

Le rôle de l'enseignant sur le renforcement ou la réduction des inégalités filles / garçons en EPS

Alban Chaumerliac

▶ **To cite this version:**

Alban Chaumerliac. Le rôle de l'enseignant sur le renforcement ou la réduction des inégalités filles / garçons en EPS. Education. 2020. hal-02958156

HAL Id: hal-02958156
https://univ-fcomte.hal.science/hal-02958156

Submitted on 5 Oct 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Mémoire

Présenté pour l'obtention du Grade de

MASTER

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention 1er degré, Professeur des Écoles

Titre : Le rôle de l'enseignant sur le renforcement ou la réduction des inégalités filles/garçons en EPS.

Présenté par

CHAUMERLIAC Alban

Sous la direction de :

LANÇON Eric

Grade : responsable de l'INSPEE de Belfort

Année universitaire 2019-2020

DESCRIPTIF DU MÉMOIRE

Champs scientifique(s) : pédagogie / éducation physique et sportive/ sociologie

Objet d'étude : comprendre comment l'enseignant par ses pratiques réduit ou accroit les inégalités de réussite en EPS entre les élèves selon leur sexe.

Méthodologie : 2 séances de gymnastique en classe de CM2 ont été observées et analysées pour en tirer des conclusions sur les hypothèses qui font suite à l'état de l'art. Les filles reçoivent moins d'informations que les garçons en éducation physique et sportive.

Sommaire

Introduction : 1
La place de l'égalité filles-garçons dans les textes officiels 1
Questionnement : 3
I) Entre sexe et genre : la construction sociale de la différence 4
1) Définition du sexe et du genre 4
2) L'origine des inégalités : facteur biologique ou facteur social ? 5
A) Le facteur biologique : remède pour défendre les inégalités filles-garçons 5
B) L'influence du contexte social sur les inégalités filles-garçons : 6
II) La perception des différences par les élèves 8
1) Les relations entre les élèves : facteur d'inégalité dans les pratiques 8
2) Acceptation des différences par les élèves : 9
A) Les conduites des élèves différentes selon le « genre » 9
B) Les quartiers défavorisés : source d'accentuation des inégalités filles-garçons. 10
III) L'influence de l'enseignant sur les inégalités filles-garçons 11
1) Les représentations de l'enseignant sur ces élèves : facteur renforçant les inégalités entre sexe 11
A) La perception de l'enseignant du comportement de l'élève selon son sexe 11
B) Les stéréotypes de l'enseignant : facteur de renforcement des inégalités : 11
C) L'enseignant : concepteur de catégories selon ses stéréotypes genrés 12
2) Les interactions enseignant-élève : source de différenciation en éducation physique et sportive 13
A) Quantité des feedbacks différents selon le sexe des élèves 13
B) La qualité et la nature des feedbacks donnés par l'enseignant. 15
C) Des interactions différenciées selon le comportement de l'élève 17
3) Les consignes données par l'enseignant accroissent les inégalités sexuées 18
4) Une différence filles-garçons dans le choix des activités physiques sportives et artistiques ... 19
IV) La pratique pédagogique : vers une réduction des inégalités filles garçons ? 20
1) La corrélation entre le concept de sentiment de compétence et les feedbacks prônés par l'enseignant dans les interactions. 20
3) L'influence des stéréotypes de l'enseignant sur les attentes des élèves. 22
4) L'internalisation des stéréotypes sexués par les élèves 23
V) Présentation de mes hypothèses de recherche 25
VI) Méthodologie 25
1) Présentation du contexte d'intervention : 25
2) Procédure d'observation et d'obtention des résultats 28

3) Présentation des catégories de feedbacks retenus lors de mon intervention : 28
4) Détails sur les résultats présentés. 32
VII) Présentation des résultats 34
1) Résultats de la séance 1 : 34
2) Résultats de la séance 2 36
3) Résultats reprenant la totalité des séances observées 38
VIII) Discussions et retour sur les hypothèses énoncées 40
IX) Limites et facteurs à prendre en compte sur les résultats donnés : 49
Conclusion : 51
Bibliographie 1
Annexe 1 : retranscription des séances observées 3
1ère séance de gymnastique observée 3
2ème séance de gymnastique observée : 13
Annexe 2 présentation détaillée des résultats recensés 24
Résultats détaillés de la première séance observée 24
Graphiques illustrant les résultats de la séance 27
Détail de la première partie de la séance 2 29
Quelques graphiques pour illustrer les résultats recensés avec le premier groupe 32
Deuxième partie de la séance 2 : 33
Quelques graphiques pour illustrer les résultats de la deuxième partie de la séance 36
Résultats globaux prenant en compte l'intégralité des séances observées 39
Graphiques reprenant l'ensemble des résultats observés 40
Annexe 3 : Retranscription des feedbacks donnés à deux élèves de même niveau 42
Séance 1 : 42
Deuxième séance des retranscriptions données aux élèves dans des groupes différents 43
Assemblage des deux séances pour les élèves de même niveau 44
Annexe 4 : Transcription des feedbacks de groupe selon le sexe des élèves 46
Annexe 5 : Questionnaire destiné à l'enseignant sur la perception du niveau des élèves et sur la quantité de feedbacks donnés aux élèves 47

Introduction :

Les questions concernant les inégalités filles-garçons sont encore très présentes dans la société et peuvent se manifester par nombreuses différences : salaires, métiers masculinisés ou féminisés, stéréotypes de genre. Elles se manifestent aussi à l'école et notamment en EPS, discipline d'enseignement à part entière qui se différencie des autres disciplines par la mise en action corporelle des élèves résultant d'actions motrices.

En EPS, des barèmes différents lors des évaluations prenant en compte « les différences morphologiques » (physiques) des deux sexes sont mis en place. On peut référer cette différenciation au sport puisque lors des compétitions officielles, codifiées et institutionnalisées, les épreuves filles et garçons sont systématiquement différenciées. Ainsi, l'histoire du sport qui doit se différencier de l'éducation physique et sportive influence encore largement la discipline. En effet, les attentes sportives diffèrent selon le genre. Elle permet aussi d'expliquer les différences qui résident encore aujourd'hui. Il est vrai qu'auparavant, l'éducation physique était un moyen qui permettait de parvenir à des fins politiques. Pendant les périodes de guerre ou d'après-guerre, l'éducation physique et plus particulièrement la gymnastique empruntée à des modèles étrangers comme la gymnastique suédoise permettait de former des corps dans le but de défendre une patrie. De ce fait, l'éducation physique suppléait l'armée dans la formation de soldats et formait ainsi « l'école du peloton ». Ainsi, seuls les hommes étaient conviés à ces formations puisque les visions à cette époque étaient tournées vers la virilité de l'homme qui devait juste remplir son rôle. La femme, elle, réalisait d'autres missions tournées vers les tâches familiales.

La place de l'égalité filles-garçons dans les textes officiels

Le thème d'inégalité entre filles et garçons est un sujet qui m'intéresse tout particulièrement puisqu'il suscite de nombreux questionnements et fait partie du quotidien de l'enseignant. En effet, le professeur des écoles a un rôle fondamental à jouer pour réduire les inégalités entre les élèves qui lui sont confiés. D'ailleurs, ce thème est clairement mentionné dans les textes officiels et dans les compétences professionnelles des métiers de l'éducation. La loi de refondation de l'école en 2003 a placé l'égalité filles-garçons comme une préoccupation majeure. De plus, le bulletin officiel de 2015 accorde une place importante à cette notion puisque l'enseignant doit à travers certaines disciplines comme l'éducation morale et civique évoquer l'égalité des sexes.

L'article L 311-4 du code de l'éducation mentionne que « l'école, notamment grâce à un enseignement moral et civique, fait acquérir aux élèves le respect de la personne, de ses origines et de ses différences, de l'égalité entre les femmes et les hommes ainsi que de la laïcité. »[1]

D'autres articles de ce code explicitent clairement que la question de mixité et d'égalité doivent être évoquer à l'école primaire : l'article L121-1 rappelle que « les écoles, les collèges, les lycées et les établissements d'enseignement supérieur sont chargés de transmettre et de faire acquérir connaissances et méthodes de travail. Ils contribuent à favoriser la mixité et l'égalité entre les hommes et les femmes, notamment en matière d'orientation ». [2]

La compétence 6 de ce référentiel « agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques » évoque de manière inéluctable que l'enseignant en tant que professionnel se doit de « promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes ».[3]

Suite à l'importance de ce concept qui ne peut être ignorer dès l'école primaire et qui apparait au travers de la devise de la République « Liberté, Égalité, Fraternité », l'enseignant se doit « d'assurer la réussite de tous les élèves » et de « prendre en compte la diversité de ces derniers ».[4]

Par le fait qu'il est confronté au quotidien à des interactions avec des individus ayant des caractéristiques différentes qui se démarquent par leur singularité, l'enseignant se doit de s'interroger sur son fonctionnement tant didactique que pédagogique pour tendre à réduire ses inégalités et favoriser le bien-être de tous et de chacun. La finalité de l'école est de former un citoyen éclairé capable de faire des choix dans sa vie future. Or, pour remplir ce contrat majeur, les individus doivent s'épanouir dans leur lieu d'apprentissage et être perçu avec leurs droits et leurs devoirs sans discrimination ni distinction de sexe.

Ainsi la réduction des inégalités est un enjeu pour tout professionnel de l'éducation. Cependant, même si l'ensemble des enseignants ont conscience de cette promotion de l'égalité, il n'en n'est pas moins difficile de mettre en place un enseignement qui exclut les inégalités notamment en Éducation physique et sportive où l'action des apprenants peut rapidement amener l'enseignant à catégoriser les élèves selon ses propres représentations de l'activité physique et sportive. Néanmoins, sa spécificité par rapport aux autres disciplines doit lui permettre de transmettre

[1] Code de l'éducation version en vigueur 1er janvier 2020 : Chapitre 1er dispositions communes
[2] Code de l'éducation version en vigueur 1er janvier 2020 : Chapitre 1er dispositions générales
[3]
[4] « Le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation » BO n° 30 du 25 juillet 2013.

des compétences qui mettent en avant la coopération entre les apprenants ainsi que l'entraide pour réduire ce problème majeur.

Il est vrai que l'élève arrive à l'école avec des représentations qu'il a construites lors de son éducation primaire. L'enseignant doit donc prendre en compte ces informations pour proposer un enseignement qui ne vise pas à accentuer les inégalités filles-garçons mais au contraire à favoriser la réussite de chacun en garantissant l'égalité des chances. « Les écoles, collèges, lycées doivent favoriser la mixité et l'égalité entre les filles et les garçons » [5]Loi Fillon, 2005.

