

Sommaire

Préambule	5
Introduction	5
I. Cadrage théorique	8
1. Contextualisation	8
a) Bref historique de l'avènement de la mixité à l'école et en EPS	8
b) Le développement des élèves et la construction des différences sexuées	11
2. L'EPS et ses supports	13
a) Les objectifs en EPS	13
b) Quelles APSA enseigner ?	14
c) Le basketball : une APSA mixte	16
3. La mixité comme prémisses à l'équité	17
4. Problématique et hypothèses	19
II. Matériel et méthodes de recueil de données	21
a) Lieu et population choisis	21
b) L'activité retenue et sa mise en œuvre	21
c) Méthodes	22
III. Résultats et analyses	26
1. Evolutions des représentations des élèves par la pratique du basketball	27
2. Équité recherchée par les élèves	37
Conclusion	Erreur ! Signet non défini.
Bibliographie	49
Annexe 1 : Questionnaire de début et de fin de cycle	52
Annexe 2 : Questionnaire intermédiaire	56
Résumé	59

Préambule

Depuis très jeune, je me considère comme « fille sportive ». Je me revois jouer dans la cours de récréation spontanément à des jeux sportifs. Depuis l'école primaire, je prends du plaisir dans la pratique sportive, aussi bien dans le cadre scolaire qu'associatif. Je pense également avoir une bonne estime de moi dans mes performances physiques et sportives d'une manière générale. Cependant, je suis consciente d'avoir des représentations différentes de l'activité pratiquée et de moi-même selon les conditions de pratique. En EPS, c'est l'enseignant qui détermine ces conditions de pratique. Son rôle est alors primordial et il aura un impact déterminant sur la pratique et les représentations des élèves.

Attriée par le sport, j'ai vite trouvé où commencer mes études supérieures. Je me suis naturellement dirigée vers une licence Sciences Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS). C'est là que j'ai redécouvert le milieu scolaire. Après y avoir passé les quinze dernières années de ma vie en tant qu'élève, je l'appréhendais désormais en tant qu'enseignant. En effet, j'ai eu la chance d'enseigner l'Education Physique et Sportive (EPS) dans des écoles primaires depuis la licence 2. J'ai remarqué que cette discipline était parfois négligée par les enseignants et qu'il n'y avait pas de réelle réflexion sur les conditions d'apprentissage des élèves.

Ayant moi-même vécu des expériences plus ou moins positives à l'école, et en tant que future professeure des Ecoles, je me suis alors intéressée aux conditions d'apprentissage des élèves en EPS notamment dans un contexte de mixité, dans lequel les élèves, selon leur genre, n'ont pas les mêmes attentes, les mêmes motivations et les mêmes besoins.

Introduction

La mixité a aujourd'hui un sens très large. D'après M. Volondat, « la mixité serait la qualité d'une situation faisant intervenir dans sa composition plusieurs choses de nature différente. (...) C'est l'hétérogénéité liée à la différence entre les sexes qui supplante toutes les autres au point d'avoir le monopole du mot mixité »¹.

L'enfant est très vite plongé dans ce contexte de mixité, que ce soit dans le cadre familial, ou plus tard, dans le cadre scolaire. En effet, la mixité a toute sa place à l'école et fait

¹ M. Volondat, « Mixité et Education Physique et Sportive », *revue EPS*, 1986

l'objet d'un réel enjeu. D'un point de vue réglementaire : « les écoles, les collèges, les lycées et les établissements d'enseignement supérieur [...] contribuent à favoriser la mixité et l'égalité entre les hommes et les femmes »². Rappelons que l'égalité est l'un des principes majeurs de la République. Le professeur, en tant que fonctionnaire de l'Etat veille à appliquer ces principes. Il participera alors à la mise en place de l'égalité entre les élèves, notamment entre les filles et les garçons. Le système éducatif vise à donner autant de chances aux garçons qu'aux filles pour réussir dans le milieu scolaire mais aussi professionnel. De plus l'institution cherche à instaurer un respect mutuel entre les deux sexes ainsi qu'une lutte contre les stéréotypes et donc la discrimination sexuelle. L'enseignant doit non seulement assurer l'égalité entre les filles et les garçons mais également amener les élèves, futurs citoyens, à l'appliquer à leur tour. Pour cela, des outils leur sont accessibles pour transmettre aux élèves la culture de l'égalité des sexes, notamment l'ABCD de l'égalité³ qui propose des aides pédagogiques et une formation des enseignants. Faisant suite aux conventions de 2000 et 2007, la convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif 2013-2018 poursuit également plusieurs objectifs relatifs à la promotion de l'égalité entre les filles et les garçons: transmettre la culture de l'égalité des sexes, instaurer un respect mutuel entre les filles et les garçons, chercher à mixer dans les différentes filières de formation. L'école a ainsi pour mission de lutter contre les stéréotypes de genre et de permettre à chaque élève de s'épanouir, quel que soit son sexe, au sein d'un lieu de mixité. Il apparaît très clairement que l'école cherche à garantir l'égalité de tous en intégrant la mixité. En EPS, malgré cette mixité, on note cependant des meilleures chances de réussite pour les garçons que pour les filles. Les résultats observés aux épreuves du baccalauréat depuis 1986 en témoignent⁴. Pour le cas de l'Académie de Nantes, les résultats obtenus par les filles et les garçons au baccalauréat lors de l'épreuve d'EPS en 2005, font apparaître des moyennes contrastées : 12,5/20 pour les filles et 13,8/20 pour les garçons⁵. Ils illustrent la tendance nationale.

Certains auraient tendance à dire que cette différence de réussite serait le fruit d'un déterminisme biologique, les garçons ayant des qualités physiques plus importantes que les filles. Selon C. Vigneron⁶, il existe manifestement des inégalités scolaires entre les filles et les

² Extrait de l'article L. 121-1 du Code de l'éducation, 2000

³ ABCD de l'égalité

⁴ A. Davisse, « Les mixités en EPS », *revue EPS*, 1986, n°197

⁵ E. Paulmaz, « Épreuves d'EPS au baccalauréat et équité entre filles et garçons : des pistes pour réduire les écarts de résultats », *les cahiers d'EPS*, 2006, n°33, p. 54

⁶ C. Vigneron, « Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication sociale ? » (2006), *Revue française de pédagogie*, 2006, n°154, p. 111

garçons mais le caractère biologique ne suffit pas à l'expliquer. La différence physique n'est pas très prononcée à l'école primaire, la grande majorité des élèves n'ayant pas atteint l'âge de la puberté. Il semble donc réducteur de limiter l'explication des inégalités en EPS à la seule cause biologique. Les travaux de Vidal et Benoit-Browaeys⁷ montrent qu'il s'agit d'avantage « d'un croisement de faisceaux de variables sociales et scolaires que biologiques ».

D'après ces constats, la différence physique des élèves n'explique pas à elle seule les différences de réussite en EPS entre les filles et les garçons. Ceci nous amène à soulever la question de l'influence des conditions d'apprentissages, installées par le professeur des Ecoles, sur l'égalité des chances de réussite entre filles et garçons.

⁷ C. Vidal, D. Benoit-Browaeys, *Cerveau, sexe et pouvoir*, Paris, Editions Belin, 2005

I. Cadrage théorique

1. Contextualisation

a) Bref historique de l'avènement de la mixité à l'école et en EPS

Le principe de séparation des sexes a longtemps été appliqué, aussi bien pour les élèves que pour les enseignants. En effet, les garçons et les filles étudiaient dans des écoles différentes. Le contexte de l'après-guerre et l'arrivée massive à l'école des enfants du Baby-boom va poser un souci pratique et économique pour la prise en charge de ces enfants. C'est ainsi que la mixité va apparaître à l'école, par pragmatisme. La circulaire du 3 juillet 1957 fait le constat que : « la crise de croissance de l'enseignement secondaire (...) nous projette dans une expérience que nous ne conduisons pas au nom des principes, d'ailleurs passionnément discutés, mais pour servir les familles au lieu le plus proche de leur domicile ou dans les meilleures conditions pédagogiques »⁸. Cette circulaire rassure tout de même les parents quant aux bienfaits pédagogiques d'une organisation mixte : « bien conduite, elle procure d'inappréciables satisfactions, celles surtout qui donnent une plus vive émulation des intelligences, une formation commune des caractères qui peut rendre les jeunes plus simples, plus objectives, les jeunes gens plus discrets, plus polis, tous plus compréhensifs, plus généreux ». En 1959, la réforme de Jean-Marie Berthoin légitime les lycées mixtes nouvellement construits. C'est ensuite le décret du 3 août 1963 qui instaure la mixité comme régime normal des CES, au sein même des classes. La circulaire du 15 juin 1965 adopte les mêmes dispositions pour les établissements de l'enseignement primaire. En 1967, 50% des lycées, 90% des CES et 63% des CEG, ainsi que 30% des collèges d'enseignement technique sont mixtes⁹.

Malgré ces évolutions, « la différenciation sexuelle demeure la règle en matière d'enseignement de l'EP jusqu'à la fin des années 1960 »¹⁰, comme le souligne Jean-Paul Clément. La mixité n'a donc pas toujours été présente à l'école et encore moins dans les cours d'EPS. La pratique sportive a longtemps été considérée comme allant à l'encontre du rôle de

⁸ Circulaire du 3 juillet 1957, BOEN, n°28, 11 juillet 1957

⁹ J-P. Clément, « Pratiques corporelles féminines, différenciation sexuelle et gestion de la mixité en EPS (1945-1980), in P. Arnaud, T. Terret, « Histoire du sport féminin », Tome 2, Paris, L'Harmattan, 1996

¹⁰ J-P. Clément, « Pratiques corporelles féminines, différenciation sexuelle et gestion de la mixité en EPS (1945-1980), in P. Arnaud, T. Terret, « Histoire du sport féminin », Tome 2, Paris, L'Harmattan, 1996, p. 221

la femme : mère et épouse. La connotation masculine de cette discipline n'était pas compatible avec le caractère fragile et sensible de la femme. Jusqu'en 1939, les contenus en EPS sont spécifiques au genre. Ainsi, les deux publics ne se rencontrent pas et la méthode enseignée est différente. Alors que les filles ont droit à la méthode Tissié, les garçons bénéficient de plus d'éclectisme avec la méthode naturelle et la méthode suédoise. C'est pendant la période de Vichy que la mixité commence à s'installer, la pratique sportive pouvant finalement permettre aux femmes, en les rendant plus fortes, de devenir de bonnes mères et épouses. En EPS, les filles vont alors pratiquer les mêmes activités que les garçons. Cependant les cours sont toujours séparés. C'est le cas jusqu'en 1959. De plus, bien que pratiquant les mêmes activités, les filles et les garçons auront des finalités différentes. Du côté masculin on cherchera à développer la force, du côté féminin l'esthétisme.

La réforme initiée par Jean-Marie Berthoin en 1959 et la loi Haby de 1975 développent entre ces deux dates une démocratisation de l'enseignement avec pour concept clé l'égalité des chances. Le premier prolonge la scolarité obligatoire jusqu'à seize ans alors que le deuxième instaure le collège unique. D'après M. Attali, C. Ottogalli-Mazzacavallo et J. Saint-Martin¹¹, c'est dans ce contexte que la mixité en EPS s'installe progressivement. Cependant la gestion de cette mixité repose sur un enseignement adapté aux différences des élèves. L'une des principales revues éducatives, *l'Education Nationale*, révèle qu'il « est difficile de penser l'égalité des sexes autrement que par la différence ». La différenciation va même jusqu'à ne pas respecter la mixité dans les cours d'EPS. Elle est alors une contrainte et non un objectif éducatif. Avant les années 1980, il est impossible de questionner les enjeux de la mixité en EPS. Le corps n'est pas pensé autrement que sexué donc l'égalité n'est pas pensée au-delà des différences corporelles. L'organisation et les contenus mis en place par les enseignants seront alors propres au genre.

