts de résultats en faveur des garçons ne découlent que de différences de capacités physiques, mais Lentillon-Kaestner & Cogérino (2005) mettent en évidence que le milieu social, la filière scolaire et les pratiques sportives extérieures à l'école influencent ces résultats. De même, certaines conditions de scolarisation peuvent être défavorables aux filles, comme par exemple le fait de se retrouver dans une classe à majorité masculine.

2.2 APS et genres

Comme dit plus haut, le sport était prévu pour entraîner et endurcir les jeunes hommes, pour les former au combat. Il comporte donc des valeurs historiques d'affrontement et de défi, à connotation plutôt masculine.

Il va de soi que toutes les activités physiques et sportives (APS) proposées aux élèves ne sont pas exclusivement typées masculines. Fontaine, Sarrazin & Famose (2001) proposent par exemple un classement en trois catégories : les APS masculines (football, basket, boxe, ...), les APS féminines (danse, gymnastique, équitation, ...) et les APS appropriées aux deux sexes (badminton, natation, volleyball, ...).

Dans le plan d'étude romand (PER), à la rubrique « Corps et Mouvement », il est fait mention d'un « enseignement différencié ou par niveaux (objectifs et contenus) prenant en compte les importantes différences de morphologie, de développement et de motivation des élèves » (p.49), mais à aucun moment il n'est fait mention d'un enseignement différencié de l'EPS prenant en compte le sexe des élèves.

Dans la brochure « Présentation générale » où sont rappelés les finalités et objectifs de l'école publique, il est bien spécifié que cette « école publique assume des missions d'instruction et de transmission culturelle auprès de tous les élèves. Elle assure la construction de connaissances et l'acquisition de compétences permettant à chacun et chacune de développer ses potentialités de manière optimale. » (p.12)

La référence aux genres est donc bien présente en tant que telle pour l'ensemble des diverses branches de l'école, par contre l'organisation de l'enseignement de l'EPS en groupes mixtes ou non mixtes est laissée au bon vouloir de chaque direction d'école. L'égalité et l'équité font eux aussi partie des principes régissant les missions de formation de l'école.

« Les traitements didactiques envisagent la formation des élèves sans référence à leur sexuation. Cependant, l'organisation mixte des classes est une donnée importante pour la mise en œuvre des activités physiques et tous les enseignants sont conscients des disparités de réponse adaptatives entre filles et garçons sur une même tâche. » (Coltice 2005, p.102).

2.2.1 Pratique sportive chez les jeunes

Dans le canton de Vaud, deux études permettent de se rendre compte des habitudes de pratiques sportives chez les adolescents (Narring 1998 ; SCRIS 2007).

A la lecture de ces documents qui traitent plus spécifiquement des APS pratiquées par les jeunes vaudois durant leurs loisirs nous pouvons relever les points suivants :

- 76% des jeunes ont une pratique sportive régulière en dehors de l'école. Les filles sont un peu moins sportives que les garçons puisqu'elles sont 73% dans ce cas, contre 84% des garçons.
- Cette proportion proche des trois quarts est relativement constante depuis l'âge de 5 ans jusqu'à 16 ans, après quoi les jeunes commencent à délaisser leurs pratiques sportives, les filles en plus grande proportion que les garçons : chez les jeunes adultes (16-19 ans), 41% des filles et 24% des garçons ne font pas de sport.
- Les habitudes familiales en matière de pratique sportive semblent avoir une influence : les jeunes dont l'un ou les deux parents ont une activité sportive régulière ont davantage tendance à reproduire ce comportement.
- Les garçons font du sport plus souvent dans la semaine que les filles, et par conséquent, consacrent plus de temps à leurs activités physiques : 30% des garçons déclarent passer plus de 4 heures d'exercices physiques hebdomadaires contre 15% des filles. Ces dernières n'y consacrent généralement que deux heures par semaine ou moins.
- Les garçons sont également plus nombreux à faire partie d'un club sportif que les filles, et cela tout au long de l'enfance et de l'adolescence.
- Les principales motivations à faire partie d'un club sportif sont identiques pour les deux sexes : l'envie personnelle, pouvoir pratiquer son sport préféré, le côté sympathique et le fait que le sport est bon pour la santé.

Ces travaux incitent à formuler plusieurs réflexions : tout d'abord, elles confirment que la question de l'inégalité filles-garçons à l'école est moins un problème scolaire qu'un problème social. En l'occurrence, on perçoit clairement que ce sont les représentations sociales véhiculées dans les familles qui orientent les choix et les motivations des jeunes. Dans le Canton de Vaud comme dans les autres pays occidentaux, les filles sont conduites vers certains types de pratiques, on attend d'elles certaines attitudes, certains signes distinctifs.

Ces signes distinctifs sont analysés comme des stéréotypes de genre, reliés à certaines activités sportives et peuvent également influencer la motivation des élèves en fonction de leur sexe et de l'activité physique proposée, selon qu'ils retrouvent ou non des éléments liés à leur genre dans cette activité (Chalabaev & Sarrazin 2009).

De plus, en secondaire, ces problématiques touchent au plus près le processus identitaire qui se manifeste de façon aiguë chez les adolescents. Ce processus identitaire repose sur une construction plurifactorielle au cours du développement (Mieyaa & Rouyer 2013). Le facteur biologique intervient bien sûr tout au long de la vie. Le facteur sociétal des divers milieux de vie rencontrés par l'adolescent est un autre facteur de ce processus. L'école étant à cet âge un milieu de vie très important, son influence en sera d'autant plus importante sur le développement affectif des adolescents. Ce travail d'élaboration de l'identité ne s'achève pas à l'adolescence, mais il est important lors de cette phase de la vie.

Les enquêtes de Narring offrent également des explications sur les différences de capacités. A une explication uniquement biologique des différences de performances filles-garçons, elle ajoute (et remplace en partie par) une explication sociale : en effet, pour les élèves garçons de 9^{ème} qui ont eu en moyenne X heures de pratique physique et sportive scolaire depuis le début de leur scolarité, on peut parfois ajouter X heures de pratiques hors-école. Or, pour beaucoup de filles, la seule pratique physique est la pratique scolaire. L'enseignant en classe d'EPS fait donc face à des élèves qui ont une expérience pratique qui va du simple au décuple.

C'est une question spécifique de l'EPS par rapport à d'autres branches (en mathématiques, les expériences scolaires sont souvent les seules vécues par l'élève, qu'il soit fille ou garçon). Donc, en plus des différences de représentations des APS liées au genre, l'enseignant d'EPS doit prendre en compte des différences de niveau de pratique extrêmement importantes. Ces deux caractéristiques placent la question de la motivation des élèves au premier plan des réflexions.

2.3 Motivation en EPS

La motivation à l'école peut se définir comme la capacité de l'élève à faire des efforts et à s'engager spontanément dans les tâches scolaires (Sarrazin et al 2005).

Comme pour toute discipline scolaire, elle est l'une des clés de la réussite de l'apprentissage de l'EPS. Si aucune motivation ne nourrit l'individu, celui-ci n'accordera pas de valeur à l'activité. Il sera alors résigné, se sentira incompetent et ne s'engagera plus, ce qui aura des effets sur ses apprentissages.

Plusieurs modèles théoriques de la motivation (Thill & Vallerand 1993) attribuent deux origines à notre motivation : une origine interne (on parle de motivation intrinsèque) et une origine externe (on parle alors de motivation extrinsèque).

De plus, on peut penser que « 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. » (Viau 2003, p.8).

On y retrouve les composantes intrinsèques et extrinsèques (lui-même et son environnement).

La motivation intrinsèque répond à plusieurs besoins de l'individu :

D'abord, le besoin de liberté et d'autodétermination : je peux choisir de m'engager dans différentes directions, options. Le choix librement consenti repose sur les aspects du plaisir éprouvé, du besoin de jouer, fait appel à la dimension ludique de l'EPS et nourrit le besoin de stimulation dont chacun fait preuve. Ainsi dans un cycle de danse en EPS, ce levier pourrait prendre la forme de moments de création chorégraphique par groupes, avec choix de la musique utilisée par chaque groupe d'élèves, et formation des groupes d'élèves par affinité entre eux ainsi que les situations « ouvertes », c'est-à-dire laissant l'opportunités de plusieurs choix et non d'une solution unique. En même temps, cet aspect comporte des limites en milieu scolaire : à trop laisser de choix aux élèves, certains groupes pourraient ne pas avancer beaucoup dans leur travail (faire des choix et les assumer, à cet âge, n'est pas toujours simple), certains pourraient n'être acceptés au sein d'aucun groupe ; enfin un groupe pourrait ne rien créer, ne rien proposer. Avec des adolescents, on peut donc se demander si ce type de motivation est à privilégier, non seulement dans le cadre de la danse, mais aussi dans celui d'autres APS telles que la gymnastique aux agrès par exemple.

Dans plusieurs domaines de l'EPS tels que notamment la condition physique ou la coordination, la motivation intrinsèque peut être obtenue également en répondant au besoin de réussite, d'accomplissement : je relève des défis, je satisfais mon estime de moi qui se développe. Le rapport à la tâche demandée doit être proche de mon sentiment de compétence perçue afin de ne pas me décourager. Si la difficulté du challenge à relever est trop éloignée de la perception que j'ai de mes compétences, ma motivation retombera. Au contraire, si la tâche proposée est dans ma zone proximale de développement (juste à l'extérieur de ma zone de confort), j'essaierai alors de relever le défi proposé. La possibilité de visualiser sa progression, de mesurer sa propre évolution nourrit cette motivation d'accomplissement. De nombreux auteurs cités par Sarrazin, Famose et Cury (1995) partagent cette motivation d'accomplissement en deux composantes dans ce que l'on peut appeler la théorie des buts : d'un côté, le but de maîtrise, dans lequel je me compare à moi-même, je progresse, j'atteins mes objectifs, je résous des problèmes grâce à mes efforts. De l'autre, le but de compétition (ou but de performance aussi), où je me compare à mes camarades, je veux faire mieux qu'eux. Par cet aspect, cette composante de la motivation d'accomplissement a aussi une valeur extrinsèque. Mais force est de reconnaître que cette orientation pédagogique est, elle aussi, difficile à mettre en œuvre, tant il est vrai qu'il est délicat de concevoir des tâches « juste à l'extérieur de la zone de confort » de l'élève. Impossible si l'on considère que dans une classe de 25 élèves, l'enseignant devrait tenir compte de « 25 zones de confort » différentes.

Enfin, le besoin de sens : si la tâche proposée résonne en l'élève, s'il peut l'intégrer comme parce que lui apportant quelque chose de nouveau et d'intéressant, comme une nouvelle découverte, même si cette perspective de satisfaction est différée dans le temps car résultant d'un objectif à plus ou moins long terme, alors il est probable qu'il s'engage dans cette tâche. Les opportunités d'apprentissage engendrées par les situations rencontrées nourrissent cette motivation à la connaissance. C'est sur cette composante que je me suis à mon avis le plus appuyé pour la réalisation de mon projet : imiter une chorégraphie existante, pour la présenter sous forme de clip vidéo aux camarades de l'établissement ainsi qu'aux nombreux parents et amis visitant l'école lors de la semaine intitulée « Rambertville » en toute fin d'année scolaire.

La motivation extrinsèque répond à plusieurs stimuli externes :

- La situation la plus basique est générée par le couple récompense – punition : je

choisis de m'engager car je sais que j'obtiendrai une récompense, ou pour éviter une punition.

- L'engagement va aussi varier en fonction de mon besoin d'appartenance au groupe : quelle image suis-je d'accord de présenter, comment suis-je capable de supporter le regard des autres, quels codes ai-je envie de suivre ?

Selon la théorie de l'autodétermination, la motivation extrinsèque peut s'intégrer et s'internaliser : l'individu cherche alors à satisfaire trois besoins fondamentaux tels que l'autonomie, la compétence et l'appartenance sociale (Gillet, Rosnet & Vallerand 2008, Dupont, Carlier, Delens & Gérard 2010). Comment cette appartenance sociale, cette motivation d'affiliation peut-elle s'exprimer dans le contexte d'un enseignement de l'EPS à une classe mixte ?

2.3.1 Motivation et mixité

Durant la période de l'adolescence, l'effet de groupe est évidemment très important. La motivation d'affiliation sera donc un levier potentiellement très intéressant pour tout enseignant d'EPS. Le défi proposé à ces enseignants sera donc, dans le contexte d'une EPS en classe mixte, de réussir à créer un groupe classe qui a envie de fonctionner de façon collective, qui désire partager des expériences communes, qui génère réellement des envies d'appartenance à ce groupe, une activité selon deux entités distinctes, l'une féminine et l'autre masculine, chacune de leur côté (ce que l'on observe fréquemment). Si cette fusion est réalisée, si chacun s'inscrit dans ce groupe, alors la motivation sera d'autant plus grande lorsque l'enseignant arrivera à fédérer la majorité des filles et la majorité des garçons.

Quelle peut être l'influence de la mixité sur les différentes composantes motivationnelles ?

Si, de part mon expérience de terrain, j'aurais tendance à affirmer que la motivation découlant de buts de compétition est plus développée chez mes élèves masculins que féminins, je ne peux occulter que certaines filles, parmi les plus sportives également hors de l'école, recherchent aussi le défi, la confrontation et la compétition. La motivation par les buts de maîtrise, c'est-à-dire apprendre de nouveaux gestes techniques, maîtriser un nouvel enchaînement gymnique, posséder un coup supplémentaire dans son répertoire à disposition,

motive de manière égale garçons et filles, même si ces dernières sont réputées meilleures élèves (donc meilleures apprenties) (Courtinat-Camps & Prêteur, 2010). Le contexte EPS semble rééquilibrer cette composante par rapport aux disciplines académiques.

De leur côté, Kermarrec, Roure et Pasco (2014) ont montré qu'au plan de l'intérêt personnel en situation suscitée par la pratique de différentes APS, filles et garçons montrent une différence significative d'intérêt global, qui n'est d'ailleurs pas corrélée aux diverses APS proposées. Deux des sources principales de cet intérêt sont identiques tant chez les filles que chez les garçons, à savoir le plaisir immédiat et la possibilité d'exploration. La nouveauté de l'activité proposée apparaît comme une dimension propre à éveiller l'intérêt plutôt chez les filles que chez les garçons.

2.3.2 Cas particuliers : badminton, football, danse

Comme nous l'avons déjà écrit, nous pouvons qualifier les APS de plutôt masculines, plutôt féminines ou appropriées aux deux sexes, selon qu'elles sont plutôt appréciées des garçons, des filles ou de la majorité des élèves sans distinction de sexe.

Dans cette dernière catégorie, mettons le badminton en avant : ainsi, j'insère régulièrement un cycle de badminton dans mon enseignement si j'ai de grands élèves, puisque dans mon établissement, les classes de 11^{ème} année ont un après-midi sportif dédié à cet activité, organisé sous forme d'un tournoi de simples pour les garçons d'un côté, et d'un autre pour les filles dans une seconde salle. L'enseignement en EPS se déroulant en classes mixtes depuis quelques années, je me rends compte que l'approche est assez différente entre mes élèves filles et leurs camarades de classe masculins. Ces derniers ont très vite envie de s'affronter, de compter les points, de jouer des matchs, de déterminer qui est le meilleur, voire de me défier. Ils sont clairement dans les domaines de la rivalité, de la compétition, du défi, de la performance.

Les filles ont plus tendance à essayer de maintenir le volant le plus longtemps possible en l'air, à compter le nombre d'échanges, à se soucier de l'impact de cette activité sur leur physique (domaines « se sentir bien, être en forme »). A l'écrire ainsi, cela semble renvoyer à des clichés sexistes stéréotypés, mais c'est ce que je peux observer très directement sur mon terrain. Il y a évidemment des exceptions, tel ce garçon pas du tout intéressé par la

compétition, parce qu'il pense déjà qu'il finira dans les profondeurs du classement et ne trouve donc pas son compte dans ce genre de défi (absence de buts de compétition) ou qu'il pense ne pas pouvoir progresser et apprendre de nouveaux coups (absence de buts de maîtrise) lors de ces petits matchs. Ou cette fille qui ne demande qu'à défier ces garçons compétiteurs. Les groupes se créent dès lors non pas par sexe, mais plutôt selon l'orientation de genre, partiellement indépendant du sexe. Selon Cogérino (2005), le terme « genre » renvoie à la catégorisation sociale du masculin et du féminin, soit par exemple les comportements, les attitudes, ou encore les valeurs. Le genre découle donc de l'éducation sociale reçue, en opposition au sexe qui est lui une transmission biologique.

Dans le cas de l'APS football, pour laquelle nous organisons aussi un après-midi sportif interclasses dans notre établissement, la composante compétition ressort très vite également chez la plupart des garçons. Les filles sont généralement très ouvertes à l'apprentissage. Contrairement à leurs camarades masculins qui jouent au cours de leur temps libre dans la cour de l'école ou de leur quartier, voire s'entraînent plusieurs heures par semaine dans le club local, et qui pensent donc ne plus rien avoir à apprendre ni techniquement ni tactiquement, mes élèves filles trouvent leur compte dans l'apprentissage de gestes techniques. Bien sûr, il ne faut pas que ce soit trop difficile, trop éloigné de leur zone de confort, mais c'est un but qui les motive, dans lequel elles trouvent du sens et ainsi leur compte. De plus, l'apprentissage technique implique souvent un effort physique modéré, donc cela leur convient très bien.

Dans le cadre de ce travail et donc de l'APS danse, le vécu des élèves est inversé par rapport au football : les filles ont beaucoup plus d'heures de pratique derrière elles que les garçons. Pas forcément dans le cadre de cours organisé, mais de part leur pratique personnelle, seule ou en petit groupe, dans leur chambre ou devant leur télévision. La danse n'étant pas une activité compétitive dans la plupart des cas, je ne retrouve pas dans mes cycles de danse cette dichotomie entre élèves « compétiteurs » et élèves « loisirs ». Par contre, la composante émotionnelle liée aux domaines de l'expression corporelle, de la création artistique, de la performance devant un public prend très vite le dessus et devient un élément plutôt contre-productif sur le plan de la motivation, les élèves étant pour la plupart très inhibés.

Ce phénomène s'observe très souvent dans les soirées « boum » lors des nombreux camps de ski que j'ai encadrés, lors desquelles j'observe régulièrement un groupe de filles qui osent danser devant l'assemblée, mais en formant un cercle (elles tournent donc le dos aux non-danseurs les plus proches) qui les sécurise ; elles appartiennent à ce cercle qui les rend fortes et courageuses pour s'exprimer en public. Je peux aussi alors observer le garçon pratiquant le *break-dance* qui va alors oser s'exposer, sachant qu'il n'aura aucun rival dans l'assemblée et qu'il va remporter un certain nombre d'applaudissements à la fin de sa démonstration.

Des auteurs (notamment Shen, Chen, Scrabis, & Tolley, 2003), ont montré qu'il n'y a pas de différences significatives d'intérêt en situation entre les filles et les garçons lors de leçons d'EPS d'un cycle de danse, même si les filles présentent au départ un niveau d'habileté motrice plus élevé que les garçons et font preuve d'un intérêt individuel initial plus grand que ces derniers également.

Pour conclure avec le cas de l'APS danse, je pense que la composante motivationnelle d'affiliation, de l'appartenance au groupe va être prépondérante. Ce sont ces postulats qui ont orienté mes choix lors de ce cycle de danse particulier : créer une dynamique de groupe motivante, sécurisante pour tout un chacun, tout en gardant à l'esprit que la composante cognitive (comprendre le sens de ce que je fais en tant qu'élève) et le fait d'avoir un projet collectif à relativement long terme va soutenir cette dynamique de groupe.

2.3.3 La tendance à envisager la motivation en situation

Au-delà de la tradition psychologique consistant à identifier des facteurs propres à l'individu pour expliquer l'apparition de la motivation, la tendance actuelle est plutôt de privilégier des variables de contexte (Bourgeois, 2006). Les hypothèses les plus porteuses posent que la motivation est variable, donc dépendante des situations dans lesquelles l'individu agit, elle est donc essentiellement « située ». Ainsi, conscients de la difficulté des enseignants d'EPS à agir sur les dispositions psychologiques des élèves (variables individuelles), Chen et Ennis (2004, 2008) proposent de s'orienter sur les effets des caractéristiques des situations d'apprentissage sur la motivation des élèves, notamment en EPS. L'idée qui découle de ce courant est que les professeurs peuvent intervenir sur la motivation des élèves en manipulant les caractéristiques des situations d'apprentissage (formes de groupement, mixité ou non, utilisation de tablettes numériques ou non, etc.). Cette approche de la motivation en situation est basée sur le concept

« d'intérêt » qui est défini comme un état psychologique émergeant de l'interaction d'une personne avec une activité. Dans ce cadre, l'intérêt en situation est « l'effet attrayant des caractéristiques d'une activité sur les individus » (Chen, Darst & Pangrazi, 1999). Il résulte de l'interaction entre une activité donnée et une personne à un moment déterminé.

Les auteurs de ce courant distinguent cinq sources de l'intérêt en situation : le plaisir instantané, l'intention d'exploration, la nouveauté, la demande d'attention et le défi. A la HEP Vaud, une recherche a été mise en place pour mesurer la variations de cet intérêt en situation dans plusieurs contextes de l'enseignement de l'EPS (Belgique, Canton de Vaud et France). Dans la mesure où ce construit est basé sur l'interaction entre des individus et un environnement, le contexte spécifique de l'enseignement de l'EPS dans chacun des pays ou cantons visés a très probablement un impact sur les sources prédisant l'intérêt en situation. L'objectif est ainsi d'examiner le construit de l'intérêt en situation et d'étudier les relations entre ses différentes sources pouvant conduire à un engagement des élèves en classe.

3. Présentation de l'étude

3.1 Objet d'étude

Evolution de la motivation des élèves dans le cadre d'un enseignement mixte au cours d'un cycle de danse.

3.2 Questions d'étude et problématique

Question de recherche : dans quelles circonstances la motivation d'adolescentes et adolescents de 13-14 ans d'une classe mixte varie-t-elle au cours d'un cycle d'APS telles que danse, chorégraphie, expression corporelle, APS typées comme très féminines ?

3.3 Hypothèses

- Lorsque l'enseignant guide l'activité, la motivation augmente (l'autonomie des élèves diminue, de même que le risque pris quant à l'image de soi ; la motivation d'affiliation augmente, les composantes liées aux défis et aux buts de maîtrise évolue en fonction des tâches proposées par l'enseignant).
- Le fait d'avoir un projet connu sur le long terme fait augmenter la motivation du groupe classe (la motivation d'affiliation augmente, l'intérêt global est porté par le projet ; la composante motivationnelle des buts de maîtrise varient en fonction du projet, de même que celle liée à l'autonomie laissée aux élèves à l'intérieur dudit projet).
- Laisser les élèves travailler en petits groupes par affinité augmente la motivation (la motivation liée à l'autonomie et celle d'affiliation sont générées par le fait que les élèves ont choisi leurs groupes de travail ; les parts de la motivation liées à la maîtrise, au défi et au plaisir immédiat varient en fonction de la tâche proposée).
- Laisser les élèves travailler en petits groupes de même genre augmente la motivation (la motivation liée au choix et à l'autonomie diminue puisque le choix n'est pas libre mais lié au genre auquel l'élève appartient, celle liée à l'affiliation devrait être soutenue par l'appartenance à ce groupe ; les parts de la motivation liées à la maîtrise, au défi et au plaisir immédiat varient en fonction de la tâche proposée).

- Filmer la production des élèves et leur montrer le résultat sur le champ fait augmenter la motivation (la motivation générée par les buts de maîtrise, par les défis augmente, celle liée au plaisir aussi du moins lors de premières expériences ; toute la part liée à l'estime de soi et à l'image de soi varie en fonction des élèves et de leur rapport à leur image personnelle, ainsi qu'au processus utilisé pour montrer les images aux élèves).

4. Méthodologie

Description du contexte : j'enseigne dans un établissement mixte (dans le canton de Vaud, mixte signifie primaire et secondaire, car l'école vaudoise est partout mixte en terme de sexe). Environ 1200 élèves fréquentent cet établissement, répartis en plusieurs sites sur le territoire la commune. L'établissement est situé dans un milieu citadin. L'origine de la population fréquentant nos classes est très disparate puisque la moitié des familles de nos élèves sont issus de l'immigration. Le milieu socio-économique de ces familles est pour une petite majorité ouvrier, le solde représentant le secteur tertiaire.

4.1 Participants

Travaillant au cours de l'année de l'étude avec beaucoup d'élèves de 9^{ème} année, tant en EPS qu'en sciences, je me suis focalisé sur cette tranche d'âge (2001-2002) pour la partie pratique de ma recherche (cycle de danse), puisque ce sont ceux que je côtoyais le plus, donc que je connaissais le mieux. J'enseignais les sciences à trois classes différentes, deux classes de 9VP représentant 30 élèves, et une classe de 9VG de 19 élèves. Seules la classe de 9VG et la classe 9VP/2 ont vécu le cycle de danse avec moi durant leurs leçons d'EPS hebdomadaires, n'ayant pas la classe 9VP/1 à mon horaire pour l'EPS.

4.2 Outils de recueil de données

- observation participante : cycle de danse s'étalant sur 17 moments (description et déroulement en annexe 1) à la fin desquels avait lieu une prise de notes d'observations participantes (annexe 2), à chaud en fin de leçon (parfois aussi à froid le soir-même) ;
- 93 questionnaires MixEPS (annexe 3), passés à un échantillon de 93 élèves (40 garçons et 53 filles), répartis de la 9^{ème} à la 11^{ème} année, c'est-à-dire nés entre 1998 et 2002 ;
- 3 *focus groups* (guide d'entretien en annexe 5) passés avant le cycle de danse, un groupe féminin, un groupe masculin, un groupe mixte, sur inscription donc uniquement des volontaires ; seuls des élèves des deux classes de 9VP y ont participé.