Ce thème est un enjeu annoncé par le ministère de l'éducation. J'ai aussi choisi ce sujet car l'école primaire doit être le lieu de la lutte contre ses stéréotypes dans la mesure où l'élève arrive déjà avec des idées ancrées et des comportements genrés dû à la transmission de valeurs au sein de l'environnement familial. Or, entre 3 et 11 ans, les différences morphologiques sont moindres voire non présentes. Il importe donc aux membres de l'équipe éducative de promouvoir des actions favorisant la réussite de chacun, sans se soucier du sexe de l'apprenant, pour que l'élève fille et l'élève garçon ressentent le même niveau de compétence et perçoivent leurs capacités physiques qui pourront se différencier légèrement lors de l'adolescence. Il faut tendre à exclure les différences physiques dans la réussite de cette discipline singulière.

Questionnement :

Quelle influence l'enseignant a-t-il sur les inégalités ? Comment peut-il réduire ces différences entre les deux sexes ? Quelle représentation a-t-il des élèves selon leur sexe ? Opère-t-il a une différenciation dans ces régulations ? Quels feedbacks donnent-ils en fonction du sexe de l'élève ? A-t-il les mêmes attentes et les mêmes exigences entre les individus de sexe opposé ? Quelle est la nature des interactions entre les élèves en EPS ? Les représentations des élèves sur l'activité en question ? Les modalités de l'évaluation sont-elles identiques pour tous les élèves? Des critères de différenciations sont-ils mis en place pour favoriser la réussite de certains élèves ?

L'élaboration de contenus didactiques influe-t-elle sur les inégalités ? Est-ce que les variables mises en place par l'enseignant diffèrent selon le public rencontré et le sexe ? Quelle est l'influence du genre de l'enseignant sur les stéréotypes de genre ?? L'école est-elle le reflet de la société qui accentue les différences sexuées ? Les modalités différentielles selon lesquelles

[5] Loi Fillon 2005.

les filles (les deux sexes) s'engagent dans les activités d'apprentissage ? Est-ce que l'enseignant participe au maintien de ses inégalités filles-garçons ? (Conséquence des modalités de la société qui induit la prise en compte différenciée des filles et des garçons)

I) Entre sexe et genre : la construction sociale de la différence

1) Définition du sexe et du genre

Pour traiter ce sujet, il me semble important de montrer la différence entre deux termes qui portent parfois à confusion dans leur emploi. Dans un premier temps, le sexe se définit comme une conformation anatomo-physiologique particulière qui distingue mâle et femelle. C'est en soi l'organe sexuel qui permet de différencier un homme d'une femme. De nombreux stéréotypes de sexe sont caractérisés par de nombreux individus : les filles sont considérées comme plus douces, moins sportives et plus habiles verbalement. D'autres stéréotypes sont donc attribués aux hommes : ils sont désignés comme plus forts physiquement et plus sportifs que les individus de sexe opposé. On voit à travers cette définition, des stéréotypes liés à la morphologie. C'est pourquoi, l'école primaire doit veiller à suspendre ses idées.

Alors que le sexe se rapporte à un ordre biologique, le genre est d'un ordre social. Il est défini comme « un système définissant des modèles interdépendants et intégrés de traits de comportements ou personnalités et surtout des rôles de sexe auxquels hommes et femmes sont censés se soumettre. »[6] (Marro 2005) .Le genre dépend donc de l'éducation de l'individu et des valeurs qui lui sont transmises. La construction du genre est un processus qui s'établit très tôt dès le plus jeune âge et résulte d'une acculturation. Un certain nombre de comportements sont transmis à l'enfant dès son éducation primaire. Cependant, l'école qui participe à l'éducation de l'enfant est considérée comme le lieu de renforcement des inégalités filles-garçons.

La notion de « genre » est souvent confondue avec le sexe lorsqu'il s'agit de comparer des résultats entre filles et garçons.

[6] Moniotte (J) , Poggi (J-M) « Les effets du sexe et de l'orientation de genre sur la réussite et le positionnement dans la hiérarchie au sein de plusieurs disciplines », 2016

2) L'origine des inégalités : facteur biologique ou facteur social ?

A) Le facteur biologique : remède pour défendre les inégalités filles-garçons

Force est de constater que les inégalités filles-garçons sont toujours présentes à l'école. Lorsque l'on observe les résultats, des contrastes voient le jour de manière évidente. Les filles obtiennent globalement de meilleurs résultats que les garçons dans l'ensemble des disciplines scolaires. Cependant, malgré cela, les classes « élitistes » sont malgré tout réservées encore majoritairement aux garçons.

Une discipline où les modifications tardent à se faire valoir concerne inéluctablement l'éducation physique et sportive. En atteste les résultats au baccalauréat, les filles obtiennent significativement de moins bonnes notes que leurs homologues.

Mais peut-on expliquer ces différences uniquement à cause des différences morphologiques qui prévalent à l'adolescence ?

Cécile Vigneron en 2006 accorde une grande importance à cette question pour tenter d'expliquer ces différences. « Les différences physiologiques et morphologiques entre filles et garçons sont avancées pour interpréter les écarts de performance »[7]. Toutefois, ces constats ont modifié la vision de l'éducation physique et sportive. Basée sur des performances qui prévalaient des qualités physiques requises pour réussir au sein de cette discipline, les modalités d'évaluation évoluent sans toutefois modifiés les écarts constatés. A l'heure actuelle, les évaluations visent à prendre en compte des compétences élargies comme les connaissances des élèves, leurs conduites motrices et les procédures mises en œuvre pour atteindre un objectif : sans réussite. Même s'il est facile pour les enseignants d'expliquer les écarts de réussite en s'appuyant sur les facteurs morphologiques et physiologiques, elle a montré que ce n'était pas la seule raison pour expliquer ce phénomène. A quoi serait-il bon de s'interroger sur ces inégalités si le seul facteur était d'origine biologique et génétique ?

C'est pour cette raison qu'elle a réalisé de nombreux travaux pour affirmer que d'autres facteurs avaient un impact sur ces inégalités. Par exemple, les études de comparaison de performance entre deux individus de sexe opposé sur un exercice de lancer de balles permet de prendre en compte d'autres facteurs d'ordre scolaire et social. Lorsque les deux sujets lancent à bras cassé

[7] Vigneron (C). « Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire ? », 2006

avec le « mauvais bras » ou le bras « faible », on observe des écarts de performance très minimes qui infirment que seul les facteurs morphologiques seraient à l'origine de ces différences.

C'est pour cette raison que Sylvie Coupey évoque d'autres facteurs qui interviennent dans la pérennisation de ces inégalités : « ce seraient davantage les compétences acquises, l'entraînement, la motivation, la maîtrise de techniques efficaces qui distingueraient entre eux les individus. »[8] Pour Eccles, Jacobs et Harold (1990), les différences de participation et d'investissement entre les filles et les garçons sont perçues très tôt et sont la conséquence d'une socialisation des rôles sexués plus qu'une différence dans les aptitudes physiques naturelles.

De ce fait, l'enseignant ou le professeur des écoles peut influencer ses facteurs et participer à la réduction de ses inégalités.

B) L'influence du contexte social sur les inégalités filles-garçons :

Tous les individus n'ont pas la même culture physique et sportive (âge, sexe, revenus). Ainsi, on peut observer un investissement différencié selon les origines sociales et le sexe. « L'observation des pratiques sportives, des savoirs des pouvoirs moteurs construits au fil de la socialisation et de l'éducation familiale pourraient expliquer ces résultats inférieurs chez les filles. » [9](Cécile Vigneron,2006)

Les garçons et les filles n'étant pas éduqués de la même façon, ils développent des représentations spécifiques de leur place dans le monde ou dans les rapports qu'ils entretiennent avec les autres. Alors que les filles sont préservées pour éviter de mettre en jeu leur fragilité, les garçons sont engagés dès leur plus jeune âge dans une motricité « diversifiée ». Les stéréotypes sexués présents dans notre société se répercute sur l'éducation des sujets dès leur enfance. Comme l'annonce Cécile Vigneron : « la société apprend à chacun des sexes les gestes qui conviennent et les techniques sportives heurtent souvent les usages traditionnels des femmes »[10]. Ainsi, en lien avec les facteurs qui seraient les causes de ces inégalités, on s'aperçoit que les filles sont confrontées à des stéréotypes normés qui les empêchent de s'épanouir dans les activités sportives qui ne leur sont pas prédestinées. Alors que la plupart

8-9-[10]Vigneron C. « Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire ? », 2006

des activités sportives sont à caractère masculin, seules quelques activités comme la danse, la gymnastique ou l'art du cirque sont connotées « féminines. » Elles tentent alors de se conformer au modèle du genre qui leur est attribué puisque l'environnement social inculquerait ce qu'il est préférable de faire selon le sexe. Les familles transmettent à leurs descendants les normes acquises et les comportements qui semblent être le plus adapté aux caractéristiques physiques et psychologiques de leurs enfants.

Or les compétences acquises dans ces disciplines « féminines » ne sont pas transversales et ne permettent pas à ces filles de les réutiliser dans d'autres activités très répandues à l'école comme les sports collectifs. C'est pourquoi certains se sentiront plus ou moins capables pour des activités qui leur semblent naturelles en fonction de leur sexe.

Le rapport aux activités sportives se réalise dès l'enfance. L'existence d'activités sportives masculines, féminines et mixtes témoigne d'une orientation rapide. Les individus ayant une forte identité marque une préférence pour les activités sportives congruentes, et ce, quel que soit le sexe biologique. Cependant, alors que les garçons issus des diverses catégories sociales s'engagent dans l'ensemble des activités, seules les filles des milieux aisés n'hésitent pas à prendre part à des activités moins congruentes avec leur sexe. Elles rompent alors avec les stéréotypes sexués relatifs aux pratiques sportives. Ce n'est pas un hasard si ce sont ses sujets féminins qui obtiennent les meilleurs résultats en éducation physique et sportive au baccalauréat.

La perception de l'activité comme « masculine » ou « féminine » influencerait l'engagement des individus dans des activités dites de « genre ». Le nombre d'individus favorisant les activités compétitives est plus conséquent chez les garçons que chez les filles pour un échantillon similaire.

Les individus à caractère « masculin » s'engagent très peu dans les sports féminins et les individus à caractère « féminin » s'engagent très peu dans les activités dites masculines (en dessous des 10%).

Cependant, certains garçons ayant des actions qui ne se conforment pas à un modèle « masculin » préconisant la recherche de la performance, de la virilité sont exclus au profit du genre opposé qui est le genre « féminin ». (Connell et Messerschmidt,2005). Le genre masculin apparait comme le genre de référence.

Face aux inégalités sociales présentes dans la société et l'inégal accès aux loisirs et aux sports, il est du devoir de l'enseignant de trouver les moyens pour donner envie à l'élève de s'épanouir en éducation physique et sportive pour qu'il puisse avoir le désir de pratiquer de manière volontaire et avec plaisir en dehors de l'école. Comme le montre Cécile Vigneron, les facteurs qui influencent la réussite sont davantage l'entrainement, la fréquence ainsi que le plaisir de pratiquer.

Ainsi, en fonction de l'APSA proposée par l'enseignant d'EPS ou par le professeur des écoles, les élèves ont déjà des représentations sur leur compétences pour être ou non dans l'activité qui leur sera proposé. L'enseignant doit donc lutter contre les stéréotypes sexués des élèves pour réduire les inégalités au sein de sa classe.