Dans les années 1980 et 1990, on voit un accroissement des études consacrées aux différences entre filles et garçons à l'école. Les sociologues se rendent compte que l'école est un miroir de la société puisqu'elle illustre ces différences. Pourtant l'Education Nationale veut faire partager la valeur de l'égalité à l'école et assurer le principe de neutralité. On va alors transformer l'école, miroir de la société, en une école qui change cette société. On promeut l'égalité entre filles et garçons et on entame la lutte contre les stéréotypes de genre. Ainsi, bien que certains stéréotypes soient ancrés avant l'entrée à l'école, on bannit tout ce qui peut déterminer socialement les rôles de chaque sexe. On s'attache par exemple à rendre

¹¹ M. Attali, C. Ottogalli-Mazzacavallo, J. Saint-Martin, « Mixité et Education Physique et Sportive » (1959-1975), *Clio. Femmes, Genre, Histoire*, 2008, n°28, p. 243-260

accessible le coin dinette aux garçons et le coin garage aux filles en maternelle, à attribuer des couleurs variées qui ne dépendent pas du sexe de l'enfant, à donner les mêmes rôles à chacun dans les cours d'EPS. Certains y voient alors une manipulation de la part de l'école et récemment ils prétendent qu'elle cherche à enseigner la « théorie du genre ». D'après ces personnes, l'école nie les différences entre filles et garçons et participe à la destruction du modèle traditionnel de la famille. Une telle théorie, entendue comme unique, n'existe pas. Une distinction est faite entre sexe biologique et genre. Le genre se rapporte aux valeurs et aux rôles sociaux associés aux sexes biologiques. Très tôt, ces rôles sont intégrés par les enfants au travers de leur propre famille, des médias et parfois même, inconsciemment, de l'école. De ce fait, les rôles de genre et l'identité sexuelle favorisent une reproduction de certaines inégalités inscrites de longue date entre hommes et femmes. On a encore aujourd'hui des différences en terme de salaires, d'accès à certaines professions ou à certains statuts. L'école a pour but, non pas de nier les différences entre hommes et femmes, mais de dévoiler le caractère arbitraire de l'inégalité des sexes. Outre les outils mis à disposition des enseignants comme l'ABCD de l'égalité, ces derniers doivent établir la mixité au sein des écoles et des classes. D'après G. Gautier, « la mixité c'est (...) la condition indispensable, même si elle n'est pas suffisante, de l'égalité entre les femmes et les hommes : de l'égalité de statut, mais surtout de l'égalité dans la perception que les uns ont des autres »¹². Il faut tout de même veiller à ce que cette mixité permette l'égalité des chances. On observe notamment une répartition et un succès différents en fonction des filières chez les filles et les garçons¹³.

L'égalité entre hommes et femmes est un enjeu national mais également européen. Le Pacte européen pour l'égalité entre les hommes et les femmes, adopté lors du Conseil européen de mars 2006, incite les Etats membres de l'Union européenne à lutter « contre une conception stéréotypée des rôles de l'homme et de la femme, en particulier lorsqu'elle est liée à une ségrégation entre les sexes sur le marché de l'emploi et dans le domaine de l'éducation »¹⁴. Ce pacte est reconduit entre 2011 et 2020. Il a notamment été créé en 2007 l'Institut européen pour l'égalité entre les hommes et les femmes.

¹² G. Gautier, « La mixité menacée », rapport du sénat n°448, 15 juin 2004

¹³ N. Mosconi, « Egalité des sexes en éducation et formation », Paris, PUF, 1998

¹⁴ Rapport d'activité déposé en application de l'article 6 septies de l'ordonnance n°58-1100 du 17 novembre 1958 relative au fonctionnement des assemblées parlementaires. Au nom de la délégation aux droits des femmes et à l'égalité des chances entre les hommes et les femmes, juillet 2007-novembre 2008. Par M-J. Zimmerman, p.28

b) Le développement des élèves et la construction des différences sexuées

On s'intéresse ici au développement physiologique, psychomoteur, psychologique et social d'enfants de 8 à 11 ans. Cette catégorie d'âge correspond au cycle 3, cycle des approfondissements à l'école (CE2, CM1, CM2). C'est cette population qui a été retenue pour la recherche. Avec les travaux de nombreux professionnels tels que Henri Wallon¹⁵, Jean Piaget¹⁶ et Sigmund Freud¹⁷, on peut récapituler tous les marqueurs du développement des enfants âgés de 8 à 12 ans :

Développement physiologique	Développement psychomoteur	Développement psychologique et social
<ul style="list-style-type: none"> - Croissance ralentie - Ossification : meilleure amplitude des mouvements des bras, locomotion plus vive et plus active - Amplitude respiratoire plus grande - Elévation du rythme cardiaque - Force musculaire peu développée - Endurance mais dépense d'énergie peu économique 	<ul style="list-style-type: none"> - Coordination en fin d'acquisition - Equilibre qui s'assure - Acquisition rapide de nombreux automatismes - Image corporelle précise - Attention soutenue - Immobilité possible sur des temps plus longs 	<ul style="list-style-type: none"> - Essais de formulation critique et d'analyse - Besoin de justice, d'initiative et d'indépendance relative - Notion du droit et du devoir - Equilibre entre les intérêts à l'intérieur et à l'extérieur de la famille - Association et organisation du groupe - Désir de compétition - Revendication d'une certaine autonomie mais besoin que l'adulte fixe les objectifs de l'activité - Début de ségrégation garçons-filles - Activités créatrices en

¹⁵ H. Wallon, *De l'acte de la pensée*, Paris, Flammarion, 1978 (1^{ère} éd 1942)

¹⁶ J. Piaget, *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé, 1977 (1^{ère} éd 1936)

¹⁷ S. Freud, *Trois essais sur la théorie sexuelle*, Paris, Gallimard, 1985 (1^{ère} édition 1905)

		baisse - Image mentale acquise - Besoin d'aventure et de découverte du monde
--	--	--

A cet âge, la pratique d'une activité physique ne semble pas poser de souci particulier, aussi bien au niveau du physique que de la coordination. C'est l'âge où l'enfant devient de plus en plus indépendant et où il développe sa propre façon de penser. On note le début de ségrégation entre les garçons et les filles. Les élèves vont alors naturellement avoir tendance à se regrouper avec les élèves de même sexe. Ils sont dans une période durant laquelle ils restent avec les individus de même sexe et observent les individus de sexe opposé.

D'après D. Joannin et C. Mennesson¹⁸, les élèves privilégient des pratiques ludiques et corporelles différentes. Les réseaux féminins se tournent vers des activités ludiques plus calmes, moins physiques et plus relationnelles que celles des garçons. Ces derniers choisissent les jeux d'extérieur, sportifs, les défis ou les simulacres d'affrontement. Ainsi, en observant une cour de récréation, on constate souvent une séparation des sexes, les garçons préférant jouer au ballon et les filles se regroupant pour discuter. Les garçons et les filles ont donc des relations assez limitées mais les pratiques de classe leur permettent de se rencontrer. Dans ce cas, on a parfois des conflits qui émergent entre les deux groupes, chacun considérant son opposé comme trop différent pour se comprendre. D'après les auteurs cités précédemment, les filles et les garçons développeraient des compétences physiques différentes et construiraient des rapports au corps différenciés. Cependant, les comportements ne sont pas uniformes au sein d'une même classe sexuelle au vu des modes de socialisation. Ainsi, les contextes socialisateurs participent à la construction de différents types de masculinité et de féminité. Les élèves auront alors des approches différentes de l'activité sportive même s'ils appartiennent à la même catégorie de sexe. V. Lentillon ajoute que les parents ont un rôle dans l'apprentissage des stéréotypes sexués relatifs à la pratique des activités physiques et sportives¹⁹. Les parents des garçons encouragent davantage leur enfant à pratiquer une activité physique que les parents des filles. A l'adolescence, les garçons et les filles sont, d'une manière générale, réfractaires à la pratique d'activités physiques qui ne correspondent pas aux

¹⁸ D. Joannin, C. Mennesson, « Dans la cour de l'école. Pratiques sportives et modèles de masculinités », *Cahiers du Genre*, 2014, n°56, p. 161-184.

¹⁹ V. Lentillon, « Les stéréotypes sexués relatifs à la pratique des activités physiques et sportives chez les adolescents français et leurs conséquences discriminatoires », *bulletin de psychologie*, 2009, n°499, p.15-28

valeurs de leur sexe d'appartenance. On a également une forte pression des pairs qui favorise ce phénomène. En effet, les adolescents se comparent aux membres de leur groupe d'appartenance pour adopter des comportements qui correspondent à la norme de leur sexe. Ils cherchent alors à s'identifier dans un genre, ensemble des rôles sociaux sexués et systèmes de représentation définissant le masculin et le féminin²⁰.

2. L'EPS et ses supports

a) Les objectifs en EPS

L'EPS vise à développer l'enfant dans sa globalité. On note notamment les préconisations des programmes de maternelle dans la rubrique « agir et s'exprimer avec son corps » : « L'activité physique et les expériences corporelles contribuent au développement moteur, sensoriel, affectif et intellectuel de l'enfant. Elles sont l'occasion d'explorer, de s'exprimer, d'agir dans des environnements familiers, puis, progressivement, plus inhabituels. Elles permettent de se situer dans l'espace. L'enfant découvre les possibilités de son corps ; il apprend à agir en toute sécurité tout en acceptant de prendre des risques mesurés, et à fournir des efforts tout en modulant son énergie. Il exprime ce qu'il ressent, nomme les activités et les objets manipulés ou utilisés, dit ce qu'il a envie de faire. Les enseignants veillent à proposer des situations et des activités renouvelées d'année en année, de complexité progressive ; ils s'attachent à ce que les enfants aient assez de pratique pour progresser et leur font prendre conscience des nouvelles possibilités acquises »²¹. A l'école élémentaire, on relève aussi les enjeux de l'EPS : « Trois heures par semaine, l'éducation physique et sportive (EPS) vise le développement des capacités motrices et la pratique d'activités physiques, sportives et artistiques. Elle contribue à l'éducation à la santé en permettant aux élèves de mieux connaître leur corps, et à l'éducation à la sécurité, par des prises de risques contrôlées. Elle éduque à la responsabilité et à l'autonomie, en faisant accéder les élèves à des valeurs morales et sociales, telles que le respect de règles, le respect de soi-même et d'autrui » (Bulletin officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008).

Voilà les objectifs auxquels l'enseignant doit répondre en éducation physique et sportive. Troisième discipline en terme de volume horaire, l'EPS, bien que spécifique, est une

²⁰ Clio HFS, *Les mots de l'Histoire des femmes*, Toulouse, PUM, 2004

²¹ Bulletin officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008

discipline à part entière à l'école. L'enseignant se doit d'être vigilant à respecter rigoureusement les objectifs énoncés dans un contexte de mixité imposé par l'école primaire.

b) Quelles APSA enseigner ?

L'enseignement de l'EPS passe par la mise en place d'Activités Physiques, Sportives et Artistiques (APSA). Le choix des APSA peut alors être éclairé par la connotation genrée des activités. Dès 1991, C. Louveau et A. Davisson nous donnent une idée des genres des activités physiques et sportives par leur classement dans les fédérations plus ou moins investies par les femmes. Ainsi, elles distinguent cinq types de fédérations :

- Les fédérations largement féminisées et ce depuis de longues dates. Elles concernent la danse, les sports équestres et la gymnastique. On explique cette domination féminine par le fait que ces activités participent historiquement à l'éducation des jeunes filles.
- Les fédérations moyennement féminisées mais dont les effectifs féminins sont en progression. Elles regroupent la natation, le volleyball, le handball, l'athlétisme et les sports de glace. Notons que plus un sport suppose du contact et de la violence, plus il est difficile pour les femmes de s'y investir.
- Les fédérations moyennement féminisées mais dont les effectifs féminins stagnent. On y retrouve le ski, le golf et le tennis, sports correspondant à des modes de vie des classes sociales plus aisées donc moins violents et plus accessibles aux femmes.
- Les fédérations peu féminisées mais dont les effectifs féminins sont en hausse. Il s'agit de l'aviron, de la voile, du canoë-kayak, du ski nautique, du judo et de l'escrime.
- Les fédérations timidement voire nullement féminisées. Elles correspondent à des sports traditionnellement masculins : boxe, football, cyclisme, haltérophilie, vol libre, spéléologie²².

Les enquêtes récentes soulignent la permanence de l'existence de sports masculins et féminins, c'est-à-dire investis très majoritairement par les hommes ou les femmes. En 2002, la fédération de danse ne compte que 2% d'hommes, la fédération de gymnastique 11,6%,

²² A. Davisson, C. Louveau, *Sport, école, société : la part des femmes*, Joinville-le-pont : Actio, 1991, *Revue française de pédagogie*, 1993

celle d'équitation moins de 15,6%. Sur l'autre versant, les femmes ne représentent que 1,9% des effectifs au sein de la fédération de football et 2,7% au sein de la fédération de rugby²³.