4.3 Procédure

- Notes d'observations participantes : à la fin de chaque séquence du cycle de danse (de fin janvier à début mai), j'ai pris le temps de relever les éléments marquants du moment de danse, quant au comportement des élèves, leurs réactions (verbales, comportementales) face à ce que je leur proposais, leur degré de participation et d'implication dans l'activité, la qualité (générale ou individuelle) de la production chorégraphique. Ces notes prises à chaud en fin de leçon étaient complétées le soir-même par quelques éléments de réflexion qui me venaient à l'esprit plus tard au cours de ma journée de travail. Ces notes sont autant un regard général sur les classes, qu'un projecteur focalisé sur certains élèves particuliers. Ceux-ci n'ont pas été choisis avant le cycle de danse, mais se sont plutôt signalés au cours de celui-ci par une motivation particulièrement régulière ou au contraire très fluctuante, mise en évidence par leurs remarques (positives ou négatives), leur attitude (réservée ou participative), leur engagement (régulier ou flottant), leur vécu de danseur/danseuse ou alors leurs difficultés à enchaîner les pas des chorégraphies.
- Questionnaires MixEPS : la passation des questionnaires s'est faite en salle de sport pour certaines classes, en salle de classe pour d'autres, entre fin septembre et début octobre de l'année de l'étude. Il a été précisé à tous les élèves que les données étaient anonymes et qu'elles serviraient à mon travail de mémoire. Les consignes de passation ont été les suivantes : répondre de manière individuelle, le plus sincèrement possible, sans se laisser influencer par ce que les autres camarades pourraient penser des réponses données. Certains élèves ont eu besoin de précisions quant au vocabulaire utilisé dans le questionnaire. Le questionnaire étant celui développé dans le cadre de l'étude MixEPS, il ne comporte pas de questions directement orientées sur la motivation, mais plus sur la mixité dans le cadre des cours d'EPS et la perception de celle-ci par les élèves. De ce fait, peu de résultats tirés de ces questionnaires seront directement en lien avec les hypothèses de l'étude. Néanmoins, ils ont permis d'apporter des éclairages complémentaires notamment aux hypothèses 3 et 4 (travail par petits groupes par affinité et par genre).
- *Focus groups* : les entretiens filmés se sont déroulés fin octobre pour le groupe féminin, fin novembre pour le groupe masculin et début décembre pour le groupe

mixte. Ils ont tous eu lieu dans une salle proche du secrétariat de l'école, toujours un lundi entre 13h00 et 14h00. Le premier était principalement animé par moi-même, Antoine Breau intervenant à quelques occasions. J'étais seul pour le groupe des garçons ainsi que pour le groupe mixte. L'entretien avec le groupe des filles a duré un peu moins de 40 minutes, les suivants environ 25 minutes. Des deux classes ayant vécu le cycle de danse, seuls des élèves de la classe de 9VP/2 ont participé aux *focus groups*. Des élèves de 9VP/1 ont également participé aux *focus groups* mais ces derniers n'ont pas vécu le cycle de danse. Comme pour les questionnaires, le guide d'entretien des *focus groups* était celui de l'étude MixEPS et portait plus sur la mixité en EPS que sur la motivation lorsque l'EPS est vécue en classe mixte. Leur intérêt concerne donc spécifiquement les hypothèses 3 et 4.

4.4 Analyse des données

L'essentiel de l'analyse s'est concentré dans un premier temps sur les notes d'observation prises à la fin des divers moments de danse.

Les questionnaires, les *focus groups*, de même que certaines images vidéo tournées lors de l'apprentissage des mouvements ou pour monter le clip, ont été utilisés dans un second temps pour tenter de vérifier nos résultats.

4.4.1 Définition des indicateurs

Le but des observations dans cette étude était de dépasser largement les interprétations globales et forcément approximatives que réalise tout enseignant en classe. Afin de pointer de façon peu contestable une évolution du degré de motivation des deux classes, et de certains élèves en particulier également, au cours de ce cycle de danse, nous avons défini des éléments observables pour chiffrer, quantifier, mesurer différentes expressions de la motivation des élèves, repérées lors des séquences du cycle de danse.

1. Exclamations, paroles, rires, cris,...
2. Qualité d'écoute lors des consignes de début de séance
3. Rapidité à se mettre au travail, en mouvement
4. Implication des élèves dans la tâche proposée

5. Persévérance lors du travail non guidé, en petit groupe
6. Confiance en soi, capacité à oser se mettre en avant, se produire en public

4.4.2 Degrés des indicateurs

Nous avons qualifié chacun de ces indicateurs selon une échelle à trois degrés : un degré positif, un degré neutre et un degré négatif. Parallèlement, nous avons découpé le cycle de danse en 17 « moments » et nous avons précisé les caractéristiques de chacun de ces moments concernant nos cinq hypothèses. Ces deux codages ont permis de repérer dans la séquence de leçons des « moments » ayant des caractéristiques en rapport avec nos cinq hypothèses et de faire émerger les variations concernant la motivation des élèves lors de ces différents moments. Les données traitées relatives à chaque moment ont été regroupées dans un tableau pour chaque moment (comprenant l'importance des caractéristiques correspondant à nos cinq hypothèses ainsi qu'un degré de motivation basé sur les six indicateurs définis plus haut) (annexe 1 pages 50-57) et un tableau récapitulatif de tous les moments (voir tableau 1 page 37).

Le but était de comprendre le pourquoi de ces variations, d'isoler éventuellement des circonstances, des environnements, des gestes professionnels, des consignes ou des configurations qui pourraient expliquer ces variations tantôt à la hausse ou tantôt à la baisse. Enfin, nous avons cherché à croiser ces interprétations avec les données issues des questionnaires et des *focus groups*.

4.5 Enquête complémentaire « après coup »

En complément, pour avancer sur la compréhension des circonstances qui jouaient sur la motivation des élèves, nous avons fait passer un questionnaire à des élèves d'une classe de même niveau d'âge que celui de nos participants à la suite d'une situation aux anneaux balançants. Ce questionnaire, emprunté à Roure, Pasco & Kermarrec (2015), comportait 19 questions balayant les cinq sources d'intérêt en situation. Il a été renseigné deux fois par les élèves de cette classe dans la même situation (suite aux anneaux en travail synchrone à deux), avec et sans utilisation de tablettes numériques. Notre but était d'apporter un éclairage complémentaire à nos résultats, notamment relatifs à notre dernière hypothèse (utilisation de la tablette numérique).

5. Résultats

Nous nous proposons de présenter les résultats de la manière suivante : en premier lieu, les résultats significatifs tirés de l'observation des deux classes ayant participé au cycle de danse. Ensuite, quelques moments qui nous paraissent significatifs, vécus avec l'une ou l'autre des classes, voire les deux. Finalement, comme évoqué ci-dessus au point 4.3, quelques cas d'élèves particuliers, de par leur motivation très régulière ou au contraire extrêmement variable, seront mis en évidence.

5.1 Résultats par classe

Les résultats par classe intéressants se signalent de deux manières : soit la variation de la motivation est particulièrement similaire, soit au contraire elle est significativement différente. Nous présenterons ces variations dans cet ordre.

5.1.1 Similitudes

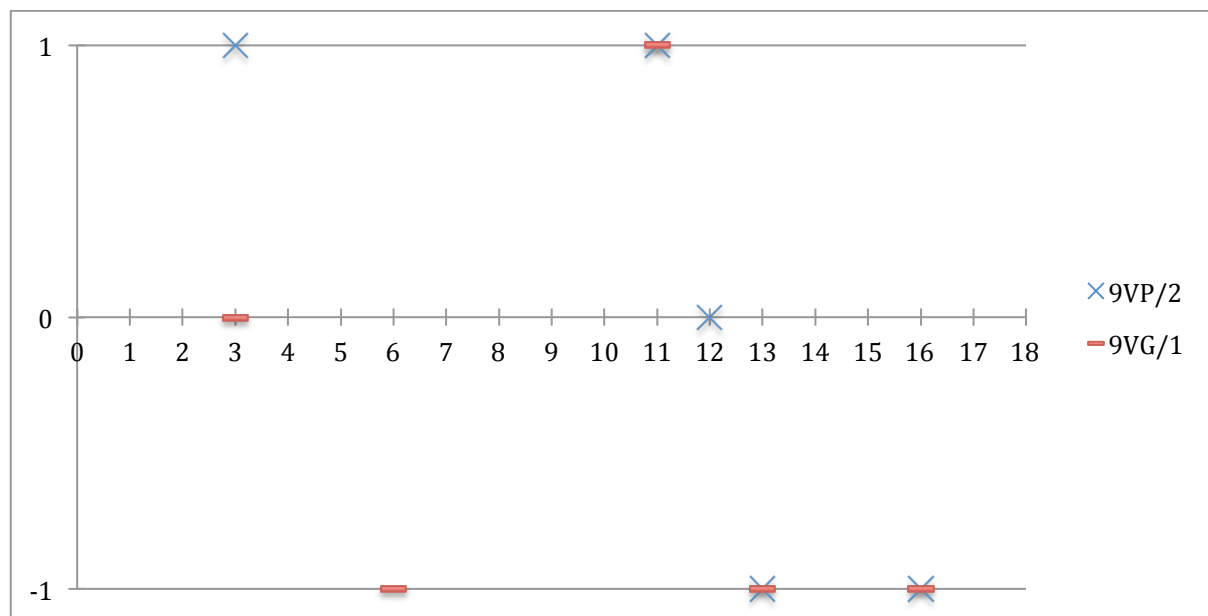
Des six indicateurs choisis pour mettre en évidence les variations de la motivation au cours du cycle de danse, deux varient de manière très semblable dans les deux classes ayant vécu le cycle de danse : l'indicateur n°2, soit « la qualité d'écoute lors des consignes de début de séance », et le n°4, à savoir « l'implication des élèves dans la tâche proposée ».

Dans le premier cas (variation de l'indicateur n°2, voir figure 1 p. 26), les similitudes que nous pouvons constater tiennent au fait que les moments lors desquels la qualité d'écoute était la moins bonne pour les deux classes sont les moments n°13 et n°16 (lire description précise en annexe 1 p. 55 et 56) qui sont les deux moments où les deux classes de l'étude ont été réunies pour le tournage des scènes collectives ; soit les moments où le nombre d'élèves réunis dans le même lieu, et donc le nombre d'interactions possibles entre eux, était très important. De ce fait, le contexte de ces séances était forcément particulier, et donc à contexte différent, comportement différent de la part des élèves des deux classes.

Les moments n°3 et n°11, où nous pouvons observer une variation commune de l'indicateur n°2 vers le haut (figure 1 p. 26), sont ceux lors desquels des éléments particulièrement concrets peuvent être mis en évidence : début des entraînements pour la scène du duel lors de

la 3^{ème} séance (lire description précise en annexe 1 p. 50) et présentation-explication de la première séance de tournage collectif à deux classes lors du moment n°11 (lire description précise en annexe 1 p. 54).

Figure 1 : variation de la qualité d'écoute lors des consignes de début de séance (indicateur n°2)



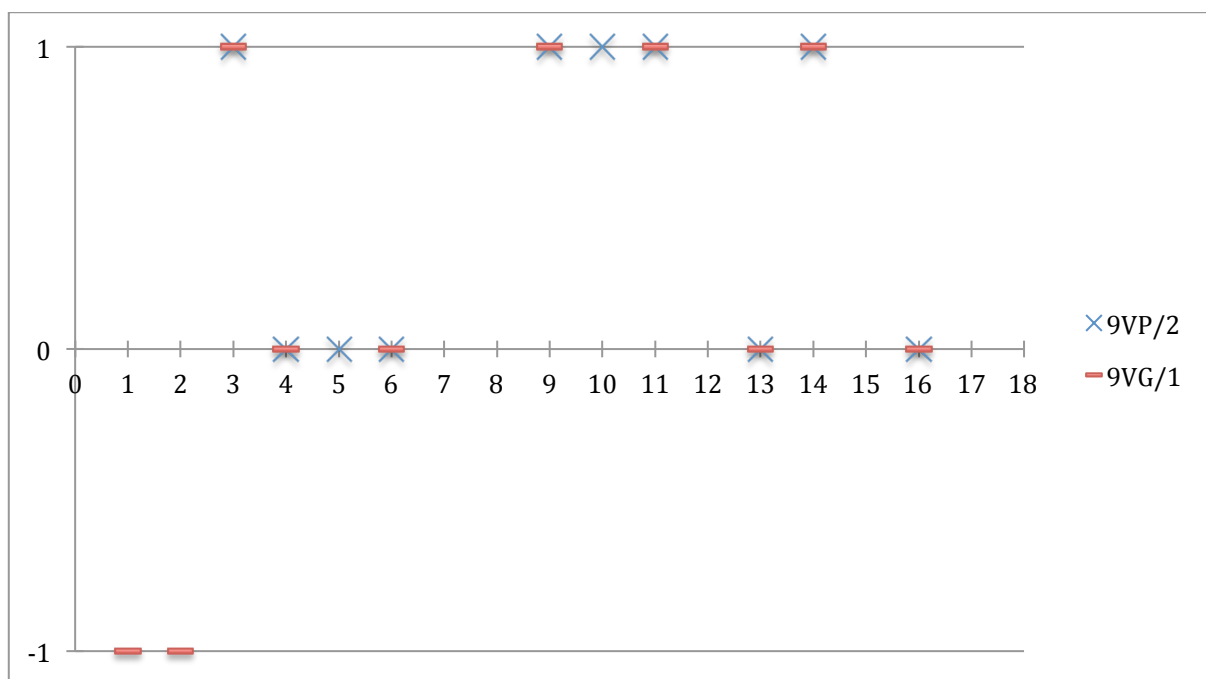
Sur le plan de l'indicateur n°4, soit « l'implication face à la tâche proposée » (figure 2 p. 27), nous pouvons remarquer que nous avons apprécié celle-ci de manière identique lors de huit moments différents. S'il est assez logique que cette appréciation soit la même lors de la réunion des deux classes pour les moments de tournages collectifs (à savoir les moments n°13 et n°16, lire description précise en annexe 1 p. 55 et 56), essayons d'expliquer ce fait dans les six autres cas, c'est-à-dire les moments n°3, n°4, n°6, n°9, n°11 et n°12 (lire description précise en annexe 1 p. 50 à 55) :

- Moment n°3 : première séance en binôme sur la scène du duel
- Moment n°4 : première séance de la chorégraphie en cercle
- Moment n°6 : première fois que l'introduction (chorégraphie collective) est liée à la partie des duels (chorégraphie en binôme)
- Moment n°9 : deuxième séance de tournage par classe (guidage important pour minimiser la perte de temps lors de la prise des images)

- Moment n°11 : première séance sur la chorégraphie finale (travail en collectif avec guidage important en frontal)
- Moment n°14 : deuxième séance sur la chorégraphie finale (travail en collectif avec guidage important en frontal)

A la lecture de cette énumération, il y a deux éléments récurrents qui nous frappent et qui peuvent mieux faire comprendre cette symétrie de l'implication face à la tâche dans les deux classes, et ceci souvent de manière positive. D'abord, ce sont souvent des « premières fois », ce qui signifierait que la nouveauté aurait un effet positif sur la motivation des élèves (et *a contrario* que la répétition serait source d'ennui). Ensuite, un fort guidage de la part de l'enseignant participerait à l'implication des élèves dans la tâche à effectuer.

Figure 2 : variation de l'implication des élèves dans la tâche proposée (indicateur n°4)



5.1.2 Différences

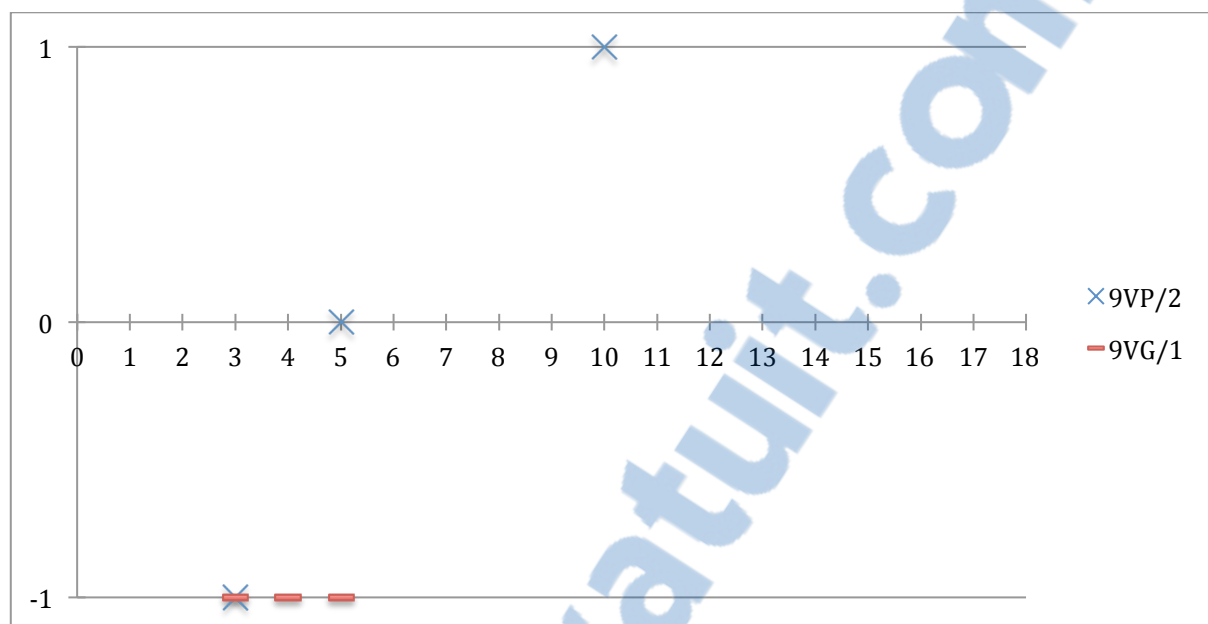
A l'opposé des exemples précédents, deux indicateurs varient de manière très différentes dans les deux classes ayant vécu le cycle de danse : l'indicateur n°5, soit « la persévérance lors du travail non guidé » (figure 3 p. 29), et le n°6, à savoir « la confiance en soi » (figure 4 p. 30).

Le travail non guidé s'est principalement déroulé par groupe de deux, afin d'entraîner la scène du duel qui a lieu entre les deux chefs de bandes. Pour le tournage final et la cohérence du clip, cette scène a été filmée avec deux élèves appartenant à chacune des deux classes, mais elle me semblait particulièrement intéressante à travailler et à entraîner avec tout le monde pour plusieurs points : expérimenter le travail en binôme plutôt qu'en groupe classe, laisser une part d'autonomie aux différents groupes plutôt que de toujours guider les apprentissages, leur permettre de choisir leur partenaire, se produire en binôme au milieu du cercle de la classe et ne pas avoir moyen de toujours se fondre au milieu d'un groupe important, les filmer en duo et leur montrer, presque immédiatement sur la tablette numérique, uniquement les images de leur binôme.

Lors de ces moments de travail en binôme (à savoir les moments n°3, n°4, n°5, n°6 et n°10, lire descriptions précises en annexe 1 p. 50 à 54), les élèves avaient le choix de leur partenaire, et nous les avons encouragé à travailler régulièrement avec la même personne. Il est à noter qu'ils ont toujours travaillé avec une personne du même sexe, sauf si l'un ou l'autre élève était absent. Nous avons même dû aller jusqu'à trouver des solutions de rechange avec un garçon et une fille qui refusaient catégoriquement de travailler ensemble.

Ce qui est aussi frappant, c'est que la persévérance lors de ces moments non guidés est en progression de façon notoire dans la classe 9VP/2, alors que pour la 9VG/1, elle se maintient à un niveau insuffisant. Ceci peut s'expliquer par le fait que les élèves de ces deux classes n'ont pas le même rapport à l'école : les élèves de 9VP/2 sont des élèves particulièrement scolaires, avec des résultats notés meilleurs que la moyenne ; à l'inverse, ceux de 9VG/1 sont des élèves qui nécessitent plus d'accompagnement et de guidage dans leurs apprentissages scolaires, et ceci indépendamment de la branche dans laquelle ils sont observés.

Figure 3 : variation de la persévérance lors du travail non guidé (indicateur n°5)



Sur le plan de l'indicateur n° 6, soit « la confiance en soi » (figure 4 p. 30), nous pouvons observer une certaine tendance à la progression pour la classe 9VG/1, en constatant que le début du cycle a été particulièrement difficile pour les élèves de cette classe.

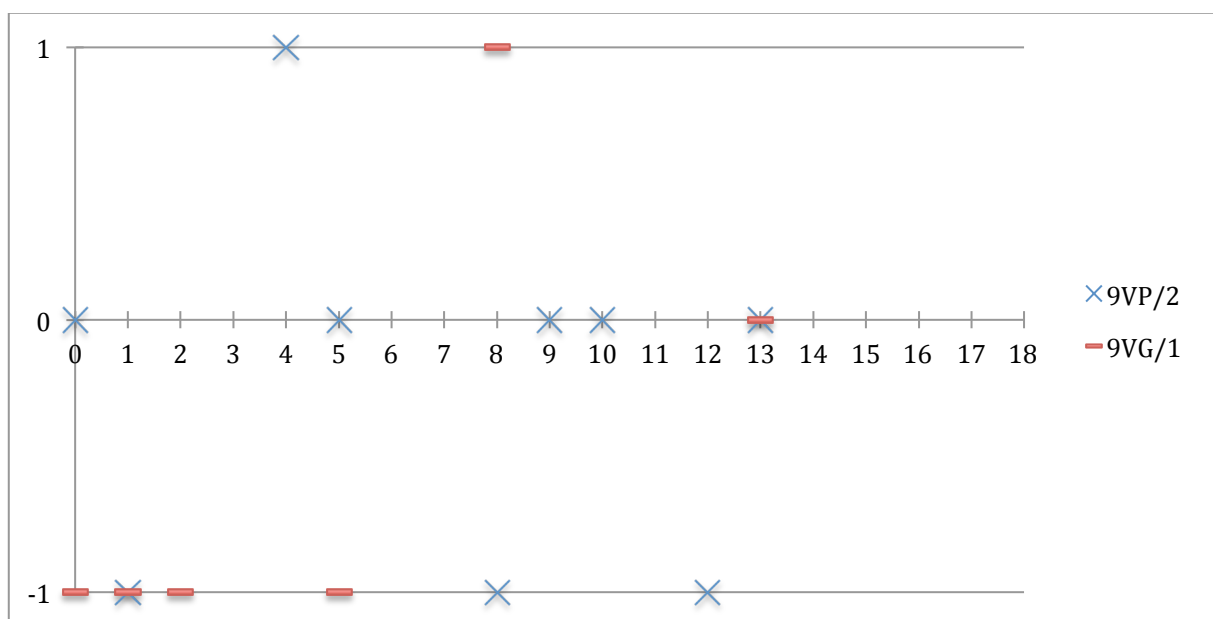
Le moment n°8 (lire description précise en annexe 1 p. 53), le seul lors duquel nous avons observé une confiance en soi significativement développée chez ces élèves, représente le premier moment de tournage d'images qui devaient être utilisées dans le vidéo-clip final. Pour ces premières scènes filmées, les deux classes étaient concernées, mais dans des lieux différents et à des horaires différents. Les classes vivaient donc ces premiers instants face à la caméra chacune de leur côté, et ceci peut éventuellement expliquer les différences observées. La classe 9VG/1 s'est présentée avec beaucoup d'envie, avec des costumes richement étudiés, à l'inverse de la classe 9VP/2, très timorée face à la caméra et dont certains élèves se sont présentés en prétendant ne rien avoir à la maison pour se costumer.

Le moment n°5 (lire description précise en annexe 1 p. 52), représente également une séance de prise d'images de la scène du duel, mais sans costumes. Les images tournées lors de cette séance (non annoncée en fin de moment n°4 comme séance de tournage) n'ont pas été utilisées pour le montage final, mais ont servi à montrer aux élèves uniquement les images de leur propre duel, afin d'avoir une vue externe à mettre en rapport avec leurs sensations internes. Lors de ce moment, les élèves de la classe 9VP/2 ont effectué des productions de meilleures factures que ceux de 9VG/1, ces derniers donnant l'impression de saboter leurs

scènes plus que d'être transcendés par la caméra comme lors du moment n°8 précédemment évoqué.

Le moment intitulé moment n°0 (lire description précise sous « déroulement du cycle » en annexe 1 p. 49) sur les diverses figures illustrant nos résultats, est en fait le moment lors duquel j'ai présenté le cycle de danse aux deux classes concernées par celui-ci. Les réactions ayant été alors contrastées d'une classe à l'autre, il m'a paru intéressant de les relever et de les noter. Comme cette séance précédait directement le cycle proprement dit et était plus une introduction tendant à lancer l'activité, son but dans mon esprit était clairement lié à la création d'une motivation et c'est pourquoi j'estime qu'elle a sa place ici. Il n'y a que peu d'explications à formuler à son égard, mais elle a plutôt valeur de point de départ à l'étude, et nous permet de constater que les deux classes ne partaient pas du même point sur le plan de la confiance en soi notamment.

Figure 4 : variation de la confiance en soi (indicateur n°6)

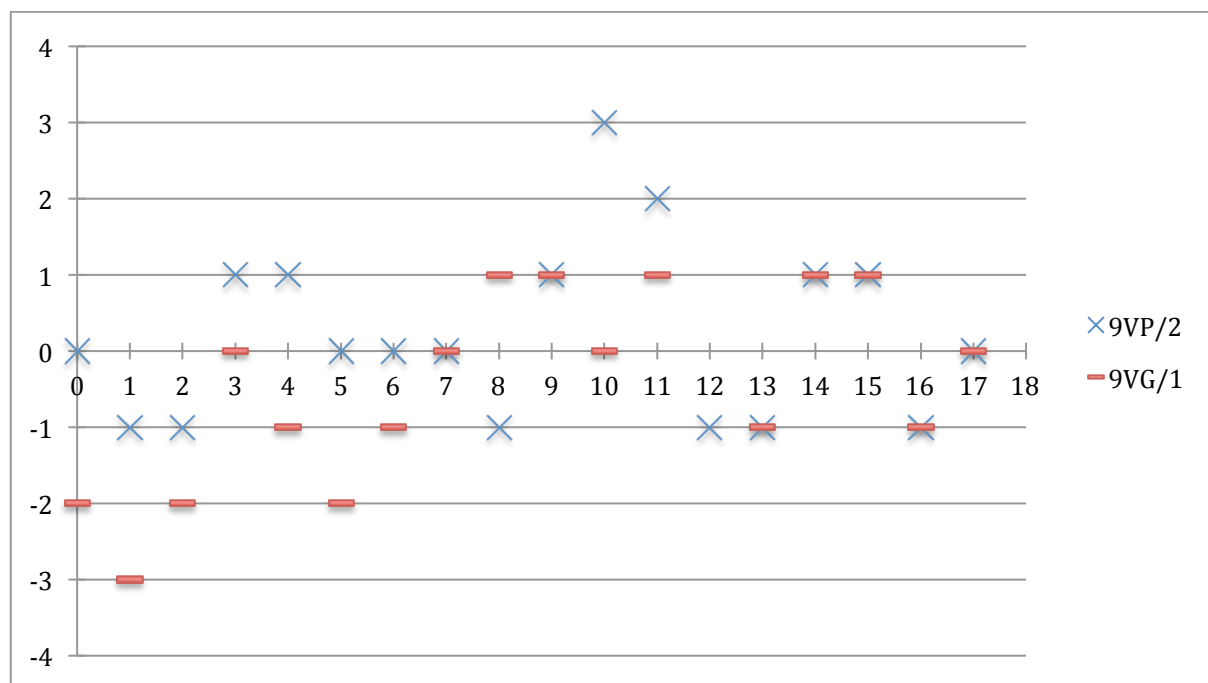


5.1.3 Synthèse des six indicateurs

A la lumière des similitudes et différences mises en évidence ci-dessus, il peut paraître opportun de tenter de présenter une vision synthétique des six indicateurs utilisés pour cette étude. Pour ce faire, nous avons superposé le score des six indicateurs pour chacun des

moments du cycle de danse. Nous obtenons ainsi les variations représentées ci-dessous dans la figure 5 :

Figure 5 : addition des scores des six indicateurs de la variation de la motivation



Cette synthèse attire notre attention plus particulièrement sur trois éléments : tout d'abord, l'évolution plutôt positive sur la durée du cycle de danse (qui se traduit par un faisceau en diagonale du bas à gauche en haut à droite), qui tendrait à supposer que les démarches, stratégies et régulations mises sur pied, ainsi que le projet final de vidéo-clip, ont réussi à maintenir, voire à améliorer la motivation générale, et ceci à l'intérieur des deux classes.