II) La perception des différences par les élèves

1) Les relations entre les élèves : facteur d'inégalité dans les pratiques

Les élèves perçoivent des différences dans les relations intra-scolaires. En EPS, les groupes formés par les élèves sont souvent perceptibles : les filles d'un côté, les garçons de l'autre. Lié aux représentations qu'ils ont développées et consolidées durant toute leur éducation, les élèves sont très conservateurs des normes qu'ils ont intériorisées et restent par groupes affinitaires. Les élèves ont des difficultés à se mélanger avec les élèves issues du sexe opposé et opèrent donc à des différences. Lors de travail en équipe, les élèves créent des groupes en fonction de leur sexe et essaient de se mettre avec les élèves avec lesquels ils ont le plus d'affinité. De plus, une volonté de travailler avec des élèves de sexe opposé fait émerger des réactions et des perceptions souvent désagréables pour les autres élèves de la classe. En effet, les élèves ont la capacité à percevoir rapidement des enjeux sentimentaux dans la formation de groupe mixte. La volonté de travailler avec des personnes de sexe opposé s'écarte d'une « norme » qui témoigne d'un « malaise pour les élèves ». Les élèves favorisent les interactions avec les élèves appartenant au même groupe sexuel. Ce phénomène est caractérisé de « pro-endogroupe »[11] (Cogérino, 2005)

Cependant, même si l'on observe des difficultés à coopérer et à échanger entre les individus de sexe opposé, on peut remarquer que les filles ont davantage tendance à aider les garçons dans

[11] Cogérino, G. « *Filles et garçons en EPS* ». Paris, France : EP&S Editions.2005

la pratique physique sportive que l'inverse. En effet, elles peuvent adopter des comportements d'entraide alors que les garçons estiment que les filles sont capables de se débrouiller seules. Mais le manque de communication envers les élèves de sexe opposé résident aussi dans l'idée selon laquelle les garçons veulent maintenir leur estime de soi et ne veulent pas acquérir un sentiment d'infériorité par rapport aux filles. Le sentiment de compétence serait alors dévalorisé par le fait qu'une « fille peut être meilleure que soi ».

Grâce à ces constats, on observe déjà une perception assez alarmante dans les représentations des élèves. Un garçon ne peut même pas avoir à l'esprit qu'une fille peut avoir de meilleurs résultats que lui du fait de son sexe. L'enseignant se doit de se battre contre ses idées reçues pour promouvoir l'égalité et valoriser l'estime de certains de ses élèves.

2) Acceptation des différences par les élèves :

A) Les conduites des élèves différentes selon le « genre »

Alors que les garçons ont tendance à s'orienter naturellement vers les tâches les plus complexes ou le niveau de difficulté est le plus important, les filles, elles, s'orientent directement vers les tâches où les niveaux sont les plus faibles ce qui témoigne de l'acceptation de la domination masculine.

Les différences filles-garçons sont aussi visibles dans l'engagement des élèves. Alors que les garçons sont plus volontaires dans la pratique sportive, les filles ont besoin d'être davantage assistées et motivées pour pratiquer. Ces comportements mettent en scène une « hiérarchisation des sexes »[12] selon Guérandel et Beyria. De plus, Davisse en 1999 montre que les filles abandonnent rapidement un exercice lorsqu'elles sont en difficulté alors que les garçons, eux, veulent montrer leur prouesse physique et n'hésitent pas à « simuler des blessures ou des fatigues incessantes pour témoigner de leur échec. »[13]

Ces différences dans la pratique mettent en avant l'émergence d'un genre social où certaines filles se conforment aux actions adoptées plus particulièrement par les garçons. D'autres garçons, eux, plutôt scolaires et n'adoptant pas les mêmes comportements que les autres « garçons » sont rattachés malgré leur volonté à un genre dit « féminin ».

[12] Guérandel(C), Beyria (F). « la mixité dans les cours d'EPS d'un collège en ZEP : entre distance et rapporchement des sexes »,2010.
[13]Davisse (A). « Elles papotent, ils gigotent, L'indésirable différence des sexes, » CDNP, 2009.

Ainsi, selon les actions, les élèves se conforment à un genre « masculin ou féminin » qui vise à classer les individus selon les comportements adoptés. La vision de l'éducation physique est différente selon les élèves. Les filles perçoivent moins le sentiment d'injustice dans l'écart à la note puisqu'elles témoignent de l'acceptation d'une infériorité par rapport aux garçons. Il est normal pour elles d'avoir des notes plus faibles que les garçons puisqu'elles ont moins de capacités physiques. Elles se réfèrent à la réalisation d'un second rôle en EPS alors que les garçons veulent renforcer leur sentiment de supériorité en développant des rapports négatifs avec les personnes du sexe opposé. (Durand et Delvigne, 1996) De plus, les filles assurant que leurs capacités physiques sont moindres acceptent les notes qu'elles obtiennent car leur rapport au savoir est différent. Du fait qu'elles acceptent leur infériorité, les notes qu'elles obtiennent sont souvent plus élevées par rapport à leurs attentes. A l'inverse, même si les garçons sont plus performants en EPS et obtiennent de meilleurs résultats, ces derniers se sentent souvent « sous évalués » par rapport aux attentes qu'ils espèrent.

B) Les quartiers défavorisés : source d'accentuation des inégalités filles-garçons.

Au sein des quartiers dit « sensibles », les garçons veulent faire préserver « l'ordre sexué caractéristique de la socialisation » [14](Guérandel et Béria) . Pour ces derniers, la performance sportive et la compétition sont des facteurs qui influencent positivement l'estime de soi. De ce fait, une confrontation mixte l'amène à avoir des comportements violents envers les filles lorsqu'ils sont en situation d'échec. Les garçons usent de l'EPS pour affirmer les valeurs acquises dans le domaine familial ou construites dans leur milieu de vie. Ces derniers n'hésitent pas à se comporter en chef pour asseoir leur domination sur les filles.

Cogérino, en 2005[15], montre dans ses études que les élèves ne veulent pas accentuer les relations entre filles et garçons mais se sentent bien dans les groupes affinitaires qui sont composées uniquement de personnes du même sexe. Les relations entre filles et garçons font émerger des statuts différents au sein des relations. Les filles ont des difficultés à se faire comprendre et ressentent un sentiment d'infériorité accentué dans les zones d'éducation prioritaire. Au contraire les garçons ne sont pas attristés par les différences dans les interactions puisque ces derniers occupent une situation favorable où ils dominent les échanges.

[14] Guérandel(C), Beyria (F). « la mixité dans les cours d'EPS d'un collège en ZEP : entre distance et rapporchement des sexes »,2010.
[15] Cogérino (D). « *Filles et garçons en EPS* ». Paris, France EP&S Editions.2005.

III) L'influence de l'enseignant sur les inégalités filles-garçons

Face à ses inégalités qui continuent de se manifester et de s'accroître à l'école, l'enseignant peut jouer un rôle dans la réduction de ses dernières. Ne pouvant agir directement sur l'éducation primaire, l'école doit jouer son rôle de garant de l'égalité entre ces élèves.

1) Les représentations de l'enseignant sur ces élèves : facteur renforçant les inégalités entre sexe

A) La perception de l'enseignant du comportement de l'élève selon son sexe

Les comportements « violents » et agressifs des garçons sont jugés comme « naturels » alors que ces « mêmes comportements sont jugés comme condamnables pour les filles. »[16] (Mosconi, 1989). Les enseignants opèrent à des représentations sexuées. Il s'opère un classement des comportements jugés comme « masculin » et comme « féminin ». Les enseignants développent des représentations en fonction des actions qui se répètent de manière significative pour un groupe donné. La volonté d'une fille de se positionner à l'arrière de la classe sera source de jugement de la part de l'enseignant qui émettra des représentations négatives sur cette élève. En effet, elle sera perçue comme une élève ne voulant pas travailler et peut subir des différenciations dans ses interactions avec l'enseignant.

Ils réalisent des différenciations dans la gestion des comportements des élèves. Une fille décrochant de l'activité est perçue comme un choix volontaire alors qu'un décrochage de l'activité pour un garçon est jugé comme involontaire puisque ce dernier est « victime » de son comportement. L'enseignant intervient plus rapidement et de manière plus régulière pour les garçons que pour les filles car globalement les filles sont considérées comme moins motivées que les garçons pour les activités physiques et sportives.

B) Les stéréotypes de l'enseignant : facteur de renforcement des inégalités :

Le constat de différences physiologiques entre filles et garçons qui se produisent notamment à l'adolescence visent à asseoir les stéréotypes de genre et à renforcer les différences pédagogiques entre filles et garçons. En moyenne, un garçon court plus vite qu'une fille. C'est un fait réel. Mais, force est de constater que les enseignants s'appuient sur ses études pour stigmatiser les filles. Puisque les garçons ont des capacités motrices supérieures à celles du sexe

[16] Duru-Bellat (M). « Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales ». *Revue française de pédagogie*, p. 75-109.1995

opposé, alors il n'est pas concevable de penser qu'un garçon peut courir moins vite ou sauter moins haut qu'une fille. De ce fait, la valorisation ne sera pas attachée à la performance d'une jeune adolescente mais au faible niveau du jeune homme. Ces comparaisons systématiques ont une répercussion directe sur l'estime de soi des filles puisque leurs capacités ne sont pas mises en avant.

C) L'enseignant : concepteur de catégories selon ses stéréotypes genrés

Des stéréotypes de sexes se développent rapidement chez les enseignants. Des caractéristiques de genre se mettent rapidement en place pour une population donnée et sont généralisées à l'ensemble des individus du même sexe. Ainsi, face à des élèves dont ils ne connaissent pas les caractéristiques personnelles, les enseignants s'appuient sur ces représentations pour établir le niveau des élèves. Dans ce cas, le niveau de l'élève est confondu avec l'identité sexuée de l'élève ce qui accentue les différences au sein des interactions enseignant-élève. Des approches pédagogiques différentielles sont mises en place qui conduisent à des inégalités entre les filles et les garçons vis-à-vis du savoir et de l'apprentissage. C'est ce qu'indique Sylvie Coupey dans son étude qui vise à comprendre les différences de motricité entre les deux sexes au CP. Les écarts entre les filles et les garçons sont constants et augmentent même en fin d'année. Les professeurs assurent qu'ils ont des exigences différentes selon le sexe des élèves. Ils ne portent pas la même attention aux garçons et aux filles. Mosconi en 2004 assure qu'en EPS se produit « un masculinisme des savoirs scolaires »[17]. Les interactions étant plus favorables aux garçons qu'aux filles. Ils transmettent des contenus d'enseignement véhiculant des stéréotypes de sexe.