L'enseignant peut privilégier des activités neutres ou des activités dans lesquelles la mixité se prête facilement. Il ne faut pas pour autant bannir toutes les APSA à connotation sexuée. Les textes officiels demandent aux enseignants de faire pratiquer aux élèves des APSA des quatre grandes compétences spécifiques de l'EPS pour le cycle 3 :

- Réaliser une performance mesurée
- Adapter ses déplacements à différents types d'environnement
- Coopérer et s'opposer individuellement et collectivement
- Concevoir et réaliser des actions à visée expressive, artistique, esthétique

D'après T. Terret, G. Cogérino et I. Rogowski²⁴, toutes les APSA sont porteuses d'enjeux éducatifs distincts. Ainsi, elles ne tiennent pas la même place dans les apprentissages scolaires. On peut distinguer trois types d'APSA : dominantes, intermédiaires et marginales. Les activités les plus fréquemment rencontrées à l'école sont souvent facilement mis en œuvre sous une forme mixte : athlétisme, volley-ball, gymnastique, badminton, handball, basketball. Il faut cependant modérer ce propos puisque la nature des APSA ne joue pas automatiquement un rôle dans les formes de groupement (mixte/séparation des sexes). On peut alors supposer que le choix des APSA peut être conditionné par la facilité ou non à instaurer la mixité. La séparation des sexes est davantage observée dans des APSA à connotation sexuée. Ainsi les trois APSA les plus enclines à la séparation des sexes sont la danse, le football et le rugby, la première étant à connotation féminine et les deux autres à connotation masculine. Les APSA neutres telles que la natation ou le badminton sont plus facilement sujettes à des pratiques mixtes. Cependant la mixité est parfois le fruit d'un manque d'équipements et d'installations et ne provient pas de l'influence de la nature de l'APSA. Certaines APSA permettent également une plus grande variabilité des modalités de regroupement (mixte/séparation des sexes). C'est le cas du football, du rugby et des sports de combat. Les trois activités sont fortement associées aux garçons. Pour la danse, on a le cas contraire, une plus grande difficulté à varier les formes de groupements avec une prépondérance de groupes séparant les sexes. Les auteurs classent les APSA en trois groupes :

²³ P. Mignon, G. Truchot (dir), *Les pratiques sportives en France*, Editions de l'INSEP, ministère des Sports, 2002

²⁴ T. Terret, G. Cogérino, I. Rogowski, *Pratiques et représentations de la mixité en EPS*, Paris, Editions revue EPS, 2006

- « Les APSA les plus associées à des modalités mixtes : athlétisme, natation, gymnastique, basket-ball, volley-ball, handball, badminton
- Les APSA les plus associées à une mixité relative : danse et APPN (activités physiques de pleine nature)
- Les APSA les plus associées à une variabilité des modes de groupement : combat, football et rugby »

Bien que l'objectif de l'instruction officielle ne soit pas de gérer la mixité, cette catégorisation peut aider l'enseignant à programmer les APSA pour l'année scolaire. A raison de deux APSA par période, dix APSA dans l'année peuvent être pratiquées. L'enseignant pourra alors jouer sur l'alternance des types d'APSA tout en conservant l'objectif de gérer efficacement la mixité pour répondre aux objectifs de l'EPS vus plus haut.

c) Le basketball : une APSA mixte

Le basketball est l'APSA retenue pour notre recherche. C'est une activité qui est, comme nous l'avons vu précédemment, associée à des modalités mixtes. Le basketball est un sport très populaire. Même si la présence des garçons domine dans le cadre associatif, les filles sont largement représentées. C'est d'ailleurs le sport collectif le plus pratiqué par les femmes. La mixité peut être facilement mise en place dans la mesure où le basket n'induit que très peu de contacts. La violence ne fait absolument pas partie des représentations de cette activité. Elle fait appel à plusieurs qualités telles que l'adresse, la rapidité, l'esprit d'équipe. Ces qualités peuvent aussi bien être associées aux garçons qu'aux filles. Aucun des deux sexes ne sera en difficulté plus que l'autre.

Le choix d'un sport collectif se justifie par la mise en confrontation directe des garçons et des filles. En effet, les élèves vont être amenés à jouer avec et contre des élèves de sexe opposé.

Dans le milieu associatif, les enfants peuvent pratiquer en situation de mixité jusqu'à l'âge de 11 ans, correspondant à peu près au début de la puberté. Ce n'est pas le cas dans d'autres fédérations qui, en pratique en compétition, commence un « démixage » précoce dès 7-8 ans. Cela montre que les différences entre les deux sexes ne sont pas encore trop importantes. Par la suite, les deux sexes sont séparés et certains changements ont lieu : les garçons jouent avec des ballons plus lourds que les filles.

3. La mixité comme prémisses à l'équité

C. Patinet et G. Cogérino²⁵ présentent différentes formes de mixité étant plus ou moins équitables entre les filles et les garçons. L'action didactique de l'enseignant a un réel effet sur les différences de réussite des sexes en EPS.

Les formes de groupement semblent être une problématique centrale pour les enseignants en EPS. Différentes modalités sont possibles : « la séparation des deux sexes, les groupes de niveau (les garçons sont le plus souvent dans les groupes forts), les groupes de besoin (réunis autour de niveaux d'habileté proches), les groupes affinitaires, les groupes hétérogènes avec ou sans aménagement »²⁶. Ces formes de groupement sont souvent le fruit de raisons pratiques et ne sont pas constitués par un souci d'équité entre les sexes.

Les enseignants n'ont pas tous la même conception de l'équité sexuée. On peut d'abord différencier l'équité de l'égalité. L'égalité consiste à donner le même traitement à tous, indépendamment des particularités de chacun. L'équité, plus subjective, prend, elle, en considération les caractéristiques de chaque individu pour ajuster l'action de l'enseignant sur les élèves. On distingue plusieurs modèles d'équité. L'« équité comme égalité de traitement » consiste à penser que les différences entre filles et garçons sont négligeables et que la même offre doit leur être attribuée. En sports collectifs par exemple, celle-ci suggère le mélange de tous les élèves sans aménagement. Ce modèle ne fait qu'augmenter la domination des garçons sur les filles. L'« équité comme égalité compensatoire » considère les filles comme déficientes. Des avantages seront alors donnés aux filles : règles plus faciles, plus de points pour la même action, handicaps pour les garçons. Cela génère des discriminations positives qui amènent une diminution des différences de ressources et de résultats entre les sexes. L'« équité comme égalité différentialiste » affirme l'égale importance des différences. L'hétérogénéité domine dans ce modèle avec l'idée que les garçons réussissent grâce à leurs qualités et que les filles échouent à cause de leur manque de motivation. Cette conception engendre un renforcement des stéréotypes. L'« équité comme égalité dans la qualité du développement individuel » reconnaît le caractère semblable et différent des filles et des garçons. Les opportunités de développement se doivent d'être différentes mais de valeur équivalente. On retrouve ce modèle sous différentes formes : le tutorat avec des dyades mixtes dans lesquels les garçons aident les filles, l'intervention sur tout comportement sexiste,

²⁵ C. Patinet, G. Cogérino, « Expériences de mixités vécues par les enseignants d'éducation physique et sportive : lien entre vigilance et équité sexuée », *Revue française de pédagogie*, 2013, n°182, p. 93-106

²⁶ A. Davisse, M. Volondat, « Mixité, pédagogie des différences et didactiques », *revue EPS*, 1987, n°206

la mise en place de contenus qui demandent aux élèves d'adopter des comportements caractéristiques des deux sexes. En danse par exemple, les gestes à effectuer peuvent être de nature explosive (connotation masculine) et relâchée (connotation féminine). Selon Lee, Marks et Byrd²⁷, le sexism comprend six formes typiques :

- « le renforcement du genre défini comme la perpétuation des définitions sociales conventionnelles du genre avec le sexe d'appartenance ;
- l'incorporation des discriminations genrées au travers du langage, des textes littéraires, des archives historiques, des médias
- le renforcement des rôles des sexes où les filles sont systématiquement à leur désavantage
- la domination masculine, soit accordée par les autres, soit exercée par eux-mêmes
- la discrimination active ou dévalorisation des filles
- l'évocation explicite de la sexualité ou le traitement des garçons et des filles comme objet sexuel »

Les comportements équitables visent à éviter toutes ces formes de sexismes et à émanciper les définitions sociales conventionnelles du genre.

Les expériences mixtes vécues n'amènent pas la même vigilance sur l'équité sexuée. On peut en catégoriser quatre avec des différences concernant la dynamique attentionnelle et les formes d'équité poursuivies.

La mixité « ensemble-séparée » consiste en une séparation des filles et des garçons initiée par l'enseignant ou les élèves eux-mêmes. Elle relève d'une trop grande différence entre les filles et les garçons. L'attention de l'enseignant est partagée entre ces deux groupes pour lesquels il doit assurer la surveillance et le guidage. Si un groupe est en autonomie le risque est différent selon le sexe des élèves : désordre pour les garçons et inactivité pour les filles. On a une forte persistance des préjugés sexistes de la part des enseignants. Cette mixité peut amener un renoncement de la part de l'enseignant à réguler l'action des filles trop souvent confrontées à l'échec. Au contraire, l'échec d'un garçon générera des stratégies de régulation de l'enseignant. Cette double-attention nécessaire à la mixité « ensemble-séparée » ne rend pas efficace le relevé d'indices explicatifs des comportements des élèves.

La mixité banalisée regroupe les élèves sans aménagement particulier. La gestion du cours est le principal souci de l'enseignant qui considère la mixité comme naturelle. Le

²⁷ V. Lee, H. Marks, T. Byrd, « Sexism in Single-Sex and Coeducational Independent Secondary School Classrooms », *Sociology of Education*, 1994, n°67, p. 92-120

traitement leur semble égal bien que les contenus appartiennent en grande majorité au registre masculin. Les enseignants veulent rester conformes aux stéréotypes des garçons et l'attention est exclusivement centrée sur eux. La vigilance envers l'équité sexuée est faible et peut engendrer une stigmatisation des filles. Certaines situations où les garçons dominent peuvent cependant être le point de départ d'une interprétation des comportements de filles, déclencheur d'une attention plus grande sur l'équité.

La mixité recherchée demande une pratique conjointe des filles et des garçons. Les stratégies utilisées par les enseignants sont : « la négociation accompagnée d'un discours sur la complémentarité des sexes, la proposition de règles aménagées, la suggestion faite aux garçons d'apprendre aux filles ». L'équité est souvent considérée comme égalité compensatoire. L'attention de l'enseignant est portée sur le contrôle des garçons, souvent négatifs à l'encontre des filles, et sur la réussite des filles. Il va chercher à les mettre en confiance. Ce type de mixité a ses limites : sentiment d'injustice de la part des garçons, sentiment d'incompétence de la part des filles, renforcement des stéréotypes de sexe. De plus il ne prend pas en compte le rapport au corps sexué, les élèves étant mal à l'aise de pratiquer avec des élèves de l'autre sexe pour les sports de contact notamment. La vigilance est finalement plus tournée vers la recherche de la pratique en mixité que vers les risques qu'elle peut engendrer.

La mixité réfléchie s'oriente vers la recherche d'indicateurs concernant les apprentissages des élèves. Les enseignants donnent des pouvoirs différenciés aux garçons et aux filles. L'attention est portée sur deux aspects : la surveillance de l'engagement physique des garçons et la sollicitation des filles pour qu'elles prennent leur place dans l'activité. Elle vise à limiter les attitudes sexistes des garçons et valoriser les compétences des filles. Cette mixité semble favorable à l'émancipation des stéréotypes. On peut cependant se demander si cette dernière sera durable. De plus, la vigilance envers l'équité sexuée semble difficile au regard des préoccupations des enseignants.

4. Problématique et hypothèses

Alors qu'il a fallu attendre 1980 pour questionner les enjeux de la mixité, ceux-ci sont en plein cœur des débats à l'heure actuelle, notamment pour une population qui voit un début de regroupement naturel par sexe. L'EPS, mettant le corps en jeu, doit répondre à la demande établie par les textes : instaurer une égalité entre les filles et les garçons. Seulement, l'égalité

n'est pas synonyme d'équité. Or, c'est bien cette dernière qui doit être recherchée à l'école. Sachant que l'équité peut correspondre à plusieurs représentations, l'enseignant, dans son rôle de didacticien et de pédagogue, doit alors proposer des dispositifs permettant une équité optimale. A partir de ces éléments concernant la gestion de la mixité à l'école primaire, on peut émettre un questionnement :

- Quelles représentations les élèves ont des activités physiques enseignées (et notamment du basketball) et d'eux-mêmes dans des conditions de mixité ?
- Comment l'enseignant peut-il faire évoluer les représentations genrées en EPS ?
- Quel type d'équité rechercher en fonction des caractéristiques du groupe d'élèves ?
- Quel dispositif adopter en vue d'une recherche d'équité optimale ?

Il s'agit dès lors de tester différents dispositifs jouant sur la mixité afin de faire évoluer les représentations des élèves relatives aux genres et aux activités tout en favorisant l'implication et la réussite de tous les élèves selon le principe d'une équité sexuée.

Ce questionnement nous amène à formuler deux hypothèses étroitement liées car relevant nécessairement de l'implication de l'enseignant tant dans la mise en place des dispositifs que dans leur accompagnement :

- L'enseignant, en adoptant un positionnement favorable à l'équité sexuée, peut faire évoluer les représentations des élèves et lutter contre les stéréotypes de genre.
- En faisant l'expérience de différentes mixités correspondant à différents types d'équités, les élèves privilieront une mixité *réfléchie* afin que chacun se sente impliqué.

II. Matériel et méthodes de recueil de données

a) Lieu et population choisie

La recherche s'effectuera dans une école primaire de ville classée ZEP. Pour des raisons pratiques, on s'appuiera sur les temps d'activités périscolaires (TAP) en prenant soin de mettre les élèves dans les mêmes conditions qu'un cours d'EPS.