Ensuite, il est assez frappant de constater que le score motivationnel de la classe de 9VP/2 est toujours supérieur ou égal à celui de la classe de 9VG/1, exception faite du moment n°8 (le moment n°12 n'a pas été vécu par la classe de 9VG/1). Comment l'expliquer ? Elèves plus faciles à motiver, plus scolaires donc plus enclins à suivre les enseignants en général, meilleur contact entre l'enseignant et la classe ? Difficile de le dire avec beaucoup de certitudes, mais nous tenterons une explication lors de la discussion des résultats.

Enfin, ce graphe illustre bien le côté très variable, presque volatile, de la motivation de nos élèves au cours d'un cycle d'apprentissage.

5.1.4 Eclairage à la lumière des *focus groups* et questionnaires

Au cours des *focus groups*, la question suivante a été posée aux élèves : qu'est-ce qui les motive en EPS, qu'est-ce qu'ils recherchent en EPS ? Ils ont prioritairement répondu : le plaisir, se défouler, vivre un cours différent des autres, être avec les copains/copines.

Lorsque la discussion s'orientait sur la motivation lors de leçons d'EPS mixtes, certaines filles ont évoqué l'aspect compétitif de pouvoir se mesurer aux garçons comme motivation. En dehors de cet aspect, la mixité en EPS est généralement vécue comme la manière de mettre une bonne ambiance dans le cours, chaque sexe tenant l'autre pour responsable de la bonne ambiance.

Quand l'APS danse est suggérée, la discussion s'oriente très vite sur l'image de soi, au moyen d'un vocabulaire assez négatif : honte, mauvaise image, moqueries, gêne, trop féminin, regard des autres, ... Certains seraient d'accord d'en faire une ou deux fois (on est loin d'un cycle de danse comportant plus de quinze séances), de « rire un bon coup », puis de passer à autre chose.

Les questionnaires confirment très fortement le plaisir vécu dans les cours d'EPS. Sur une échelle allant de 1 à 7 (1 = pas du tout d'accord, 7 = entièrement d'accord), plus de 70% des élèves ont coché les cases 6 ou 7 pour répondre à l'assertion « je prends du plaisir à venir au cours d'EPS ».

Sur le plan de la motivation, le score est d'exactement 70% de scores 6 ou 7 à l'item « je suis motivé à participer aux cours d'EPS ».

Concernant la mixité, 47% des élèves interrogés préfèrent vivre l'EPS en classe mixte, contre 17% en classe non mixte et 36% sans préférence. Sur les 47% préférant la mixité, 57% sont tout à fait d'accord ou plutôt d'accord de dire qu'ils ont cette préférence parce qu'ils sont plus motivés.

5.2 Moments significatifs

Nous avons peu parlé de l'indicateur n°1, celui décrivant la motivation des élèves par leurs réactions orales, tels leurs paroles, cris ou exclamations. Le moment n°15 est le seul lors

duquel les deux classes se sont exprimées de manière particulièrement importante. Ce moment était le dernier entraînement de la chorégraphie finale, il marquait donc la fin du travail par classe, et ainsi l'aboutissement du cycle, qui se terminerait ensuite par le tournage des dernières scènes du clip, un moment particulièrement concret et chargé de sens pour les élèves (lire description précise du moment n°15 en annexe 1 p. 56).

Le moment n°14 (lire description précise en annexe 1 p. 56) est significatif sur le plan de l'indicateur n°4, l'implication des élèves dans la tâche proposée. J'avais été un peu déçu de leur implication lors du moment précédent, à savoir le premier moment de tournage collectif. Cette séance a également lieu après deux semaines d'interruption pour cause de vacances scolaires. J'ai donc préparé ce moment en cherchant à les replonger au mieux dans le projet : reprise orale de la chorégraphie, visionnement soutenu par mes commentaires et fort guidage de ma part lors du travail chorégraphique, avec et sans accompagnement musical.

Le moment n°10 (lire description précise en annexe 1 p. 54) est remarquable, mais seulement du point de vue de la classe 9VP/2. Pour cette classe, cette séance est celle qui obtient le meilleur score à l'addition des six indicateurs (voir figure 5 page 31). Ce jour-là a lieu le troisième tournage des scènes ne concernant que cette classe. Ils semblent donc en terrain connu, leur confiance en eux est supérieure à celle affichée lors du premier tournage. De manière comparable, ils connaissent les attentes de l'enseignant, se mettent donc rapidement à la tâche lors du travail en duo et font preuve de persévérance lors de cette partie de la séance. Tout comme la variation de l'indicateur n°4 met en évidence la capacité de progression des élèves de 9VP (voir 5.1.2), ce moment nous semble significatif de cette capacité supérieure d'adaptation, de remise en question et de progression de ce type d'élèves.

5.3 Cas d'élèves particuliers

Sur les 33 élèves ayant vécu le cycle de danse, 26 sont cités au moins une fois de manière personnelle dans nos notes d'observations participantes, tantôt pour un comportement particulièrement positif, tantôt pour une remarque intéressante, montrant de la gêne, ou une variation totale d'attitude entre une séance et la suivante, voire encore pour une absence totale d'engagement. Ces notes prises « à chaud » ont été rapportées aux six indicateurs d'observation définis.

Extrait 1 : lors du moment n°14, A. et D. comptent les temps à haute voix, demandent à revoir le clip original en cours de travail.

Extrait 2 : lors du moment n°12, A. propose des corrections bienvenues.

Extrait 3 : lors du moment n°2, plusieurs élèves s'inquiètent de devoir « danser devant tout le monde », notamment de par le fait qu'ils découvrent mon nouveau stagiaire.

Extrait 4 : lors du moment n°12, S. s'inquiète de savoir qui sera devant lors des prochaines prises de vue de la chorégraphie finale.

Extrait 5 : lors du moment n°6, E. et E sont très peu impliquées.

Extrait 6 : lors du moment n°11, L., M., et T. assument le minimum syndical.

Extrait 7 : lors du moment n°16, A., S. et M. sont cachés au fond du garage pendant les prises de vue.

Nous avons décidé de n'exposer que les cas des six élèves cités le plus souvent ; parmi ces derniers, deux paires d'élèves (deux filles de la classe de 9VG/1 et deux garçons de la classe de 9VP/2) seront présentés en même temps, ces deux filles et ces deux garçons ayant fonctionné de manière totalement parallèle. Ces deux dyades sont d'ailleurs très semblables en terme de courbe de motivation : très régulière, mais dans la zone inférieure du tableau, particulièrement selon les indicateurs n°5 « persévérance lors du travail non guidé », n°4 « implication des élèves dans la tâche proposée » et n°3 « rapidité à se mettre au travail, en mouvement ».

Si les courbes de motivation de ces deux couples sont semblables, le contexte est assez différent : les deux filles sont des élèves ayant redoublé une année de scolarité, donc sont d'une année plus âgées que la moyenne d'âge de la classe, et de ce fait, sont un peu en décalage avec les autres filles de la classe quant à leurs centres d'intérêt et quant à leur relation avec les garçons de la classe ou de l'établissement scolaire. Les garçons sont au contraire dans leur année de scolarité, l'un très discret en toute circonstance dans les cours d'EPS, l'autre acceptant très mal la défaite dans tous les jeux, collectifs ou individuels.

Concernant les deux filles, les événements que j'ai relevés apparaissent surtout au début du cycle (moments n°1 et n°2) puis au moment n°10. J'ai essayé de discuter avec elles pour les motiver, suite à une qualité de travail et une énergie fournie de leur part vraiment insuffisante. J'imagine, *a posteriori*, que je les ai un peu laissées de côté au cours de mon enseignement

dans deux buts distincts : premièrement ne pas m'acharner sur elles afin de ne pas les perdre définitivement, mais aussi garder mon énergie pour faire progresser l'ensemble de la classe avec l'espoir qu'elles suivraient alors le mouvement de loin.

Les garçons se sont particulièrement signalés lors de la grande majorité des séances de travail par groupe de deux (soit les moments n°3, 5, 6, 11) ainsi qu'au début du cycle de danse et tout à la fin de celui-ci lors du dernier tournage, avec une « implication dans la tâche proposée » (indicateur n°4) vraiment insuffisante. Je pense que lors des moments en enseignement frontal, ils arrivaient à se cacher mieux que les deux filles de 9VG/1, et du coup, n'attiraient pas mon attention lors de ces séances. Par contre, lors du travail par deux (à savoir les moments n°3, 5, 6, 11), ils ne pouvaient pas du tout se fondre dans le groupe, et ainsi masquer leur manque d'implication. Lors du tournage final, ils se sont cachés (avec d'autres) au fond du local à engins où se tournait la scène, mais je les ai surpris en visionnant les images lors d'un contrôle de netteté.

Un autre cas particulier concerne N., un garçon de la classe de 9VG/1: sa courbe de motivation est difficile à schématiser, mais ce qui a fait que je le remarquais particulièrement était une accumulation d'éléments contradictoires: selon l'indicateur n°1 « Exclamations, paroles, rires, cris,... », il était inquiet dès le départ de « se faire afficher » (« on peut mettre une cagoule? » *dixit* N.) mais à l'opposé, il était toujours bien costumé lors des prises de vues et d'accord de bien jouer le jeu de l'acteur, donc faisant preuve de beaucoup de motivation selon l'indicateur n°6 « Confiance en soi, capacité à oser se mettre en avant, se produire en public », ou encore en grosse difficulté sur des mouvements plus complexes (surtout au niveau de la latéralité gauche/droite) mais très souvent à l'avant du groupe, donc beaucoup plus sous les projecteurs que certains camarades maîtrisant mieux que lui les chorégraphies (à nouveau indicateur n°6 « Confiance en soi, capacité à oser se mettre en avant, se produire en public »).

Finalement A., fille de la classe de 9VP/2, qui suit de cours de danse en dehors de l'école, qui participe au groupe de théâtre de l'école, très extravertie en général. Elle a démarré le cycle en étant sur-motivée, en se réjouissant énormément lors de la présentation du projet de clip vidéo (moment n°0) et en étant une des premières à se lâcher un peu, à oser s'exprimer avec son corps lors du moment n°1. Dès le moment n°2 par contre, sa courbe de motivation a chuté fortement : elle ne participait plus que très peu, râlait (absence de motivation selon

l'indicateur n°1 intitulé « Exclamations, paroles, rires, cris,... »), se satisfaisait très vite d'une production, médiocre pour elle, de son duel lors du moment n°3 (faible score à l'indicateur n°5 « persévérance lors du travail non guidé, en petit groupe »). Lors des séances de tournage, elle se proposa pour endosser un des rôles principaux, ce qui la fera fondamentalement changer d'attitude pour la suite du cycle. Finalement, elle s'est signalée lors des dernières séances (moments n°12, 14 et 15) en proposant à la classe des corrections, en faisant des remarques intéressantes, en comptant les temps de la musique à haute voix pour ses camarades (l'indicateur n°1 « Exclamations, paroles, rires, cris,... »), ou encore en demandant à revoir certains passages du clip original (indicateur n°4 « implication des élèves dans la tâche proposée »).

5.4 Le questionnaire aux anneaux balançants

Les résultats de notre enquête complémentaire (questionnaire ISEP aux anneaux balançants) mettent en évidence une légère différence d'intérêt global en faveur des filles (3,4 au lieu de 3,2 pour les garçons) (voir annexe 8). Bien que les conditions de méthode les rendent peu fiables, ces résultats corroborent ceux de Kermarrec, Roure et Pasco (2014). En revanche, des différences beaucoup plus significatives apparaissent selon les sources d'intérêt, le « plaisir instantané » et « l'intention d'exploration » touchant beaucoup plus les filles (respectivement 0,5 et 0,7 de différence), tandis que les garçons semblent sensiblement plus motivés pour le « défi » et la « demande d'attention » (respectivement 0,8 et 0,7 de différence).

Pour ce qui concerne notre dernière hypothèse, on se rend compte dans ces données que le fait de filmer la production des élèves et de leur montrer le résultat sur le champ ne fait pas augmenter la motivation (respectivement 3,3 avec tablette et 3,1 sans tablette). Cela confirme les conclusions de notre étude qualitative.

6. Discussion

Ce travail de recherche se propose d'analyser l'évolution de la motivation dans une classe mixte au cours d'un cycle de danse, APS fortement connotée comme féminine. La synthèse des données traitées peut être réalisée sous forme d'un tableau récapitulatif que nous présentons ci-dessous (voir tableau 1) :

Tableau 1 : caractéristiques et degrés de motivation de tous les moments du cycle de danse

(Le degré de motivation de chaque moment a été obtenu ici en accumulant les 6 indicateurs dans les deux classes ; il est codé en couleur (gris foncé = motivation faible dans les 2 classes ; gris clair = motivation moyenne-faible ; orange = motivation moyenne-forte ; rouge = motivation forte)

	Guidage E.	Groupe affin.	Groupe genre	Projet	Visionnage
Moment 0				XXX	
Moment 1	XX (gestes)				
Moment 2	X (gestes)				
Moment 3	XX (gestes)	X	X	X	
Moment 4	X (consignes)	X	X	X	
Moment 5	(consignes)	X	X	X	X
Moment 6	(consignes)	X	X	X	X
Moment 7	XXX (consignes)			XX	
Moment 8	XXX (consignes)			XXX	
Moment 9	XXX (consignes)			XXX	
Moment 10	XX (consignes)	X	X	XX	
Moment 11	XXX (gestes)			XX	
Moment 12	XXX (gestes)			X	
Moment 13	XX (consignes)			XXX	
Moment 14	XXX (gestes)			X	
Moment 15	XX (gestes)			XX	
Moment 16	XX (consignes)			XXX	
Moment 17	XX (consignes)			XXX	

Ces résultats confrontés aux différentes hypothèses formulées questionnent cette problématique sous plusieurs angles que nous allons discuter successivement : guidage de l'activité par l'enseignant, sens amené à l'activité lorsqu'elle débouche sur un projet concret,

travail en petits groupes par affinité, travail par petits groupes d'élèves de même genre, filmer les élèves et leur montrer leur production sur le vif.

6.1 Guidage de l'enseignant

A plusieurs reprises au cours du cycle de danse, j'ai modifié ma manière de guider l'apprentissage des élèves, ou alors je me suis retrouvé obligé de diminuer ce guidage pour gérer la musique, pour gérer les caméras, voire pour remplacer un élève absent dans un groupe. Ce guidage pouvait prendre la forme de démonstrations frontales lors de l'apprentissage des différents enchaînements de pas, de directives précises lors des séances de tournages par classe, mais aussi de rappels à l'ordre lors des séances communes aux deux classes, voire encore de commentaires lors des moments de visionnages du clip original afin de préciser et mettre en évidence ce qui était attendu des élèves.

Par exemple, lors du moment n°4 (lire description précise en annexe 1 p. 51), j'ai noté une baisse de qualité de la production des élèves dans les deux classes, à partir du moment où je me suis retiré du groupe, ceci afin de pouvoir gérer la musique nécessaire à la réalisation de la fin de la chorégraphie, c'est-à-dire le passage successif de tous les groupes pour leur scène du duel.

En fin de cycle, lors de l'apprentissage de la chorégraphie finale (moments n°11 et n°14, lire description précise en annexe 1 p. 54 et 56), j'ai fortement guidé l'apprentissage, par du travail frontal et par de l'accompagnement vocal en marquant les temps par exemple. Je me souviens avoir senti ce besoin chez mes élèves, après les moments où ils se sont retrouvés face la caméra sans moi (puisque j'étais derrière celle-ci) ou après les séances de travail plus individuel, moins guidé, en petits groupes.

A la lumière de cette réflexion, j'ai donc envie d'affirmer que le guidage de l'enseignant augmente la motivation chez les élèves, et m'approche ainsi de la conclusion des travaux de Sarrazin et al. (2005) qui dit que les « attentes d'autonomie et d'effort semblent associées positivement aux informations techniques qu'il (l'enseignant) communique et à un style soutenant l'autonomie ».

Par contre, je ne peux pas être certain d'avoir clairement suscité une motivation d'accomplissement, sans n'avoir que joué avec le couple récompense-punition. Par exemple, un guidage tel que le comptage des temps, des consignes précises ou participer avec les élèves à la chorégraphie pour servir de modèle est une manière de travailler sur les compétences et donc de développer la motivation d'accomplissement. Par contre, les *feedback* positifs (cela dit très importants pour l'estime de soi) et les remontrances verbales, formes qui sont toutes deux aussi des formes de guidage, sont à mon sens du domaine de la motivation extrinsèque découlant de la possible alternance entre récompenses / punitions, et la motivation ainsi générée est peut-être plus induite et pervertie par le rapport de force existant entre le rôle de l'enseignant et celui de l'élève. Néanmoins, je me retrouve bien dans la conclusion de Dupont et al. (2010) qui écrivent : « Connaître cette possibilité de combiner, en EPS, des motivations intrinsèques et des motivations extrinsèques et d'être capable d'agir sur ces combinaisons est intéressant pour les intervenants ».

Ce dont je suis intimement persuadé (mais est-ce mesurable scientifiquement ?), est qu'être à l'écoute de mes élèves et ressentir quelle approche était la plus adaptée dans telle ou telle situation est certainement ce qui a guidé mes actions à certains moments. On parle régulièrement de génération zapping pour les adolescents d'aujourd'hui, j'ai peut-être aussi mis en évidence que le passage régulier d'une forme de travail à l'autre (guidé *versus* non guidé, frontal *versus* petits groupes) est ce qui convient aux élèves que nous rencontrons et formons actuellement dans notre système scolaire, élèves forcément influencés par leur cadre de vie et la société dans laquelle ils évoluent, société qui promeut beaucoup la consommation effrénée et le passage rapide d'une activité à une autre.

6.2 Travail en petits groupes (par affinité et par genre)

A ce stade de ma recherche, il m'est un peu difficile de réellement dissocier ma deuxième hypothèse (laisser travailler les élèves par petits groupes par affinité augmente la motivation) de la troisième (laisser travailler les élèves par petits groupes de même genre augmente la motivation), pour la raison suivante : toutes les fois où mes élèves ont travaillé par petits groupes, je leur ai laissé le choix quant à la formation de ces petits groupes (duos d'élèves en l'occurrence). Dès lors, puisque les paires d'élèves étaient dans l'immense majorité des cas constituées d'élèves de même sexe, ces deux hypothèses se retrouvent imbriquées dans la même partie de discussion.

Les moments de travail par petits groupes sont les moments n°3, n°4, n°5, n°6 et n°10 (lire description précise en annexe 1 p. 50 à 54). Le constat déjà fait dans la partie des résultats (point 5.1.2 différences p.27) est que la persévérance lors du travail non guidé des élèves de la classe de 9VG/1 est plus faible que celle de la classe de 9VP/2. Dans le même ordre d'idée, la motivation générale (voir figure 5 page 31) lors des moments cités ci-dessus est toujours inférieure en 9VG/1 qu'en 9VP/2. Les élèves de cette dernière classe font généralement preuve de plus d'autonomie dans leur travail d'écouler, sont donc moins rapidement satisfait de leur production, ont dépassé le stade de faire pour faire, voire faire pour faire plaisir à l'enseignant, et de ce fait trouvent peut-être une motivation intrinsèque à persévérer sans être systématiquement stimulés par l'enseignant.

Sur le plan de l'implication face à la tâche proposée, les deux classes ont réagi favorablement lors de la première séance de travail en petit groupe, certainement par l'attrait de la nouveauté par rapport aux séances précédentes du cycle de danse. Ensuite, je l'ai qualifiée de moyenne lors des moments n°4, n°5 et n°6. A la lumière de ces éléments, je ne peux donc pas conclure que le travail par petit groupe, qu'ils soient déterminés par affinité ou par genre, fasse sensiblement augmenter la motivation chez mes élèves.

Il est certain que j'ai (volontairement?) moins guidé les divers moments de travaux par petits groupes (moments n°3, n°4, n°5, n°6 et n°10), non pas à dessein d'influencer ma recherche (voire la fausser), mais dans le but de pouvoir mieux observer mes élèves, découvrir sur quels duos je pourrais ensuite m'appuyer et ainsi constater de quoi ils étaient capables en étant un peu livrés à eux-mêmes. Il est donc probable que mon style d'intervention (découlant de mon vécu et de mon expérience d'enseignant) ait quelque peu perverti les résultats aux deux hypothèses de départ sur la motivation lors du travail par petits groupes, par affinité ou par genre.

6.3 Donner du sens grâce à un projet

Le projet d'imiter les chorégraphies d'un clip original de Michaël Jackson était clairement annoncé dès le début du cycle de danse, y compris sa projection lors des activités spéciales de fin d'année scolaire. A la lumière de la figure 5 (page 31), je pense pouvoir affirmer que cet objectif concret explique la courbe générale de la motivation plutôt en progression sur

l'ensemble du cycle, et que, sans ce but final, mes élèves n'auraient pas aussi bien participé pendant plus de quinze leçons sur un même thème. Relevons ici encore une fois que lors des *focus groups*, à la question de savoir s'ils étaient motivés pour faire de la danse en classe mixte, les élèves qui ont répondu à cette question étaient d'accord d'en faire une ou deux fois.

Les deux principaux moments de tournage par classe sont les moments n°8 et n°9 du cycle (lire description précise en annexe 1 p. 53 et 54). Il me semble pertinent de mettre en avant le fait que pour la classe de 9VG/1, ces deux séances appartiennent au groupe de celles où cette classe a montré le plus de motivation, au regard des indicateurs choisis. Le profil général des élèves de cette classe semble être davantage tourné vers des buts concrets et à court terme qu'à des projets à long terme, et le fait d'être enfin dans quelque chose de concret a certainement eu une influence plus positive sur eux que sur ceux de 9VP/2. La séance n°8 est même la seule au cours de laquelle la classe de 9VG/1 a une motivation plus importante que celle de 9VP/2.

Les deux moments de tournages collectifs, soit les moments n°13 et n°16 (lire description précise en annexe 1 p. 55 et 56), ne ressortent pas autant mais ceci peut s'expliquer par le contexte particulier de ces séances avec deux classes réunies : un des indicateurs de la motivation retenus était en effet la « qualité d'écoute des consignes en début de leçon » (indicateur n°2), et cette dernière était forcément perturbée par ce contexte particulier. L'accroissement du nombre d'élèves amène donc non seulement une perturbation dans la qualité d'écoute (indicateur n°2), mais génère aussi des fluctuations plutôt vers le bas (par rapport aux séances de tournage avec une seule classe lors desquelles la motivation était bonne, voir tableau 1 p. 37) sur les indicateurs n°3 « rapidité à se mettre au travail, en mouvement » et n°4 « Implication des élèves dans la tâche proposée ».

Je pense donc pouvoir affirmer que la motivation d'une classe augmente lorsqu'un projet concret entretient le sens d'une démarche sur le long terme, et qu'autant la motivation d'affiliation au groupe (ou besoin fondamental d'appartenance sociale) que l'intérêt global sont soutenus par le projet. Dupont et al. (2010) vont dans ce sens en affirmant que « l'environnement [ici le projet de clip] mis en place par l'enseignant peut jouer un rôle dans le processus motivationnel des élèves ».

Je me suis également rendu compte que, y compris pour moi, le fait d'avoir un objectif concret, et même public, met une certaine forme de pression positive, assimilable à une motivation extrinsèque, qui m'a poussé à demander beaucoup de qualité et d'investissement à mes élèves, et qui a fait que mon cycle de danse s'est étalé sur plusieurs mois et plus de quinze moments, ce que je n'aurais pas forcément soupçonné avant de me lancer dans ce travail.

6.4 Filmer les élèves et visionner sur le champ

De nos jours, il est extrêmement facile de filmer nos élèves au moyen d'un appareil photographique ou, plus simple encore, au moyen de son *smartphone*. De même, un ordinateur portable ou une tablette fera très bien l'affaire pour montrer aux élèves, en cours de leçon, les images de leur production, que ce soit une chorégraphie comme dans cette étude, ou alors un enchaînement de mouvements à un agrès, voire encore une phase tactique de jeu collectif.

Notre dernière hypothèse supposait que le fait de filmer nos élèves et leur montrer les images sur le champ augmenterait leur motivation. Nous avons proposé à deux reprises cette solution, soit lors des moments n°5 et n°6 (lire description précise en annexe 1 p. 52), lorsque les élèves ont travaillé par groupe de deux. Le fait d'annoncer cette méthode de travail n'a pas fait fondamentalement augmenter la motivation de mes élèves pendant ces deux leçons. Aucun des tableaux de résultats (voir annexe 1 pages 50 à 57) ne montre un pic de motivation lors de ces séances, la figure 5 (page 31) prenant en compte l'entier des six indicateurs montre même plutôt une baisse de la motivation générale entre le moment n°4 et le moment n°5. Ce que je peux affirmer par contre à la lecture de mes notes d'observations participantes, c'est que les élèves étaient particulièrement intéressés à se voir personnellement sur la tablette et qu'ils étaient attentifs aux remarques que je leur faisais quant à leur production chorégraphique. Je n'ai donc pas noté d'augmentation significative de leur motivation, ni un saut quantifiable de qualité dans leurs productions chorégraphiques par ailleurs. Est-ce que le fort intérêt manifesté par mes élèves à se voir immédiatement sur une tablette peut se rapprocher des résultats de Kermarrec et al. (2014) montrant que « le plaisir instantané [...] joue un rôle déterminant pour l'intérêt en situation des élèves, quel que soit leur sexe » ? Je serais tenté de répondre par l'affirmative.

J'attendais peut-être trop d'effets grâce à cet outil. J'imaginai que le fait de se voir, et ainsi de pouvoir avoir une image externe contredisant (ou renforçant) son image interne, allait leur permettre de progresser beaucoup plus que ce qu'il en a été dans l'apprentissage des chorégraphies, et dans l'élaboration d'un style de danse propre à chacun. Pourtant, lors du passage vers moi de chaque duo pour le visionnement de son passage, je prodiguais des conseils ou mettais en exergue ce qu'il fallait corriger et améliorer ou au contraire ce qui était particulièrement bien réussi.

J'ai peut-être été trop influencé par mes diverses lectures personnelles évoquant des sportifs de haut niveau utilisant abondamment la vidéo pour tendre vers la perfection, et un peu oublié que le travail au niveau scolaire est très éloigné du monde du sport de compétition. Je reste persuadé que cet outil devrait pouvoir faire augmenter la motivation de compétence, mais que je n'ai peut-être pas su en tirer tout l'avantage que j'aurais pu en tirer.

En dehors du champ de ma dernière hypothèse, il peut être intéressant de remarquer que j'ai beaucoup utilisé ma tablette pour remonter les images originales du clip, et ainsi visualiser les pas des diverses chorégraphies, afin de rafraîchir la mémoire de mes élèves. Cette utilisation précise de l'outil tablette a donc soutenu mon action tout au long du cycle de danse, mais je ne peux affirmer avec certitude que le fait de se faire filmer dans cette activité de danse et de pouvoir se voir presque instantanément ait augmenté la motivation de mes élèves.

7. Limites et perspectives

7.1 Méthode de travail

En prenant un peu de recul quant à ma méthode de travail lors de cette recherche, je vois plusieurs limites qui ont certainement eu un impact sur mes résultats, ou du moins sur le présent travail de mémoire.