Les travaux de Schneider en 2005 visent à montrer que les professeurs opèrent à « des catégorisations des comportements selon le sexe ». De ce fait, une action propice répondant aux attentes de l'enseignant impliquera une catégorisation selon des critères simples (fille ou garçon). Pour illustrer cet argument, on peut prendre l'exemple d'une activité comme le handball : cette activité étant connotée masculine même si elle tend à se féminiser depuis un certain temps, va faire apparaitre des comportements déviants chez les enseignants. Un comportement non propice à des apprentissages sera perçu comme appartenant à l'ensemble des sujets filles. Le sexe est souvent associé à une catégorie qui permet de classer les individus selon leurs caractéristiques communes. De ce fait, des inégalités apparaissent très rapidement

[17] Mosconi (N). « Effets et limites de la mixité scolaire », genres et sociétés , page 165 à 174, 2004

puisqu'elles sont aussi le reflet des stéréotypes sociétaux. (Cogérino 2005) Ce concept est défini par le scientifique Allport en 1954 comme une « croyance exagérée associée à une catégorie »[18].

Dusek et Joseph (1983) montrent que le recours à la connaissance de ses élèves permet de s'appuyer sur les caractéristiques personnelles de l'élève et non sur les stéréotypes. Les interactions avec les élèves permettent de prendre en compte le sujet dans sa globalité et apprendre à connaitre ses caractéristiques personnelles.

L'enseignant volontairement ou inconsciemment s'appuie sur les stéréotypes de genre qui sont construits dans la société. Les attentes de l'enseignant reposant sur des stéréotypes entrainent des inégalités de réussite entre les groupes sociaux et groupes sexués et accroissent donc les inégalités.

2) Les interactions enseignant-élève : source de différenciation en éducation physique et sportive

La relation enseignant-élève apparait comme essentielle dans la construction de compétences à l'école. Le bien être des individus est étroitement lié à la nature et la qualité des interactions que ce soit celles entre l'enseignant et ses apprenants mais également entre les pairs. Virginie Nicaise et Geneviève Cogérino montrent que le sentiment de compétence est plus important aux yeux de l'élève que le niveau ou les progrès réels. Ces interactions qui se définissent comme « l'action et les échanges réciproques entre l'enseignant et les élèves, action mutuelle, stratégies en réciprocité se déroulant en classe »[19] sont donc primordiales mais semblent se distinguer selon le sexe de l'apprenant. (Altet, 1994)

A) Quantité des feedbacks différents selon le sexe des élèves

A l'école primaire, la différence réside dans la quantité d'information donnée aux élèves et dans les opportunités d'apprentissages qui sont plus importantes pour les garçons. Ils bénéficient aussi d'une quantité supplémentaire d'informations lors des régulations des enseignants.

De plus, la discipline enseignée a une influence sur la différence de participation des élèves. Les enseignants attendent plus de participation de la part des garçons en mathématiques alors que des exigences supplémentaires sont demandées aux filles lors des activités de lecture. (Seewald et Engel, 1979).

[18] Salès-Wuillemin (E). « La catégorisation et les stéréotypes en psychologie », 2011
[19] Altet (M). « Comment interagissent enseignant et élèves en classe », note de synthèse, 1994

Les interactions enseignant-élève font émerger des inégalités entre les sexes. Même si ces différences ne sont pas toujours réalisées de manière volontaire, l'enseignant recours à des méthodes d'enseignement qui diffèrent selon le sexe de l'élève. De nombreuses études montrent que les enseignants consacrent plus de temps aux garçons qu'aux filles à tout niveau d'enseignement et quel que soit le public concerné. C'est par exemple le cas de Spender qui en 1980 approuve que les enseignants consacrent deux tiers de leur temps pour les garçons. Une domination masculine s'exprime ainsi au sein des interactions entre l'enseignant et les élèves. Les attentes envers les filles sont moins importantes même si certains professionnels de l'éducation attendent des efforts supplémentaires des filles. (Couchot-Schiex et Trottin, 2005).

De plus, la prise en compte différente des filles peut aussi se manifester de la part de l'enseignant par des comportements déviants à leur encontre matérialisant l'idée d'ignorance de leurs réponses lorsqu'elles souhaitent intervenir. (Hall et Sandler, 1982). Une autre différence se manifeste dans la manière de s'adresser aux apprenants. Les études du chercheur Delamont en 1980 ont pour but d'expliquer les différences dans les modalités pédagogiques de l'enseignant. Lorsqu'il doit donner des feedbacks correctifs aux filles, il a tendance à rassembler le groupe pour passer ses consignes puisqu'il a construit certains stéréotypes « les filles ont toutes les mêmes capacités et les mêmes difficultés »[20]. Ce comportement questionne puisque son enseignement n'est pas individualisé et ne prend pas en compte la diversité des élèves. Dans ce contexte, seuls les garçons auraient une aide individualisée, basée sur la performance puisque les filles sont toutes identiques. Or, cette caricature ne peut en aucun cas être accepté et doit modifier la pratique pédagogique des enseignants.

Les enseignants sont plus attentifs aux comportements des garçons que ceux des filles. Ce constat est renforcé lorsque l'enseignant est un homme. Il a tendance à accorder plus d'importance aux garçons comme s'il avait une volonté de conduire culturellement ces derniers en lien avec l'enseignement qu'ils ont reçu lors de leur scolarisation. (McBride, 1990 ; Hutchinson, 1995) Une transmission naturelle de l'apprentissage serait présente envers les garçons puisqu'il suffirait d'appliquer le modèle qui leur a été enseigné. En revanche, les régulations envers les filles sont plus difficiles puisque leurs comportements sont moins familiers aux enseignants masculins. Ils développent une « résignation acquise »[21] (Cogérino, 2005) où un sentiment d'impuissance les empêche d'apporter les feedbacks nécessaires pour

[20] M.Durut-Bellat, « filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales », revue française de pédagogie , PP.111-141,1994.
[21] Cogérino, G. (dir). (2005). *Filles et garçons en EPS*. Paris, France : EP&S Editions.

faire progresser les élèves tant sur l'aspect motivationnel que sur l'aspect moteur de la pratique. Le sexe de l'enseignant aurait également une influence sur les régulations données selon le sexe des élèves.

B) La qualité et la nature des feedbacks donnés par l'enseignant.

Les différences se distinguent également dans la qualité de la situation de communication et des questions posées. Ce phénomène est remarquable dans de nombreuses disciplines comme les sciences par exemple. Les scientifiques Sandler, Silver et Hall montrent justement en 1996 que les filles reçoivent davantage de questions fermées qui nécessitent une réflexion moindre.

En ce qui concerne la discipline qui est soumise à notre étude, l'éducation physique et sportive n'est pas étrangère à ce degré de variabilité en termes d'interactions aussi appelées par de nombreux chercheurs « feedbacks ». Fishman et Anderson en 1971 définissent ce terme comme une « *intervention pédagogique de l'enseignant dépendant de la réponse motrice d'un ou de plusieurs élèves ayant pour objet de fournir une information relative à l'acquisition ou à la réalisation d'une habileté motrice »*[22]. Siedentop dans ses recherches évoque « une modestie des exigences fixées aux filles »[23]. Il oppose des feedbacks médiocres pour les filles à une précision et un niveau d'exigence élevé dans les messages transmis aux garçons. Une autre opposition réside dans la nature des interactions initiées par les enseignants. Alors que les garçons sont félicités pour leurs prestations physiques liées à des critères de performance, les filles sont mises en valeur par les efforts qu'elles produisent. Cela s'apparente donc à des critères de maitrise. De ce fait, la forme des feedbacks donnée aux élèves varient : alors que les garçons reçoivent davantage de feedbacks correctifs dans le but de se perfectionner pour progresser dans la tâche, les feedbacks donnés aux filles prennent la forme d'encouragement pour donner envie à ces dernières de poursuivre ce qu'elles réalisent (Dunbar et O'Sullivan en 1986). Macdonald dans ses recherches en 1990 appuie les propos des deux scientifiques précédents en insistant sur le fait que les garçons recevraient plus de feedbacks de nature différente (félicitations, encouragements, informations techniques et critiques) que les filles. Cependant, Nicaise et Cogérino dans leurs études de 2008[24] en collège montrent que dans des

[22] Piéron (M), Cloes (M),Delfosse (C). « Indispensable aux apprentissages les feedbacks», enseigner l'éducation physique et sportive, université de Liège (1993)
[23]Vigneron (C). « Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire ? », 2006
[24] Nicaise (V) et Cogérino(G). « Les feedbacks émis par l'enseignant(e)d'EPS et perçus par les élèves : quelle similarité ? » Staps,8,35-53, 2008

activités dites « mixtes » comme le badminton, les filles auraient plus de temps d'interaction avec leur enseignante. Des feedbacks techniques seraient plus importants dans des activités mixtes et « masculines ».

Cependant, d'autres études comme celles de Couchot-Schiex et Trottin en 2005 [25]montrent dans leur étude scientifique que les garçons seraient mêlés à plus d'interactions que les filles. Ils estiment que ces premiers recevraient 59 % des interactions contre 41% pour leurs compères de sexe opposé. Cependant, lorsque ces auteurs analysent de plus près la nature de ces feedbacks, ils s'aperçoivent que la différence réside notamment dans les feedbacks liés aux incidents disciplinaires et à l'enrôlement dans la tâche. En effet, les garçons attirent plus l'attention des enseignants par leur comportement hors-tâche qui viendraient perturber la pratique de l'activité proposée.

Lorsque les élèves sont interrogés sur la quantité d'informations qu'ils reçoivent, les filles ne perçoivent pas de différence et s'estiment satisfaites des actions de l'enseignant à leur encontre comme si elles avaient intériorisé le fait que cette différence était méritée et équitable (recherches de Lentillon et Cogérino en 2005-2006[26]).

Les études sur les interactions sont nombreuses dans le secondaire mais restent à démontrer à l'école primaire où les élèves ne perçoivent pas encore de transformations morphologiques qui impacteraient les relations enseignant-élève.

Nature des feedbacks selon le classement de Smith *et al.* (1977) [27]

Catégorie	Exemple
Renforcement positif	« Ça c'est bien ! Voilà ! »
Renforcement positif suivi d'une information technique	« Oui, c'est ça Iris, là tu es bien gainée, ton corps reste droit ! »
Feedback technique	« Pour réussir un coup, faut que ton buste soit davantage au filet ! »
Encouragement	« Allez ! Encore ! ! ! »
Critique	« Tant que tu feras des crêpes, ça ira pas ! »
Critique suivie d'une information technique	« C'est nul ça, dribble en regardant tes camarades ! »
L'élève initie la communication	« Madame, je n'arrive pas à smasher ? »

Note. Seules les catégories communes aux perceptions et aux observations sont conservées.

[25] Couchot-Schiex (S) . « Contributions aux effets du genre de l'enseignant en EPS » , 2005
[26] Lentillon-Kaestner(V) et Cogérino (G) « Les inégalités entre les sexes dans l'évaluation en EPS : sentiment d'injustice chez les collégiens. » Staps, 68, p77-93
[27] In Nicaise (V) et Cogérino (G). « les feedbacks émis par l'enseignant(e)d'EPS et perçus par les élèves : quelle similarité ? Staps,8,35-53, 2005

C) Des interactions différenciées selon le comportement de l'élève

Dans de nombreux cas, la pratique de l'activité impose aux enseignants des adaptations pédagogiques importantes.