Ce sont des élèves de cycle 3 (de 8-11 ans) qui y participeront. C'est l'âge où les différences physiques sont le plus marquées à l'école primaire, ces différences augmentant avec l'âge jusqu'à la fin de la puberté. Le groupe d'élève est constitué de 27 individus :

	8 ans	9 ans	10 ans	11 ans	Total
Garçons	6	6	3	1	16
Filles	4	4	2	1	11

Les élèves viennent majoritairement d'un milieu social défavorisé. Ils peuvent être considérés comme difficiles. Les résultats scolaires sont en dessous de ceux attendus et le comportement est parfois déviant. Il n'est pas rare d'avoir affaire à des cas de violences verbales et le respect de consignes n'est que très peu évident pour la majorité des élèves. Beaucoup d'entre eux ne pratiquent pas d'activités sportives extrascolaires. Le public est cependant motivé et dépense de l'énergie dans la pratique d'activités sportives.

b) L'activité retenue et sa mise en œuvre

L'activité retenue est le basketball. A chaque séance, les élèves pratiqueront cette activité sous forme de match. Cette forme de pratique permet de mettre en place des équipes, des groupements, ce qui favorise la mixité. De plus, afin de comparer au mieux les différents dispositifs pédagogiques, il convient de privilégier une forme pratique de référence. On s'intéressera davantage à l'organisation du groupe et des règles plutôt qu'aux consignes de divers exercices. La forme de match correspond à une vision réaliste de l'activité. Cela permettra aux élèves de s'impliquer pleinement.

c) Méthodes

Afin de mener à bien l'expérimentation, nous nous appuierons principalement sur les sciences de l'éducation. La méthode d'enquête choisie est le questionnaire de manière à comparer entre catégorie d'élèves et de voir l'évolution d'une séance à l'autre. Il s'agit d'une interrogation particulière à portée généralisable dans un but d'administration de la preuve et sans intentionnalité de modifier opinion, attitude ou représentation, même si cette observation n'est jamais réductible à un simple enregistrement²⁸.

De plus, on aura également recours à une approche ethnographique « fondée sur l'observation d'une pratique sociale en situation »²⁹ et plus précisément l'observation participante. Il s'agit d'un instrument méthodologique qui consiste à provoquer une expérience sociale. En d'autres termes, il s'agit de vivre « avec » et « comme »³⁰. Les interactions, les ressentis et les propos d'élèves seront relevés à chaque fin de séance.

Le questionnaire a été pensé selon plusieurs grands thèmes. Il est disponible en annexe 1. On a cherché à aller du plus général vers le particulier pour que l'élève puisse s'approprier facilement le questionnaire dans un premier temps puis donner des réponses plus complexes par la suite.

Questions	Thèmes
1 à 3	Présentation générale : <ul style="list-style-type: none">- sexe- âge- famille
4 à 8	Rapport au sport en général : <ul style="list-style-type: none">- sport extrascolaire- sports appréciés/dépréciés- motivation

²⁸ F. De Singly, *Le questionnaire. L'enquête et ses méthodes*, Paris, Armand-Colin, 2012 (3^{ème} édition)

²⁹ A. Vasquez-Bronfman, I. Martinez, *La socialisation à l'école, approche ethnographique*, Paris, PUF, 1996, p.76

³⁰ J. Peneff, *Le goût de l'observation : Comprendre et pratiquer l'observation participante en sciences sociales*, Paris, La découverte, 2009

9 à 12	Rapport au basket : - intérêt - qualités
13	Modèle d'identification
14 à 17	Rapport à la mixité : - possibilité - préférence
18 à 22	Rapport aux différences filles-garçons : - sexe de l'enseignant - qualités féminines/masculines - organisation

Les questionnaires intermédiaires effectués à chaque fin de séance pour évaluer le dispositif testé viseront à répondre à trois questions : L'élève a-t-il apprécié le dispositif ? L'élève s'est-il senti favorisé ou défavorisé vis à vis de son genre ? L'élève a-t-il été en réussite ? Ces questionnaires sont disponibles en annexe 2.

Pour considérer les élèves en réussite ou en échec, on se basera sur la fréquence des ballons reçus et le nombre de paniers marqués.

Dispositif

La recherche s'effectuera au cours de 5 séances d'une heure, à raison d'une séance par semaine, soit une durée totale de 5 heures réparties sur 5 semaines.

On cherchera à évaluer l'évolution des représentations des élèves suite à l'intervention de l'enseignant par l'intermédiaire d'un questionnaire rempli par tous les élèves en début et en fin de cycle, de manière à comparer les réponses données. On mettra également en évidence les préférences et les performances des élèves selon quatre organisations correspondant à quatre types de mixité. Suite à chaque expérience d'organisation, les élèves auront un petit questionnaire à remplir de façon à comparer les dispositifs d'enseignement.

Déroulement

Ce déroulement a été pensé en référence aux travaux de Catherine Patinet-Bienaimé et Geneviève Cogerino³¹. On teste notamment les quatre formes de mixités proposées par ces auteurs.

	Mixité	Organisation	Recherche
Séance 1	<i>Ensemble-séparée</i>	2 équipes de garçons et 2 équipes de filles Les garçons jouent entre eux, les filles jouent entre elles	- Questionnaire de début de séquence - Activité - Questionnaire de fin de séance
Séance 2	<i>Banalisée</i>	4 équipes mixtes Les garçons et les filles jouent ensemble et contre sans aménagement	- Activité - Questionnaire de fin de séance
Séance 3	<i>Recherchée</i>	4 équipes mixtes Les garçons et les filles jouent ensemble et contre mais un panier de fille vaut deux fois plus qu'un panier de garçon	- Activité - Questionnaire de fin de séance
Séance 4	<i>Réfléchie</i>	4 équipes mixtes Les garçons et les filles jouent ensemble et contre mais les filles gagnent des points en faisant des passes et les garçons en faisant des interceptions	- Activité - Questionnaire de fin de séance
Séance 5	Choix des élèves selon une majorité entre les quatre organisations déjà testées		- Activité - Questionnaire de fin de séance

³¹ « La vigilance des enseignant-e-s d'éducation physique et sportive relative à l'égalité des filles et des garçons », *Questions Vives* [En ligne], Vol.8 n°15 | 2011, mis en ligne le 10 octobre 2011, s en ligne le 10 octobre 2011

Voici comment s'effectuera le vote : les élèves viendront un par un vers l'enseignante pour lui révéler leur choix de façon à ce qu'elle seule l'entende. On espère ainsi que les élèves ne seront pas influencés les uns par les autres.

Positionnement

Comme signalé dans la partie hypothèse, l'enseignant adoptera une position favorable à l'équité sexuée. Ainsi il s'emploiera à :

- Encourager de manière équitable les garçons et les filles
- Relever les comportements positifs et négatifs aussi bien chez les garçons que chez les filles
- Amener les équipes à avoir une bonne cohésion entre garçons et filles en félicitant les comportements amicaux entre chacun (encouragements entre élèves, esprit collectif)
- Revenir collectivement sur tout acte et parole sexiste
- Valoriser les apports de chacun
- Expliquer les rôles et les attentes

III. Résultats et analyses

D'une manière générale, le cycle s'est déroulé normalement, sans qu'aucune difficulté particulière n'ait été rencontrée. Malgré certaines appréhensions quant à l'implication des élèves dans les réponses aux questionnaires, ceux-ci se sont montrés très coopératifs et même contents de donner leur avis. Dans l'ensemble, les élèves ont été tout autant motivés que participatifs. Tous les élèves ont rempli les questionnaires en s'appuyant sur l'expérience vécue au cours de la pratique.

Logiquement, les questions ouvertes sont cependant plus difficilement exploitables puisque certaines d'entre elles ont été non remplies ou incomprises. Aux vues du milieu social des élèves et de leur âge, des difficultés relatives à l'expression écrite peuvent expliquer ce fait. On peut également expliquer ceci par la motivation plus basse chez les élèves à rédiger une réponse plutôt qu'à cocher une case. Le fait de modifier les dispositifs, les modalités de pratique, a questionné les élèves et une réflexion a pu être engagée. Cela se ressent dans les réponses aux questions, de plus en plus étoffées et réfléchies. La motivation des élèves a alors grandi au fil des séances. Le manque d'idées et d'avis a sans doute été compensé par l'expérience vécue pendant les cinq semaines d'expérimentation.

Dans un premier temps, nous allons présenter et analyser les résultats obtenus concernant la première hypothèse. Nous pensons que l'enseignant, en adoptant un positionnement favorable à l'équité sexuée, peut faire évoluer les représentations des élèves et lutter contre les stéréotypes de genre. Nous ferons ensuite de même pour les résultats obtenus concernant la deuxième hypothèse qui consiste à dire qu'en faisant l'expérience de différentes mixités correspondant à différents types d'équités, les élèves privilégieront une mixité *réfléchie* pour que chacun se sente impliqué. Nous justifions ce choix par des soucis de lisibilité et de compréhension. Toutes les réponses aux questions ne sont pas exploitées. Nous avons préféré nous concentrer sur les plus intéressantes et représentatives du sujet. En somme, pour répondre à la problématique et valider ou non nos hypothèses, le choix s'est tourné sur quelques questions en particulier. Pour répondre à la première hypothèse, nous avons principalement utilisé les questionnaires réalisés en début et fin de cycle et notamment les questions concernant le rapport au basket, le rapport à la mixité et le rapport aux différences entre les filles et les garçons. Pour vérifier la deuxième hypothèse, le principal appui a été les questionnaires intermédiaires réalisés à la fin de chaque séance. Dans ce cas, toutes les

réponses aux questions ont été utilisées dans la mesure où elles étaient moins nombreuses et toutes pertinentes au regard de la validité de l'hypothèse. Rappelons qu'elles concernaient l'appréciation des élèves, leur réussite et leur représentation de l'égalité dans différents types de dispositifs.

1. Evolutions des représentation des élèves par la pratique du basketball

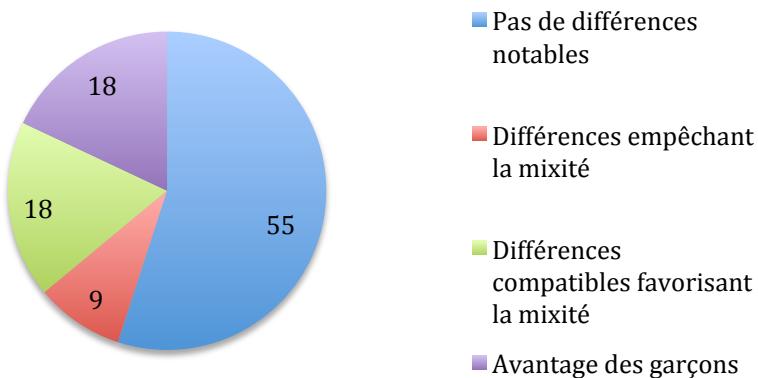
Développons maintenant les résultats associés à la première hypothèse et les analyses qui s'en suivent. Pour ce faire, nous nous appuierons sur la comparaison des réponses aux questions avant et après expérimentation de manière à évaluer l'évolution. Nous commencerons par comparer les représentations de la mixité chez les élèves en lien avec les différences entre filles et garçons. Nous aborderons ensuite les sports associés au genre et notamment la place que tient le basketball. Enfin, nous nous focaliserons sur les qualités liées au genre et les représentations qu'ont les élèves de leur niveau.

1. Les représentations de la mixité chez les élèves

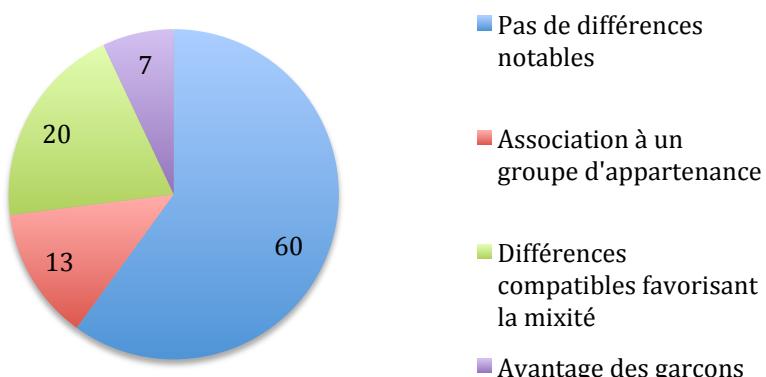
On a pu observer par les réponses données lors du premier questionnaire différents profils d'élèves, plusieurs façons de concevoir les différences entre filles et garçons. Chez les filles, 55% ne notent pas de différences marquantes entre les filles et les garçons en EPS. Cependant trois autres conceptions, opinions, émergent, impliquant toutes des différences. 9% des filles considèrent les différences entre filles et garçons trop grandes pour permettre la mixité. 18% admettent que ces différences sont compatibles et se complètent et donc sont favorables à la mixité. La dernière concerne 18% des filles et fait ressortir la domination des garçons, la mixité serait alors perçue comme un avantage pour les filles pensant profiter de cette domination dans l'équipe.