J'ai défini mes indicateurs après les séances du cycle de danse, donc certaines notes de mes observations participantes ne sont pas complètes ou pas toujours pertinentes... Peut-être aussi qu'en définissant ces indicateurs plus tôt, j'aurais alors été plus attentif à certains événements où certains comportements d'élèves lors de la prise de mes notes en fin de leçon.

De plus, filmer la totalité des séances du cycle de danse aurait pu m'apporter la possibilité de revoir certaines séquences et donc de compléter mes notes *a posteriori* par des données « dures », traitables à froid

Les questionnaires soumis aux élèves, ainsi que le plan d'entretien des *focus groups*, sont ceux de l'étude MixEPS. Je les ai utilisés en l'état, sans les modifier par rapport aux hypothèses spécifiques de ma recherche. Si ces dernières avaient été mieux définies au moment du passage des questionnaires et des *focus groups*, j'aurais pu insérer d'autres questions ou items plus en rapport avec les hypothèses précises que j'ai utilisées dans le présent travail.

Les hypothèses n°2 et n°3 (groupes par affinité, groupes par genre) n'ont pas pu être formellement individualisée et étudiée indifféremment l'une de l'autre, puisqu'à chaque fois que j'ai fait travailler mes classes par petits groupes, je leur ai laissé le choix pour les former (ces groupes sont donc des groupes par affinité) mais il s'est avéré que l'énorme majorité de ces groupes étaient des groupes de même genre. Les seules exceptions à cet état de fait provenaient de l'absence de l'un ou l'autre élève, amenant alors l'élève (ou les élèves isolés) à travailler avec moi ou avec un élève de genre opposé lui aussi isolé pour cette leçon.

7.2 Perspectives

Une suite possible de cette recherche serait de formuler les mêmes hypothèses en complétant la méthode par des données d'enregistrement qui aurait permis un traitement « à froid » ou un

traitement par deux chercheurs. Il serait aussi souhaitable de porter la focale sur des situations-types, dans le sens où il s'agirait de situations caractérisées à l'avance (peut-être par une équipe d'enseignants d'EPS) que l'on pourrait tester dans plusieurs classes, voire plusieurs enseignants. Dans le même ordre d'idée, il serait possible de procéder à de très courts questionnaires à chaud auprès des élèves pour prendre une photo sur telle ou telle situation. Dans cette perspective, les outils de la théorie de « l'intérêt en situation » (Roure, Kermarrec & Pasco, 2014) seraient adaptés.

Il serait intéressant aussi d'essayer d'observer des variations de motivation au cours de cycle d'enseignement d'APS différentes. En recoupant alors les résultats de ces différentes recherches, il pourrait être ainsi possible de définir des processus réguliers permettant de générer ou maintenir un taux de motivation suffisamment élevé, à défaut d'être stable.

Un autre prolongement possible à cette recherche serait, comme évoqué brièvement lors de la discussion des résultats au point 6.2, de s'intéresser à l'impact de la nouveauté sur la motivation des élèves. Nouveauté de la matière proposée bien sûr, mais aussi nouveauté dans les formes d'organisation de leçon, dans les outils (technologiques ou non) utilisés, dans les manières d'évaluer leur travail, dans les formes de projet, dans les manières de présenter une activité déjà connue ou vécue. En résumé, j'ai eu parfois l'impression que les divers éléments (tablette, travail par groupes, prise de vue, costumes,...) amenant de la nouveauté au cours de ce cycle de danse faisaient augmenter, plus ou moins sensiblement, la motivation de mes classes, le défi ultime étant de réussir à la maintenir à un niveau optimal.

Reconnaissons tout de même que l'opportunité d'observer le résultat de son enseignement, varier les approches et les styles d'enseignements, ainsi que réguler son action d'enseignant en fonction des réponses données par les élèves à ces différentes stimulations, devrait faire partie intégrante de l'arsenal de stratégies de tout enseignant, ce dernier fût-il enseignant d'EPS ou non.

8. Conclusion

Dans le cadre de l'étude MixEPS, notre recherche, centrée sur les variations de motivation dans une classe mixte confrontée à une activité de type féminine, à savoir la danse, nous a permis de mettre en perspective les différentes formes et sources de motivation auxquelles l'enseignant d'EPS, mais aussi certainement d'autres disciplines, peut avoir recours.

Nous pensons pouvoir affirmer qu'un projet concret, clairement annoncé aux élèves, permet de donner du sens à l'activité et donc de susciter, de maintenir, voire d'augmenter la motivation des élèves.

Nous pensons également qu'un guidage important de la part de l'enseignant, ou plutôt les différentes formes que peut prendre ce guidage, amène également une certaine motivation, autre que celle de ne pas répondre aux exigences de l'enseignant et ainsi risquer une punition. Les différentes expériences de travail par petit groupe n'ont pas forcément mis en évidence une augmentation de la motivation, autre que celle peut-être générée par la nouveauté de la situation.

Cette situation est à mettre en parallèle avec l'essai de filmer les élèves et de leur montrer leur performance immédiatement au moyen d'une tablette, expérience qui a aussi pu parfois générer de l'intérêt au début, mais pas forcément de la motivation sur le long terme.

D'autre part, ce travail de recherche nous a fait découvrir un monde de la recherche que nous ne connaissions pas forcément, et appréhender de nouvelles méthodes ou de nouveaux outils de travail que nous ne maîtrisions pas. De nombreuses lectures ont été nécessaires, et ont certainement ouvert notre esprit à plusieurs problématiques ou axes de réflexion inconnus auparavant.

Il nous a également fait nous interroger encore plus que d'habitude sur notre action pédagogique et éducative, nous a amené à observer encore plus nos élèves et donc peut-être à ressentir mieux leurs besoins, ou du moins à chercher des stratégies différentes et variées pour mener à bien un travail de chorégraphie d'assez longue haleine.

Finalement, nous nous intéressons de manière peut-être plus précise et pointue à notre action de pédagogue, et cela ne peut être que bénéfique à la suite de notre carrière d'enseignant d'EPS.

9. Références bibliographiques

- Chalabaev, A., & Sarrazin, P. (2009). Relation entre les stéréotypes sexués associés aux pratiques sportives et la motivation autodéterminée des élèves en éducation physique et sportive. *Science et Motricité*, 66, 61-70.
- Chaponnière, M. (2010). La mixité, une évidence trompeuse ? Entretien avec Martine Chaponnière. *Revue française de pédagogie*, 171, 69-75.
- Chen, A., Darst, P. W. & Pangrazi, R. P. (1999). What constitutes situational interest? Validating a construct in physical education. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 3, 157-180.
- Cogérino, G. (2005). *Filles et garçons en EPS*. Ed. Revue EPS.
- Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin. (2010). *Plan d'études romand No3*. Neuchâtel : Secrétariat général de la CIIP.
- Coltice, M. (2005). Danse et identité de genre en EPS. In G. Cogérino (Ed.), *Filles et garçons en EPS* (pp. 102-124). Paris : Editions Revue EPS.
- Courtinat-Camps, A., & Prêteur, Y. (2010). Expérience scolaire à l'adolescence: quelles différences entre les filles et les garçons? In V. Rouyer, S. Croity-Belz & Y. Prêteur (Eds.), *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte* (pp. 99-113). Paris : érès.
- Davisse, A. (1986). Les mixités en EPS. *Revue EPS*, 197, 56-57
- Davisse, A. (1999). « Elles papotent, ils gigotent » L'indésirable différence des sexes... *Ville-Ecole-Intégration*, 116, 185-198.
- Dupont, J.-P., Carlier, G., Delens, C., & Gérard, P. (2010). La motivation auto-déterminée des élèves en éducation physique : état de la question. *Staps*, 88, 7-23.
- Duru-Bellat, M. (1995). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales. *Revue française de pédagogie*. 110, 75-109.
- Duru-Bellat, M. (2010). Ce que la mixité fait aux élèves. *Revue de l'OFCE*, 114, 197-212.
- Fontayne, P., Sarrazin, P., & Famose, J.-P. (2001). Les pratiques sportives des adolescents: une différenciation selon le genre. *Staps*, 55, 23-37.
- Gillet, N., Rosnet, E., & Vallerand, R. J. (2008). Développement d'une échelle de satisfaction des besoins fondamentaux en contexte sportif. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 40(4), 230-237.
- INSEE. Le revenu salarial des femmes reste inférieur à celui des hommes.
http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?ref_id=ip1436, consulté le 16 avril 2015
- Jarlégan, A., & Tazouti, Y. (2007). Jugements des enseignants et représentations liées aux différences de sexe et d'appartenance sociale des élèves. Communication présentée au Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education et Formation. Strasbourg, août 2007.
- Jarlégan, A., & Tazouti, Y. (2012). Le genre à l'école maternelle : les représentations, jugements et attentes des enseignantes de grande section, *Éducation et socialisation* [En ligne], 32, mis en ligne le 01 septembre 2013, consulté le 28 mars 2015 (pas cité pour l'instant)
- Kermarrec, G., Roure, C., & Pasco, D. (2014). Étude des sources de l'intérêt en situation lors d'activités physiques scolaires chez les garçons et les filles. *1er Congrès international sur le sport et l'activité physique chez l'enfant*, 29, Supplément, S18-S19.
- Lentillon-Kaestner, V. & Cogérino, G. (2005). Les inégalités entre les sexes dans l'évaluation en EPS : sentiment d'injustice chez les collégiens. *Staps*, 68, 77-93.
- Mieyaa, Y., & Rouyer, V. (2013). Genre et socialisation de l'enfant: Pour une approche plurifactorielle de la construction de l'identité sexuée. *Psychologie française*, 58(2), 135-147.
- Mosconi, N. (2003). Rapport au savoir et division socio-sexuée des savoirs à l'école. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 51, 31-38
- Narring, F., Berthoud, A., Cauderay, M., Favre, M., & Michaud, P.-A. (1998). *Condition physique et pratiques sportives des jeunes dans le canton de Vaud*. Lausanne : Institut universitaire de médecine sociale et préventive.

- Roure, C., Kermarrec, G. & Pasco, D. (2014). Traduction et validation française d'un instrument de mesure de l'intérêt en situation en éducation physique. 8^{ième} Biennale Internationale. de l'ARIS, 24 juillet, Genève.
- Roure, C., Pasco, D., & Kermarrec, G. (2015). Validation de l'échelle française mesurant l'intérêt en situation, en éducation physique. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/cbs0000027>
- Sarrazin, P., Famose, J.-P., & Cury, F. (1995). But motivationnel, habileté perçue et sélection du niveau de difficulté d'une voie en escalade. *Revue STAPS*, 38, 49-61.
- Sarrazin, P., Trouilloud, D., Tessier, D., Chanal, J., & Bois, J. (2005). Attentes de motivation et comportements différenciés de l'enseignant d'éducation physique et sportive à l'égard de ses élèves: une étude en contexte naturel d'enseignement. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 55(2), 111-120.
- SCRIS (2007). Activités physiques et sportives des jeunes Vaudois durant leurs loisirs.
http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/themes/vie_privée/sports_loisirs/fichiers_pdf/sante/r_apport_scris_seps_07.pdf, consulté le 28 mars 2015
- Shen, B., Chen, A., Scrabis, K., & Tolley, H. (2003). Gender and interest-based motivation in learning dance. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(4), 396-409.
- Thill, E., & Vallerand, R. J. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval, Québec : Editions Etudes vivantes.
- Viau, R. (2003). *La motivation en contexte scolaire*. (3^e éd.) Bruxelles : De Boeck.
- Vigeneron, C. (2006). Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire ? *Revue française de pédagogie*. 154, 11-124.

Annexes

Annexe 1 : Planification et préparations des leçons du cycle de danse

Cycle de danse :

- Classes participantes : 9VP/2 (14 élèves), 9VG/1 (19 élèves)
- Cadre : en règle générale, la classe 9VP/2 vit toujours le moment de danse avant la classe 9VG/1. J'enseigne toujours l'EPS à ces deux classes lors de la même journée (les lundis des semaines paires et tous les jeudis), ce qui me permet de vivre ces moments de danse dans des conditions très similaires (seul le moment de la journée diffère) et ainsi de pouvoir noter des observations relativement comparables.
- Objectif à long terme avec les élèves : tourner une imitation du clip de la chanson *Beat it* de Michael Jackson (album *Thriller*, 1983) avec les élèves des deux classes comme acteurs et figurants, clip qui sera présenté aux parents et autres élèves de l'établissement lors de la dernière semaine de l'année scolaire.
- Les objectifs de chaque leçon, ou moment de leçon, sont plus de l'ordre des objectifs sociaux (accepter de danser avec ses camarades, oser s'exprimer avec son corps, oser danser devant eux, partager ces moments) que de l'ordre des objectifs techniques de danse pure, à l'exception de la réalisation en groupe de la chorégraphie finale du clip de la chanson *Beat it* de Michael Jackson (album *Thriller*, 1983). Pour cette chorégraphie, les élèves devront notamment être capables de reproduire un enchaînement de mouvements en rythme, de réaliser des mouvements propres à ce style de danse (mouvements sortants de leur répertoire usuel), d'être synchronisés les uns avec les autres.
- Déroulement du cycle : ayant également les deux classes pour les cours de sciences, j'ai profité d'une fin de leçon en salle de sciences pour projeter le clip original sur grand écran au moyen d'un *beamer*, et ainsi profiter de bonnes conditions de visionnement. Je l'ai projeté deux fois à la suite, la première fois sans aucune indication afin de pouvoir recueillir leurs impressions spontanées. La seconde projection après une brève description de l'objectif à long terme, à savoir la réalisation du clip et sa projection en fin d'année scolaire. Ces projections ont eu lieu le mardi 16 décembre 2014 pour la classe 9VG/1 et le mercredi 17 décembre 2014 pour la classe 9VP/2 et représentent le moment n°0. J'ai délibérément choisi de proposer des moments de leçon relativement courts, à savoir 20 à 25 minutes environ, afin de garder une motivation la plus grande possible chez la plupart des élèves.
- Moment 1 : jeudi 29 janvier 2015. Première écoute de la chanson en salle de sport, avec description grossière (faite par moi-même) de la structure musicale de la chanson, à savoir : une introduction instrumentale avec trois phases facilement identifiables par les percussions, puis une première phrase chantée, suivie d'une seconde de même longueur. Ensuite, premier refrain composé d'une phrase chantée suivie un pont musical. Troisième phrase chantée, suivie de la quatrième, puis second refrain différent du premier car composé de la même phrase que celui-ci mais répétée à deux reprises. Vient ensuite un long pont uniquement mélodique, puis la phrase du refrain reprise quatre fois. Après cette première écoute, je n'ai donné qu'une seule consigne : se déplacer ou danser librement sur la musique en essayant de respecter au mieux la pulsation rythmique. Après ce moment très libre et peu dirigé, j'ai repris la main pour une phase beaucoup plus structurée, rapidement expliquée oralement puisque la structure musicale a été facilement intégrée par les élèves. Ces derniers

étaient placés debout en un grand cercle, et devaient m'imiter : j'indiquais alors les changements de rythmes ou de mouvements en les anticipant. La suite de mouvements proposée se termine à la fin du pont musical succédant au second refrain. Elle a été exécutée une seconde fois après divers *feedback* relatifs à l'exécution des mouvements, tant individuels que collectifs. J'ai ensuite informé les élèves que j'allais donner moins d'indications verbales, de manière à ce qu'ils soient plus responsabilisés et autonomes, et donc moins imitateurs d'un modèle.

Si l'on rapporte ce moment 1 à nos cinq hypothèses, il se spécifie donc par les caractéristiques suivantes (voir tableau 2) :

Tableau 2 : les caractéristiques du moment 1

Caractéristiques	Degré d'importance des caractéristiques	Degré de motivation du moment
Guidage de l'activité par l'enseignant	Très faible en première partie, puis beaucoup plus soutenu en seconde partie (gestes)	Motivation faible pour les deux classes
Petits groupes par affinité	Non	
Petits groupes par genre	Non	
Projet sur le long terme connu par les élèves	Peu de référence au clip	
Visionnage immédiat de la production des élèves	Non	

- Moment 2 : lundi 2 février 2015. Reprise à l'identique du programme travaillé lors du moment 1, afin de se réappropriier la musique ainsi que la suite de mouvements. Lors de la seconde écoute, suite de mouvements identique mais abandon de la répartition des élèves en cercle pour toute la première partie au profit d'une répartition en essaim dans toute la salle. J'ai participé et donné quelques indications de la voix, je pouvais donc toujours servir de repère aux élèves en difficulté. La troisième écoute s'est déroulée selon un schéma spatial identique à la deuxième (départ en essaim), mais je n'ai pas participé activement, uniquement de la voix au besoin.

Si l'on rapporte ce moment 2 à nos cinq hypothèses, il se spécifie donc par les caractéristiques suivantes (voir tableau 3) :

Tableau 3 : les caractéristiques du moment 2

Caractéristiques	Degré d'importance des caractéristiques	Degré de motivation du moment
Guidage de l'activité par l'enseignant	Moyen puis faible (gestes)	Motivation faible pour les deux classes
Petits groupes par affinité	Non	
Petits groupes par genre	Non	
Projet sur le long terme connu par les élèves	Peu de référence au clip	
Visionnage immédiat de la production des élèves	Non	

- Moment 3 : jeudi 5 février 2015. Reprise à l'identique de la fin du moment 2, à savoir départ en essaim, afin d'avoir un rappel du connu avec motivation et mise en confiance de chacun par ma participation active. A la suite de cette reprise, présentation sur ma tablette numérique d'un extrait du clip original (de 3'15'' à

3'42'') illustrant un duel au couteau. Cet extrait a été visionné à deux reprises, avec commentaires de ma part sur les divers mouvements à reproduire. J'ai répété oralement la suite de mouvements à réaliser, tout en l'accompagnant d'une démonstration avec un élève. Phase de travail libre par groupe de deux sans accompagnement musical, puis deux essais collectifs sans musique mais au rythme des mouvements décrits par ma voix. Finalement, deux essais collectifs sur la musique originale, avec consigne donnée aux groupes de s'asseoir à la fin de leur duel pour que je puisse avoir une indication visuelle de quel groupe finit à quel moment par rapport à la musique.

Si l'on rapporte ce moment 3 à nos cinq hypothèses, il se spécifie donc par les caractéristiques suivantes (voir tableau 4) :

Tableau 4 : les caractéristiques du moment 3

Caractéristiques	Degré d'importance des caractéristiques	Degré de motivation du moment
Guidage de l'activité par l'enseignant	Important au début, puis faible ensuite (gestes)	Motivation moyenne à forte pour les deux classes
Petits groupes par affinité	Oui	
Petits groupes par genre	Oui	
Projet sur le long terme connu par les élèves	Visionnage du clip sur tablette	
Visionnage immédiat de la production des élèves	Non	

- Moment 4 : jeudi 12 février 2015. Reprise de la première chorégraphie avec les variantes suivantes : premièrement, au lieu de rester sur place pendant le premier couplet et premier refrain, cette partie s'est faite en se déplaçant dans tout l'espace de la salle de sport, deuxièmement, je variaais le tempo de la musique de manière à contrôler que les élèves soient capables d'écouter tout en exécutant la chorégraphie, et ainsi de s'adapter aux variations du tempo (cette seconde variante n'a été vécue que par la classe 9VP/2). Reprise du duel au couteau découvert lors du moment 3 : deux visionnements successifs de l'extrait du clip avec comme consignes lors du premier visionnement de se réappropriier la suite de mouvements et lors du second d'observer les danseurs formant le cercle de figurants autour des duellistes. Travail par deux sans musique, pour des corrections de style et d'esthétisme, puis deux fois en musique, tous les couples d'élèves dansant leur duel simultanément répartis au quatre coins de la salle. Finalement, la classe a formé un grand cercle, chaque partenaire d'un couple occupant une place diamétralement opposée dans le cercle. Les couples étaient numérotés et se succédaient à l'intérieur du cercle en dansant leur duel, pendant que la classe les entourait et jouait le rôle des deux bandes ennemies.

Si l'on rapporte ce moment 4 à nos cinq hypothèses, il se spécifie donc par les caractéristiques suivantes (voir tableau 5) :

Tableau 5 : les caractéristiques du moment 4

Caractéristiques	Degré d'importance des caractéristiques	Degré de motivation du moment
Guidage de l'activité par l'enseignant	Peu important (consignes)	Motivation moyenne à forte pour les deux classes
Petits groupes par affinité	Oui	
Petits groupes par genre	Oui	
Projet sur le long terme connu par les élèves	Visionnage du clip sur tablette	
Visionnage immédiat de la production des élèves	Non	

- Moment 5 : lundi 16 février 2015. Visionnement du clip, avec présentation claire des temps importants (mouvements de groupe à coordonner sur la musique). Travail de répétition, par deux, musique de l'extrait en boucle répétitive, je passais de groupe en groupe pour donner des corrections particulières. De manière identique au premier essai lors du moment 4, passage de tous les duos successivement, avec présence de la caméra pour filmer les duos (et non le groupe de figurants). Tout de suite après, chaque couple est venu visionner sa performance (et uniquement sa performance, pas celle des autres couples) sur ma tablette, pendant que le reste de la classe exécutait des exercices de tirs de handball (autre thème travaillé pendant cette période). Si l'on rapporte ce moment 5 à nos cinq hypothèses, il se spécifie donc par les caractéristiques suivantes (voir tableau 6) :

Tableau 6 : les caractéristiques du moment 5

Caractéristiques	Degré d'importance des caractéristiques	Degré de motivation du moment
Guidage de l'activité par l'enseignant	Faible (consignes)	Motivation moyenne à faible pour les deux classes
Petits groupes par affinité	Oui	
Petits groupes par genre	Oui	
Projet sur le long terme connu par les élèves	Visionnage du clip sur tablette	
Visionnage immédiat de la production des élèves	Oui	

- Moment 6 : jeudi 19 février 2015. Retour oral sur la fin du moment 5, c'est-à-dire le visionnement personnalisé de leur duel, afin que les élèves se remémorent leur prestation d'il y a trois jours, ainsi que mes corrections personnalisées. Travail par couple (3-4 essais maximum) du duel avec musique en boucle. Explications orales pour la chorégraphie complète du jour, à savoir : musique dès le début de la chanson, départ en essaim dans la salle pour effectuer la suite travaillée lors du moment 4, mais au lieu de se trouver en deux lignes face-à-face à la fin du refrain No2 pour se croiser sur le pont musical, la classe se retrouvait en cercle pour pouvoir enchaîner les duels. L'entier a été filmé afin de pouvoir montrer à nouveau les duels aux élèves, et qu'ils puissent ainsi se rendre compte de leurs progrès et des corrections à apporter encore. Si l'on rapporte ce moment 6 à nos cinq hypothèses, il se spécifie donc par les caractéristiques suivantes (voir tableau 7) :

Tableau 7 : les caractéristiques du moment 6

Caractéristiques	Degré d'importance des caractéristiques	Degré de motivation du moment
Guidage de l'activité par l'enseignant	Faible (consignes)	Motivation moyenne à faible pour les deux classes
Petits groupes par affinité	Oui	
Petits groupes par genre	Oui	
Projet sur le long terme connu par les élèves	Visionnage du clip sur tablette	
Visionnage immédiat de la production des élèves	Oui	

- Moment 7 : jeudi 5 mars 2015. Préparation des premières scènes filmées. Distribution des rôles, définition des costumes, des lieux de tournages dans le collège ou aux alentours. Organisation traditionnelle des cours perturbée par l'occupation de la salle pour cause de réunion politique. Arrivée d'une nouvelle élève dans la classe de 9VG/1.

Si l'on rapporte ce moment 7 à nos cinq hypothèses, il se spécifie donc par les caractéristiques suivantes (voir tableau 8) :

Tableau 8 : les caractéristiques du moment 7

Caractéristiques	Degré d'importance des caractéristiques	Degré de motivation du moment
Guidage de l'activité par l'enseignant	Important (consignes)	Motivation moyenne à forte pour les deux classes
Petits groupes par affinité	Non	
Petits groupes par genre	Non	
Projet sur le long terme connu par les élèves	En passe de devenir réel	
Visionnage immédiat de la production des élèves	Non	

- Moment 8 : lundi 9 mars 2015. Premières prises filmées. Classe 9VP/2 pour le plan 7 en extérieur, le plan 11 dans les couloirs du collège et le plan 13 (ouverture du garage). Classe 9VG/1 pour le plan 12 dans les couloirs du collège, plan 13bis (ouverture du garage) et plan 14.