La réalisation de deux groupes entraine des différenciations dans l'approche des interactions de l'enseignant avec les élèves puisque pour des questions de comportement, les enseignants préfèrent rester avec les garçons et délaissent les filles qui sont responsables de leur pratique. Julien Moniotte et Marie Paule Poggi (2014) [28]évoquent l'existence d'un curriculum caché qui approuve qu'inconsciemment les garçons sont plus intéressants que les filles. Ils s'assurent du comportement des garçons en les gardant à portée de vue alors que les filles sont placées dans leur dos. Or, l'autonomie primée pour ces dernières se transforme rarement en une pratique efficace puisqu'elles se sentent délaissées et profitent de ce temps pour utiliser leur téléphone ou opter pour des comportements déviants qui n'influencent pas positivement la pratique. On assiste à un renforcement des inégalités puisque l'enseignant interagit exclusivement avec les garçons, donnent des feedbacks, régulent leur comportement, ce qui n'est pas le cas pour les filles. La pratique pédagogique différenciée explique surement l'accroissement de comportements différenciés dans les pratiques des apprenants.

La conduite de la classe se différencie aussi selon les comportements observés et selon les préjugés du professeur. De ce fait, les enseignants adoptent une posture différente selon le sexe des élèves : « envers les garçons, Mosconi montre que c'est le maintien de l'ordre qui est prégnant alors qu'envers les filles, l'enseignant insiste sur la remise en activité et sur les encouragements. »[29] Alors que les garçons se voient proposer des situations de plus en plus riches qui visent à les intéresser et à les faire progresser vers l'objectif visé, les filles, elles doivent se soumettre à des activités différentes qui visent à les faire entrer dans l'activité de manière à les mettre en action. Ce constat réside dans le fait que l'éducation physique et sportive est décrite comme une discipline s'appuyant sur un grand nombre d'activités connotées masculines. Le manque de compétences est criant : les filles sont remarquées par leur jeu au ralenti, leur difficulté à progresser rapidement vers la cible alors que les garçons, eux, ayant eu un enseignement différencié sont remarqués par la mise en exergue de leurs capacités et de leurs performances.

[28] Moniotte (J) et Poggi (M-J). « Curricula cachés et biais perceptifs en EPS », 2014
[29] Mosconi (N). « Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes ? », p97-109, les dossiers des Sciences de l'Education, 2001

Ces différences de niveau ne sont-elles pas la conséquence de la pratique pédagogique prônée par l'enseignant ?

3) Les consignes données par l'enseignant accroissent les inégalités sexuées

Comme le souligne Louveau et Davisse en 1998, les consignes différenciées selon le sexe des élèves s'apparentent à des « prescriptions de compensation »[30] renforçant les stéréotypes sur les rôles sociaux sexués. Les enseignants prennent en compte indirectement les différences physiques entre les deux sexes. Lors du rangement du matériel, des tâches différentes s'opèrent selon le sexe. Les filles portent les objets moins lourds et réalisent des tâches simples alors que les garçons considérés comme « forts » sont conviés à des tâches plus complexes. C'est par exemple le cas lorsqu'un enseignant demande trois élèves pour ranger les buts et qu'il désigne trois garçons. Les enseignants jugent nécessaires la mise en place de consignes spécifiques pour les filles car elles font preuve d'un manque de considération envers les garçons dans certaines disciplines comme les sports collectifs. Ainsi, des consignes pensées valorisantes sont mises en place : c'est le cas lorsqu'ils attribuent deux points à une fille qui marque un but lors des activités collectives. Or, ces adaptations renforcent le sentiment d'incompétence pour les filles. Pour remédier à ces différences, des consignes plus générales pourraient être pensées comme le fait que chaque joueur de l'équipe touche le ballon avant de marquer. Dans ce cas, la stigmatisation d'un écart de niveau ne serait pas mise en évidence.

Ces auteurs montrent aussi que lors des échauffements, les attentes des enseignants sont différentes : ils attendent plus de souplesse de la part des filles alors qu'on adapte les consignes pour les garçons lorsqu'il s'agit de force ou de développement physique. Les régulations témoignent d'une prise en compte des sexes puisque certains enseignants n'hésitent pas à se moquer des filles lorsqu'elles ne sont pas souples. Ces comportements des enseignants visent à transmettre indirectement aux autres élèves des perceptions de jugement qui ont des répercussions sur la prise en compte du sexe opposé.

Les situations formatrices mises en place par l'enseignant influent sur le sentiment de compétence des élèves et notamment celui des filles. Cécile Vigneron montre que « les exercices proposés aux filles tendent à apprendre des techniques inefficaces et différentes de celles des garçons. »[31] De nombreux enseignants ont intériorisés l'idée que les filles sont plus

[30] Guérandel (C) et Beyria (F). « La mixité dans les cours d'EPS d'un collège en ZEP : entre distance et rapprochement des sexes », (2010)
[31] Vigneron (C), « Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire ? », 2006

faibles que les garçons et ne veulent pas apprendre. Hors, ces études indiquent que le fait de leur faire vivre des activités « sans ambitions » les amène à se conformer aux modèles qui leur sont enseignés. Ainsi, « les faibles attentes des filles en éducation physique et sportive conduisent à une faible estime de soi de celles-ci »[32](Sprague 2000). Tous ses actes d'enseignement visent à renforcer les différences de sexes puisque les filles s'immergent dans des sentiments d'injustice et d'incompétence influençant leurs représentations de l'éducation physique et sportive. Ce paradoxe est renforcé par l'idée que les enseignants ont conscience que les filles manquent d'habiletés motrices pour rivaliser avec les garçons. Or, ils proposent des activités destinées aux « meilleurs » et font référence à une école des inégalités puisque ceux n'ayant pas acquis les compétences motrices ne peuvent pas les développer.

Les consignes différenciées subies ou proposées par les enseignants envers les filles ne font que renforcer les stéréotypes de genre. En effet, le fait pour l'enseignant d'avoir des attentes différentes selon le sexe ne fait qu'accroitre les inégalités et les représentations des individus sur leur propre pratique. La différenciation relève alors ici d'un caractère dévalorisant, stigmatisant les compétences des filles pour une activité physique sportive et artistique donnée.

4) Une différence filles-garçons dans le choix des activités physiques sportives et artistiques

L'enseignant selon son sexe, opère à des différences entre les filles et les garçons. Les enseignants masculins ont une approche différente avec les élèves qui accroit le manque de régulation envers les filles. Dans l'objectif de s'adapter aux élèves et dans le souci de les faire progresser, ces professionnels décident de proposer des activités qui s'avèrent ludiques pour les garçons au profit des filles. L'activité gymnastique ou danse n'est pas proposé pour permettre aux garçons de s'investir pleinement dans la tâche qui lui sera demandé. Ainsi, le choix de l'activité physique sportive et artistique résulte d'un choix relevant du comportement puisque l'enseignant décide de proposer une activité où le climat de classe sera le plus favorable. De plus, le fait de délaisser danse ou gymnastique analyse l'idée selon laquelle les enseignants ont des représentations des activités selon leur genre.

Les professionnels masculins ont une approche différente avec les filles et les garçons qui accroissent une différence négative pour les filles. En effet, certains enseignants admettent qu'il ne faut pas proposer danse ou gymnastique à des garçons si on veut qu'ils soient attentifs et

[32] Vigneron (C), « Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire ? », 2006

volontaires. Ainsi, on retrouve l'enseignement d'activités « masculines » motivantes pour les garçons, à caractère ludique qui permettent à ces enfants de s'investir dans la tâche proposée. Les enseignants tendent à organiser et à gérer la classe en prenant comme référence majeure le comportement des garçons et on assiste donc à une certaine « loi des garçons ».[33] (Patinet-Cogérino, 2011). D'un autre côté, des stéréotypes sur les filles sont souvent évoqués puisqu'elles sont considérées comme non sportives et s'arrêtant sans cesse dans les exercices. Ainsi certains enseignants optent pour des approches pédagogiques différentielles avec les deux sexes qui peuvent et qui conduisent à des inégalités entre les filles et les garçons vis-à-vis du savoir et de l'apprentissage. Ils ont des attentes différentes selon le sexe.

Or des études montrent que les élèves jugent normales que les filles et les garçons soient notés dans la même discipline. Ils perçoivent le sentiment d'égalité lorsque l'enseignant choisi l'activité physique sportive et artistique. « Le sentiment d'injustice naît lorsque certains élèves influent sur le choix de l'activité pratiquée »[34] (Cogérino, Lentillon, 2005).

IV) La pratique pédagogique : vers une réduction des inégalités filles garçons ?

1) La corrélation entre le concept de sentiment de compétence et les feedbacks prônés par l'enseignant dans les interactions.

D'autres études sur le lien entre le sentiment de compétence et la quantité d'interactions en lycée professionnel semblent pertinentes pour expliquer les différences de réussite entre les filles et les garçons dans bon nombre d'activités physiques sportives et artistiques. Les élèves ayant un sentiment de compétence élevé dans une activité bénéficierait de plus d'interactions avec leurs enseignants. Ce concept défini par Bandura en 1986 comme « les jugements que les gens portent sur leurs capacités à organiser et à exécuter les actions requises pour atteindre un type de performance donné » est centrale pour comprendre les inégalités perçues en éducation physique et sportive. En effet, un sujet ayant un sentiment de compétence élevé s'engagera dans la tâche avec plaisir sans rechigner à l'idée de faire des efforts et de persévérer face aux défis qui lui sont proposés.

[33] Patinet-Bienaimé (C), Cogérino (G). « La vigilance des enseignant-e-s d'éducation physique et sportive relative à l'égalité des filles et des garçons. » égalité filles-garçons : où en est-on ? (2011)
[34] Lentillon-Kaestner (V) et Cogérino (G). « Les inégalités entre les sexes dans l'évaluation en EPS : sentiment d'injustice chez les collégiens. Staps, 68, p77-93

Les activités proposées en EPS sont définies comme des activités majoritairement « masculines » car correspondantes aux caractéristiques des garçons. Liée à l'histoire du sport et aux stéréotypes sexuées transmis dès le plus jeune âge, les garçons se sentent globalement plus compétents que les filles dans cette discipline. Fontayne a établi en 2003 un classement des activités selon leur connotation. Il montre que les sports collectifs ainsi que le saut à la perche sont des activités connotées « masculines » alors que les activités comme le badminton, la natation, la course d'orientation ou encore le tennis sont des activités dites « mixtes ». Enfin, les activités connotées « féminines » seraient la gymnastique, la danse et l'équitation.