Chez les garçons aussi la plupart, 60% exactement, ne voient pas de différence notable entre filles et garçons en EPS. On a là encore trois autres profils. 20% considèrent que les garçons et les filles ont des compétences différentes ce qui permet de mettre en place la mixité. 13% pensent que les différences ne sont pas un frein à la mixité mais qu'il est préférable de rester dans son groupe d'appartenance (filles d'un côté, garçons de l'autre). Enfin, 7% pensent profiter de la mixité puisqu'il se dégage un avantage donné aux garçons.

Représentation des différences de genre chez les filles



Représentation des différences de genre chez les garçons

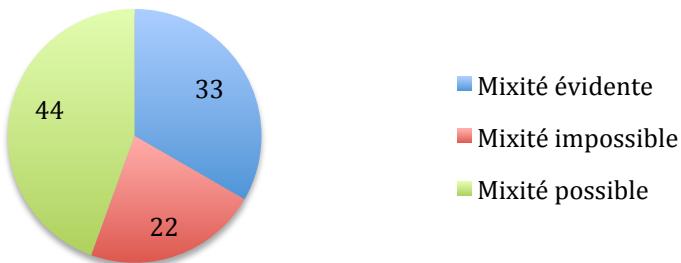


Notons la proximité existant entre les représentations des filles et des garçons. Les garçons ont cependant plus tendance à s'apparenter au groupe correspondant à leur sexe. Il semble évident pour certains de séparer les sexes, en tout cas pour la pratique d'activités sportives.

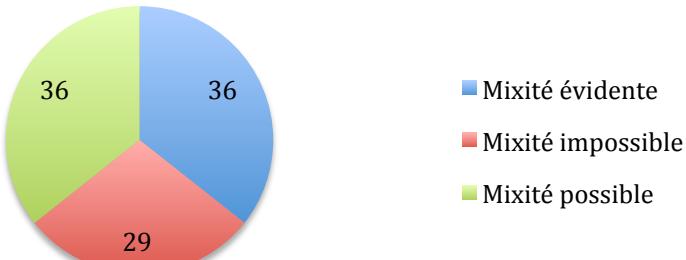
Comparons maintenant ces résultats avec ceux du questionnaire de fin de cycle. En fin d'expérimentation on peut relever trois conceptions de la mixité. Soit la mixité en EPS est évidente puisqu'il n'y pas de différence. Cela concerne 33% des filles et 36% des garçons. Pour 22% des filles et 29% des garçons, la mixité en EPS est impossible puisque les

différences sont trop grandes. Enfin, 44% des filles et 36% des garçons pensent que la mixité en EPS est possible puisque les différences s'équilibrivent. Les conceptions de la mixité correspondent à trois représentations des différences de genre vues plus haut : le fait que les différences ne soient pas notables et donc n'empêchent pas la mixité, le fait que les différences soient trop grandes pour concevoir une mixité et le fait qu'ils existent des différences mais qu'elles s'équivalent et permettent la mixité.

Conception des filles



Conception des garçons



Là encore, les conceptions sont semblables entre les filles et les garçons. On remarque la nette augmentation de la proportion d'élèves pensant la mixité comme possible. Chez les filles, elles surpassent la mixité pensée comme évidente et chez les garçons elle l'égale. On note également l'augmentation de la proportion d'élèves pensant la mixité comme impossible. En comparant ces résultats à ceux d'une enquête³² datant de 1984-1985 dans le

³² G. Combaz, « La mixité en EPS », *revue EPS*, 1991, n°231, p. 62-65

second degré, on retrouve approximativement le même pourcentage d'élèves non favorables à la mixité (30%).

Après avoir vécu la séquence, les élèves ont un avis beaucoup plus tranché sur la question de la mixité en EPS. Alors que la plupart ne voyait pas de réelles différences pour pratiquer l'activité en début de séquence, il est maintenant établi pour la majorité que des différences existent. Cela nous a amené d'ailleurs à réfléchir sur les effets qu'une recherche peut avoir sur la prise de conscience quant au problème abordé.

Pour certains, ces différences ne jouent pas en défaveur de l'un des sexes. S'impose en effet l'idée que chaque personne n'a pas les mêmes qualités, les mêmes compétences mais que chacun peut apporter sa compétence au service de l'équipe. Pour d'autres, les différences ont bien émergé mais certains y voient alors un obstacle à la mixité. On peut supposer que le fait d'avoir adapté les règles du jeu, différemment pour les garçons et les filles, a eu un impact négatif sur la représentation de certains élèves. Par exemple, la discrimination positive à l'égard des filles dans le troisième dispositif où l'enseignant met en place une mixité recherchée a peut-être laissé sous-entendre l'idée que les filles étaient inférieures aux garçons. Cela vérifierait ainsi les analyses de Patinet et Cogérino pour qui ce type de mixité renforce les stéréotypes de genre. C'est quelque chose qui ne semblait pas ancré chez les élèves dans le premier relevé des représentations. Pour les élèves qui ont évolué positivement, qui voient la mixité comme bénéfique, nous pensons que le discours associé au quatrième dispositif a pu impacter leurs représentations. En effet, on a justifié le changement de règles ainsi :

- Les filles ont un esprit collectif, elles sont stratégiques et par conséquent elles font des bonnes passes. On va mettre cela en avant et à chaque fois qu'une fille réussit une passe, elle ajoutera un point au score de son équipe.
- Les garçons sont rapides et explosifs, cela leur permet d'être plus rapidement sur le ballon et d'intercepter. On met également cela en avant et chaque fois qu'un garçon intercepte un ballon il remporte un point pour son équipe.

Nous n'avons pas cherché à avantager un sexe plus qu'un autre, nous avons plutôt tiré profit de leurs compétences respectives. C'est en ce sens que la mixité a pu être perçue comme efficace. Cependant, certains ont pu intégrer l'idée que faire des passes est plus facile que d'intercepter le ballon. On en revient alors à l'infériorité des filles par rapport aux garçons et à une évolution des représentations dans le négatif. Pour une gestion de la mixité optimale,

G. Combaz³³ souligne qu'il faut « envisager un fonctionnement alternatif de la mixité et de la non-mixité qui puisse tenir compte à la fois des choix pédagogiques opérés par les enseignants et des aspirations des élèves ». Dans tous les cas, le fait d'avoir abordé cette question de mixité auprès des élèves les a amenés à y réfléchir, à en prendre conscience. Ceci explique que les avis soient plus tranchés.

2. Les sports associés au genre

On peut relever aussi l'évolution dans le classement des sports auxquels les élèves s'associent le plus. Voici les résultats obtenus :

	Sports associés aux filles avant expérimentation		Sports associés aux filles après expérimentation	
	Le plus	Le moins	Le plus	Le moins
1er	Danse (64%)	Boxe (91%)	Danse (56%)	Boxe (78%)
2	Natation (45%)	Football (73%)	Natation (44%) Basketball	Football (56%)
3	Gymnastique (36%)	Judo (45%)	Gymnastique (33%)	Judo (44%)
4	Basketball (27%) Escalade		Roller (22%) Tennis Escalade	Tennis (22%) Volleyball Basketball

	Sports associés aux garçons avant expérimentation		Sports associés aux garçons après expérimentation	
	Le plus	Le moins	Le plus	Le moins
1er	Football (69%)	Danse (75%)	Football (71%)	Danse (71%)
2	Escalade (44%)	Gymnastique (56%)	Escalade (36%) Natation	Gymnastique (50%)
3	Natation (38%)	Basketball (25%) Football	Athlétisme (29%)	Boxe (43%)
4	Basketball (25%)	Escalade (13%)	Basketball (21%)	Basketball (29%)

³³ G. Combaz, « La mixité en EPS », *revue EPS*, 1991, n°231, p. 62-65

Judo	Boxe	Judo	Judo
Athlétisme	Tennis	Tennis	
Roller		Roller	

L'évolution des représentations des APSA chez les élèves est faible. Comme on pouvait s'y attendre, les APSA les plus associées aux filles sont à connotation féminines : la danse et la gymnastique, celles le moins associées à connotation masculine : le football, le judo et la boxe. On a le schéma inverse chez les garçons avec une domination du football pour les sports les plus associés et de la danse pour les sports les moins associés. On remarque cependant chez les garçons la présence d'activité à connotation masculine dans les sports les moins associés : football, boxe, judo.

On note que le basketball apparaît dans quasiment toutes les cases, que ce soit pour les sports les plus associés comme pour les sports les moins associés. Cela montre la pertinence du choix de l'activité puisque c'est une APSA qui parle aux élèves, dont ils ont une idée précise. Le fait qu'elle soit dans les sports les plus associés chez les garçons et chez les filles confirme que c'est bien une APSA mixte. Cependant, selon une classification des sports par rapport au genre (masculin, féminin et androgyne)³⁴, il semble que l'activité basketball soit associée au genre masculin. Ceci interpelle puisque le pourcentage de filles qui se reconnaît dans cette activité en début de séquence (27%) est semblable à celui des garçons (25%). On peut rappeler que le basketball est une activité fréquemment rencontrée à l'école³⁵ et que par conséquent, des élèves de cycle 3 l'ont sans doute déjà pratiquée. Ces élèves, et notamment ces filles, se sentent alors peut-être plus à l'aise dans ce sport de genre masculin plutôt que dans un autre sport associé aux deux genres comme le volleyball, moins pratiqué à l'école primaire. De plus, rappelons que le classement est fait selon le genre et non selon le sexe. Ainsi des filles, de genre masculin, peuvent avoir des goûts semblables à des garçons de genre masculin.

Concernant les changements apparents, on remarque que le basketball est plus associé aux filles en fin de séquence. On peut penser que les filles ont été en situation de réussite et qu'elles associent alors plus facilement ce sport à leurs compétences. Au contraire, le fait que l'activité soit apparue dans les sports les moins associés chez les filles montre que toutes les

³⁴ P. Fontayne, P. Sarrazin, J-P. Famose, « Les pratiques sportives des adolescents : une différenciation selon le genre », *Staps*, 2001/2, n°55, P. 23-37

³⁵ T. Terret, G. Cogérino, I. Rogowski, *Pratiques et représentations de la mixité en EPS*, Paris, Editions revue EPS, 2006

filles n'ont pas apprécié le cycle et ont peut-être connu des difficultés. Là encore, ceci peut s'expliquer par une différence de genre chez les filles.

La représentation de l'activité basketball a plus évolué que celle des autres APSA. Elle a été modifiée par sa mise en pratique. En effet, c'est l'expérience vécue qui va permettre aux individus de modifier leurs conceptions. Les recherches de Flament³⁶ sur les processus d'évolution des représentations sociales ont mis en évidence que ce ne sont pas les discours idéologiques qui ont une influence sur leur transformation, mais les modifications des pratiques sociales. Ainsi, mon discours sur l'équité sexuée n'aurait abouti à rien sans le support des différentes formes de pratique de l'activité.

Concernant la présence d'activité à connotation masculine dans les sports les moins associés aux garçons, on peut supposer que cela provient des garçons moins à l'aise en EPS. Il semble l'être encore moins dans des activités pour lesquelles la norme veut qu'ils soient bons. On ne retrouve pas ce phénomène chez les filles, peut être parce que les sports à connotation féminine tels que la danse et la gymnastique sont plus à visée esthétique et qu'ils n'engendrent pas de confrontation directe avec des partenaires ou des adversaires.

Les représentations des élèves n'ont alors évolué que du point de vue de l'activité basketball. Il ne semble pas que l'évolution de leurs conceptions soit reproductible sur d'autres activités. Le football qui, par exemple, n'est pas si éloigné du basketball en terme d'actions, de règles, est toujours le deuxième sport le moins associé aux filles après expérimentation. Ceci confirme les effectifs féminins de la fédération française de football. Les compétences qui ont émergées chez les filles comme l'esprit d'équipe et l'intelligence ne pourraient donc pas être utilisées dans l'activité football d'après elles, ou du moins elles n'en n'ont pas pris conscience. Il aurait pu être intéressant d'organiser un débat autour de cela même si, à priori, cela n'aurait sans doute pas suffit à faire évoluer complètement leurs représentations.

3. Les qualités associées au genre

Après expérimentation, les élèves se sont découvert des qualités dont ils n'avaient pas forcément conscience. On note une nouvelle répartition des qualités les plus émergentes chez les élèves après le vécu de la séquence de basketball.

³⁶ C. Flament, in D. Jodelet (dir), *Les représentations sociales*, op. cit, p. 212

Parmi les huit qualités proposées : esprit d'équipe, intelligence, souplesse, adresse, rapidité, force, taille et endurance ; dans un premier temps les élèves s'associent principalement, que ce soient des filles ou des garçons, à trois qualités en particulier :

1- Esprit d'équipe

2- Rapidité

3- Force.

On peut classer ces qualités selon le genre masculin ou féminin³⁷. Ainsi il semble que la vitesse, la force et l'endurance correspondent à des qualités de genre masculin. Alors que le genre masculin est à la recherche d'opposition, de contact et de compétition, le genre féminin évite les contacts et préfère des activités avec peu de règles et peu de joueurs. De plus, on peut penser que les filles auraient davantage choisi l'adresse que la force puisque le genre féminin privilégie la précision à la force. Les trois qualités choisies par l'ensemble des élèves semblent donc plus convenir au genre masculin qu'au genre féminin. On peut alors penser que la population choisie comprend surtout des garçons de genre masculin et un certain nombre de filles de genre masculin également. Le nombre de qualités proposées étant restreint, les filles ont peut-être choisi des qualités par défaut. Cependant, l'adresse et la souplesse, pouvant davantage correspondre à des qualités féminines, n'ont pas été retenues.