Si l'on rapporte ce moment 8 à nos cinq hypothèses, il se spécifie donc par les caractéristiques suivantes (voir tableau 9) :

Tableau 9 : les caractéristiques du moment 8

Caractéristiques	Degré d'importance des caractéristiques	Degré de motivation du moment
Guidage de l'activité par l'enseignant	Important (consignes)	Motivation moyenne à forte pour les deux classes
Petits groupes par affinité	Non	
Petits groupes par genre	Non	
Projet sur le long terme connu par les élèves	Important	
Visionnage immédiat de la production des élèves	Non	

- Moment 9 : jeudi 12 mars 2015. Suite des prises de vue. Classe 9VP/2 pour le plan 2 en extérieur tôt le matin, ainsi que le plan 3b (bar fait avec des caissons). Classe 9VG/1 pour le plan 10 dans les couloirs du collège avec les chariots de tapis. Si l'on rapporte ce moment 9 à nos cinq hypothèses, il se spécifie donc par les caractéristiques suivantes (voir tableau 10) :

Tableau 10 : les caractéristiques du moment 9

Caractéristiques	Degré d'importance des caractéristiques	Degré de motivation du moment
Guidage de l'activité par l'enseignant	Important (consignes)	Motivation forte pour les deux classes
Petits groupes par affinité	Non	
Petits groupes par genre	Non	
Projet sur le long terme connu par les élèves	Important	
Visionnage immédiat de la production des élèves	Non	

- Moment 10 : jeudi 19 mars 2015. Suite du tournage avec la 9VP/2 (plans 3a et 4). Reprise du travail chorégraphique sur la scène du duel de la manière suivante : projection à deux reprises de la scène sur la tablette, entraînement par deux sans musique, puis en musique. Fin de la séance en groupe avec un seul duel (chefs de bande choisis) et les figurants autour. Si l'on rapporte ce moment 10 à nos cinq hypothèses, il se spécifie donc par les caractéristiques suivantes (voir tableau 11) :

Tableau 11 : les caractéristiques du moment 10

Caractéristiques	Degré d'importance des caractéristiques	Degré de motivation du moment
Guidage de l'activité par l'enseignant	Important (consignes 9VP/2), faible sinon	Motivation moyenne à forte pour les deux classes (forte différence, mais séance différente d'une classe à l'autre)
Petits groupes par affinité	Oui	
Petits groupes par genre	Oui	
Projet sur le long terme connu par les élèves	Important (9VP/2), visionnage du clip sinon	
Visionnage immédiat de la production des élèves	Non	

- Moment 11 : lundi 23 mars 2015. Travail chorégraphique : répétition du duel à deux reprises, uniquement avec chefs de bande et figurants autour. Ensuite, première approche de la chorégraphie finale : visionnement sur tablette afin de visualiser les divers pas. Travail frontal en musique avec répétition des premiers pas, à vitesse lente puis à vitesse normale, essais d'enchaînements en répétant un pas durant toute une phrase musicale. Si l'on rapporte ce moment 11 à nos cinq hypothèses, il se spécifie donc par les caractéristiques suivantes (voir tableau 12) :

Tableau 12 : les caractéristiques du moment 11

Caractéristiques	Degré d'importance des caractéristiques	Degré de motivation du moment
Guidage de l'activité par l'enseignant	Important (gestes)	Motivation forte pour les deux classes
Petits groupes par affinité	Non	
Petits groupes par genre	Non	
Projet sur le long terme connu par les élèves	Visionnage du clip sur tablette, mise en place chorégraphie finale	
Visionnage immédiat de la production des élèves	Non	

- Moment 12 : jeudi 26 mars 2015 (matin). Seulement 9VP/2. Travail de la chorégraphie finale : explication orale de l'enchaînement. Reprise des pas du moment 11. Travail avec l'enseignant en miroir. Travail individuel sans musique aussi (pas du « rameur »). Répétition en boucle des 4-5 premiers pas, enseignant et élèves dans le même sens. Enchaînement des pas réels à vitesse lente, puis à vitesse normale. Si l'on rapporte ce moment 12 à nos cinq hypothèses, il se spécifie donc par les caractéristiques suivantes (voir tableau 13) :

Tableau 13 : les caractéristiques du moment 12

Caractéristiques	Degré d'importance des caractéristiques	Degré de motivation du moment
Guidage de l'activité par l'enseignant	Important (gestes)	Motivation moyenne à faible
Petits groupes par affinité	Non	
Petits groupes par genre	Non	
Projet sur le long terme connu par les élèves	Travail de la chorégraphie finale	
Visionnage immédiat de la production des élèves	Non	

- Moment 13 : jeudi 26 mars 2015 (après-midi). Tournage du duel dans le garage avec les deux classes réunies pour la première fois. Explications orales du déroulement de la séance, de l'implication du nombre élevé d'élèves, ainsi que de l'objectif poursuivi, à savoir réussir à filmer le duel. Deux répétitions en musique dans la salle de gymnastique, avant de se rendre dans le local à engins pour filmer cinq prises différentes, avec des points de vue de la caméra variés. Si l'on rapporte ce moment 13 à nos cinq hypothèses, il se spécifie donc par les caractéristiques suivantes (voir tableau 14) :

Tableau 14 : les caractéristiques du moment 13

Caractéristiques	Degré d'importance des caractéristiques	Degré de motivation du moment
Guidage de l'activité par l'enseignant	Important puis faible (consignes)	Motivation moyenne à faible pour les deux classes
Petits groupes par affinité	Non	
Petits groupes par genre	Non	
Projet sur le long terme connu par les élèves	Important	
Visionnage immédiat de la production des élèves	Non	

- Moment 14 : lundi 20 avril 2015. Remise à niveau orale de la suite de pas de la chorégraphie finale, suite à l'interruption due aux vacances scolaires. Visionnement à deux reprises du clip original sur la tablette de l'enseignant, visionnement soutenu par des commentaires de celui-ci. Mise en pratique avec imitation de l'enseignant, d'abord sans musique lentement puis plus rapidement, ensuite en musique par tranches de pas, finalement en musique avec l'enchaînement complet.
Si l'on rapporte ce moment 14 à nos cinq hypothèses, il se spécifie donc par les caractéristiques suivantes (voir tableau 15) :

Tableau 15 : les caractéristiques du moment 14

Caractéristiques	Degré d'importance des caractéristiques	Degré de motivation du moment
Guidage de l'activité par l'enseignant	Important (gestes)	Motivation moyenne à forte pour les deux classes
Petits groupes par affinité	Non	
Petits groupes par genre	Non	
Projet sur le long terme connu par les élèves	Visionnage du clip sur tablette	
Visionnage immédiat de la production des élèves	Non	

- Moment 15 : lundi 4 mai 2015. Description orale de la suite de pas par les élèves, avec corrections au besoin par l'enseignant. Contrôle de la description grâce au visionnement du clip sur la tablette de l'enseignant. Répétition de la suite en travail frontal et en musique, avec disparition progressive du modèle de l'enseignant. Fin de la séance avec consignes orales pour le tournage qui doit avoir lieu trois jours plus tard.
Si l'on rapporte ce moment 15 à nos cinq hypothèses, il se spécifie donc par les caractéristiques suivantes (voir tableau 16) :

Tableau 16 : les caractéristiques du moment 15

Caractéristiques	Degré d'importance des caractéristiques	Degré de motivation du moment
Guidage de l'activité par l'enseignant	Important puis faible (gestes)	Motivation moyenne à forte pour les deux classes
Petits groupes par affinité	Non	
Petits groupes par genre	Non	
Projet sur le long terme connu par les élèves	Visionnage du clip sur tablette, consignes pour le tournage	
Visionnage immédiat de la production des élèves	Non	

- Moment 16 : jeudi 7 mai 2015. Dernier moment du cycle, tournage des images de la chorégraphie finale. Consignes orales collectives suivies de deux essais en musique dans la salle de gymnastique. Corrections, valorisation du résultat, encouragements avant de passer au tournage dans le local à engins : six prises différentes, avec variations du placement de la caméra.
Si l'on rapporte ce moment 16 à nos cinq hypothèses, il se spécifie donc par les caractéristiques suivantes (voir tableau 17) :

Tableau 17 : les caractéristiques du moment 16

Caractéristiques	Degré d'importance des caractéristiques	Degré de motivation du moment
Guidage de l'activité par l'enseignant	Important puis faible (consignes)	Motivation moyenne à faible pour les deux classes
Petits groupes par affinité	Non	
Petits groupes par genre	Non	
Projet sur le long terme connu par les élèves	Important	
Visionnage immédiat de la production des élèves	Non	

- Moment 17 : 16 et 17 juin 2015 (9VG/1 puis 9VP/2). Projection au *beamer* du clip monté, à la fin d'un cours de sciences. Deux visionnements successifs. Si l'on rapporte ce moment 17 à nos cinq hypothèses, il se spécifie donc par les caractéristiques suivantes (voir tableau 18) :

Tableau 18 : les caractéristiques du moment 17

Caractéristiques	Degré d'importance des caractéristiques	Degré de motivation du moment
Guidage de l'activité par l'enseignant	Moyen (consignes)	Motivation moyenne à forte pour les deux classes
Petits groupes par affinité	Non	
Petits groupes par genre	Non	
Projet sur le long terme connu par les élèves	Important	
Visionnage immédiat de la production des élèves	Non	

Annexe 2 : Notes d'observations participantes

Description du moment	Observations 9VP/2 Codage indicateurs	Observations 9VG/1 Codage indicateurs	Liens avec éléments théoriques
<p>Moment 1: jeudi 29 janvier 2015.</p> <p>Première écoute de la chanson en salle de sport, avec description grossière (faite par moi-même) de la structure musicale de la chanson, à savoir: une introduction instrumentale avec trois phases facilement identifiables par les percussions, puis une première phrase chantée, suivie d'une seconde de même longueur. Ensuite, premier refrain composé d'une phrase chantée suivie un pont musical. Troisième phrase chantée, suivie de la quatrième, puis second refrain différent du premier car composé de la même phrase que celui-ci mais répétée à deux reprises. Vient ensuite un long pont uniquement mélodique, puis la phrase du refrain reprise quatre fois. Après cette première écoute, je n'ai donné qu'une seule consigne : se déplacer ou danser librement sur la musique en essayant de respecter au mieux la pulsation rythmique. Après ce moment très libre et peu dirigé, je reprends la main pour une phase beaucoup plus structurée, rapidement expliquée oralement puis que la structure musicale a été facilement intégrée par les élèves. Ces derniers sont placés debout en un grand cercle, et doivent m'imiter : j'indique donc les changements de rythmes ou de mouvements en les anticipant. La suite de mouvements proposée se termine à la fin du pont musical succédant au second refrain. Cette suite est exécutée une seconde fois après divers <i>feed-back</i> relatifs à l'exécution des mouvements, tant individuels que collectifs. J'informe les élèves que je vais donner moins d'indications verbales, de manière à ce que ces derniers soient plus responsabilisés et autonomes, et donc moins imitateurs d'un modèle.</p>	<p>Moment 0: (17 décembre 2014) présentation du clip, pas de réactions particulières 1=6=</p> <p>Agathe (danseuse hors école) s'exclame, est sur-motivée, quelques réactions de gêne particulièrement chez les garçons 6-</p> <p>2 groupes genés (G très compacts, F en 2 groupes de 3), certains G se cachent ou 6- imitent (Mirco, Luca, Matteo, Thomas), Agathe et Maia (danseuses) se lâchent en riant, s'expriment un peu plus</p> <p>confiance, bonne qualité générale, peu d'improvisation sur l'intro, qualité moyenne après éclatement du cercle</p> <p>peu de gêne lors du mouvement en commun (cercle), qualité des automatés en hausse, gêne en baisse, rythme meilleur, alignement aussi, autonomie du parcours individuel respectée, timing pas excellent, bon respect de la structure musicale, assez bonne mémorisation de l'enchaînement</p>	<p>Moment 0: (16 décembre 2014) présentation du clip, beaucoup connaissent M. Jackson, « vous allez nous afficher », « on peut mettre une cagoule? », sinon contents, motivés, intéressés 1-/6-</p> <p>un peu de gêne, « on ne sait pas danser » 1-/6-</p> <p>2 groupes distincts en genre, vont le plus loin possible de moi, peu de mouvements, même pas de marche rythmée 4-</p> <p>automates peu créatifs sur l'intro, beaucoup de gêne, alignement excellent, marche mal rythmée, exercice en cercle ok</p> <p>alignement moins bon, automatés meilleurs, autonomie dans les mouvements plus faible que VP, ont plus besoin de mes guidages, marche en rythme ok, course en rythme médiocre Tatiana et Lorena (plus grandes, plus formées) très effacées, peu participantes, Allison ?, Julia ok</p>	<p>sécurité du groupe, image de soi, gêne autonomie, choix</p> <p>liberté dé-sécurisante, création, choix, autonomie</p>

Description du moment	Observations 9VP/2 Codage indicateurs	Observations 9VG/1 Codage indicateurs	Liens avec éléments théoriques
<p>Moment 2 : lundi 2 février 2015.</p> <p>Reprise à l'identique du programme travaillé lors du moment 1, afin de se réapproprier la musique ainsi que la suite de mouvements. Lors de la seconde écoute, suite de mouvements identique mais abandon de la répartition des élèves en cercle pour toute la première partie au profit d'une répartition en essaim dans toute la salle. Je participe et donne quelques indications de la voix, je peux donc toujours servir de repère aux élèves en difficulté. La troisième écoute se déroule selon un schéma spatial identique à la deuxième (départ en essaim), mais je ne participe pas activement, uniquement de la voix au besoin.</p>	<p>reprise difficile 3- en général: affrontement frontal avec Thomas et Mirco, discussion avec Agathe et Imane</p> <p>retard en ligne, gauche/droite non maîtrisé, rythme bien marqué par contre</p> <p>Dominik danse, s'exprime</p> <p>retard en ligne moindre, bonne qualité</p> <p>bonne autonomie, structure bien maîtrisée, amélioration en ligne</p> <p>Agathe et Imane se signalent</p> <p>en conclusion de la leçon, annonce d'absence de travail chorégraphique jeudi, exclamation de plaisir d'Imane</p>	<p>bonne première fois de Keziah (absent lors du moment 1), rythme peu marqué par certains, Jonathan mains dans les poches</p> <p>Tatiana, Lorena discutent, ne s'investissent pas, déplacement en groupes, certains tournent en rond 4</p> <p>Tatiana et Lorena baissent encore, Nicolas expression bonne, rythme non</p> <p>Discussion avec la classe le lendemain en cours de sciences: « danser devant tout le monde » -> stagiaire nouveau 6-</p> <p>pas d'annonce en fin de leçon comme en 9VP/2, concentration et écoute moins bonne dans cette classe</p>	<p>remarque: dès cette leçon, présence de mon stagiaire HEP lors de toutes les leçons avec les deux classes (les moments « clip » seront enseignés par moi-même, le reste du temps sera enseigné par lui).</p> <p>regard extérieur, stagiaire beau garçon, F jeu de séduction?, G manque de confiance?</p>

Description du moment	Observations 9VP/2 Codage indicateurs	Observations 9VG/1 Codage indicateurs	Liens avec éléments théoriques
<p>Moment 3 : jeudi 5 février 2015.</p> <p>Reprise à l'identique de la fin du moment 2, à savoir départ en essaim, afin d'avoir un rappel du connu avec motivation et mise en confiance de chacun par ma participation active. A la suite de cette reprise, présentation sur ma tablette numérique d'un extrait du clip original (de 3'15" à 3'42") illustrant un duel au couteau. Cet extrait est visionné à deux reprises, avec commentaires de ma part sur les divers mouvements à reproduire. Je répète oralement la suite de mouvements à réaliser, tout en l'accompagnant d'une démonstration avec un élève. Phase de travail libre par groupe de deux sans accompagnement musical, puis deux essais collectifs sans musique mais au rythme des mouvements décrits par ma voix. Finalement, deux essais collectifs sur la musique originale, avec consigne donnée aux groupes de s'asseoir à la fin de leur duel pour que je puisse avoir une indication visuelle de quel groupe finit à quel moment par rapport à la musique.</p>	<p>très bonne qualité générale 4+, Maia observatrice (blessée) fait remarquer de coordonner les claps de doigts g/dr, Raphaela s'exprime, joue</p> <p>très bonne écoute 2+, bonne mémorisation</p> <p>impossible pour Magdalena et Mirco de travailler ensemble, solution = Magdalena avec moi, Mirco avec stagiaire Imane, Agathe, Thomas, Matteo très vite satisfaits d'eux-mêmes 5-</p> <p>lère x trop vite, 2è x bonne vitesse et bonne qualité</p>	<p>très bonne qualité générale 4+ (surtout en comparaison de lundi passé), je les complimente et la qualité baisse par la suite...</p> <p>iPad trop petit pour cette classe? démonstration avec Jonathan, bonne écoute 2=</p> <p>qualité des 1/2 tours médiocre, élèves très vite satisfaits 5- donc reprendre, corriger, conseiller, démontrer</p> <p>corrections entre les deux essais sans musique, idem entre ceux avec musique</p> <p>qualité finale très moyenne</p>	

Description du moment	Observations 9VP/2 Codage indicateurs	Observations 9VG/1 Codage indicateurs	Liens avec éléments théoriques
<p>Moment 4 : jeudi 12 février 2015.</p> <p>Reprise de la première chorégraphie avec les variantes suivantes : premièrement, au lieu de rester sur place pendant le premier couplet et premier refrain, cette partie se fait en se déplaçant dans tout l'espace de la salle de sport, deuxièmement, je varie le tempo de la musique de manière à contrôler que les élèves sont capables d'écouter tout en exécutant la chorégraphie, et ainsi de s'adapter aux variations du tempo (cette seconde variante n'a été vécue que par la classe 9VP/2). Reprise du duel au couteau découvert lors du moment 3 : deux visionnements successifs de l'extrait du clip avec comme consignes lors du premier visionnement de se réapproprier la suite de mouvements et lors du second d'observer les danseurs formant le cercle de figurants autour des duellistes. Travail par deux sans musique, pour des corrections de style et d'esthétisme, puis deux fois en musique, tous les couples d'élèves dansant leur duel simultanément répartis au quatre coins de la salle. Finalement, la classe forme un grand cercle, chaque partenaire d'un couple occupant une place diamétralement opposée dans le cercle. Les couples sont numérotés et se succèdent à l'intérieur du cercle en dansant leur duel, pendant que la classe les entoure et joue le rôle des deux bandes ennemies.</p>	<p>bonne qualité de reprise 3=</p> <p>très bonne réactivité</p> <p>corrections sur les positions, sur l'esthétisme, le style</p> <p>intégration d'Egzon nouveau dans la classe</p> <p>duels d'assez bonne qualité 4-, bon esprit de classe, pas de gêne 6+, baisse de la qualité dans le cercle (je gère la musique et n'imprime donc pas d'énergie dans le groupe)</p>	<p>bonne qualité générale 3= Grosse remarque à Dorian, Keziah et Julien</p> <p>pas fait avec cette classe</p> <p>difficile de se motiver à deux à chercher de la qualité, élèves très vite satisfaits, 5- certains s'asseyent</p> <p>Eloïse se trompe encore dans les pas (mais doit travailler avec Jonathan)</p> <p>assez bonne qualité 4-, surtout au début, je suis dans le cercle car en duel avec Jonathan, baisse de qualité vers la fin</p>	

Description du moment	Observations 9VP/2 Codage indicateurs	Observations 9VG/1 Codage indicateurs	Liens avec éléments théoriques
<p>Moment 5 : lundi 16 février 2015.</p> <p>Visionnement du clip, avec présentation claire des temps importants (mouvements de groupe à coordonner sur la musique). Travail de répétition, par deux, musique de l'extrait en boucle répétitive, je passe de groupe en groupe pour donner des corrections particulières. De manière identique au premier essai lors du moment 4, passage de tous les duos successivement, avec présence de la caméra pour filmer les duos (et non le groupe de figurants). Tout de suite après, chaque couple vient visionner sa performance (et uniquement sa performance, pas celle des autres couples) sur ma tablette, pendant que le reste de la classe exécute des exercices de tirs de handball.</p>	<p>bonne qualité (je travaille avec Magdalena) 5=</p> <p>bon engagement 5=, qualité intéressante 6= mis à part Thomas et Matteo très en-dessous</p> <p>la plupart sont intéressés de se voir</p>	<p>très peu d'autonomie par rapport à l'autre classe 5-</p> <p>engagement moyen 5-, qualité médiocre voire faible 6-</p> <p>intéressés, mais que garderont-ils d'ici jeudi prochain?</p>	

Description du moment	Observations 9VP/2 Codage indicateurs	Observations 9VG/1 Codage indicateurs	Liens avec éléments théoriques
<p>Moment 6 : jeudi 19 février 2015.</p> <p>Retour oral sur la fin du moment 5, c'est-à-dire le visionnement personnalisé de leur duel, afin que les élèves se remémorent leur prestation d'il y a trois jours, ainsi que mes corrections personnalisées. Travail par couple (3-4 essais maximum) du duel avec musique en boucle. Explications orales pour la chorégraphie complète du jour, à savoir : musique dès le début de la chanson, départ en essaim dans la salle pour effectuer la suite travaillée lors du moment 4, mais au lieu de se trouver en deux lignes face-à-face à la fin du refrain No2 pour se croiser sur le pont musical, la classe se retrouve en cercle pour pouvoir enchaîner les duels. L'entier est filmé afin de pouvoir montrer à nouveau les duels aux élèves, et qu'ils puissent ainsi se rendre compte de leurs progrès et des corrections à apporter encore.</p>	<p>bonne qualité générale 4=, Thomas et Matteo doivent s'améliorer si le cercle est plus petit, meilleur effort du groupe</p> <p>j'insiste sur le fait de marquer le timing des actions successives, sur le fait de jouer jusqu'au bout leur rôle d'acteurs</p>	<p>difficile de travailler oralement avec qualité</p> <p>assez bonne qualité 4=</p> <p>difficile pour cette classe d'assimiler toutes les consignes d'un coup</p> <p>Eloïse et Eline très peu impliquées</p> <p>Adam et Nicolas s'améliorent</p>	<p>rapport au corps, estime de soi, confiance en soi</p>

Description du moment	Observations 9VP/2 Codage indicateurs	Observations 9VG/1 Codage indicateurs	Liens avec éléments théoriques
<p>Moment 7 : jeudi 5 mars 2015.</p> <p>Préparation des premières scènes filmées. Distribution des rôles, définition des costumes, des lieux de tournages dans le collège ou aux alentours. Organisation traditionnelle des cours perturbée par l'occupation de la salle pour cause de réunion politique. Arrivée d'une nouvelle élève dans la classe de 9VG/1 (Yasmine).</p>			

Description du moment	Observations 9VP/2 Codeage indicateurs	Observations 9VG/1 Codeage indicateurs	Liens avec éléments théoriques
<p>Moment 8 : lundi 9 mars 2015.</p> <p>Premières prises filmées. Classe 9VP/2 pour le plan 7 en extérieur, le plan 11 dans les couloirs du collège et le plan 13 (ouverture du garage). Classe 9VG/1 pour le plan 12 dans les couloirs du collège, plan 13 bis (ouverture du garage) et plan 14.</p>	<p>beaucoup de gêne, certains n'ont pas de costumes 6-</p>	<p>grande motivation, costumes au top 6+</p>	<p>image de soi, joueur de son corps</p>

Description du moment	Observations 9VP/2 Codage indicateurs	Observations 9VG/1 Codage indicateurs	Liens avec éléments théoriques
<p>Moment 9 : jeudi 12 mars 2015.</p> <p>Suite des prises de vue. Classe 9VP/2 pour le plan 2 en extérieur tôt le matin, ainsi que le plan 3b (bar fait avec des saisons). Classe 9VG/1 pour le plan 10 dans les couloirs du collège avec les chariots de tapis.</p>	<p>plus motivés que lors des premières prises 6=, volontaires au compte-gouttes pour le plan 2 mais travail de qualité 4+</p>	<p>pas de rôles particuliers, travail de qualité, bon moment 4+</p>	<p>groupe, affiliation</p>

Description du moment	Observations 9VP/2 Codage indicateurs	Observations 9VG/1 Codage indicateurs	Liens avec éléments théoriques
<p>Moment 10 : jeudi 19 mars 2015.</p> <p>Suite du tournage avec la 9VP/2 (plans 3a et 4). Reprise du travail chorégraphique sur la scène du duel de la manière suivante : projection à deux reprises de la scène sur l'iPad, entraînement par deux sans musique, puis en musique. Fin de la séance en groupe avec un seul duel (chefs de bande choisis) et les figurants autour.</p>	<p>costumes ok, rôles assumés 6+</p> <p>groupes faits facilement 3+, bonne motivation, bonne qualité, bonne mémoire de la gestuelle travaillée plus d'un mois auparavant, beaucoup d'excitation en fin de séance mais qualité au rendez-vous néanmoins 4+/5+</p>	<p>pas de scènes à tourner pour cette classe</p> <p>début de la séance ok 3=</p> <p>grosse réaction envers Tatiana et Lorena</p>	

Description du moment	Observations 9VP/2 Code indicateur	Observations 9VG/1 Code indicateur	Liens avec éléments théoriques
<p>Moment 11 : lundi 23 mars 2015.</p> <p>Travail chorégraphique : reprise du duel à deux reprises, uniquement avec chefs de bande et figurants autour. Ensuite, première approche de la chorégraphie finale : visionnement sur iPad afin de visualiser les divers pas. Travail frontal en musique avec répétition des premiers pas, à vitesse lente puis à vitesse normale, essais d'enchaînements en répétant un pas durant toute une phrase musicale.</p>	<p>en intro, explications sur tournage du jeudi suivant, bonne écoute 2+</p> <p>très bonne qualité 4+, surtout au second essai</p> <p>Luca, Matteo et Thomas assurent le minimum syndical</p> <p>fort guidage de ma part</p>	<p>en intro, explications sur tournage du jeudi suivant, bonne écoute 2+</p> <p>bonne qualité, beaucoup d'énergie 4+</p> <p>mieux que l'autre classe</p> <p>des remarques sortent quant à la présentation publique de la fin de l'année, ça les travaille 1-</p>	

Description du moment	Observations 9VP/2 Codage indicateurs	Observations 9VG/1 Codage indicateurs	Liens avec éléments théoriques
<p>Moment 12: jeudi 26 mars 2015 (matin).</p> <p>Seulement 9VP/2. Travail de la chorégraphie finale : explication orale de l'enchaînement. Reprise des pas du moment 11. Travail avec l'enseignant en miroir. Travail individuel sans musique aussi (pas du « rameur »). Répétition en boucle des 4-5 premiers pas, enseignant et élèves dans le même sens. Enchaînement des pas réels à vitesse lente, puis à vitesse normale.</p>	<p>ok 2= élèves réfugiés contre la paroi, tout serrés les uns contre les autres, 6- gérés, peu de réaction Agathe propose des corrections bienvenues Sangeeth s'inquiète de savoir qui sera devant lors du tournage</p>	<p>ne concerne pas cette classe</p>	

Description du moment	Observations 9VP/2 Codeage indicateurs	Observations 9VG/1 Codeage indicateurs	Liens avec éléments théoriques
<p>Moment 13 : jeudi 26 mars 2015 (après-midi).</p> <p>Tournage du duel dans le garage avec les deux classes réunies pour la première fois. Explications orales du déroulement de la séance, de l'implication du nombre élevé d'élèves, ainsi que de l'objectif poursuivi, à savoir réussir à filmer le duel. Deux répétitions en musique dans la salle de gymnastique, avant de se rendre dans le local à engins pour filmer cinq prises différentes, avec des points de vue de la caméra variés.</p>	<p>moment collectif, donc remarques identiques pour les deux classes:</p> <p>costumes ok 6=</p> <p>difficile d'avoir leur attention, beaucoup d'excitation 2-</p> <p>qualité moyenne 4=, surtout la première fois</p> <p>l'espace change, la grandeur du groupe change, 5 répétitions représentent beaucoup pour certains, besoin de filmer plus mais pas possible d'obtenir plus cet après-midi là</p>	<p>moment collectif, donc remarques identiques pour les deux classes:</p> <p>costumes ok 6=</p> <p>difficile d'avoir leur attention, beaucoup d'excitation 2-</p> <p>qualité moyenne 4=, surtout la première fois</p> <p>l'espace change, la grandeur du groupe change, 5 répétitions représentent beaucoup pour certains, besoin de filmer plus mais pas possible d'obtenir plus cet après-midi là</p>	

Description du moment	Observations 9VP/2 Codage indicateurs	Observations 9VG/1 Codage indicateurs	Liens avec éléments théoriques
<p>Moment 14 : lundi 20 avril 2015.</p> <p>Remise à niveau orale de la suite de pas de la chorégraphie finale, suite à l'interruption due aux vacances scolaires. Visionnement à deux reprises du clip original sur l'iPad de l'enseignant, visionnement soutenu par des commentaires de l'enseignant. Mise en pratique avec imitation de l'enseignant, d'abord sans musique lentement puis plus rapidement, ensuite en musique par tranches de pas, finalement en musique avec l'enchaînement complet.</p>	<p>bonne qualité d'engagement des élèves 4+, un peu de crainte d'être devant saut Agathe et Dorina qui font des remarques intéressantes, comptent les temps à haute voix, demandent à revoir le clip en cours de travail</p>	<p>bonne qualité d'engagement des élèves 4+, un peu de crainte d'être devant Nicolas problème de g/dr Leart très en retrait pas de moqueries G plus en avant que les F</p>	

Description du moment	Observations 9 VP/2 Codage indicateurs	Observations 9 VG/1 Codage indicateurs	Liens avec éléments théoriques
<p>Moment 15 : lundi 4 mai 2015.</p> <p>Description orale de la suite de pas par les élèves, avec corrections au besoin par l'enseignant. Contrôle de la description grâce au visionnement du clip sur l'iPad de l'enseignant. Répétition de la suite en travail frontal et en musique, avec disparition progressive du modèle de l'enseignant. Fin de la séance avec consignes orales pour le tournage qui doit avoir lieu trois jours plus tard.</p>	<p>Agathe et Dorina comptent beaucoup les temps, proposent de modifier un enchaînement</p> <p>élèves se réjouissent !+</p>	<p>élèves se réjouissent !+</p>	

Description du moment	Observations 9VP/2 Codage indicateurs	Observations 9VG/1 Codage indicateurs	Liens avec éléments théoriques
<p>Moment 16 : jeudi 7 mai 2015.</p> <p>Dernier moment du cycle, tournage des images de la chorégraphie finale. Consignes orales collectives suivies de deux essais en musique dans la salle de gymnastique. Corrections, valorisation du résultat, encouragements avant de passer au tournage dans le local à engins : six prises différentes, avec variations du placement de la caméra.</p>	<p>moment collectif, donc remarques identiques pour les deux classes: difficile d'obtenir le calme 2-</p> <p>beaucoup se réfugient en fond de salle bonne qualité de la majorité 4=</p> <p>Aleks, Sangeeth, Matteo cachés au fond du garage, qualité médiocre (images)</p> <p>Luca Z. et Luca F. devant étonnamment et assument leurs erreurs (images)</p> <p>Maia (danseuse) au fond (gêne?)</p>	<p>moment collectif, donc remarques identiques pour les deux classes: difficile d'obtenir le calme 2-</p> <p>beaucoup se réfugient en fond de salle bonne qualité de la majorité 4=</p> <p>Aleks, Sangeeth, Matteo cachés au fond du garage, qualité médiocre (images)</p> <p>Luca Z. et Luca F. devant étonnamment et assument leurs erreurs (images)</p> <p>Maia (danseuse) au fond (gêne?)</p>	<p>peur de se mélanger?</p>

Description du moment	Observations 9VP/2 Codage indicateurs	Observations 9VG/1 Codage indicateurs	Liens avec éléments théoriques
<p>Moment 17 : 16 et 17 juin 2015 (9VG/1 puis 9VP/2).</p> <p>Projection au beamer du clip monté, à la fin d'un cours de sciences. Deux visionnements successifs.</p>			

Annexe 3 : Questionnaire MixEPS



PROJET MIXITE – QUESTIONNAIRE ELEVE

Cher/chère élève,

Ce questionnaire s'intéresse à ta perception des cours d'éducation physique et notamment des relations que tu peux avoir avec les garçons et les filles avec qui tu partages le cours.