A partir de cette catégorisation des activités, on peut rapidement établir un lien entre l'activité susceptible d'être propice à la réussite des individus selon le sexe et le sentiment de compétence. Un garçon est susceptible d'avoir un sentiment de compétence élevé dans une activité connotée masculine et une fille un sentiment élevé dans une activité connotée féminine ». Cependant deux pensées entrent en contradiction puisque certains auteurs expliquent que les garçons reçoivent d'avantages de feedbacks alors que d'autres pensent que les élèves les plus compétents sont ceux qui vont interagir davantage avec leurs enseignants.

Pour tenter de répondre à cette équation, il faut s'attarder sur les attentes de l'enseignant qui peuvent expliquer les différences dans les interactions enseignant-garçon et enseignant fille.

2) Le choix des feedbacks sur la réussite de l'élève

La réussite en Éducation physique et sportive d'un élève dépend de la motivation dont il fait preuve pour s'investir dans la tâche mais aussi du sentiment de compétence qu'il éprouve dans l'activité pratiquée. Ainsi, l'enseignant doit chercher à valoriser l'estime de soi définie comme « les perceptions et les connaissances que nous avons de nos compétences physiques, intellectuelles et sociales »[35] (Edgard Thill, 1999). Étant donné qu'il est difficile d'agir sur la motivation intrinsèque des individus, l'enseignant doit recourir aux moyens à sa disposition pour entretenir ou augmenter un concept de soi relativement élevé. Ainsi, il ne doit pas hésiter à encourager, valoriser, louanger et souligner les réussites de l'élève. De ce fait, les feedbacks affectifs positifs sont source de réussite chez l'élève. Comme mentionné ci-dessus, les

[35] Thill,E. (1999) « compétences et effort : structuration, effets et valorisation de l'image de compétence », Pratiques corporelles.

enseignants recourent à d'avantages de feedbacks positifs avec les élèves de sexe masculin au détriment de leurs homologues féminins (Couchot Schiex en 2005). Ce type de feedback est donc un facteur pour réduire les inégalités scolaires et ainsi favoriser le développement de l'estime de soi parfois très négatif chez les élèves dès l'école primaire.

3) L'influence des stéréotypes de l'enseignant sur les attentes des élèves.

Même si les filles se perçoivent plus compétentes dans certaines disciplines davantage connotées féminines que d'autres, l'enseignant réalise sa pratique en étant influencé par des stéréotypes sexués. En effet, ces attentes en termes de performance sont souvent plus importantes pour les garçons que pour les filles même dans des activités où les filles obtiennent de meilleurs résultats. Ce constat trouve son explication dans le fait que les individus ont des stéréotypes ancrés qui pensent que les garçons sont supérieurs aux filles en sport. Ils sont donc retransmis à la discipline, pourtant différente dans la transmission de ces valeurs.

Une étude d'Ana Chalabaiev en 2006[36] en gymnastique vient appuyer les arguments ci-dessus. Elle montre que les enseignants en EPS ont tendance à estimer des meilleures performances pour les garçons que pour les filles alors qu'en réalité, les filles obtiennent des résultats significativement meilleurs dans cette activité. Ainsi, on peut s'apercevoir que les stéréotypes « les garçons sont meilleurs que les filles » engendrent une surestimation du niveau des individus masculins au profit de leurs homologues féminins. Cette étude approuve le fait que les compétences des filles en gymnastique sont sous-estimées au profit de celles des garçons. Autrement dit, dans des activités connotées « féminines », on opère à une égalité des chances de réussite entre les deux sexes alors que dans les activités « masculines », on perçoit que les garçons ont des chances optimales de développer des compétences plus importantes du fait de leurs capacités physiques supérieurs. Or ces raisons comme nous l'avons énoncé au début de notre propos ne peut expliquer ces différences de réussite et d'attentes.

Ainsi, l'enseignant n'évalue pas de la même manière deux élèves de niveau similaire s'il a des exigences supérieures pour l'un des deux. Ce phénomène appelé **« biais perceptif »** par les chercheurs Julien Moniotte et Marie-Paule Poggi est d'autant plus visible dans les activités physiques et sportives où les critères de notation sont subjectifs. Par exemple, en natation, le cadre étant très réglementé pour la performance en référence à un temps et à une distance, les

[36] Chalabaev (A) : « L'influence des stéréotypes sexués sur la performance et la motivation en sport et en éducation physique et sportive » 2006

inégalités de notation sont moins visibles que dans certaines APSA comme les jeux collectifs où l'analyse de l'enseignant entre d'avantage en compte pour une évaluation.

Ana Chalabaev a aussi mis en avant un concept intéressant qui peut expliquer un maintien ou un accroissement des inégalités. L'enseignant influence la pratique des élèves dont il a des attentes importantes. Ce phénomène appelé **« prophéties auto-réalisatrices »** est directement lié à la quantité des feedbacks donnée aux apprenants et aux représentations qu'il peut avoir sur le niveau de l'élève en fonction de l'activité.

De ce fait, le comportement de l'enseignant diffère selon ces attentes. Des répercussions sont notables sur le comportement de l'élève qui veut se conformer aux exigences de ce premier. Il s'appuie souvent sur des stéréotypes partant du constat qu'un élève témoignant de compétences dans une activité sera compétent dans une activité mettant en œuvre des compétences complètement différentes.

Ainsi on peut émettre **l'hypothèse** que deux élèves de sexe opposé de niveau similaire et dont le sentiment de compétence est identique dans une activité connotée ou non masculine auront des interactions différentes avec leur enseignant du fait des stéréotypes qui nuisent à l'esprit de ce dernier. Notre étude fera part de cette hypothèse à l'école primaire dans une classe de cycle 3.

4) L'internalisation des stéréotypes sexués par les élèves

Les perceptions des compétences et des chances de réussir en éducation physique et sportive diffèrent selon les élèves mais dépendent de nombreux facteurs comme l'éducation reçue, les valeurs transmises mais également les pratiques extra-scolaires. Or, lié à l'origine de l'EPS qui était davantage destiné aux garçons mais aussi à la médiatisation du sport qui diffuse plus de compétitions masculines que féminines, les élèves se forgent des représentations qui influencent leur niveau de pratique. Les élèves semblent avoir intériorisés le fait que l'EPS représente un domaine d'accomplissement important pour les garçons alors que les filles sombrent dans un sentiment d'incompétence. De ce fait, les représentations des élèves sont des obstacles importants dans la pratique de l'EPS et contribuent à renforcer les différences de pratique en EPS et à accepter ses inégalités. Ainsi, sur un échantillon donné, les garçons ont le sentiment de mieux réussir dans cette discipline. « Peu de filles valorisent l'éducation physique et sportive dans la mesure où ce sont souvent les activités connotées masculines qui sont enseignées » (Davisse et Louveau, 1998). Mais, ce sentiment de dévaloriser cette discipline

vient aussi du fait que la société plus globalement transmet des stéréotypes sexués qui sont internalisés par les filles. (Chalabaïev, 2006)[37] « La théorie de l'humain » montre que plus un comportement ou une idée est diffusée de manière répétitive à mauvais escient sur une catégorie de personnes singulière, plus il y a de chance qu'il soit intériorisé par ces individus.

Ainsi, cette internalisation d'un stéréotype a des répercussions sur le sentiment de compétence du sujet. Les individus pensent qu'un stéréotype négatif à leur égard est vrai, alors il risque d'affecter négativement leur perception de compétence dans une activité donnée. De ce fait, Solmon en 2003, montre dans ces études en hockey sur glace que les filles estiment que cette activité est destinée aux hommes. Leur sentiment de compétence est alors amoindri par l'idée selon laquelle les filles « ne sont pas faites pour réaliser cette activité ». Cependant la seule difficulté liée à cette activité provient du tir lié à l'extension du poignet. D'autres études réalisées par Chalabaïev en football viennent asseoir les arguments développés par l'auteur précédent. Le football étant une activité très médiatisée où l'on peut percevoir majoritairement des hommes sauf dans des cas exceptionnels comme la coupe du monde 2019, la plupart des filles ont intériorisé le fait que cette activité était réservée aux garçons. Ainsi les filles ayant intégré le stéréotype « les filles ne sont pas très fortes en football » ont des pourcentages de réussite beaucoup moins importants que celles ne l'ayant pas intériorisé. Par le fait, leur sentiment de compétence est plus faible que les autres. Ainsi, on peut faire « l'hypothèse selon laquelle les stéréotypes peuvent influencer la performance par l'internalisation » (Eccles et Harold, 1991). De ce fait, l'ensemble des agents « socialisateurs » (modèle d'Eccles) qui influent sur l'éducation d'un enfant ont un rôle à jouer dans la transmission d'une culture et dans le combat contre les stéréotypes genrés.

Ma problématique

Au vu de l'ensemble des études qui ont été faites sur les différences interactionnelles entre l'enseignant et le sexe des élèves, il est intéressant de se demander quelles sont les interventions pédagogiques de l'enseignant qui peuvent réduire les inégalités de réussite entre les filles et les garçons en Éducation physique et sportive.

[37] Chalabaev (A): « L'influence des stéréotypes sexués sur la performance et la motivation en sport et en éducation physique et sportive » 2006

V) Présentation de mes hypothèses de recherche

Première hypothèse :

Étant donné que de nombreux stéréotypes veulent que les garçons soient plus compétents en éducation physique et sportive et ce dès l'école élémentaire, l'hypothèse avancée mais qui est soumise à des questionnements et à des idées contraires est que les **garçons reçoivent plus de feedbacks que les filles dans cette discipline quel que soit l'activité enseignée**. Puisque les garçons sont perçus comme étant autant compétents que les filles dans des activités connotées « féminines » comme la gymnastique ou encore la danse, la différence dans la quantité de feedbacks donnés par l'enseignant ne devrait pas être perçue dans la mesure où il perçoit les élèves avec le même degré de compétence.

Deuxième hypothèse :

Les élèves garçons reçoivent plus de feedbacks de nature différente. Nous nous arrêterons de manière plus attentive sur les feedbacks « à visée technique » et sur les renforcements positifs. Ces deux catégories étant définies pour de nombreux chercheurs comme les deux catégories influençant le plus l'estime de soi et le sentiment de compétence des élèves.

Troisième hypothèse :

L'enseignant individualiserait plus ces interventions envers les garçons et tendrait à donner plus de feedbacks de groupe pour les filles.

VI) Méthodologie

1) Présentation du contexte d'intervention :

L'analyse des interactions entre l'enseignant et les élèves a été réalisé dans une classe de CM2 comportant 28 élèves. L'activité observée était la gymnastique. Le cycle comprenait 6 séances. Elles étaient réalisées dans une salle de motricité se situant très proche de l'école mais dont l'espace était relativement restreint. Ainsi, les temps d'activité ont été réduit de manière à garantir la sécurité des élèves et pour leur permettre de pratiquer dans des conditions réglementaires. C'est aussi pour cette raison que des groupes ont été réalisé afin de garantir un temps de pratique équitable et assez conséquent à chaque élève. J'ai pu observer les 3ème et

5ème séances du cycle. Il est important de mentionner que le professionnel observé n'est pas un professeur des écoles mais un intervenant employé par la mairie. Ceci peut avoir son importance mais aux vues des possibilités d'intervention et du contexte actuel, je ne peux rendre compte uniquement de ces résultats.