Après la séquence, il en est autrement notamment chez les filles qui choisissent dans cet ordre :

1- Esprit d'équipe

2- Intelligence

3- Endurance, rapidité, taille

Chez les garçons, le classement est semblable au premier :

1- Esprit d'équipe

2- Endurance, rapidité, force

3- Intelligence

De plus, on peut croiser ces réponses avec celles dans lesquelles les élèves associent les qualités à l'activité basketball. Ainsi on relève si les élèves s'attribuent des qualités qui correspondent ou non à l'activité proposée.

³⁷ P. Fontayne, P. Sarrazin, J-P. Famose, « Les pratiques sportives des adolescents : une différenciation selon le genre », *Staps*, 2001, n°55, p. 23-37

Avant expérimentation, on obtient les résultats suivant chez les filles :

- 36% s'attribuent des qualités qui correspondent à l'activité
- 28% s'attribuent des qualités qui y correspondent partiellement
- 36% s'attribuent des qualités qui n'y correspondent pas

Après expérimentation, les chiffres évoluent ainsi :

- 56% s'attribuent des qualités qui correspondent à l'activité
- 22% s'attribuent des qualités qui y correspondent partiellement
- 22% s'attribuent des qualités qui n'y correspondent pas

Il y a une nette augmentation du pourcentage de filles qui se trouvent des qualités nécessaires à la pratique du basketball d'après elles. Cela montre qu'elles se sentent, d'une manière générale, plus en réussite dans cette activité qu'elles pouvaient le penser.

Avant expérimentation, on obtient les résultats suivant chez les garçons :

- 44% s'attribuent des qualités qui correspondent à l'activité
- 6% s'attribuent des qualités qui y correspondent partiellement
- 50% s'attribuent des qualités qui n'y correspondent pas

Après expérimentation, les chiffres évoluent ainsi :

- 58% s'attribuent des qualités qui correspondent à l'activité
- 25% s'attribuent des qualités qui y correspondent partiellement
- 17% s'attribuent des qualités qui n'y correspondent pas

Le chiffre qui change le plus est le pourcentage de garçons qui n'ont pas les qualités qu'il faut pour pratiquer le basketball selon eux. Il passe de 50 à 17. Là aussi, cela montre que les garçons ont dépassé les représentations qu'ils avaient d'eux-mêmes et de l'activité.

L'émergence d'une qualité chez les filles nous interpelle. Alors qu'elle n'est pas citée dans le premier questionnaire, la plupart des filles citent l'intelligence dans les qualités qui leur correspondent dans le questionnaire de fin de séquence. La pratique d'une activité nécessitant cette qualité leur a peut-être permis de l'exploiter, de l'utiliser au profit de l'équipe. Là encore, c'est par l'expérience que leur représentation d'elles-mêmes a pu changer. De plus, c'est majoritairement les garçons qui ont fait émerger cette qualité chez les

filles. On peut supposer que la parole des garçons a eu un impact sur les filles, notamment celles qui accordent du crédit au sexe masculin dans la pratique des activités sportives. Le manque de confiance en soi est observable chez beaucoup de filles et à l'inverse la majorité des garçons sont sûrs d'eux. Leur avis positif sur les filles a alors permis, d'après nous, un réel changement sur leur sentiment d'efficacité. Le fait que nous confirmions cette caractéristique en quatrième séance n'a pu qu'augmenter ce sentiment.

Il est assez étonnant que l'esprit d'équipe reste la première qualité des garçons. En effet, il revenait assez souvent dans les questionnaires intermédiaires, aussi bien par les garçons que par les filles, le manque de collectif de la part du sexe masculin. Peut-être aurait-il fallu expliquer plus précisément ce terme. Peut-être que ce manque de collectif n'était dû qu'à trois ou quatre cas et qu'il ne faut pas le généraliser.

Comme dit précédemment, les élèves semblent avoir développé des capacités dans l'activité basketball puisqu'ils sont plus nombreux à s'attribuer des qualités qui correspondent à l'activité. Il est possible que les cinq séances aient suffit à les faire progresser. De plus, le fait de jouer avec des règles différentes à chaque séance est d'après moi bénéfique à ce progrès. En effet, ils voient l'activité et la pratique avec un regard différent à chaque fois. Ils ont alors un rôle différent au sein de l'équipe séance après séance. Ceci développe leur adaptabilité, qualité primordiale en basket. On peut aussi l'expliquer par l'engouement qu'il y a eu de la part des élèves pour l'activité. Les élèves semblaient vraiment ravis de venir pratiquer chaque semaine. Ceci a pu créer une dynamique de groupe qui a amené les élèves à être pleinement impliqués dans l'activité, motivés intrinsèquement. On peut encore l'expliquer d'une autre façon. Les élèves étaient au courant qu'ils faisaient l'objet d'une étude, qu'on recueillait des données suite à leur pratique. Ils se sont alors sentis observés et jugés et cela a pu influencer leur performance. On peut corrélérer ce phénomène à l'expérience d'Elton Mayo³⁸. Alors qu'il cherchait à améliorer le rendement d'ouvrières en modifiant différents paramètres, en changeant les conditions de travail, il s'est rendu compte que c'était par l'observation dont elles étaient sujettes que leur rendement avait été amélioré. Concrètement, les élèves, sentant qu'il y avait des attendus derrière leur pratique, ont modifier leurs comportements et ont améliorer leur performance.

³⁸ E. Mayo, *The human problems of an industrial civilization*, New York, Macmillan, 1933

Au final, l'hypothèse énoncée se confirme partiellement. L'enseignant, en adoptant un positionnement favorable à l'équité sexuée, a fait évoluer les représentations des élèves et a lutté contre les stéréotypes de genre. Davantage d'élèves voient la mixité comme possible et favorable, les élèves s'associent plus facilement à l'activité basketball, ils se sentent plus compétents. Cependant certains ont évolué négativement, pensant la mixité comme impossible. L'émergence des différences a conduit plus d'élèves à une vision ségrégationniste de l'EPS qu'en début de cycle. Cela nous questionne. On peut penser qu'il aurait fallu tester uniquement le dispositif impliquant une mixité *réfléchie* pour éviter de mettre en place une discrimination positive, par exemple. Il faut également savoir que très peu d'élèves ont participé aux cinq séances. En effet, le temps périscolaire est moins propice à une assiduité des élèves que le temps scolaire. Il est alors difficile de faire évoluer des représentations dans un dispositif réfléchi sur une continuité et une progression. De plus, nos résultats reste vrais essentiellement pour l'activité basketball. Il faudrait tester cette expérience dans d'autres activités pour voir si leurs représentations ont évolué pour l'EPS en général.

2. Equité recherchée par les élèves

Nous allons maintenant présenter et analyser les résultats obtenus concernant la deuxième hypothèse. Nous pensons qu'en faisant l'expérience de différentes mixités correspondant à différents types d'équités, les élèves privilégieront une mixité réfléchie pour que chacun se sente impliqué. Nous présenterons d'abord les réponses aux questionnaires intermédiaires obtenus suite à la mise en pratique des quatre dispositifs. Ces résultats seront ensuite comparés pour dégager le dispositif qu'il convient d'adopter en vue du plaisir pris par les élèves, de leur réussite et d'une équité optimale respectée. Nous présenterons ensuite les choix de dispositifs faits par les élèves en dernière séance puis nous tenterons de les expliquer.

1. L'adhésion au dispositif de mixité

Afin de faciliter la compréhension des résultats obtenus, voici le code associé aux tableaux :

N'aime pas : n'a pas aimé la séance

G : les garçons ont plus de chance

Aime : a aimé la séance

F : les filles ont plus de chance

E : ils ont autant de chance

Nous présentons d'abord les résultats obtenus pour le premier dispositif dans lequel les garçons et les filles jouaient séparément. La mixité testée était alors la mixité *ensemble-séparée*.

GARCONS												
En réussite						En échec						
<i>Aime</i>			<i>N'aime pas</i>			<i>Aime</i>			<i>N'aime pas</i>			
G	F	E	G	F	E	G	F	E	G	F	E	
2		4		1		1			1		1	5

Cinq garçons en échec n'ont pas apprécié le dispositif. Trois d'entre eux estiment que les garçons trichent et ne font pas assez de passes. L'un d'entre eux trouve que c'est plus amusant de mélanger tout le monde. Le dernier pense que les filles sont plus fortes et qu'il est plus intéressant de jouer avec elles.

Trois garçons en réussite se disent favorables au dispositif puisqu'il permet de faciliter le jeu, qu'ils jouent mieux avec des garçons.

Sept garçons n'évoquent pas de raison.

FILLES												
En réussite						En échec						
<i>Aime</i>			<i>N'aime pas</i>			<i>Aime</i>			<i>N'aime pas</i>			
G	F	E	G	F	E	G	F	E	G	F	E	
		1	2		3				3			1

Les cinq filles en réussite qui n'ont pas aimé le dispositif auraient préféré jouer avec les garçons. Elles expliquent leur choix pour deux raisons : elles aimeraient être confrontées à plus de difficulté, elles s'amuseraient plus avec des garçons.

Deux filles en échec évoquent la préférence de rester entre filles pour des raisons d'implication et de confiance.

Trois filles donnent des informations non pertinentes au regard de la recherche.

Nous avons ensuite testé la mixité banalisée. Lors de cette séance, les garçons et les filles jouaient ensemble, sans aménagement particulier.

GARCONS												
En réussite						En échec						
Aime			N'aime pas			Aime			N'aime pas			
G	F	E	G	F	E	G	F	E	G	F	E	
	1	9		1					1			2

Lors de cette séance, beaucoup plus de garçons ont été en réussite et parallèlement beaucoup ont plus apprécié le dispositif. Quatre types d'explication le justifient :

- Plus de passes sont faites entre les membres de l'équipe
- Les filles apportent des qualités différentes : intelligence, stratégie
- Il est plus amusant de jouer tous ensemble
- Il y a une meilleure cohésion au sein du groupe

Sur les trois garçons qui n'ont pas apprécié la séance, deux évoquent des raisons propres à l'activité et un regrette le manque de respect des règles.

FILLES											
En réussite						En échec					
Aime			N'aime pas			Aime			N'aime pas		
G	F	E	G	F	E	G	F	E	G	F	E
		3		1					1	3	

La proportion de filles en réussite et de filles en échec est semblable au premier dispositif. Cependant, les filles en réussite ont plus apprécié ce dispositif et à l'inverse, les filles en échec ont moins apprécié.

Trois raisons sont données pour l'appréciation du dispositif :

- Il est plus amusant de jouer tous ensemble
- Chaque sexe avait ses avantages
- Il y a une meilleure cohésion au sein du groupe : moins de disputes

Pour les filles qui n'ont pas aimé le dispositif, trois explications émergent : un manque de confiance, un sentiment d'impuissance et un manque de collectif.

Ce dispositif permet alors aux garçons les plus faibles de mieux s'exprimer dans l'activité puisque des élèves plus faibles qu'eux entrent dans le groupe. Il permet aux garçons et aux filles les plus fortes de mieux exprimer leur potentiel. Enfin, il creuse encore plus l'écart pour les filles les plus faibles qui, elles, sont plus en difficulté.

Il se manifeste une forme de discrimination genrée à travers les deux expressions suivantes :

D'un garçon à une fille : « Tu lui fais la passe juste parce que c'est une fille. »

D'un garçon à un garçon : « Fais la passe à un garçon ! »

Nous aurions aimé le relever en fin de séance pour en discuter collectivement. Malheureusement, le temps n'a pas été suffisant.

Pour la troisième séance, les garçons et les filles jouaient ensemble mais un panier valait deux fois plus si c'était une fille qui marquait. Nous mettions ainsi en place la mixité recherchée.

GARCONS											
En réussite						En échec					
Aime			N'aime pas			Aime			N'aime pas		
G	F	E	G	F	E	G	F	E	G	F	E
	1	8							1		1

Comparé au premier dispositif, plus d'élèves, qu'ils soient féminins ou masculins, sont en réussite.

Le seul garçon qui n'a pas aimé la séance donne une raison propre à l'activité. Les autres se répartissent ainsi : quatre voient une opportunité pour l'équipe de marquer plus de points, deux se sentent plus en réussite, deux apprécient la compagnie des filles et deux ne donnent pas de raison.

FILLES											
En réussite						En échec					
Aime			N'aime pas			Aime			N'aime pas		
G	F	E	G	F	E	G	F	E	G	F	E
		4	1		1			1			1

Chez les cinq filles favorables au dispositif, trois se sont senties valorisées et plus importantes pour l'équipe, deux apprécient les qualités des garçons pour les aider à gagner.

Chez les trois filles défavorables au dispositif, deux ne se justifient pas et une évoque un manque de collectif.