Comment remplir ce questionnaire :

1. Coche la réponse ou entoure le chiffre qui te semble juste spontanément, sans trop réfléchir.
2. Les réponses que tu apportes doivent être les plus sincères possibles.
3. Veille à répondre à chaque question, sans rien oublier.

Quelques précisions sur la protection des données:

1. Ce questionnaire n'est **pas un test**. Tu ne peux donc rien faire de faux en y répondant !
2. Ce questionnaire est **anonyme**. Cela signifie que personne ne pourra savoir quelles réponses sont les tiennes et lesquelles sont celles des autres élèves.

TOI ET L'EDUCATION PHYSIQUE A L'ECOLE

1. Comment perçois-tu les cours d'éducation physique ?

	Pas du tout d'accord					Tout à fait d'accord	
(a) Les cours d'éducation physique sont importants pour moi	1	2	3	4	5	6	7
(b) J'apprécie ces cours	1	2	3	4	5	6	7
(c) Je prends du plaisir à venir aux cours d'éducation physique	1	2	3	4	5	6	7
(d) Je suis motivé(e) à participer à ces cours	1	2	3	4	5	6	7

2. Comment évalues-tu ton niveau en éducation physique ?

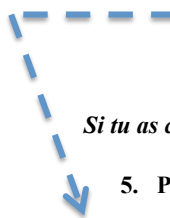
A ce jour, ...		Très faible					Très fort	
(a)	... j'ai le sentiment que mon niveau en éducation physique est ...	1	2	3	4	5	6	7
(b)	... en me comparant aux autres élèves, j'ai un niveau éducation physique	1	2	3	4	5	6	7
		Très difficile					Très facile	
(c)	... pour moi l'éducation physique est une branche ...	1	2	3	4	5	6	7

3. Dans l'établissement où tu es actuellement scolarisé, tes cours d'éducation physique sont des cours...: (Une seule réponse possible)

- ₁ ... filles – garçons mélangés tout le temps (mixtes)
- ₂ ... filles – garçons mélangés la majorité du temps
- ₃ ... parfois filles - garçons mélangés, parfois filles – garçons séparés
- ₄ ... filles – garçons séparés la majorité du temps
- ₅ ... garçons et filles séparés tout le temps (non mixtes)

4. Comment préfères-tu pratiquer les cours en éducation physique? (Une seule réponse possible)

- ₁ ... filles – garçons mélangés
- ₂ ...filles – garçons séparés
- ₃ ...pas de préférence



Si tu as coché les réponses 1 ou 2, donnes-en les raisons dans la question suivante :

5. Pourquoi as-tu cette préférence ?

	Pas du tout d'accord					Tout à fait d'accord	
	1	2	3	4	5	6	7
(a) Je suis plus motivé(e)							
(b) Les activités pratiquées sont plus intéressantes							
(c) L'ambiance de classe est meilleure							
(d) J'apprends mieux							
(e) Le professeur est plus disponible							
(f) J'aime pratiquer l'éducation physique avec mes copains / copines							
(g) Autre (préciser) :							

6. De ton point de vue, l'éducation physique est une discipline d'enseignement qui... (une seule réponse possible)

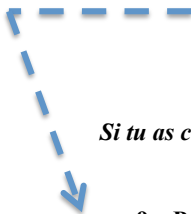
- ₁ ...favorise les filles
- ₂ ...favorise les garçons
- ₃ ...ne favorise aucun des deux sexes

7. Dans ton établissement, les enseignants d'éducation physique que tu as en cours sont des ...: (une seule réponse possible)

- ₁ ... hommes tout le temps
- ₂ ... hommes la majorité du temps
- ₃ ... parfois hommes, parfois femmes
- ₄ ... femmes la majorité du temps
- ₅ ... femmes tout le temps

8. Préfères-tu avoir un enseignant d'éducation physique...

- ₁ ... homme
- ₂ ... femme
- ₃ ... pas de préférence



Si tu as coché les réponses 1 ou 2, donnes-en les raisons dans la question suivante :

9. Pourquoi as-tu cette préférence ?

	Pas du tout d'accord					Tout à fait d'accord	
	1	2	3	4	5	6	7
(a) Ils ou elles m'encouragent davantage							
(b) Ils ou elles corrigent mieux mes difficultés							
(c) Ils ou elles passent davantage de temps avec moi							
(d) Ils ou elles me félicitent davantage							
(e) Ils ou elles me conseillent davantage							
(f) Ils ou elles sont plus sympas							
(g) Autre (préciser) :							

10. Coche dans la liste suivante, les activités que tu as déjà pratiquées en éducation physique dans ton établissement actuel (plusieurs réponses possibles)

- ₁ Football
- ₂ Basketball
- ₃ Handball
- ₄ Volleyball
- ₅ Badminton
- ₆ Tchoukball
- ₇ Gym aux agrès
- ₈ Acrosport (pyramides)
- ₉ Danse
- ₁₀ Athlétisme
- ₁₁ Natation
- ₁₂ Patinage artistique
- ₁₃ Hockey
- ₁₄ Ski
- ₁₅ Snowboard

LES FILLES, LES GARCONS ET LES ACTIVITES PHYSIQUES

11. De ton point de vue, les activités physiques suivantes conviennent-elles plutôt aux filles ou plutôt aux garçons ou aux deux sexes?

	Typiquement féminin	Plutôt féminin	Les deux	Plutôt masculin	Typiquement masculin
(a) Football	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
(b) Basketball	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
(c) Handball	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
(d) Volleyball	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
(e) Badminton	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
(f) Tchoukball	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
(g) Gym aux agrès	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
(h) Acrosport (pyramides)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
(i) Danse	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
(j) Athlétisme	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
(k) Natation	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
(l) Patinage artistique	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
(m) Hockey	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
(n) Ski	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
(o) Snowboard	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

12. Selon toi, qu'est-ce que recherche une fille et un garçon dans la pratique sportive ?

	Typiquement féminin	Plutôt féminin	Les deux	Plutôt masculin	Typiquement masculin
(a) Compétition	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
(b) Douceur	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
(c) Souplesse	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
(d) Force	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
(e) Élégance	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
(f) Vitesse	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
(g) Collaboration	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
(h) Performance	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
(i) Prise de risque	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

CARACTERISTIQUES PERSONNELLES

13. Qu'est-ce qui est pour toi le plus marquant dans ton caractère ?

	Jamais vrai		Parfois vrai			Toujours vrai	
(a) Je suis toujours prêt(e) à écouter les autres	1	2	3	4	5	6	7
(b) Je suis doux(ce), gentil(le)	1	2	3	4	5	6	7
(c) J'ai l'esprit de compétition	1	2	3	4	5	6	7
(d) Je suis sensible aux peines et aux problèmes des autres	1	2	3	4	5	6	7
(e) J'ai des qualités de commandement	1	2	3	4	5	6	7
(f) Je suis affectueux(se)	1	2	3	4	5	6	7
(g) Je suis sûr(e) de moi	1	2	3	4	5	6	7
(h) J'aime rendre service	1	2	3	4	5	6	7
(i) Je suis énergique	1	2	3	4	5	6	7
(j) Je suis attentif(ve) aux besoins des autres	1	2	3	4	5	6	7
(k) Je suis dominateur(trice)	1	2	3	4	5	6	7
(l) Je suis chaleureux(se)	1	2	3	4	5	6	7
(m) Je suis sportif(ve)	1	2	3	4	5	6	7
(n) Je suis prêt(e) à consoler les gens	1	2	3	4	5	6	7
(o) Je me comporte en chef	1	2	3	4	5	6	7
(p) Je suis tendre	1	2	3	4	5	6	7
(q) J'ai confiance en moi	1	2	3	4	5	6	7

14. Tu trouveras ci-dessous une liste de caractéristiques personnelles. Pour toi ces caractéristiques correspondent plutôt aux filles, plutôt aux garçons ou aux deux sexes ?

	Typique- ment féminin	Plutôt féminin	Les deux	Plutôt masculin	Typique- ment masculin
(a) Indépendant(e)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
(b) Emotif(ve), sensible	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
(c) Passif(ve), indifférent(e)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
(d) Incapable de se consacrer complètement aux autres	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
(e) Brutal(e)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
(f) Serviable	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
(g) Compétitif(ve)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
(h) Aimable	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
(i) Sensible aux sentiments des autres	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
(j) Prend facilement des décisions	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
(k) Baisse facilement les bras	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
(l) N'est pas du tout sûr de soi	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
(m) Se sent très inférieur(e) aux autres	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
(n) Compréhensif(ve)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
(o) Très froid dans ses relations avec les autres	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
(p) Perd toute maîtrise de soi sous la pression	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

15. Pratiques-tu actuellement du sport en dehors de l'éducation physique à l'école ?

₁ Oui ₂ Non **SI NON** : tu peux directement passer à la question 16

SI OUI : **b. Pratiques-tu au moins un sport en compétition ?** ₁ Oui ₂ Non

c. Combien d'heures pratiques-tu du sport en dehors de l'école (en moyenne par semaine): h/semaine

16. Sexe : ₁ Garçon ₂ Fille

17. Classe :

18. Date de Naissance : __/__/____

19. Nationalité (plusieurs réponses possibles) :

₁ Suisse

₂ Nationalité européenne

₃ Autre nationalité

MERCI POUR TA PARTICIPATION

Annexe 4 : Tableau Excel des résultats des questionnaires MixEPS (page 1 sur 69)

Date recueil	1a. EPS import.	1b. EPS apprec	1c. EPS plaisir	1d. EPS motiv	2a. EPS et niveau	2b. Comparaison	2c. Difficulté EPS	
23.09.14	7	7	7	7	7	4	5	6
23.09.14	7	7	7	7	7	4	4	5
23.09.14	7	7	7	7	7	6	6	7
23.09.14	5	7	7	7	7	6	5	7
23.09.14	7	7	7	7	7	7	6	7
23.09.14	3	3	1	1	1	5	5	7
23.09.14	3	3	3	2	2	2	1	3
23.09.14	4	2	1	1	2	2	1	4
23.09.14	7	6	7	7	7	3	3	5
23.09.14	6	7	7	7	7	5	5	6
23.09.14	5	7	7	7	7	6	6	6
23.09.14	6	6	5	6	6	1	1	4
23.09.14	7	7	7	7	7	5	4	6
23.09.14	5	7	6	5	5	4	4	7
23.09.14	4	7	6	5	5	4	4	4
23.09.14	7	7	7	7	7	7	4	7
23.09.14	6	5	7	7	7	5	5	7
23.09.14	7	7	7	7	7	7	7	7
24.09.14	5	6	6	6	6	6	5	7
24.09.14	5	4	3	4	4	4	3	2
24.09.14	6	6	6	5	5	4	4	4
24.09.14	4	3	4	5	5	4	3	3
24.09.14	7	7	7	7	7	5	4	6
24.09.14	7	6	7	6	6	4	4	6
24.09.14	5	7	7	7	6	4	4	5
24.09.14	6	7	7	7	7	6	6	6
24.09.14	6	6	6	5	5	6	5	5
24.09.14	6	7	7	7	7	6	6	6
24.09.14	6	7	7	5	5	6	5	7
24.09.14	4	3	3	4	4	5	4	4



Annexe 5 : Guide d'entretien des focus groups MixEPS

Je voudrais discuter avec vous de votre opinion sur les cours d'Education Physique et Sportive et plus particulièrement de votre point de vue sur la **mixité** (donc le fait de pratiquer garçons et filles ensemble) et de la **non-mixité** (donc le fait de pratiquer garçons et filles séparés) en EPS.

1. Appréciation globale de l'éducation physique

Comment appréciez-vous les cours d'EPS ? Ressentez-vous du plaisir en EPS? De l'ennui ? Pourquoi ? *Développer, justifier, comparer aux autres disciplines d'enseignement*

2. Facteurs influant la valeur accordée à l'éducation physique

2.1. Pratique sportive extrascolaire

- Comment évaluez-vous votre niveau sportif en EPS (donc de façon globale, dans toutes les activités que vous pratiquez à l'école): vous vous sentez plutôt bons, moyens, pas terribles si vous vous comparez aux autres élèves ?
- Selon vous, le fait que vous pratiquiez du sport en dehors de l'école ou pas, a-t-il une influence sur le plaisir que vous ressentez en éducation physique ? Sur votre réussite ? Les sportifs sont-ils avantagés ? Pourquoi ?

2.2. Activités pratiquées en éducation physique

- Est-ce que les activités pratiquées influencent votre plaisir ressenti en EPS ? Pourquoi ? *Donner des exemples*
- Quelles activités aimez-vous pratiquer en éducation physique ? Pourquoi ? *(donner des exemples d'activités féminines et masculines et voir comment réagissent les élèves)*
- Quelles activités vous n'aimez pas pratiquer en éducation physique ? Pourquoi ? *(donner des exemples d'activités féminines et masculines et voir comment réagissent les élèves)*

2.3. Le professeur

2.3.1. Sexe.

- Cette année, votre enseignant est-il un homme ou une autre femme ? Préférez vous avoir un enseignant homme ou femme, pas de préférence? Pourquoi ?
- Quelles sont les différences que vous ressentez lors des leçons avec un enseignant ou une enseignante ?
 - différence au niveau des encouragements ?
 - plus compréhensif si difficultés ?
 - Encouragement et félicité plus ?
 - Plus sympas ?
 - Différence par rapport aux activités ? (femme pour sports plus « féminins », homme pour sports plutôt « masculins » ?

- Le fait que l'enseignant d'éducation physique soit une femme ou un homme influence-t-il votre plaisir ressenti en EPS ? Pourquoi ? Comment ? Donner des exemples ?

2.3.2. Age.

Votre enseignant est-il un jeune enseignant ou un enseignant avec une certaine expérience ? L'âge de votre enseignant influence-t-il votre plaisir ressenti en EPS ? Pourquoi ? Comment ? Donner des exemples ?

2.3.3. Autorité.

Votre enseignant est-il sympa ou cool ? Le comportement de votre enseignant influence-t-il votre plaisir ressenti en EPS ? Pourquoi ? Comment ? Donner des exemples ?

2.3.4. Soutien de l'enseignant.

- Votre enseignant vous soutient-il suffisamment dans votre apprentissage (*feedback*,

encouragements, félicitations, parades)? Le soutien de votre enseignant influence-t-il votre plaisir ressenti en EPS ? Pourquoi ? Comment ? Donner des exemples ?

2.4. L'ambiance de classe

- Y a-t-il une bonne ambiance de classe en éducation physique ? Est ce que l'ambiance de classe influence votre plaisir ressenti en EPS ? Pourquoi ? Donner des exemples ?

- L'EPS a-t-elle une influence sur la vie de la classe (en dehors du cours d'EPS)? Dans quel sens ?

2.5. La mixité en éducation physique

- Avez-vous déjà pratiqué l'éducation physique filles garçons mélangés ? Filles garçons séparés ?

- Avez-vous plus souvent pratiqué filles garçons mélangés ou séparés ? Quand ? (*Etre le plus précis possible*)

- Préférez-vous pratiquez l'éducation physique filles /garçons mélangés, séparés ou ça vous est égal? Pourquoi ? (*Laisser répondre les élèves avant de faire les propositions suivantes. Il faut adapter les questions suivantes selon si ils préfèrent être en mixité ou non mixité*)

2.5.1. Effets de la mixité vs. non mixité sur la motivation

- Qu'est-ce que vous recherchez, qu'est-ce qui vous motive en éducation physique ? Pourquoi ? => *Dépense d'énergie, performance, maîtriser un geste, plaisir, défi, collaboration/entraide, santé/ esthétique, stratégie, être avec les copains/copines, perdre du poids, se défouler...*

- Est-ce que le fait d'être séparés ou mélangés filles – garçons a un effet sur votre motivation ? Si oui, dans quelle sens ? Pourquoi ? => *Plus d'engagement, plus envie de faire, le niveau est meilleur / moins bon, le niveau est plus adapté à mon niveau*

2.5.2. Effets de la mixité vs. non mixité sur l'ambiance de classe

- Pensez-vous que l'ambiance est meilleure entre garçons/entre filles/en classe mixte ? Pourquoi ? => *C'est plus/moins marrant d'être tous ensemble ; on peut pratiquer avec ses copains ou copines ; on tisse des liens différents en EPS que dans les autres cours, meilleure cohésion entre filles/garçon, meilleure connaissance de l'autre sexe*

2.5.3. Effets de la mixité vs. non mixité sur les activités pratiquées en éducation physique

- Quelles activités avez-vous pratiquez filles garçons mélangés en EPS ?

- Quelles activités avez-vous pratiquez filles garçons séparés en EPS ?

- Pensez-vous que les activités pratiquées en éducation physique sont les mêmes lorsque les filles et garçons sont mélangés ou séparés ?

- Pensez-vous que les activités pratiquées en éducation physique sont plus intéressantes filles garçons mélangées ou séparées ? Pourquoi ?

- Quelles sont les activités que vous avez déjà faites cette année ? Pensez vous que le fait d'être mélangés ou séparés filles garçons a une incidence sur... :

- Le choix des activités pratiquées en EPS ? Dans quelle sens ?

- Le plaisir ressenti dans les activités ? Pourquoi ? Justifier

- Vos préférences des activités physiques ? Pourquoi ? Justifier

- Y a-t-il certaines activités que vous préféreriez pratiquer seulement entre filles (ou garçons) donc dans un contexte non-mixte ? Ou l'inverse (dans un contexte mixte)? Pourquoi ? (*Essayer de voir si cela convient par exemple aux filles d'être entre filles à la piscine, aux garçons d'être entre eux pour le football, faire émerger les désaccords et les faire discuter sur ces désaccords.*)

2.5.4. Effets de la mixité vs. non mixité sur l'enseignant et les contenus qu'il propose.

- Pensez-vous que le fait d'être mélangés ou séparés filles /garçons a une incidence sur... :

- Le comportement du professeur ? (Pourquoi ? Comment ? Donnez des exemples : *Plus ou moins disponible ? Sympa ? Motivé ? Plus ou moins de soutien ?*)

Enseignement différent ? Autres...)

- Sur les exercices qu'ils proposent en EPS ? Justifiez, donnez des exemples (*des exercices plus ou moins difficiles, différents*)

2.5.5. Effets de la mixité vs. non mixité sur la perception stéréotypée des filles et des garçons en éducation physique

2.5.5.1. Compétence physique des filles et des garçons

Pour les filles (puis inversement pour les garçons).

- Pensez-vous que les garçons sont meilleurs, plus compétents, que vous ? (Donner des exemples)

- Quels sont les points forts des garçons en EPS ? Leurs points faibles ? Pourquoi ? Donner des exemples (*motivé(e), performant(e)s, compétitifs(ves), individualistes, coopératifs(ves), indiscipliné(e)s, entraide*)

- Quels sont les points forts des filles en EPS ? Leurs points faibles ? Pourquoi ? Donner des exemples (*motivé(e), performant(e)s, compétitifs(ves), individualistes, coopératifs(ves), indiscipliné(e)s, entraide*)

2.5.5.2. Motivation des filles et des garçons en éducation physique

- Pensez-vous qu'il y a des différences de motivation entre les filles et les garçons en éducation physique ? Quels types de différences ? (*Justifier*)

2.5.5.3. Préférences des filles et des garçons en éducation physique en lien avec la mixité

- Lorsque vous devez faire des équipes, préférez vous faire des équipes mixtes ou préférez vous faire seulement des équipes de filles et garçons ? Pourquoi ?

[Explication : *il s'agit ici de voir si les filles préfèrent faire des équipes de filles et si oui, pourquoi. Idem du côté des garçons.*]

Si entretien focus group avec des élèves du même sexe, posez cette autre question :

- Pensez-vous que les filles (ou les garçons) ont la même préférence que vous lorsqu'il s'agit de faire des équipes ? Pourquoi ?

Rivalité avec les garçons / filles, drague, montrer qu'ils sont plus forts

Montrer qu'elles arrivent quand même à jouer sans garçons (orgueil), plus adapté au niveau, filles trop faibles

Sentiment de pouvoir jouer plus (toute le monde touche la balle), plus de collaboration, pas assez de compétition, défi, jeu

Jeu plus « propre » (moins de fautes, plus fair-play), jeu trop lent

Autre ?

2.5.6. Effets de la mixité vs. non mixité sur la perception stéréotypée des activités physiques

- Pensez-vous que certaines activités sont plus adaptées aux filles ? Si oui, lesquels ? Pourquoi ? Quelles sont les caractéristiques de ces activités ?

- Pensez-vous que certaines activités sont plus adaptées aux garçons ? Si oui, lesquels ? Pourquoi ? Quelles sont les caractéristiques de ces activités ? *Prendre les listes dans le questionnaire pour les relances (questions 10, 11, 12)*

2.5.7 Effets de la mixité vs. non mixité sur la perception stéréotypée des caractéristiques psychologiques des filles et des garçons.

Qu'est-ce qui caractérise selon vous une fille du point de vue de ces caractéristiques psychologiques ? Qu'est-ce qui caractérise selon vous un garçon du point de vue de ces caractéristiques psychologiques ?

Prendre les listes dans le questionnaire pour les relances (questions 13 et 14, BSR, PAQI)

Entretien terminé. Autres éléments à ajouter ? Des questions ? Merci

Annexe 6 : Retranscription des entretiens des focus groups

Retranscription Focus Group n°1

Date : 27 octobre 2014.

Chercheurs : J. Krailiger - A. Bréau.

Groupe de filles.

Etablissement : Montreux-Ouest.

Classes : 9VP/1 – 9VP-2.

Présentation des élèves.

- **Elève n°1** : C'est une fille, qui a un homme comme professeur d'EPS. Elle considère qu'elle a un niveau moyen en EPS et un niveau moyen en général à l'école. Elle est née en 2002, ne pratique aucun sport en dehors de l'école.
- **Elève n°2** : C'est une fille, qui a un homme comme professeur d'EPS. Elle considère qu'elle a un niveau fort en EPS et un niveau moyen en général à l'école. Elle est née en 2000, pratique la natation et le volleyball comme sports en dehors de l'école. Elle en fait 8h30 environ par semaine, en compétition et en club.
- **Elève n°3** : C'est une fille, qui a un homme comme professeur d'EPS. Elle considère qu'elle a un niveau moyen en EPS et un niveau moyen en général à l'école. Elle est née en 2001, ne pratique aucun sport en dehors de l'école.
- **Elève n°4** : C'est une fille, qui a un homme comme professeur d'EPS. Elle considère qu'elle a un niveau moyen en EPS et un niveau moyen en général à l'école. Elle est née en 2001, pratique la danse comme sport en dehors de l'école. Elle en fait 1h par semaine, en club mais sans compétition (spectacles par contre).
- **Elève n°5** : C'est une fille, qui a un homme comme professeur d'EPS. Elle considère qu'elle a un niveau moyen en EPS et un niveau fort en général à l'école. Elle est née en 2002, pratique le volleyball comme sport en dehors de l'école. Elle en fait 4h30 par semaine, en compétition et en club.

Retranscription.

Enquêteur Comment vivez-vous le cours d'EPS ? Y prenez vous du plaisir ? Que trouvez-vous important dans ce cours ? Faites-vous du sport en dehors de l'école ?

Elève n°1 Je ne fais pas de sport en dehors de l'école mais j'aime bien la gym quand on fait des trucs cools surtout, parce que des fois on fait des sports où ce sont les garçons surtout qui font, comme le foot par exemple.

Enquêteur Les trucs cools, c'est quoi pour toi ?

Elève n°1 La gym « gym », les agrès ou bien les anneaux, comme ça.

Enquêteur Et puis, tu penses que tu es quelqu'un qui se débrouille bien en EPS ?

Elève n°1 Ça va, ouais !

Elève n°2 Je faisais de la gymnastique, mais j'ai arrêté, je fais de la natation et du volley. Et puis j'aime bien.

Enquêteur Tu as du plaisir à la gym ? Quoi qu'on fasse ?

Elève n°2 Oui

Elève n°3 Moi, j'aime bien la gym, mais je n'en fais pas en dehors. Je me considère assez moyenne, ça dépend les trucs.

Elève n°4 Je faisais de la gym quand j'étais petite mais maintenant je fais de la danse. A la gym, je suis moyen en bas, mais quand on dit « on va faire du basket ou comme ça », je me démotive, mais des fois je suis contente, en fonction des activités, en fonction des profs aussi.

Elève n°5 J'ai fais beaucoup de sport, là ça fait 2 ans que je fais du volleyball et je ne vais pas m'arrêter tout de suite. La gym, j'aime bien aussi et justement il y a certaines choses que l'on aime moins faire que d'autres.