Les élèves ont pour la quasi-totalité d'entre eux réalisé au moins un cycle de gymnastique lors de leur scolarité au sein de la même école. Selon la programmation annuelle de leur enseignant, certains ont pu réaliser jusqu'à deux à trois cycles d'activités gymniques. Les élèves ne découvraient donc pas cette activité pour la plupart et avaient certains pré-requis réutilisables pour répondre aux objectifs de la séquence observée.

Présentation des séances observées :

Au cours de la séance 3, 6 filles et 7 garçons étaient présents. Le temps d'observation était de 35 minutes de pratique effective.

L'objectif de cette séance était de réviser la roulade avant qui avait été abordée lors de la séance précédente et d'apprendre la technique de la roulade arrière. En fin de séance, les élèves ont pu expérimenter l'enchainement des éléments gymniques vus jusqu'à présent à savoir : roulade avant, équilibre, demi-tour, roulade arrière, chandelle et présentation.

Au cours de la séance 5, deux groupes de 13 élèves étaient constitués avec un temps de pratique différent qui aura un impact sur la présentation des résultats. En effet, le premier groupe était constitué de 12 élèves dont 5 filles et 8 garçons. Le temps de pratique effective était de 25 minutes alors que le second groupe était constitué de 7 filles et 5 garçons mais le temps de pratique effective était plus restreint, 15 minutes.

Son objectif était de découvrir la planche, dernier élément constitutif de l'enchainement final qui allait être présenter lors de l'évaluation. Une fois cet élément appris de manière décontextualisée, les élèves révisaient leur enchainement en perspective de l'évaluation qui allait se dérouler lors de la séance prochaine. Cette séance était donc une séance de révision. C'est pour cette raison que les groupes de la séance 3 n'ont pu être conservés.

Ces deux séances observées apparaissent différentes d'un point de vue « enseignement ». En effet, la première est une séance d'apprentissage d'éléments nouveaux alors que la seconde a pour objectif de réviser et de structurer ce qui est vu depuis le début du cycle. Un temps

d'apprentissage est présent en début de séance mais il est relativement restreint par rapport à celui de la séance 3. Ainsi, la différence dans la quantité et la durée des interactions peut différencier d'une séance à l'autre en raison de la spécificité de ces dernières.

Pourquoi ai-je choisi d'observer cette activité physique et sportive ?

Comme mentionné dans l'état de l'art ci-dessus, cette activité est connotée « féminine » pour de nombreux chercheurs car elle met en œuvre des qualités qui se réfèrent aux caractéristiques stéréotypiques féminines. Par exemple, les filles disposeraient de d'avantage de souplesse que les garçons. Cette qualité permettant aux élèves qui la disposent de mieux réussir certaines tâches propres à cette activité. De ce fait, il est intéressant d'analyser les différences d'interactions entre l'enseignant et ces élèves dans une activité où les filles sont « plus à mène de réussir ». Il m'a semblé important d'avoir le point de vue de l'enseignant sur les différences de réussite filles-garçons dans une telle activité puisque certaines recherches montrent que les garçons reçoivent plus de feedbacks quel que soit les activités pratiquées en éducation physique et sportive (Couchot Schiex, 2005)[38] alors que d'autres montrent que dans ces activités, la quantité de feedbacks ne diffèrent que très légèrement. La différence résiderait dans la quantité d'informations liées aux incidents disciplinaires. (Wright, 1997)[39]

Autres observations envisagées mais non réalisées à cause du contexte actuel :

L'objectif était de comparer la quantité de feedbacks donnée par l'enseignant dans une activité connotée « féminine » la gymnastique et dans une activité mixte comme le badminton ou le roller. Cela m'aurait permis d'analyser si l'activité a une influence sur la quantité d'informations données à l'école primaire mais également sur la variation de ces informations. Est-ce que les filles reçoivent plus d'encouragements quel que soit les activités, est-ce que les garçons sont ceux qui perçoivent le plus de félicitation et de critiques ? Cependant l'une des deux activités était programmée en début de période 4 et n'a donc pu être observée.

---

[37] [39] Couchot Schiex (S). « Contribution aux effets du genre de l'enseignant d'EPS » , 2005

2) Procédure d'observation et d'obtention des résultats

Pour réaliser mes observations au sein de la classe, j'avais à ma disposition une caméra équipée d'un micro intégré. Étant donné que c'était la première fois que j'entreprenais mes recherches, c'est la seule méthode qu'il m'a semblé possible de mettre en œuvre dans les conditions d'intervention.

Je me déplaçais en suivant le plus possible l'intervenant afin de recueillir les paroles émises par ce dernier et je tentais de filmer le ou les élèves concernés par les interactions afin de comprendre à qui il s'adressait. La connaissance des élèves m'a également permis d'oraliser le nom de ceux qui bénéficiaient des interventions de l'intervenant. Cela a facilité la comptabilisation des feedbacks reçus.

Je pouvais donc avoir une vue centrée sur les élèves recevant les informations de l'intervenant.

Cependant, la résonance de la salle de motricité lié au bruit des élèves inactifs ont pu perturber mon analyse notamment l'évaluation du temps exact des feedbacks émis par l'enseignant. Parfois même, la nature du feedback n'a pu être analysé dans sa globalité en raison d'une non-compréhension des paroles affirmées par l'intervenant.

Pour interpréter mes résultats et pour être le plus précis possible dans le temps des feedbacks donnés, j'ai utilisé un logiciel « windows movie maker » qui m'a permis de mesurer assez précisément le temps de parole de l'intervenant. Il me suffisait alors de comptabiliser la durée écoulée entre les deux instants pour avoir la durée d'un feedback.

3) Présentation des catégories de feedbacks retenus lors de mon intervention :

Je définis comme feedback, la réponse de l'intervenant à une action motrice de l'élève voir comportementale. Cette définition découle des nombreuses citées ci-dessus. Ne seront donc pas pris en compte, les réponses des élèves à des questions collectives visant à rappeler les exercices vus lors des séances précédentes, ou les temps de parole de l'élève lorsque ce dernier initie la conversation. Cependant, les réponses de l'enseignant sont prises en compte et seront donc comptabilisées dans plusieurs catégories : une première intitulée « feedbacks en réponse à des interactions initiées par les élèves » et une autre selon la nature du feedback. Ceci permettra de valider ou de réfuter l'hypothèse selon laquelle les garçons sollicitent d'avantage leur enseignant.

Dans mon analyse, je ne prendrai également pas en compte le temps d'attention porté par l'enseignant à un élève sans intervention verbale ou aide kinesthésique. Ainsi, tous les temps d'absence de parole, même entre deux feedbacks donnés sur un même élève ne seront pas comptabilisés. Bien sûr, cela a un impact sur le temps consacré à chaque élève, et il serait intéressant de calculer le temps total passé avec chacun selon son sexe pour voir les élèves qui reçoivent le plus d'attention de leur enseignant. Mais cela ne rentre pas dans la définition du feedback précitée.

Afin de valider et de réfuter certaines hypothèses concernant la nature des feedbacks donnés par l'intervenant, j'ai donc fait des choix de catégories de ces différentes informations. Elles ont été influencées par la pédagogie singulière de l'intervenant puisque certains types de feedbacks étaient absents au détriment de certains présents de manière très significative. J'ai ainsi regroupé certaines fonctions des informations dans une même catégorie pour avoir des résultats précis et discutables. Il est vrai qu'au vue de la quantité de séances observées, relativement faible, des catégories n'auraient pas été significatives et analysables.

Pour construire ces catégories, je me suis donc appuyé sur les travaux de Piéron (1992) ainsi que sur les travaux de Fishman et Anderson (1971) qui ont fortement contribué à la classification des feedbacks selon leur nature, leur fonction, leur forme et selon le moment où ils sont émis.

a) Première catégorie de feedbacks retenue

Elle correspondra aux feedbacks apportant une **information technique.** Elle concernera tous ceux qui apportent des conseils à l'élève en réponse de l'action produite par l'élève. Ils peuvent prendre la forme de critères de réalisation (rappel), de critères de réussite.

Piéron propose une diversité de catégories pour les feedbacks d'information. Dans un premier temps, un bon nombre de feedbacks techniques visent à décrire ce qui est fait par l'élève en s'appuyant sur les critères de réussite. Cependant, Piéron indique que ce type de feedback « pose un problème à l'élève. Avec la description fournie, il doit se référer au modèle existant et comparer sa prestation à celui-ci »[40]. Ainsi, des élèves de classe élémentaire percevraient des difficultés à faire le lien entre leur propre action et celle qu'il convient de réaliser. Le saut

[40] Piéron (M), Cloes (M), Delfosse (C) , « Indispensable aux apprentissages de l'élève, le feedback » dans « enseigner l'Education physique et sportive » (1993) , Clermont Ferrand : AFRAPS ,127-140

cognitif serait trop conséquent pour leur âge et non producteur. De plus, Comme nous l'indique Piéron et Dermel en 1982, ces feedbacks peuvent prendre la forme de description approbatrice et donner une information positive à l'élève (donc une réussite) mais peut aussi être au contraire une description désapprobatrice qui vient montrer à l'élève qu'il n'a pas réussi l'action entreprise. (Exemple : « ta tête, elle est levée donc tu ne peux réussir ta roulade. »)

Puisque ce type de feedback ne suffit pas pour modifier le comportement moteur de l'élève, l'enseignant ou celui qui fait apprendre doit donc recourir à un feedback prescriptif qui a pour but de renseigner l'élève sur ce qu'il convient de faire pour réussir la tâche motrice. Piéron et Delmelle en 1982[41] appuient ces idées en montrant que les prescriptions permettent de nombreuses modifications du comportement moteur chez les élèves. (« Pour faire la roulade avant, il faut que tu rentres ta tête et que tu mettes tes mains devant. »)

Les feedbacks de nature « prescriptive » sont très présents dans la pédagogie de l'intervenant observé et représenteront une sous-catégorie essentielle et majeure dans la grille que j'ai retenue.

Ces conseils peuvent prendre différentes formes pour apporter les permettre aux apprenants de d'adapter leurs actions à celle recherchée. (Piéron 1992). Ils sont souvent donnés par le recours à l'auditif seul. Cependant, la spécificité de l'éducation physique et sportive montre que dans cette discipline plus que dans les autres, les feedbacks peuvent prendre d'autres formes au combien fondamentales pour ceux qui les reçoivent. Le feedback oral suivi d'une aide tactile est souvent utilisé pour permettre à l'élève de prendre conscience du comportement à adopter. Comme le mentionne Vigarello en 1979 dans son article « gestualité de technique »[42], ce type de feedback qu'il nomme aussi « toucher technique » serait une aide indispensable puisque l'apprenant par l'aide donnée ressentirait le comportement opportun à adopter. Cet auteur pense que la parole savante (uniquement auditive) peut s'avérer parfois peu efficace puisqu'elle comporte de nombreux inconvénients dont la maitrise des savoirs didactiques de l'activité par l'enseignant mais aussi et surtout le choix des termes à utiliser pour être compris par celui ou ceux qui les reçoit.