On notera ici une expression qui marque une discrimination inversée :

D'un garçon à un garçon : « Fais une passe à une fille ! »

On s'aperçoit donc d'une évolution des représentations des capacités des garçons et des filles sans médiation par l'enseignant. Le dispositif en lui-même semble favoriser une plus grande équité.

Enfin, nous testions la mixité réfléchie. Les garçons et les filles jouaient ensemble mais avec des règles bien précises. Les garçons remportaient un point lorsqu'ils interceptaient un ballon et les filles lorsqu'elles réussissaient une passe.

GARCONS												
En réussite						En échec						
<i>Aime</i>			<i>N'aime pas</i>			<i>Aime</i>			<i>N'aime pas</i>			
G	F	E	G	F	E	G	F	E	G	F	E	
		8		1					4			1

Sur les deux garçons qui n'ont pas apprécié la séance, l'un s'est senti en échec et l'autre trouve qu'il a manqué de passes.

Voici les raisons évoquées par les garçons ayant aimé le dispositif : trois voient un apport des filles pour marquer des points, trois voient une opportunité de marquer plus de points, un aime les situations de mixité, un pense que le jeu est plus collectif ainsi et trois ne donnent pas de raison.

FILLES												
En réussite						En échec						
<i>Aime</i>			<i>N'aime pas</i>			<i>Aime</i>			<i>N'aime pas</i>			
G	F	E	G	F	E	G	F	E	G	F	E	
		4			1				3	3		

Pour les quatre filles en échec, on retrouve des raisons semblables aux autres dispositifs. Deux ne se sentent pas en confiance avec les garçons et deux ne donnent pas de raison.

Enfin, les filles favorables au dispositif le sont pour quatre raisons : elles peuvent faire marquer plus de points, elles profitent des qualités de garçons pour gagner, elles trouvent le jeu plus collectif, elles aiment jouer avec de nouvelles règles.

2. La pertinence des dispositifs

En comparant les chiffres, voici le classement des dispositifs dans lesquels les élèves sont le plus en réussite :

- Dispositif 3 (15/19)
- Dispositif 2 (15/22)
- Dispositif 4 (14/25)
- Dispositif 1 (13/25)

Ceci peut s'expliquer par le nombre d'enfants présents. Rappelons que l'expérimentation s'est produite sur les temps d'activités périscolaires. Par conséquent, l'effectif était assez variable d'une séance à l'autre. On remarque que moins il y a d'enfants, plus les élèves sont en réussite. Soit les élèves absents sont d'habitude en échec, soit les élèves s'expriment mieux en petits groupes, notamment si les élèves dominants sont absents. La quatrième place du dispositif 1 peut être justifiée par la méconnaissance de l'activité en première séance. Cependant si on se base sur le fait que l'élève progresse de séance en séance, le dispositif 4 devrait être en première position. On peut se demander si le surplus de règles en séance quatre n'a pas été un obstacle pour la réussite des élèves. Le jeu a peut-être été faussé, un peu dénaturé, ce qui a porté préjudice à la performance.

Si on n'observe que la réussite des filles le classement est différent :

- Dispositif 3 (6/8)
- Dispositif 1 (6/10)
- Dispositif 4 (5/11)
- Dispositif 2 (4/9)

Ce classement n'est pas surprenant. Le dispositif 3 met en jeu une discrimination positive dont les filles tirent parti. Le dispositif 1 permet à certaines de mieux s'exprimer par rapport à

un dispositif mixte puisqu'elles sont plus en confiance. On aurait tout de même pu penser que le dispositif 4 soit plus efficace. Plus de la moitié des filles sont en échec dans ce dispositif alors qu'il est censé permettre à chacun de mettre en jeu ses compétences. Comme indiqué précédemment, l'accumulation de règles a peut-être joué en la défaveur de certains élèves. De plus, il semble réducteur d'attribuer à toutes les filles les mêmes compétences et à tous les garçons les mêmes compétences. J'ai choisi des compétences propres au genre pour avantager aussi bien les garçons que les filles. Seulement les élèves sont tous différents et certains ne présentent pas les compétences justement indiquées. De plus, indéniablement, certains élèves ont des prédispositions dans les activités physiques alors que d'autres sont plus facilement en difficulté de part leurs qualités physiques ou leur culture sportive. Enfin, le dispositif 2 se place en dernière position puisqu'aucun aménagement ne permet aux filles de réussir. Seules les plus sportives s'en sortent.

Chez les garçons, on a ce classement :

- Dispositif 3 (9/11)
- Dispositif 2 (11/14)
- Dispositif 4 (9/14)
- Dispositif 1 (7/15)

C'est le même classement que le premier. Etant plus nombreux, les garçons impactent plus le classement général. La dernière place du dispositif 1 peut s'expliquer par une trop grande domination des garçons les plus à l'aise dans l'activité et les plus caractériel. Par la mixité, des garçons un peu moins à l'aise ou avec une personnalité moins affirmée s'expriment mieux. La présence des filles rend les équipes plus homogènes puisqu'il y a plus de possibilité pour créer les équipes et les filles dominantes ont du répondant face aux garçons dominants.

Pour les trois classements le dispositif 3 est celui où les élèves sont le plus en réussite.

On va maintenant s'intéresser au classement des dispositifs les plus appréciés par les élèves :

- Dispositif 3 (15/19)
- Dispositif 4 (19/25)
- Dispositif 2 (15/22)
- Dispositif 1 (12/25)

Là encore, le fait de n'avoir que 19 témoignages en séance 3 a pu influencer ce classement. Quand on fait le classement des garçons d'une part et des filles d'autre part, on

obtient les mêmes résultats. On aurait pu penser que les élèves auraient été plus nombreux à apprécier le dispositif 1 au regard de leur développement social puisque les élèves sont à un stade où commence la ségrégation garçons-filles. Seulement les stades ne correspondent pas fatallement à un âge. La plupart des élèves de cycle 3, notamment les CE2-CM1 n'ont pas atteint la puberté. Leur développement psychologique et social ne semble alors pas être un obstacle pour le mélange des sexes au sein d'une même activité. Les dispositifs 3 et 4 ont pu être appréciés pour leurs règles innovantes. N'ayant jamais eu l'habitude de jouer de cette façon, la découverte leur a permis d'apprécier la séance. La première place du dispositif 3 est sans doute corrélée à sa première place dans le classement des dispositifs dans lesquels les élèves sont en réussite. Il semble clair qu'un élève en réussite prend plus de plaisir à jouer qu'un élève en échec. Cela est d'ailleurs confirmé par les résultats. Dans le premier dispositif, six garçons en réussite sur sept apprécient le dispositif et six garçons en échec sur huit ne l'apprécient pas. Dans le deuxième dispositif, trois filles sur quatre en réussite apprécient le dispositif et trois filles en échec sur quatre ne l'apprécient pas. Les dispositifs 3 et 4 sont aussi les deux derniers testés. Par conséquent, les élèves avaient déjà acquis certaines compétences, le mode de fonctionnement et les règles de jeu étaient mieux maîtrisés. Cela a pu jouer sur leur implication et leur motivation au cours de la séance.

Intéressons nous à présent au classement des dispositifs les plus équitables :

- Dispositif 4 (21/25)
- Dispositif 3 (15/19)
- Dispositif 2 (16/22)
- Dispositif 1 (18/25)

Ce classement correspond à celui recherché puisqu'on vise la plus grande équité grâce à la mixité réfléchie. C'est celle mise en place dans le dispositif 4. Sur les quatre élèves qui ne trouvent pas équitable ce dispositif, trois d'entre eux sont des filles en échec qui n'ont pas aimé l'activité. Elles considèrent que les garçons sont avantagés. On peut supposer que leur avis sur l'équité du dispositif a été influencé par leur manque de performance et par le fait qu'elles n'ont pas pris plaisir à pratiquer. A l'inverse, on peut penser que c'est parce qu'elles se sont senties dans un dispositif non équitable et jouant en leur défaveur qu'elles n'ont pas apprécié l'activité et n'ont pas performé. Dans tous les cas, il semble que ces trois variables soient liées.

Le dispositif 1 renforce les préjugés sexistes d'après Patinet et Cogérino. Les élèves l'ont peut être ressenti, notamment les deux filles qui ont considéré ce dispositif comme non

équitable et avantageux pour les garçons. Ces filles ont un profil de sportives et elles ne voient pas pourquoi elles ne pourraient pas être mélangées avec les garçons sachant qu'elles ont tout à fait les compétences pour s'y confronter. Chez les garçons, cinq d'entre eux trouvent le dispositif inéquitable. Trois d'entre eux aiment la séance et voient l'avantage aux garçons. Deux d'entre eux n'aiment pas la séance et voient l'avantage aux filles. Cela montre encore une fois la relation entre les deux variables.

Le dispositif 2 inclut l'équité comme égalité de traitement. D'après Patinet et Cogérino, cela ne fait qu'augmenter la domination des garçons. Cependant, trois élèves voient un avantage pour les filles et trois autres pour les garçons. La domination des garçons ne semble pas si évidente.

Enfin, on aurait pu penser que le dispositif 3 générerait plus de débat. Seulement quatre élèves voient un avantage donné à l'un des sexes, trois pour les filles et un pour les garçons. Patinet et Cogérino voyaient notamment un risque de sentiment d'injustice de la part des garçons, un sentiment d'incompétence de la part des filles et un renforcement des stéréotypes de genre. Cependant il ressortait plutôt du positif de ce dispositif puisque les filles se sentaient plus importantes et les garçons n'étaient pas réfractaires à cet avantage donné aux filles. C'est d'ailleurs le dispositif le plus apprécié et parallèlement celui où le plus d'élèves sont en réussite.

3. Le dispositif choisi par les élèves

Après avoir réexpliqué les quatre dispositifs au choix, les élèves, individuellement, ont donné leur préféré, celui utilisé pour la dernière séance. Voici les résultats :

- Dispositif 1 : 5 votes dont 2 filles et 3 garçons
- Dispositif 2 : 16 votes dont 4 filles et 12 garçons
- Dispositif 3 : 1 vote dont 1 garçon
- Dispositif 4 : 2 votes dont 1 fille et 1 garçon

C'est donc le dispositif 2, celui où tous les élèves jouent ensemble sans aménagement, que nous avons utilisé en séance 5.

On remarque que le dispositif choisi n'est pas le plus apprécié, celui que les élèves considèrent comme le plus équitable ou encore celui où ils ont été le plus en réussite d'après les précédents classements. Encore plus surprenant, le dispositif qui semblait le mieux

convenir aux élèves se retrouve avec une seule voix. Cela peut confirmer le fait que le nombre d'élèves présents influent sur le classement. En effet, lors de la séance 3 seulement 19 élèves sur les 27 étaient présents. Huit élèves n'ont donc pas pratiqué cette forme de jeu et leur choix a dû se porter sur un autre dispositif.

Les élèves se sont pour la majorité tournés vers la forme de pratique la plus classique. On peut imaginer qu'ils ont apprécié jouer avec de nouvelles règles dans les séances précédentes mais qu'ils préfèrent revenir à la pratique la plus naturelle à leurs yeux. Ils sont plus à la recherche du plaisir de jouer qu'à la performance. Il ressort beaucoup des questionnaires que la mixité permet une meilleure cohésion de groupe. Les élèves se sont orientés vers la forme leur permettant de plus s'amuser. Les dispositif 3 et 4 instaurent des contraintes qu'ils ont peut être cherché à éviter.

Les élèves considèrent bien le dispositif 4 comme le plus équitable mais ce n'est pas celui-ci qu'ils ont choisi. On peut penser que les élèves ne sont pas forcément à la recherche de l'équité mais plutôt à la recherche de l'égalité. La distinction n'est pas évidente à faire et dans leurs représentations l'équité peut être perçue comme une inégalité de traitement. Ainsi les élèves demandent à recevoir la même offre et les mêmes possibilités indépendamment de leur sexe. Les différences ne sont peut-être pas assez marquées, bien qu'on les ait relevées, à l'école primaire. On peut penser obtenir des résultats différents dans le secondaire.

L'hypothèse ne se vérifie pas. En faisant l'expérience de différentes mixités correspondant à différents types d'équités, les élèves ne privilégièrent pas une mixité *réfléchie* mais une mixité *banalisée*. La mixité *réfléchie* apparaît cependant comme la plus équitable en EPS. On peut penser que les élèves sont davantage à la recherche du plaisir que de l'équité. Seulement nous avons vu que ces deux choses étaient liées, que le plaisir était davantage retrouvé dans un dispositif équitable. Là aussi le problème de l'assiduité entre en jeu, ce ne sont pas exactement les mêmes élèves qui ont répondu aux questionnaires intermédiaires. Les résultats ne sont alors pas complètement représentatifs de la tendance générale. Il aurait été plus judicieux de mettre en place ce cycle dans une classe, sur des séances d'EPS.