- Enquêteur** Tu peux citer une, deux activités que tu aimes bien, une ou deux que tu aimes moins ?
- Elève n°5 J'aime bien les jeux d'équipes et la gym aux agrès, mais le basket ou les jeux comme ça, je n'aime pas du tout. C'est un peu en désaccord avec le fait que j'aime les jeux par équipes.
- Enquêteur** Dans votre scolarité, avez-vous toujours vécu l'EPS en classe mixte, ou avez-vous été par fois séparées, filles dans une salle, garçons dans une autre ?
- Tous Toujours mixte
- Enquêteur** Qu'en pensez-vous ? Si vous aviez le choix, que choisiriez-vous (EPS mixte ou non mixte) et surtout pourquoi feriez-vous ce choix ?
- Elève n°3 Moi, je préfère mixte, parce que des fois si on est juste entre filles, c'est un peu ennuyeux. Donc c'est mieux mixte, je trouve.
- Enquêteur** Pourquoi penses-tu que c'est ennuyeux si tu n'es qu'avec des filles ?
- Elève n°3 Des fois il y a l'amitié, des fois on n'est pas mises avec les garçons, je trouve que c'est mieux mixte.
- Elève n°5 Si on n'était qu'entre filles, il n'y aurait pas beaucoup de compétition. Quand on est avec les garçons, on veut leur prouver qu'on est fortes en gym aussi.
- Elève n°4 Moi, je dirais mixte aussi, comme ça les garçons font aussi des sports de filles et nous on fait des sports de garçons.
- Enquêteur** Que sont pour vous des sports de filles et des sports de garçons ?
- Elève n°4 Pour les filles, les anneaux ou comme ça, les sports de garçons c'est le foot, enfin pas que garçons, mais un peu plus pour les garçons.
- Elève n°2 Moi je préfère mixte parce que le sport, il n'y a pas deux groupes, garçons et filles, le sport c'est pour tout le monde, le foot c'est aussi pour les filles.
- Elève n°1 Ben moi, je trouve que mixte c'est aussi bien, parce qu'en fait si on n'est que les filles, il n'y a aussi pas trop d'animation, et les garçons mettent souvent l'animation en fait en gym.
- Enquêteur** Qu'entends-tu par mettre de l'animation ?
- Elève n°1 Ils font un peu rigoler, mais pas tout le temps. Pas comme si on n'est que des filles.
- Enquêteur** Donc ce n'est pas par rapport au fait qu'ils puissent peut-être être meilleurs, ou plus motivés, ou avec plus d'énergie, du coup ils dérangent un peu l'enseignant ou pas forcément ?
- Elève n°1 Pas forcément. Des fois, mais pas tout le temps.
- Enquêteur** Toujours au niveau de vote scolarité, avez-vous toujours eu des enseignants masculins ou aussi parfois des femmes pour l'EPS ? Que préférez-vous et pourquoi ce choix ?
- Elève n°3 L'année dernière, j'avais un homme pour certaines périodes et une femme pour d'autres, et j'aimais bien les deux. Ça ne change pas pour moi.
- Enquêteur** Ça ne changeait pas grand chose. L'ambiance de classe était la même ?
- Elève n°3 C'était un petit peu différent, mais aussi en fonction des profs, sévères ou pas sévères. Le vendredi, on se relâchait un peu plus, parce qu'elle était un peu plus cool que le prof du mercredi. Des fois on pouvait donner notre avis sur ce qu'on voulait faire, mais pas le mercredi.
- Elève n°4 Moi, j'aime les deux. Mais je n'ai jamais eu de prof femme.
- Elève n°1 Moi, c'est un peu comme Elève n°4, parce que je n'ai jamais eu de femme pour l'EPS, mais je pense que ça ne fait pas beaucoup de différence. Ça dépend comment la personne est.

- Enquêteur** Donc c'est surtout la personnalité de l'enseignant qui importe, pas tellement que ce soit un homme ou une femme ?
- Elève n°1 Exact.
- Enquêteur** Et par rapport à la personnalité de l'enseignant, pensez vous qu'un enseignant va plutôt privilégier les garçons et une femme les filles, ou cela ne va pas changer grand chose ?
- Elève n°5 Ça dépend clairement des gens. Généralement ça va, parce qu'ils ne veulent pas forcément s'attirer les mauvaises remarques des élèves. Ils essaient de faire la même chose. D'être aussi présent pour les filles que pour les garçons.
- Enquêteur** J'aimerais revenir sur les activités et les sports, plutôt typés filles ou garçons. Quelles sont les activités plutôt du domaine des filles ? Et pourquoi ?
- Elève n°2 La souplesse, dans la gym artistique, et les garçons plutôt la musculation, la force, les barres ou comme ça.
- Enquêteur** On se recentre sur les filles : souplesse, gymnastique
- Elève n°5 Pas forcément gymnastique pour les filles, mon meilleur ami est gymnaste et à mon avis il nous surpasse toutes.
- Elève n°3 La souplesse plus pour les filles, et la danse classique aussi, quand j'étais petite je n'ai jamais eu de garçons dans mon groupe.
- Enquêteur** C'est toi qui fais de la danse maintenant Elève n°4 ? Quel type de danse ?
- Elève n°4 De la danse moderne.
- Enquêteur** Tu as des garçons avec toi ou vous êtes un groupe uniquement de filles ?
- Elève n°4 Maintenant oui, mais l'année passée, il y en avait trois, je crois.
- Enquêteur** Et comment cela se passait-il ?
- Elève n°4 Ben normal, mais c'est plutôt la danse classique que les garçons ne pratiquent pas.
- Enquêteur** Alors du côté des garçons, vous avez déjà parlé du football et de la force. Que mettez-vous du côté des garçons et pourquoi pensez-vous que les garçons font ces choix ?
- Elève n°1 Ben moi, je dirais un peu le basket, je verrais plus les garçons jouer au basket même si je sais qu'il y a des équipes de filles. Je trouve que c'est plus pour les garçons.
- Enquêteur** Quelle composante du basketball attire les garçons ?
- Elève n°1 Il faut un peu courir, sauter,...
- Elève n°2 La boxe, pour la force, et les garçons ont plus de frustration, plus besoin de se défouler.
- Enquêteur** Vous, aimeriez-vous faire de la boxe ?
- Elève n°2 Oui
- Enquêteur2** Tout à l'heure, tu avais dit que tu n'aimais pas trop faire du football en cours d'EPS.
- Elève n°1 Non, je n'aime pas trop, non.
- Enquêteur2** Et faire du football seulement entre filles, ce serait mieux ou pire ?
- Elève n°1 Même entre filles ou avec les garçons, cela ne changerait pas pour moi.
- Enquêteur** Je reviens sur la danse : comment accueilleriez-vous cette activité dans un cours d'EPS sachant que vous vivez ces cours en classe mixte ? Seriez-vous motivées ? Exprimez-vous sur cette activité.
- Elève n°4 A l'école, j'aurais peur de me mettre la honte, tandis qu'à la danse, on ne connaît pas les garçons.
- Elève n°3 Je trouve qu'une fois ou deux, ce serait bien, mais après, si on en fait souvent, ça devient aussi un peu... Parce que certains n'aiment pas trop la danse, mais des

- fois ça serait bien.
- Enquêteur** Donc un cycle de danse sur six ou sept semaines, comme celui de volleyball actuellement, ce serait trop ?
- Elève n°3 Oui. L'année dernière, avec Mme U., on avait fait de la danse avec des bouteilles, on en avait fait une fois, mais pas tous les jours.
- Enquêteur** Le fait qu'il y ait des garçons, cela change quelque chose ?
- Elève n°4 S'il n'y avait que des filles, ça irait mieux je pense, j'aurais moins peur de me mettre la honte.
- Elève n°5 Tout en étant dans le même esprit de compétition, on veut aussi donner une bonne image aux garçons.
- Enquêteur** En faisant de la danse devant les garçons, vous risquez de donner une mauvaise image ?
- Elève n°5 Non, mais ça peut être sujet à des moqueries.
- Enquêteur** Ne penses-tu pas que ce soit plutôt les garçons qui aient peur d'être moqués par les filles ?
- Elève n°5 Peut-être, cela dépend des garçons, certains prendront ça complètement à la rigolade, et d'autres qui iraient se mettre dans un trou et qui ne bougeraient plus, ils ne voudraient pas se montrer.
- Enquêteur** Par rapport à l'âge de vos enseignants d'EPS, que pensez-vous d'avoir un enseignant plutôt jeune, plutôt âgé, cela change-t-il quelque chose, par rapport à vous, par rapport à sa gestion de classe ?
- Elève n°3 S'il est très jeune (21 ans), c'est sûr qu'on se relâchera plus avec lui parce qu'on a peu de différence d'âge. S'il a 54 ans par exemple, on restera bien. C'est comme quelqu'un dans la quarantaine, l'âge de nos parents, on ne va pas se comporter comme avec quelqu'un de 20 ans.
- Enquêteur** Tu penses donc que ça change au niveau de l'autorité ?
- Elève n°5 Oui.
- Elève n°2 Ça dépend aussi des profs. C'est sûr qu'avec un jeune, si on lâche des mots un peu vulgaires, il ne va rien dire, enfin ça dépend un peu des profs. Et puis, c'est mieux avec un prof jeune, comme ça on peut faire plus d'activités. Si quelqu'un est vieux, il ne va pas faire les démonstrations.
- Enquêteur2** C'est un peu plus sévère un prof plus âgé ?
- Elève n°2 Ça dépend lesquels.
- Enquêteur** Nous avons parlé des points forts des filles et des garçons, quels sont les points faibles des garçons d'après vous, là où ils pourraient progresser et où les filles pourraient amener quelque chose ?
- Elève n°3 La souplesse.
- Enquêteur** Penses-tu qu'ils seraient plus souples en classe mixte ou cela ne changerait rien du tout ?
- Elève n°3 Cela ne changerait rien.
- Enquêteur** Comment imaginez-vous les garçons s'ils ne sont qu'entre eux dans une leçon d'EPS ou s'ils sont mélangés avec des filles ?
- Elève n°4 J'imagine que s'ils ne sont qu'entre eux, cela doit être n'importe quoi.
- Enquêteur** A quel niveau ?
- Elève n°4 Ils crient, ils sautent partout, par exemple on installe des trucs, ils sautent dessus.
- Enquêteur** Donc le fait qu'il y ait des filles, cela calme un petit peu les choses ?
- Elève n°5 C'est différent quand on met un groupe de garçons ensemble et un garçon tout seul avec un groupe de filles, il n'est plus du tout la même personne.

- Enquêteur** A l'inverse, s'il n'y a que des filles dans la salle, que pourrait-il se passer, et qu'amènerait la présence des garçons ?
- Elève n°5 On ne va rien faire. Il n'y aura pas de compétition. A part s'il y a deux clans de filles qui se détestent et qu'on veut montrer à l'autre clan qu'on est plus fortes. Sinon personne ne serait motivé.
- Elève n°3 Si on n'est qu'entre filles, des groupes d'amitié, des clans vont se former.
- Enquêteur** La présence des garçons casse ce phénomène ?
- Elève n°3 Oui.
- Enquêteur2** Si les garçons avaient le choix, vous pensez qu'ils diraient comme vous (on préfère faire la gym avec les filles) ou pensez-vous qu'ils préféreraient rester qu'entre garçons ?
- Elève n°3 Ça dépend des garçons.
- Elève n°5 Je pense qu'ils préféreraient être qu'entre garçons parce que parfois avoir des filles ça les ralentit, on n'a quand même pas toujours la même condition physique, ils voudraient peut-être aller plus vite dans le programme.
- Enquêteur** Toi, tu dis que tu veux montrer ta valeur aux garçons, que ça te motive d'être avec eux car il y a de la compétition, tu penses qu'eux réagissent comment au fait que vous soyez là ? Ils ont besoin de montrer qu'ils sont là aussi ? Ou pensent-ils que de toute façon ils sont meilleurs que les filles ?
- Elève n°5 S'ils étaient tout seuls, ils continueraient à faire la concurrence entre eux, tandis que les filles pas forcément.
- Enquêteur** Après cette discussion, je vous repose une question déjà posée : vous préférez l'EPS en mixte ?
- Toutes Mixte.
- Enquêteur** Si l'école redevenait non mixte, qu'en pensez-vous ? Aimerez-vous ça ? Pourquoi oui ou non ?
- Elève n°1 Moi je n'aimerais pas car l'année passée il y avait 10 garçons dans notre classe et cette année seulement 5, et je trouve que ça change vraiment. Je préfère qu'il y ait des garçons.
- Enquêteur** Qu'est-ce qui change avec 10 garçons ou seulement 5 ?
- Elève n°1 L'ambiance de classe.
- Enquêteur** C'est mieux lorsqu'ils sont 10 ?
- Elève n°1 Oui.
- Elève n°2 Moi je changerais d'école si elle devenait non mixte. C'est nul qu'avec des filles. Il n'y a pas d'ambiance, ce sont les garçons qui font l'ambiance, qui font des blagues qui ne servent à rien...
- Elève n°3 Moi non plus je n'aimerais pas. Quand j'étais petite, je ne restais qu'avec les garçons car les filles j'en avais marre, elles faisaient trop d'embrouilles, alors que les garçons se disputent peut-être mais ils refont la paix directement. Je trouve que c'est mieux mixte.
- Elève n°4 Je préférerais aussi mixte pour l'ambiance de classe, ce sont souvent les garçons qui font n'importe quoi et la plupart des filles, pas toutes, qui sont bien, qui travaillent, et pour les camps de ski aussi.
- Elève n°5 Mixte aussi pour l'ambiance.
- Elève n°4 On apprend à connaître les garçons, comment ils sont, leur mode de vie.
- Enquêteur** C'est important d'apprendre ça ?
- Elève n°4 Oui.
- Enquêteur** Pour celles qui ont eu un et une enseignante d'EPS, faisiez-vous les mêmes activités avec eux ou pensez-vous qu'un homme proposera plutôt des activités

- de garçons et une femme plutôt des activités de filles ?
- Elève n°3 L'année passée, les deux faisaient de tout, ils discutaient ensemble du programme.
- Elève n°2 Ça dépend de la personnalité et des goûts de la personne.
- Enquêteur** Donc l'enseignant va proposer des activités en fonction de ses goûts, indépendamment de son sexe ?
- Elève n°2/5 Oui
- Enquêteur** Est-ce positif que les enseignants vous fassent pratiquer ce qui leur tient à cœur ? Ou alors tous les enseignants devraient avoir le même programme ?
- Elève n°4 Ils devraient demander qui veut faire quoi. Pas tout le temps, mais parfois.
- Elève n°1 Il peut nous montrer son savoir-faire, nous montrer la base, mais pas tous les détails. Je trouve que c'est bien de faire une fois, deux fois pour découvrir la base, mais pas plus.
- Elève n°5 Si un prof nous fait faire un sport qu'il aime beaucoup, il a quand même de l'expérience, quelque part c'est mieux.
- Enquêteur2** Quand vous faites du foot avec les garçons, ça se passe comment ? Ce sont eux qui commandent un peu ? Vous le vivez comment ?
- Elève n°1 On faisait 2 équipes mixtes, mais les garçons se passaient surtout la balle entre eux. Et beaucoup moins aux filles.
- Elève n°4 Ça dépend le style de garçons. Certains vont encourager à passer aux filles, certains vont tout faire tout seul.
- Elève n°3 Je trouve que c'est un peu les garçons qui commandent au foot. Ça dépend aussi des fois des filles. Il y a des filles assez bonnes, mais des fois aussi très nulles.
- Enquêteur2** Y a-t-il des garçons aussi un peu en difficulté des fois en foot ?
- Elève n°3 Forcément, oui.
- Enquêteur2** Et eux, comment le vivent-ils ?
- Enquêteur** Ils se font moquer ? Tu penses que les garçons ne se moquent pas des autres garçons ?
- Elève n°3 Certains peuvent comprendre, certains pas.
- Elève n°4 Ça dépend si ce sont leurs amis ou pas.
- Elève n°5 A mon avis, certains se ramassent des moqueries car il y a certains clichés qui disent que forcément les garçons savent jouer au foot. Et beaucoup de gens suivent les clichés.
- Elève n°1 S'ils sont nuls, enfin pas nuls mais un peu en difficulté, comme les filles, il va aussi se faire plus vite commander comme nous, genre « tu te mets là... »
- Enquêteur** En classe mixte, on peut faire 4 équipes mixtes qui jouent toutes les unes contres les autres, ou alors 2 équipes de garçons qui s'affrontent et 2 équipes de filles qui s'affrontent. Quelle solution préférez-vous et pourquoi ?
- Elève n°3 J'aime bien les deux : quand on est entre filles on peut se montrer, et quand on joue avec les garçons, on peut se relâcher. Je suis plus active quand on joue entre filles.
- Enquêteur2** En foot, ce sont les garçons qui commandent, dans quelles activités les filles pourraient-elles commander ? Ou leur montrer ce qu'il y a à faire ?
- Elève n°3 La danse, pour certains, s'ils n'en font pas.
- Elève n°2 La gymnastique artistique.
- Elève n°4 Le volley, en tout cas l'année passée il y avait 2-3 filles qui jouaient, qui montraient.
- Enquêteur** Comment réagissaient les garçons face à ça ?

- Elève n°3 Normal.
- Enquêteur** Le volley, sport plutôt de filles, de garçons ou pour les deux ?
- Toutes Les deux.
- Enquêteur** Et la natation ?
- Elève n°2 Pour les deux. Il y a des compétitions, ça ne change rien si on est un garçon ou une fille.
- Elève n°4 Il me semble que les filles font plutôt des spectacles de natation et les garçons des traversées.
- Enquêteur** Si vous devez aller en classe mixte à la piscine, cela vous pose-t-il un problème ou pas ?
- Toutes Non.
- Elève n°3 En fait, personnellement cela me gênerait.
- Elève n°1 Ça dépend des personnes, certaines n'aiment pas leur corps, ne veulent pas se montrer. D'autres ça ne les dérange pas.
- Enquêteur** En salle de sport, cela peut bloquer certaines personnes aussi ?
- Elève n°4 Si quelqu'un est un peu fort, qu'on fait du trampoline et qu'il n'arrive pas, qu'il tombe, ou à la course il va lentement, après il y a beaucoup de gens qui se moquent.
- Elève n°3 L'année passée j'avais une fille obèse dans la classe, personne ne se moquait d'elle. Ils se moquaient plutôt des gens moyens. On rigolait avec elle, mais elle faisait le plus qu'elle pouvait.
- Enquêteur** Le fait qu'elle soit motivée, c'était positif par rapport au fait que vous ne vous moquiez pas ?
- Elève n°3 Oui positif. Tout le monde l'encourageait.

Retranscription Focus Group n°2

Date : 24 novembre 2014.

Etablissement : Montreux-Ouest.

Chercheurs : J. Krailiger.

Classes : 9VP/1 – 9VP-2.

Groupe de garçons.

Présentation des élèves.

- **Elève n°6** : C'est un garçon, qui a un homme comme professeur d'EPS. Il considère qu'il a un niveau moyen en EPS et un niveau moyen en général à l'école. Il est né en 2000, pratique le tennis comme sport en dehors de l'école. Il en fait 4h par semaine, en club mais sans compétitions.
- **Elève n°7** : C'est un garçon, qui a un homme comme professeur d'EPS. Il considère qu'il a un niveau faible en EPS et un niveau moyen en général à l'école. Il est né en 2001, ne pratique aucun sport en dehors de l'école.
- **Elève n°8** : C'est un garçon, qui a un homme comme professeur d'EPS. Il considère qu'il a un niveau moyen en EPS et un niveau moyen en général à l'école. Il est né en 2002, pratique le volleyball comme sport en dehors de l'école. Il en fait 4h par semaine, en club mais sans compétitions.
- **Elève n°9** : C'est un garçon, qui a un homme comme professeur d'EPS. Il considère qu'il a un niveau moyen en EPS et un niveau moyen en général à l'école. Il est né en 2002, pratique le badminton et le tennis de table comme sports en dehors de l'école. Il en fait 2h par semaine, hors club (sport scolaire facultatif) et sans compétition.
- **Elève n°10** : malade, donc absent.

Retranscription.

- Enquêteur** Comment vivez-vous le cours d'EPS ? Y prenez vous du plaisir ? Que trouvez-vous d'important dans ce cours ?
- Elève n°6 J'aime la gym, on vit autre chose que tout le temps des cours, on peut penser à autre chose, s'amuser, et puis c'est sympa.
- Elève n°7 Un peu pareil, on peut penser à autre chose, sinon on a toujours les cours, donc j'aime bien aussi.
- Elève n°8 J'aime bien la gym car c'est un endroit où l'on peut faire des jeux en étant à l'école, donc j'aime bien.
- Elève n°9 J'aime bien la gym aussi parce qu'on peut s'amuser, penser à autre chose, et faire du sport, c'est cool.
- Enquêteur** Faites-vous du sport en dehors de l'école ? Lequel, combien, pourquoi, que recherchez-vous dans ces activités ?
- Elève n°6 Je fais du tennis, parce que j'aime bien le sport, ce sport en tout cas. J'aime bien regarder les matchs de tennis et je trouve ça cool de pouvoir jouer comme les pros. J'ai un niveau moyen.
- Elève n°7 Moi, je ne fais pas de sport en dehors de l'école.
- Elève n°8 Je fais du volleyball et, dans mon groupe, je me situerais dans les moyens. J'en fais depuis 2 ans.
- Elève n°9 Moi, je fais du badminton et du ping-pong avec le sport fac. Au ping-pong je suis plutôt moins bon, mais au badminton je suis assez bon.
- Enquêteur** Pensez-vous que le fait de faire du sport en dehors de l'école (ou de ne pas en faire) change votre plaisir au cours d'EPS, que cela vous amène quelque chose, ou que ce serait identique sans pratique extérieure ?
- Elève n°6 Je pense que ce serait identique.
- Elève n°8 Je pense que si je fais du volleyball et qu'on en fait au cours de gym, je peux aider ceux qui ne savent pas très bien jouer. Ça c'est pratique.
- Enquêteur** Vous suivez le cours d'EPS avec un homme, pensez-vous que cela change d'avoir un enseignant ou une enseignante d'EPS ? Si oui, quoi ? Si no, pourquoi cela ne changerait rien ?
- Elève n°9 L'année dernière, j'avais une enseignante d'EPS, cela ne change pas grand chose.
- Elève n°8 Ça ne change pas forcément grand chose.
- Elève n°6 Que ce soit un homme ou une femme, c'est la même chose.
- Enquêteur** Les activités proposées sont les mêmes, les manières de les aborder, de les présenter sont les mêmes ?
- Tous Oui.
- Enquêteur** L'âge de l'enseignant d'EPS a-t-il une influence sur les cours, sur les matières, sur votre plaisir, ... ?
- Elève n°8 Avec l'âge, il peut y avoir l'expérience, ça peut changer aussi un peu les cours.
- Enquêteur** Dans quel sens ?
- Elève n°8 L'expérience amène l'amélioration des cours, plus on a d'expérience, mieux on sait comment gérer.
- Elève n°6 Je suis du même avis.
- Enquêteur** Un enseignant d'EPS assez vieux aura beaucoup d'expérience, sera-t-il aussi dynamique, aura-t-il autant d'énergie ?
- Elève n°8 Il sera peut-être un peu moins dynamique, mais les cours seront tout aussi bien.
- Elève n°6 En fait, ça dépend, car il peut être assez vieux, mais s'il aime son métier, il peut

- toujours être à fond.
- Enquêteur** Que pensez-vous du fait d'avoir les cours d'EPS en classes mixtes ? Aimez-vous ou non, et pourquoi ? Qu'imaginez-vous que cela vous amènerait d'avoir l'EPS entre garçons seulement ?
- Elève n°6 Je préfère mixte car si on a des amies, on peut rigoler aussi avec elles à la gym. Si on n'avait que des amis garçons, ce serait moins cool.
- Enquêteur** Les amies filles, tu les vois dans les autres cours.
- Elève n°6 Oui, mais à la gym on peut s'amuser, on peut faire des activités ensemble. A l'école, c'est plus du boulot.
- Elève n°9 Moi aussi, j'aime bien filles et garçons mélangés. Je n'ai encore jamais fait l'EPS qu'entre garçons, mais je trouve que c'est assez bien mixte.
- Elève n°8 Moi aussi, j'aime bien mixte, mais je serais assez tenté d'essayer que les garçons.
- Enquêteur** Comment imaginez-vous que serait l'EPS entre garçons seulement ? Qu'est-ce qui changerait par rapport à votre expérience des dernières années en classes mixtes ?
- Elève n°6 A la balle assise, à la place de mettre des petites balles gentilles pour les filles, on s'amuserait à tirer fort.
- Elève n°8 On serait peut-être beaucoup plus sérieux qu'à un cours mixte.
- Enquêteur** Pourquoi plus sérieux ?
- Elève n°8 Généralement, ce sont les filles qui apportent le côté un peu sympathique.
- Elève n°9 Avant, filles garçons, ça ne faisait aucune différence. Après, en 11^{ème}, 10^{ème} année, les physiques changent un peu.
- Elève n°6 Il y aurait plus de compétition entre garçons, parce qu'on voudrait voir qui est le meilleur chez les garçons. Tandis qu'avec les filles, on rigole un peu.
- Enquêteur** En classe mixte, regardez-vous quand même les autres garçons, essayez-vous de vous confronter un peu ?
- Elève n°6 Oui, mais ce n'est pas comme si on n'était qu'entre garçons.
- Enquêteur** Pensez-vous que les filles sont comme ça aussi entre elles ou pas vraiment ?
- Elève n°6 Je pense qu'elles se comparent aussi.
- Elève n°9 Moi je pense qu'elles se comparent moins. Elles préfèrent un peu s'amuser.
- Enquêteur** A part la compétition, que recherchez-vous dans les leçons d'EPS ? Si vous vous retrouvez qu'entre garçons ? Pensez-vous que nous proposons les mêmes activités à des classes mixtes ou séparées filles-garçons ?
- Elève n°9 Je pense que ce serait un peu différent.
- Enquêteur** Que ne ferions-nous pas avec des classes de garçons que nous faisons avec les classes mixtes, et que ferions-nous en plus que nous ne faisons pas en classe mixte ?
- Elève n°9 Chez les garçons, je pense qu'on ferait un peu plus de trucs de force.
- Enquêteur** Qu'avez-vous envie de faire lorsque vous venez en cours d'EPS ?
- Elève n°6 Un peu tout, il y a des jeux qu'on aime plus que d'autres comme la balle assise. C'est plus s'amuser, quand on vient à la gym, on se dit « Ah c'est cool, on va pouvoir s'amuser un moment. »
- Elève n°7 Peut-être la balle assise.
- Elève n°8 Quand je vais à la gym, c'est pour me ressourcer et m'amuser, rechercher de la détente.
- Elève n°9 Moi aussi, m'amuser, me défouler.
- Enquêteur** Que pensez-vous que les filles recherchent lorsqu'elles viennent en cours d'EPS ?