Conclusion

Les recherches effectuées ont permis de répondre à la problématique soulevée. Il s'agissait de transformer la mixité en un atout pour les apprentissages en rompant avec l'idée de contrainte que peut représenter la mixité pour de nombreux professeurs en EPS. Cela se démontre puisque après avoir vécu différents types de mixité, les élèves semblent avoir progressé d'une manière générale. Cette progression concerne leurs aptitudes motrices mais également leur citoyenneté. Les élèves ont appris à utiliser leurs forces et à s'appuyer sur celles des autres pour obtenir un résultat collectif.

Cependant on constate quelques limites à la recherche. L'une des plus grandes est le manque d'assiduité des élèves qui n'a pas permis, pour les plus absents, une réelle compréhension des enjeux du dispositif. De ce fait certains ont très peu, voire pas du tout, évolué au cours du cycle. Dans l'idéal, nous aurions effectué notre recherche dans une classe en prenant en charge des séances d'EPS, et non sur le temps périscolaire. On peut également évoquer les difficultés à concilier la prise en charge du groupe et la recherche. En effet, au cours de ce cycle, la position d'animatrice a souvent limité l'observation qu'on voulait faire des élèves pendant la pratique. Cette partie de la méthodologie a alors été assez pauvre autant dans le recueil de l'information que dans leur exploitation.

On peut se demander si les différences entre les élèves étaient assez marquées au vu du choix de dispositif fait par les élèves. Il est positif de constater que les élèves préfèrent, majoritairement, pratiquer le basketball dans un contexte de mixité. Seulement, il semblait clair que le dispositif dans lequel les élèves jouaient ensemble sans aménagement ne permettait pas une équité optimale. Il a manqué un réel débat en début de séance 5 pour discuter des avantages et des inconvénients de chaque dispositif. Ceci aurait permis une plus grande réflexion des élèves. Là encore, c'est le contexte périscolaire qui ne nous a pas permis de le mettre en place, par manque de temps.

Les élèves ont davantage acquis le principe d'égalité que le principe d'équité. C'est le manque de verbalisation qui peut l'expliquer. Même si c'est la pratique qui permet la plus grande prise de conscience, les élèves structurent leurs connaissances par la parole.

En somme, en prenant des précautions et en proposant des dispositifs adaptés, il ne faut pas hésiter à favoriser la mixité en EPS, à en discuter avec les élèves et à valoriser les compétences de chacun. La classe bénéficiera d'une meilleure cohésion, d'un respect mutuel entre filles et garçons, de progrès de la part de tous.

Bibliographie

Sources

ABCD de l'égalité, (2013)

Bulletin officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008

Circulaire du 3 juillet 1957, BOEN, n°28, 11 juillet 1957

Code de l'éducation

Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif 2013-2018

La mixité menacée ? Rapport d'information sur l'activité de la délégation des droits des femmes et à l'égalité des droits des chances entre les hommes et les femmes pour l'année 2013

Ouvrages et articles

ATTALI M. & OTTOGALLI-MAZZACAVALLO C. & SAINT-MARTIN J., (2008) « Mixité et Education Physique et Sportive » (1959-1975), *Clio. Femmes, Genre, Histoire*, n°28, p. 243-260

CLEMENT J-P., « Pratiques corporelles féminines, différenciation sexuelle et gestion de la mixité en EPS (1945-1980) », in ARNAUD P. & TERRET T., (1996) Histoire du sport féminin, Tome 2, Paris, L'Harmattan

COMBAZ G., (1991) « La mixité en EPS », *revue EPS*, n°231, p. 62-65

DAVISSE A., (1986) « Les mixités en EPS », *revue EPS*, n°197

DAVISSE A. & LOUVEAU C., (1991) « Sport, école, société : la part des femmes », Joinville : Actio

DAVISSE A. & VOLONDAT M., (1987) « Mixité, pédagogie des différences et didactiques », *revue EPS*, n°206

DE SINGLY F., (2012) *Le questionnaire. L'enquête et ses méthodes*, Paris, Arnaud-Colin (3^{ème} édition)

FLAMENT C., « Structure et dynamique des représentations sociales », in JODELET D. (dir), (2003) *Les représentations sociales*, Grenoble, PUG

FONTAYNE P. & SARRAZIN P. & FAMOSE J-P., (2001/2) « Les pratiques sportives des adolescents : une différenciation selon le genre », *Staps*, n°55, p. 23-37

JOANNIN D. & MENNESSON C., (2014) « Dans la cour de l'école. Pratiques sportives et modèles de masculinités », *Cahiers du Genre*, n°56, p. 161-184

LEE V. & MARKS H. & BYRD T., (1994) « Sexism in Single-Sex and Coeducational Independent Secondary School Classrooms », *Sociology of Education*, n°67, p. 92-120

LENTILLON V., (2009) « Les stéréotypes sexués relatifs à la pratique des activités physiques et sportives chez les adolescents français et leurs conséquences discriminatoires », *bulletin de psychologie*, n°499, p. 15-28

MAYO E., (1933) *The human problems of an industrial civilization*, New York, Macmillan

MIGNON P. & TRUCHET G. (dir), (2002) *Les pratiques sportives en France*, Editions de l'INSEP, ministère des sports

MOSCONI N., (1998) « Egalité des sexes en éducation et formation », Paris, PUF

PATINET C. & COGERINO G., (2013) « Expériences de mixités vécues par les enseignants d'éducation physique et sportive : lien entre vigilance et équité sexuée », *Revue française de pédagogie*, n°182, p. 93-106

PATINET C. & COGERINO G., (2011) « La vigilance des enseignant-e-s d'éducation physique et sportive relative à l'égalité des filles et des garçons », *Questions Vives* [En ligne], Vol.8 n°15 | 2011, mis en ligne le 10 octobre 2011

PAULMAZ E., (2006) « Épreuves d'EPS au baccalauréat et équité entre filles et garçons : des pistes pour réduire les écarts de résultats », *les cahiers d'EPS*, n°33, p. 54

PENEFF J., (2009) *Le goût de l'observation : Comprendre et pratiquer l'observation participante en sciences sociales*, Paris, La découverte

TERRET T. & COGERINO G. & ROGOWSKI I., (2006) *Pratiques et représentations de la mixité en EPS*, Paris, Editions revue EPS

Clio HTF THEBAUD F., (2004) *Les mots de l'Histoire des femme*, Toulouse, PUM

VASQUEZ-BRONFMAN A. & MARTINEZ I., (1996) *La socialisation à l'école, approche ethnographique*, Paris, Puf, 1996, p.76

VIDAL C. & BENOIT-BROWEAYS D., (2005) *Cerveau, sexe et pouvoir*, Paris, Editions Belin

VIGNERON C., (2006) « Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication sociale ? », *Revue française de pédagogie*, n°154, p. 111

VOLONDAT M., (1986) « Mixité et Education Physique et Sportive », *revue EPS*

Annexe 1 : Questionnaire de début et de fin de cycle

Le questionnaire est strictement anonyme.

Il est personnel et doit être rempli « seul » (sans être influencé par un camarade).

Il faut répondre à toutes les questions, le plus spontanément possible et dans l'ordre dans lequel elles sont posées.

Il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse. Seul votre avis personnel nous intéresse.

Merci d'avance pour votre participation.

1/ *Tu es :*

- Un garçon Une fille

2/ *Tu as :*

- 7ans 8ans 9ans 10ans 11ans 12ans

3/ *As-tu des frères et sœurs ?*

___ frères et ___ sœurs

4/ *Fais-tu du sport en club ?*

- Oui Non

5/ *Si oui, lequel ou lesquels ?*

6/ *Parmi ces sports, entourez les trois qui te correspondent le mieux :*

Danse

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Football

Tennis

Judo



Natation Boxe Volleyball Roller

Athlétisme Escalade Basketball Gymnastique

7/ Parmi ces sports, entoure les trois qui te correspondent le moins :

Danse Football Tennis Judo

Natation Boxe Volleyball Roller

Athlétisme Escalade Basketball Gymnastique

8/ Qu'est ce que tu aimes dans le sport ?

Je n'aime pas le sport Gagner T'amuser Etre avec tes amis

9/ Aimes-tu le basket ?

Oui Non

10/ Pourquoi ?

11/ D'après toi, quelles qualités faut-il pour jouer au basket ?

La force L'endurance La rapidité L'esprit d'équipe

L'adresse L'intelligence La taille La souplesse

12/ Entoure deux qualités qui te correspondent le mieux :

La force

L'endurance

La rapidité

L'esprit d'équipe

L'adresse

L'intelligence

La taille

La souplesse

13/ Plus tard, à quelle personne aimerais-tu ressembler ?

14/ Selon toi, les filles et les garçons peuvent-ils jouer ensemble au basket ?

Oui Non

15/ Pourquoi ?

16/ En sport, tu préfères pratiquer :

Qu'avec des garçons Qu'avec des filles Avec des garçons et des filles

17/ Pourquoi ?

18/ Est ce que tu préfères que ce soit un homme ou une femme qui donne le cours d'EPS ?

- Un homme
- Une femme
- Aussi bien un homme qu'une femme

19/ En sport, les plus forts sont :

- Les filles
- Les garçons
- Aussi bien les filles que les garçons

20/ En sport collectif, ceux qui ont le plus l'esprit d'équipe sont :

- Les filles
- Les garçons
- Aussi bien les filles que les garçons

21/ En basket, les plus adroits sont :

- Les filles
- Les garçons
- Aussi bien les filles que les garçons

22/ Pour que les filles jouent avec les garçons au basket il faut :

- Rien faire de particulier
- Avantage les filles
- Proposer des choses différentes pour les garçons que pour les filles
- Autre solution : _____

Annexe 2 : Questionnaire intermédiaire

Prénom : _____

Organisation : les garçons et les filles jouent séparément.

1/ As-tu aimé cette organisation ? Oui Non

Pourquoi ?

2/ D'après toi, cette organisation est mieux :

Pour les garçons Pour les filles Pour les deux

3/ As-tu reçu le ballon :

Beaucoup Moyen Peu Pas du tout

4/ Combien de paniers as-tu marqués ? _____

Prénom : _____

Organisation : les garçons et les filles jouent ensemble.

1/ As-tu aimé cette organisation ? Oui Non

Pourquoi ?

2/ D'après toi, cette organisation est mieux :

Pour les garçons Pour les filles Pour les deux

3/ As-tu reçu le ballon :

Beaucoup Moyen Peu Pas du tout

4/ Combien de paniers as-tu marqués ? _____

Prénom : _____

Organisation : les garçons et les filles jouent ensemble, un panier vaut 4 points si c'est une fille qui marque.

1/ As-tu aimé cette organisation ? Oui Non

Pourquoi ?

2/ D'après toi, cette organisation est mieux :

Pour les garçons Pour les filles Pour les deux

3/ As-tu reçu le ballon :

Beaucoup Moyen Peu Pas du tout

4/ Combien de paniers as-tu marqués ? _____

Prénom : _____

Organisation : les garçons et les filles jouent ensemble, les garçons rapportent un point lorsqu'ils font une interception, les filles rapportent un point quand elles réussissent une passe.

1/ As-tu aimé cette organisation ? Oui Non

Pourquoi ?

2/ D'après toi, cette organisation est mieux :

Pour les garçons Pour les filles Pour les deux

3/ As-tu reçu le ballon :

Beaucoup Moyen Peu Pas du tout

4/ Combien de paniers as-tu marqués ? _____

Résumé

Ce mémoire s'interroge sur la gestion de la mixité en EPS pour que celle-ci soit bénéfique pour l'apprentissage des élèves ainsi que pour l'évolution des représentations de genre. Par son positionnement et son dispositif pédagogique, l'enseignant peut favoriser le développement chez les élèves du principe de l'égalité entre hommes et femmes.

C'est en testant différentes modalités de regroupements en basketball et en se questionnant sur la mixité que les élèves vont pouvoir faire évoluer leurs représentations. De plus, par la relation établie entre pairs de même sexe et de sexe opposé, les élèves progressent dans leurs aptitudes et stratégies, s'essayant à un environnement de pratiques différent à chaque séance. Nous mettrons en place quatre types de mixités définies par C. Patinet et G. Cogérino : la mixité ensemble-séparé, la mixité banalisée, la mixité recherchée et la mixité réfléchie³⁹.

Le professeur des écoles cherche à obtenir une équité optimale afin que chaque enfant puisse s'épanouir dans l'activité et être en situation de réussite.

Différentes méthodes (questionnaires, autoévaluation, observations) sont utilisées pour l'analyse des différentes formes de mixité et de l'évolution des représentations. Nous verrons alors que l'expérience des quatre dispositifs a fait émerger les différences entre les élèves et qu'elles apparaissent aux yeux des élèves comme favorables ou défavorables à la mixité. Aussi, la forme de mixité qui correspond majoritairement à l'attente des élèves semble être la mixité banalisée.

Mots clés

Mixité, Egalité, Equité, Basketball, Education Physique et Sportive, Réussite

³⁹ C. Patinet, G. Cogérino, « Expériences de mixités vécues par les enseignants d'éducation physique et sportive : lien entre vigilance et équité sexuée », *Revue française de pédagogie*, 2013, n°182, p. 93-106