- Elève n°8 Je pense qu'elles cherchent aussi un peu l'amusement et la détente.
- Enquêteur** Avez-vous déjà fait de la danse ou de l'expression gymnique en musique dans vos cours d'EPS ?
- Elève n°6 Non, je n'en ai jamais fait.
- Elève n°9 L'année passée, avec Mme U., on avait fait un truc avec des bouteilles en musique, mais sinon pas. Ça avait bien marché, il n'y avait vraiment pas de différence entre garçons et filles.
- Enquêteur** Cela vous motiverait-il, et pourquoi ?
- Elève n°8 Si on me propose de la danse, ce n'est pas ce que j'ai envie de faire en premier, parce que je ne suis pas très fort en danse, et ce n'est pas ce que je réfère non plus.
- Elève n°6 S'il y a le choix entre la danse et une autre activité, je pense que je choisirais l'autre activité. Si c'est obligatoire, on le fait, et puis on rigole un coup.
- Elève n°9 Ce sera dépendant de la danse.
- Enquêteur** Le fait d'être avec des filles, cela vous poserait-il problème ?
- Tous Non.
- Enquêteur** Seriez-vous gênés de danser, de vous montrer devant les copains et les copines de classes ou le fait d'être qu'entre garçons ne changerait rien ?
- Elève n°8 Comme a dit Elève n°6, on danse vite fait puis on rigole un bon coup parce qu'on a dansé, et puis c'est bon.
- Elève n°6 On le fait, quoi... Au cours de musique, en tout cas moi je n'aime pas trop chanter, mais quand on doit le faire devant la classe, on le fait, et après on rigole un peu. On se dit qu'on a été vraiment mauvais puis après on oublie.
- Enquêteur** La différence est que là tu chantes tout seul, alors qu'une chorégraphie se fait en groupe.
- Elève n°6 Ça pourrait être plus sympa. C'est comme si on va chanter tout seul ou à deux. C'est plus cool.
- Enquêteur** Auparavant, l'école était non mixte. Que pensez-vous d'un retour à l'école non mixte ?
- Elève n°8 Ça changerait tout, parce qu'on devrait beaucoup plus bosser et que les filles feraient peut-être moins d'activités. Si ça revient comme le système qu'il y avait avant, les filles sont femmes au foyer et les hommes travaillent.
- Enquêteur** Non, seulement à l'école. Si une fille veut devenir directrice d'entreprise, elle pourrait, mais les filles et les garçons seraient dans des écoles séparées.
- Elève n°9 Ça changerait beaucoup. Je n'aurais pas envie. Il y aurait moins de filles...
- Enquêteur** Cela veut dire que c'est important cette relation entre garçons et filles ?
- Elève n°6 Ce serait moins sympa, parce qu'on serait tout le temps avec des garçons. Les filles sont quand même cool, on rigole souvent ensemble.
- Enquêteur** Qu'amènent-elles de cool, comme tu dis ?
- Elève n°6 Si on a une mauvaise note, elles viennent et nous font rire. Un garçon peut aussi le faire, mais...
- Elève n°8 Les filles apportent le côté sympathique. Dans une école de garçons, il n'y aurait que l'esprit de compétition.
- Enquêteur** La compétition, c'est ce qui définit les garçons ?
- Elève n°9 Je pense.
- Elèves n°6/8 Oui.
- Elève n°7 Je pense pareil aux autres. Ça me va bien comme maintenant.
- Enquêteur** Je te sens moins compétitif que les autres. Je me trompe ?

- Elève n°6 Non.
- Enquêteur** Cela t'embête-t-il que les garçons soient très compétitifs ?
- Elève n°7 Non, ça va.
- Enquêteur** Que classez-vous comme sport de filles et sport de garçons ?
- Elève n°6 Pour moi, il n'y a pas de séparation. On dit que le foot n'est que pour les garçons, mais les filles aussi peuvent y jouer.
- Elève n°9 Il n'y en a que très peu qui sont vraiment que pour les garçons ou que pour les filles. A la base, tout le monde peut faire ce qu'il veut.
- Elève n°6 Certains sports demandent beaucoup de force, comme le football américain ou le rugby, donc on dit que ce sont les hommes qui font ça, parce qu'un homme généralement a plus de force.

Retranscription Focus Group n°3

Date : 8 décembre 2014.

Etablissement : Montreux-Ouest.

Chercheurs : J. Krailiger.

Classes : 9VP/1 – 9VP-2.

Groupe mixte.

Présentation des élèves.

- **Elève n°11** : C'est une fille, qui a un homme comme professeur d'EPS. Elle considère qu'elle a un niveau moyen en EPS et un niveau moyen en général à l'école. Elle est née en 2001, pratique la danse et la zumba comme sports en dehors de l'école. Elle en fait 2h par semaine, en club mais sans compétitions.
- **Elève n°12** : C'est un garçon, qui a un homme comme professeur d'EPS. Il considère qu'il a un niveau fort en EPS et un niveau moyen en général à l'école. Il est né en 2002, pratique le football et le karaté comme sports en dehors de l'école. Il en fait 6h par semaine, en compétition et en club.
- **Elève n°13** : C'est une fille, qui a un homme comme professeur d'EPS. Elle considère qu'elle a un niveau fort en EPS et un niveau moyen en général à l'école. Elle est née en 2002, pratique l'escrime comme sport en dehors de l'école. Elle en fait 1h par semaine, hors club (sport scolaire facultatif) et sans compétitions.
- **Elève n°14** : C'est un garçon, qui a un homme comme professeur d'EPS. Il considère qu'il a un niveau moyen en EPS et un niveau moyen en général à l'école. Il est né en 2002, pratique le volleyball comme sport en dehors de l'école. Il en fait 1h par semaine, hors club (sport scolaire facultatif) et sans compétitions.
- **Elève n°15** : malade, donc absent.

Retranscription.

- Enquêteur** Comment vivez-vous le cours d'EPS ? Y prenez vous du plaisir ? Que trouvez-vous d'important dans ce cours ? Faites-vous du sport en dehors de l'école ?
- Elève n°12 J'aime bien tous les jeux, les après-midis sportifs, sauf les agrès, parce que je n'aime pas les agrès.
- Elève n°11 J'aime bien l'EPS car ça change des cours de français ou de maths, et puis on oublie un peu qu'on est à l'école. Pas toujours, mais... souvent on oublie qu'on est à l'école. J'aime bien les jeux, sinon je n'aime pas trop les agrès.
- Elève n°13 J'aime ça aussi, l'EPS, aussi car on peut s'amuser, et je n'aime pas trop les agrès non plus.
- Elève n°14 Je suis d'accord avec Elève n°11, ça change les idées de faire du sport, et puis je n'aime pas trop les agrès non plus.
- Enquêteur** Faites-vous du sport en dehors de l'école ? Lequel, combien, pourquoi, que recherchez-vous dans ces activités ?

- Elève n°11 Je fais de la danse et de la zumba, 2 heures par semaine, pas de compétition.
- Elève n°12 Je fais du foot et du karaté, j'en fais environ 6 heures par semaine, les 2 en compétitions.
- Elève n°13 Je fais de l'escrime, une fois par semaine, mais pas dans un club, au sport fac.
- Elève n°14 Je fais du volleyball, une fois par semaine, au sport fac aussi.
- Enquêteur** Parmi les APS que vous aimez faire, ou que vous n'aimez pas faire, dans les cours d'EPS, pouvez-vous à dire pourquoi ? Vous avez dit ne pas trop aimer les agrès, mais préférer les jeux, pouvez-vous dire pourquoi ?
- Elève n°12 Aux agrès, j'ai peur de tomber et me faire mal, je n'aime pas trop être agile. Je préfère plutôt courir et esquiver des balles.
- Elève n°11 Moi, j'aime bien jouer, ça donne de l'adrénaline et c'est mieux que de faire des agrès.
- Elève n°13 Les agrès, c'est un peu fatigant après aussi, car on a pire mal après.
- Elève n°12 Dans les jeux, on joue plutôt collectif, on joue plutôt tous ensemble, alors qu'aux agrès c'est plutôt tout seul.
- Enquêteur** Qu'est-ce que ça change d'avoir un enseignant ou une enseignante d'EPS ?
- Elève n°11 Les profs hommes font plutôt du foot, du basket, souvent c'est ça, alors que les femmes font peut-être parfois plutôt de la gym (ATR, roue, des anneaux, des trucs comme ça).
- Elève n°12 Aussi pour répondre à la question, en 7H on a eu Mme U. qui était enceinte, et donc on a eu un remplaçant. On a fait énormément de jeux avec le remplaçant.
- Enquêteur** Ok par rapport aux APS. Et par rapport à la gestion de la classe ?
- Elève n°14 Ça dépend : on peut avoir une enseignante moins stricte ou une autre plus stricte, ça ne dépend pas du sexe.
- Elève n°13 Pour moi aussi, je pense que c'est régulier. Je ne préfère pas avoir l'EPS avec un ou une enseignante.
- Elève n°11 Ça dépend de l'autorité du prof, ça n'a pas à voir avec une fille ou un garçon.
- Enquêteur** Et par rapport à l'âge des vos enseignants d'EPS ?
- Elève n°12 Les plus âgés, ils ont tendance à plus parler que ceux qui sont un peu moins âgés.
- Enquêteur** Par rapport à l'ambiance dans la classe en cours d'EPS, comment vivez-vous le fait d'avoir l'EPS en classe mixte ? Voudriez-vous séparer ? Pourquoi ?
- Elève n°12 J'aime bien que ce soit mixte, car les filles sont bien dans certains domaines et les garçons dans d'autres. C'est cool.
- Enquêteur** Alors peux-tu dire en quoi les filles sont meilleures et en quoi les garçons sont meilleurs ?
- Elève n°12 En général, les garçons sont plutôt forts dans les jeux de balles et les filles plutôt aux agrès.
- Elève n°14 Etre en classe mixte, cela donne de la différence. On voit la différence des autres, c'est ça qui est bien aussi.
- Elève n°11 En mixte, on s'améliore aussi. Juste avec des filles, on ne se donnerait pas autant de peine qu'avec les garçons. Pour lancer la balle par exemple, il faut qu'on se mette un peu à niveau. Si on ne lance pas bien, les garçons ne voudront plus être avec nous, dans notre équipe.
- Enquêteur** Les garçons, ça vous tire vers le haut dans d'autres domaines d'être avec les filles ?
- Elève n°14 Oui, des fois aux agrès.
- Elève n°12 Aux agrès. Il y en a une dans notre classe qui est trop forte aux agrès.

- Enquêteur** Et, tu aurais envie d'être aussi forte qu'elle ?
- Elève n°12 Non pas aussi fort, mais un peu quand même, mais c'est dur.
- Enquêteur** Est-ce important pour toi d'être parmi les meilleurs ?
- Elève n°12 Ben oui, comme ça on avance et on passe à autre chose. Sinon, on reste bloqué sur quelque chose, et pour ceux qui savent c'est ennuyant.
- Enquêteur** Que dire de l'ambiance dans les leçons en mixte ? Avantages, désavantages ?
- Tous Vous gênez-vous des fois d'être devant des filles, devant des garçons ?
- Enquêteur** Etes-vous allés à la piscine dans le cadre des cours d'EPS ? Y avait-il de la gêne ?
- Elève n°13 Non, c'était bon pour moi. Mais ça dépend des personnes.
- Elève n°12 Certains n'avaient jamais fait de natation, donc pour eux c'était dur. Certains savaient très bien nager, ben ils étaient devant et ils s'ennuyaient.
- Enquêteur** Pensez-vous que les APS proposées seraient les mêmes à des classes de filles ou de garçons ? Que ferait-on plutôt avec des filles, plutôt avec des garçons ? Pourquoi ?
- Elève n°11 Avec des filles, on ferait plutôt des jeux de balle assise, comme ça, et avec des garçons plutôt foot, basket, des choses comme ça. Parce que personnellement, je n'aime pas trop foot et basket, et il y a plusieurs filles qui n'aiment pas.
- Elève n°12 Ça dépend si les garçons pourraient demander à l'enseignant ce qu'ils aimeraient faire. Les filles pourraient demander aussi, et il n'y aurait pas les garçons pour dire « Non, Non,... » à la proposition des filles.
- Elève n°13 Je suis d'accord avec Elève n°12.
- Enquêteur** Peut-on lister ce que sont les APS de filles et les APS de garçons ?
- Elève n°13 Les garçons, je pense que c'est principalement le foot. Et les filles, le volley je pense, et aussi les agrès.
- Enquêteur** Si on élargit la question à tous les sports, pas seulement ceux que l'on fait à l'école, qu'est-ce qui définit ces activités masculines ou féminines ?
- Elève n°12 Pour les garçons, c'est plus des choses de force, un peu pour se muscler, et pour les filles c'est le reste.
- Enquêteur** C'est quoi le reste ?
- Elève n°12 Des trucs où il faut se détendre, des exercices de gym...
- Elève n°11 Je pense que la danse c'est plutôt pour les filles, car il faut être agile, on est souples, et je ne sais pas si les garçons recherchent ça. Je pense que pas trop...
- Enquêteur** Que pensez-vous que les garçons recherchent dans les cours d'EPS, et que pensez-vous que les filles recherchent dans un cours d'EPS ?
- Elève n°12 On cherche plutôt des jeux qui font monter les pulsations, alors que ceux qui ne font pas trop bouger et qui font s'endormir, on n'aime pas trop. Les filles, je ne sais pas si c'est pour tout le monde, mais la plupart elles aimeraient bien s'asseoir, et regarder et parler entre elles, et ne rien faire.
- Elève n°11 Moi je cherche la même chose que les garçons, mais parfois c'est un peu trop et parfois oui j'ai envie de m'asseoir.
- Elève n°13 Je n'ai pas trop envie de m'asseoir et ne rien faire, car j'aime bien l'EPS.
- Enquêteur** Que recherches-tu en EPS : confrontation, compétition, la force, la souplesse, l'agilité, faire des choses en qualité, en danse, en agrès ou alors chercher la compétition, la confrontation dans les jeux ?
- Elève n°13 Je pense plutôt la qualité.
- Elève n°14 Ça dépend des moniteurs. Pour moi, le meilleur que je dois faire, c'est de le réussir. Ça ne change pas que je sois avec des filles ou des garçons.

- Enquêteur** Pensez-vous, les filles, que les garçons sont meilleurs en EPS ou non ? Quels sont leurs points forts, points faibles ?
- Elève n°11 Ça dépend les activités. Pour les sports tels que foot, basket, je pense que oui, sauf s'il y a une fille qui pratique ce sport, et sinon pour l'agilité, sur les barres parallèles par exemple, je pense que les filles sont un petit peu plus à l'aise.
- Elève n°13 Je pense que pour les garçons c'est la force, les balles assises, le foot, et pour les filles aussi les agrès.
- Enquêteur** Les garçons, à votre tour de répondre.
- Elève n°12 C'est égal, car si on fait des agrès, les filles vont être plus à l'aise, elles vont réussir mieux, alors que les garçons, si on fait du foot, c'est eux qui vont mieux réussir. Parce que pour le foot, il faut de la force pour shooter fort et contenir la balle alors que pour les agrès, il faut juste être concentré.
- Enquêteur** Et les garçons sont moins concentrés ?
- Elève n°12 Oui.
- Elève n°14 Les filles, c'est plutôt l'agilité, la souplesse, les garçons, c'est plutôt la force comme Elève n°12.
- Enquêteur** Que penser d'une école non mixte ?
- Elève n°14 Si on était tous dans une école de garçons,... c'est mieux d'avoir mixte pour avoir plus d'idées différentes, d'avis différents, mais de tout le monde pas que de garçons ou que de filles.
- Elève n°13 Je suis d'accord avec Elève n°14, je suis d'accord que les garçons ont des avis différents que nous les filles.
- Elève n°11 Je pense que ça met aussi plus d'ambiance quand il y a les garçons et les filles. En classe, par exemple en français, on rigole plus, en maths et EPS aussi.
- Enquêteur** Ce sont les garçons qui font rire ?
- Elève n°11 Non, les filles aussi, mais il y a l'échange entre les garçons et les filles.
- Enquêteur** Si on vous proposait de la danse dans les cours d'EPS, comment réagiriez-vous ?
- Elève n°12 Moi je n'aimerais pas. Parce que je trouve ça trop féminin.
- Enquêteur** Aurais-tu peur de te montrer devant les autres ?
- Elève n°12 Non, c'est juste que je n'aime pas, et ce que je n'aime pas faire, je ne le fais pas.
- Elève n°11 Moi non plus je n'aimerais pas trop, je préfère me défouler un peu à la gym, après ça dépend le style de danse, mais aussi, après les profs ils ont d'autres danses et d'autres musiques, parfois ça pourrait donner bizarre si un prof a un style de musique qui ne plaît pas.
- Elève n°13 Ce serait cool quand même, mais ce serait un peu gênant, pour moi, je n'ai jamais fait de la danse, je pense que je serais un peu gênée.
- Enquêteur** Un peu gênée par les autres ou parce que c'est quelque chose que tu ne maîtrises pas tellement ?
- Elève n°13 Les deux.
- Elève n°14 Je pense comme Elève n°13. Ça me gênerait un peu pour les deux raisons.
- Enquêteur** Le regard des autres, est-il important ? Ça vous touche ?
- Elève n°12 Personnellement non, mais après il y a des personnes pour qui oui et ils n'aimeraient pas faire parce qu'ils ont peur qu'on se moque d'eux, alors qu'ils aiment ce qui est proposé.
- Elève n°14 Pas tellement. Des fois, on peut se moquer de quelqu'un qui fait quelque chose de super bien, et ne pas se moquer de quelqu'un qui fait un truc nul. C'est par rapport à ce qu'il fait et la pensée des autres. Ou alors même les relations, s'ils sont amis ou pas.

Annexe 7 : Questionnaires projet ISEP

QUESTIONNAIRE ELEVE TEMPS 1

Tu trouveras ci-dessous un ensemble d'énoncés permettant de mesurer la **motivation en situation** des élèves en Education Physique (EP). Cette échelle se compose de trois parties à renseigner : informations générales, intérêt individuel et intérêt en situation.

Ce questionnaire est **anonyme**. Veille à répondre à chaque question, **sans rien oublier**. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses : mets vraiment **ce que tu penses**.

A. Informations générales

1. Numéro d'anonymat :

2. Classe :

3. Age : ans

4. Sexe : ₁ Garçon ₂ Fille

5a. Pratiques-tu du sport en dehors de la gym à l'école ?

₂ Non (*passes directement à la partie B*)

₁ Oui → b. Combien d'heure(s) en moyenne par semaine ? h / sem

c. En compétition ? ₁ Oui ₂ Non

B. Intérêt individuel

1a. Dans l'ensemble des activités que tu fais pendant ta semaine (sportives, culturelles, scolaires...), quelle est celle que tu préfères ? *Inscrire la réponse ci-dessous*

.....

b. Sur l'échelle ci-dessous, quel score attribues-tu de 1 à 7 à cette activité que tu préfères ?

<i>Très peu d'intérêt</i>							<i>Beaucoup d'intérêt</i>
1	2	3	4	5	6	7	

2. Sur l'échelle ci-dessous, quel score attribues-tu de 1 à 7 à l'activité pratiquée actuellement en éducation physique ?

<i>Très peu d'intérêt</i>						<i>Beaucoup d'intérêt</i>
1	2	3	4	5	6	7

TOURNER LA PAGE S'IL VOUS PLAÎT



C. Intérêt en situation

Tu viens de pratiquer une situation ou un exercice. **En pensant à cette situation**, lis attentivement chacun des 19 énoncés suivants. Entoure la valeur qui représente ton accord avec chacun des énoncés. Tu dois répondre seul et en fonction de ta première impression.

	<i>D'accord</i>					<i>Pas d'accord</i>
1. Ce que nous avons appris était passionnant	1	2	3	4	5	
2. Ce que nous avons appris était complexe	1	2	3	4	5	
3. Ce que nous avons appris m'a demandé beaucoup d'attention	1	2	3	4	5	
4. Ce que nous avons appris m'a semblé amusant	1	2	3	4	5	
5. Ce que nous avons appris était intéressant à faire pour moi	1	2	3	4	5	
6. J'aimerais en savoir plus sur comment faire ce que nous avons appris aujourd'hui	1	2	3	4	5	
7. Ce que nous avons appris était une activité nouvelle que je fais pour la première fois	1	2	3	4	5	
8. Ce que nous avons appris était compliqué	1	2	3	4	5	
9. Ce que nous avons appris aujourd'hui m'a demandé de l'attention	1	2	3	4	5	
10. C'était amusant pour moi d'essayer ce que nous avons appris	1	2	3	4	5	
11. J'ai cherché à analyser et à mieux saisir ce que nous avons appris aujourd'hui	1	2	3	4	5	
12. Ce que nous avons appris était attrayant pour moi	1	2	3	4	5	
13. Ce que nous avons fait aujourd'hui était nouveau	1	2	3	4	5	
14. Ce que nous avons fait était agréable pour moi	1	2	3	4	5	
15. Ce que nous avons appris a exigé de la concentration	1	2	3	4	5	
16. J'aimerais en connaître plus sur comment faire ce que nous avons appris	1	2	3	4	5	
17. Ce que nous avons appris était difficile à faire pour moi	1	2	3	4	5	
18. Ce que nous avons appris était intéressant	1	2	3	4	5	
19. Ce que nous avons fait aujourd'hui était nouveau pour moi	1	2	3	4	5	

Numéro d'anonymat :

Intérêt en situation

Tu viens de pratiquer une situation ou un exercice. **En pensant à cette situation**, lis attentivement chacun des 19 énoncés suivants. Entoure la valeur qui représente ton accord avec chacun des énoncés. Tu dois répondre seul et en fonction de ta première impression.

	<i>D'accord</i>					<i>Pas d'accord</i>
1. Ce que nous avons appris était passionnant	1	2	3	4	5	
2. Ce que nous avons appris était complexe	1	2	3	4	5	
3. Ce que nous avons appris m'a demandé beaucoup d'attention	1	2	3	4	5	
4. Ce que nous avons appris m'a semblé amusant	1	2	3	4	5	
5. Ce que nous avons appris était intéressant à faire pour moi	1	2	3	4	5	
6. J'aimerais en savoir plus sur comment faire ce que nous avons appris aujourd'hui	1	2	3	4	5	
7. Ce que nous avons appris était une activité nouvelle que je fais pour la première fois	1	2	3	4	5	
8. Ce que nous avons appris était compliqué	1	2	3	4	5	
9. Ce que nous avons appris aujourd'hui m'a demandé de l'attention	1	2	3	4	5	
10. C'était amusant pour moi d'essayer ce que nous avons appris	1	2	3	4	5	
11. J'ai cherché à analyser et à mieux saisir ce que nous avons appris aujourd'hui	1	2	3	4	5	
12. Ce que nous avons appris était attrayant pour moi	1	2	3	4	5	
13. Ce que nous avons fait aujourd'hui était nouveau	1	2	3	4	5	
14. Ce que nous avons fait était agréable pour moi	1	2	3	4	5	
15. Ce que nous avons appris a exigé de la concentration	1	2	3	4	5	
16. J'aimerais en connaître plus sur comment faire ce que nous avons appris	1	2	3	4	5	
17. Ce que nous avons appris était difficile à faire pour moi	1	2	3	4	5	
18. Ce que nous avons appris était intéressant	1	2	3	4	5	
19. Ce que nous avons fait aujourd'hui était nouveau pour moi	1	2	3	4	5	

1

Annexe 8 : Résultats questionnaires projet ISEP

ANNEXE QUESTIONNAIRE ISEP

Sources d'intérêt	G avec tablette	G sans tablette	F avec tablette	F sans tablette	Moyennes G / F	Moyennes Avec / sans Tab
<ul style="list-style-type: none"> Plaisir instantané 						
4. Ce que nous avons appris m'a semblé amusant	555 222	554 411	333 113	334 58	3,1 2,6	3,1 2,6
10. C'était amusant pour moi d'essayer ce que nous avons appris	333 554	112 243	432 444	222 555		
14. Ce que nous avons fait était agréable pour moi	554		111 434	112 334		
<ul style="list-style-type: none"> Intention d'exploration 						
6. J'aimerais en savoir plus sur comment faire ce que nous avons fait	555 143	555 232	434 111	423 64	3,7 3,0	3,4 3,2
11. J'ai cherché à analyser et à mieux saisir ce que nous avons appris	455 535	223 551	535 232	434 555		
16. J'aimerais en connaître plus sur comment faire ce que nous avons appris	424	445	555 232	555 333		
<ul style="list-style-type: none"> Nouveauté 						
7. Ce que nous avons appris était une activité nouvelle que je fais pour la 1 ^o fois	353 554	553 551	222 333	232 93	4,4 4,2	4,4 4,4
13. Ce que nous avons fait aujourd'hui était nouveau	555	555	555	555		
19. Ce que nous avons fait aujourd'hui était nouveau pour moi	335 555	545 555	545 555	434 555		
<ul style="list-style-type: none"> Demande d'attention 						
3. Ce que nous avons appris m'a demandé beaucoup d'attention	334 331	324 121	333 311	223 61	2,2 3,0	2,5 2,5
9. Ce que nous avons appris aujourd'hui m'a demandé de l'attention	332	321	222	343		
15. Ce que nous avons appris a exigé de la concentration	133 112	122 222	333 555	333 555		
<ul style="list-style-type: none"> Défi 						
2. Ce que nous avons appris était complexe	323 122	114 133	332 135	232 64	2,6 3,3	3,2 2,8
8. Ce que nous avons appris était compliqué	454	333	545	444		
17. Ce que nous avons appris était difficile à faire pour moi	423 225	133 422	344 555	333 555		
<ul style="list-style-type: none"> Intérêt total 						
1. Ce que nous avons appris était passionnant	4454 2322	4544 2221	4433 1111	3333 73	4,3 3,6	3,6 3,5
5. Ce que nous avons appris était intéressant à faire pour moi	4453	2212	4343	1111		
12. Ce que nous avons appris était attrayant pour moi	5535	1151	3222	2223		
18. Ce que nous avons appris était intéressant	3544	3534	5454	5555		
			3111 4343	1111 3333		
			MOYENNES		3,4 3,2	3,3 3,1

Résumé

Dans le cadre de notre formation en EPS, nous nous sommes intéressés à l'engagement des élèves dans les classes mixtes. Cette question de l'engagement dans un contexte mixte semblait important à nos yeux, dans un contexte d'enseignement de plus en plus en classes mixtes dans le Canton de Vaud. Il nous semblait judicieux de porter notre regard sur les variations de la motivation des élèves dans ce cas de figure, notamment dans les activités fortement connotées par genre (football, danse, ...).

La motivation en EPS a été investiguée par de nombreux auteurs. Nous avons choisi de porter la focale sur les effets éventuels du guidage de l'enseignant, du travail par petits groupes, de la création de sens par l'engagement des élèves dans un projet et de l'utilisation de la tablette numérique dans le processus d'apprentissage des élèves.

Nous avons réalisé une étude avec deux classes de 9H sur 17 leçons, dans une activité connotée féminine (danse). Nous avons procédé à des observations, soutenues par trois *focus groups* et deux questionnaires (MIXEPS et ISEP). Des indicateurs ont été définis pour mesurer les variations de motivation des élèves, permettant de repérer les effets potentiels des différentes variables : guidage de l'enseignant, travail par petits groupes, projet et utilisation de la tablette numérique.

Les résultats montrent que le guidage de l'enseignant et la mise en projet ont un impact positif sur l'évolution de la motivation au cours du cycle. Il est plus difficile de conclure avec certitude que l'enseignement par petits groupes et l'utilisation de la tablette génèrent une motivation plus importante.

D'un point de vue professionnel, cette étude souligne l'importance du sens des apprentissages par le biais de la mise en projet ainsi que l'attention à porter sur l'évolution des élèves afin d'adapter les formes de guidage au plus près de cette évolution.

Mots-clés

motivation ; mixité ; EPS ; danse ; projet