[41] Piéron (M), Cloes (M),Delfosse (C) , « Indispensable aux apprentissages de l'élève, le feedback » dans « enseigner l'Education physique et sportive » (1993) , Clermond Ferrand : AFRAPS ,127-140
[42] Vigarello (G) ,Vivès « gestualité de technique, l'entraineur et corporelle », revue EPS n°216 mars-avril 1989.

Une troisième forme de feedback très répandue en EPS concerne l'information accompagnée d'une aide visuelle qui s'apparente très souvent à une démonstration par celui qui fait apprendre.

Ainsi, au vus des classements établis dans les recherches et de l'analyse des vidéos et de la pédagogie de l'enseignant, je décide de retenir les sous-catégories suivantes en ce qui concerne les feedbacks visant à apporter « une information technique ».

- le feedback **descriptif** qui consiste à décrire l'action de l'élève . Il est important de noter que la pédagogie de l'intervenant montre que les informations descriptives s'apparentent pour la quasi-totalité d'elles à des informations désapprobatrices autrement dit à connotation négative. La description ne consistera pas à valoriser ce qui est fait par l'élève mais à faire un constat « négatif » de son action. En effet, très peu de descriptions sont utilisées pour valider l'action de l'élève. On pourrait s'interroger sur le fonctionnement pédagogique de cet intervenant mais l'objectif de mes recherches est de comprendre sa manière d'agir selon le sexe des élèves.
- Le feedback **descriptif suivi d'une démonstration** de l'intervenant : on a donc ici, une information auditivo-visuelle.

Exemple : tu as mis ta main comme cela donc tu es parti sur le côté.

- Le feedback **prescriptif** qui consiste à énoncer à l'élève, les critères de réalisation pour modifier un comportement observé. « Tu dois rentrer ta tête, pousser sur tes jambes (roulade arrière par exemple). Ce feedback prend souvent la tournure « il faut que tu… ».
- **Le** feedback **prescriptif accompagné d'une aide tactile** (kinesthésique) de l'intervenant. A ce moment-là, le temps pris en compte débutera au moment où l'enseignant commence à aider l'élève ou à prescrire une information. Le temps sera donc terminé à la fin de l'aide tactile.

b) Deuxième catégorie de feedbacks retenue : les informations d'ordre affective

Elle sera dissociée en deux sous-catégories pour répondre à certaines études concernant la différence possible entre la quantité et la durée des félicitations et des encouragements selon le sexe de l'élève.

- **Les félicitations** qui prendront la forme de « excellent, très bien, parfait ».
- **Les encouragements** comme « pas mal, c'est mieux » mais également une forme légèrement différente comme « Continue ça va passer » ou « tu vois quand tu es concentré, ça va tout seul ». Dans les deux cas, l'intervenant montre que l'élève est sur la bonne voie pour atteindre le but recherché.

c) **La catégorie des incidents disciplinaires**

Tous les feedbacks en réponse à un comportement qui nuit le bon déroulement des activités proposées seront regroupées dans cette catégorie. « X assieds-toi correctement et écoute », ou encore des corrections liées à la présence d'un niveau sonore trop important « les filles, on ne s'entend plus parler moins fort ».

d) La catégorie des feedbacks organisationnels

Je regroupe dans cette catégorie tous les feedbacks qui visent à aider l'élève dans la réalisation de la tâche. Ces feedbacks sont à différencier des feedbacks donnant une information sur la réalisation de l'action motrice. En lien avec les nombreux éléments gymniques que les élèves doivent retenir, l'intervenant donne un nombre de prescriptions important pour permettre à l'élève de se situer dans les actions qu'ils réalisent.

Exemple : « chandelle, roulade arrière » ou encore « on sort par les côtés lorsque vous avez terminé votre enchainement »

e) **Une dernière catégorie concerne tous les feedbacks d'ordre évaluatif** (exclusivement négatifs qui s'apparentent également à des critiques. Les évaluations positives sont uniquement des mots et sont regroupés dans la catégorie « félicitation ».

4) <u>Détails sur les résultats présentés.</u>

a) Comptabilisation des feedbacks

L'enjeu est de comprendre l'impact des feedbacks sur la réussite des élèves en Éducation physique et sportive. Ainsi, il est important d'analyser la durée des informations données par l'intervenant mais également la quantité de ces dernières. La répétition de la même information à un même élève sera comptabilisée dans la durée d'intervention mais ne sera retenue qu' une

seule et unique fois dans le décomptage de la quantité de feedbacks émis. Si ce dernier se répète lors d'une intervention prochaine, alors il sera de nouveau pris en compte.

Exemple pris dans la retranscription (annexe ….) : Y (étant une fille) « pousse sur tes pieds, pousse sur tes pieds ». Cette information sera regroupée dans la catégorie « information technique », dans la sous-catégorie « prescription technique ». On aura ainsi un feedback prescriptif mais le temps sera comptabilisé du début de l'intervention jusqu'à la fin de cette dernière.

L'intervenant utilise souvent la formule « ok » qui s'apparente dans son intentionnalité à un feedback de félicitation ou de validation. Ainsi, toutes ces interventions ont été intégrées à la catégorie « feedback de renforcement positif » dans la sous-catégorie « félicitation ». Cependant, si ce dernier message est suivi d'un message d'encouragement comme « ok, pas mal » alors il sera regroupé dans la sous-catégorie « encouragement ». L'information « Ok » ne sera pas dissocié de « pas mal » pour être regroupé seul dans sa catégorie retenue.

De plus, certains feedbacks peuvent et seront répartis dans plusieurs catégories.

Exemple : « non, non, non ta main est mal positionnée, tu pars sur le côté » sera donc classée dans la catégorie « évaluation » mais également dans la sous-catégorie « description ». D'autre part, les réponses telles que « allez, allez, pousse fort sur tes pieds » seront classées dans la sous-catégorie « encouragement » mais également « feedbacks prescriptifs ».

b) Présentation de la méthode pour calculer les résultats :

Dans la mesure où le nombre de filles et de garçons n'étaient identiques dans aucune séance , les résultats bruts ont été harmonisés afin d'obtenir des résultat pondérés dont la méthode est la suivante :

Dans la première séance observée : il y avait 6 filles et 7 garçons. Si les garçons reçoivent 40 feedbacks et les filles 35, il suffit de diviser le nombre total de feedbacks par le nombre d'élèves pour connaitre le nombre théorique de feedbacks pour un élève. Ainsi, ce nombre obtenu est soustrait au nombre de feedbacks total mais également à celui des feedbacks prescriptifs « garçons ».

c) Présentation des résultats :

La présentation des résultats se fait en plusieurs temps puisque la première séance a une durée beaucoup plus longue que la seconde. Elle permet d'avoir des données assez importantes avec un groupe d'élèves identique. Dans la deuxième séance observée, deux groupes sont passés sur un laps de temps beaucoup plus réduit. Cependant, les résultats scindés lors de la deuxième séance (résultats pour chaque groupe) sont peu conséquents pour certaines catégories. Il est donc nécessaire de les regrouper pour avoir une vue globale des interactions engagées dans une séance de révision des notions abordées. Les résultats sont succincts et reprennent les chiffres significatifs mais le détail de toutes les données analysées se situent en annexe.

VII) Présentation des résultats

1) Résultats de la séance 1 :

Tableau recensant la durée et le nombre de feedbacks lors de la première séance observée selon les catégories retenues.

	Filles		Garçons	
	Durée	Nombre	Durée	Nombre
Total des feedbacks	43%	43%	57%	57%
Félicitations	50,2%	45,5%	49,8%	54,5%
Encouragement	59%	56,7%	41%	43,3%
Feedbacks à affect positif (regroupant les félicitations et les encouragements)	54,2%	48,5%	45,8%	51,5%
Comportement	46,5%	33,3%	53,5%	66,7%
Totale des feedbacks sans tenir compte de ceux liés au comportement	42,9%	43,2%	51,7%	56,7%
Prescription liée à l'organisation	52,2%	43,6%	47,8%	56,4%
Prescriptions seules	36,1%	42,6%	63,9%	57,4%
Prescriptions avec aide kinesthésique	46,4%		53,6%	
Descriptions	41,8%	37,5%	58,2%	62,5%
Descriptions+ démonstration de l'intervenant	42,5%		57,5%	
Total des informations techniques	40,9%	42%	59,1%	58%
Feedbacks évaluatifs	44,2%	33,3%	55,8%	66,7%

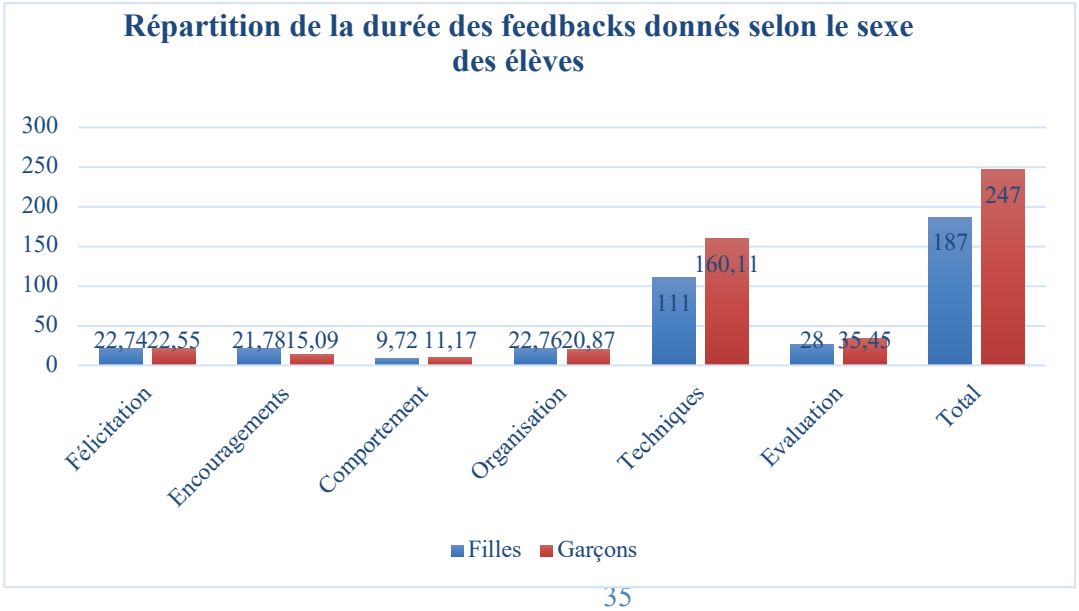
A la lecture des données de ce tableau, nous constatons que les garçons reçoivent un plus grand nombre de feedbacks de la part de l'intervenant. De plus, la durée de ces informations est aussi significativement plus élevée (43% pour les filles contre 57% pour les garçons).

En ce qui concerne les sous-catégories définies précédemment, les résultats sont les suivants :

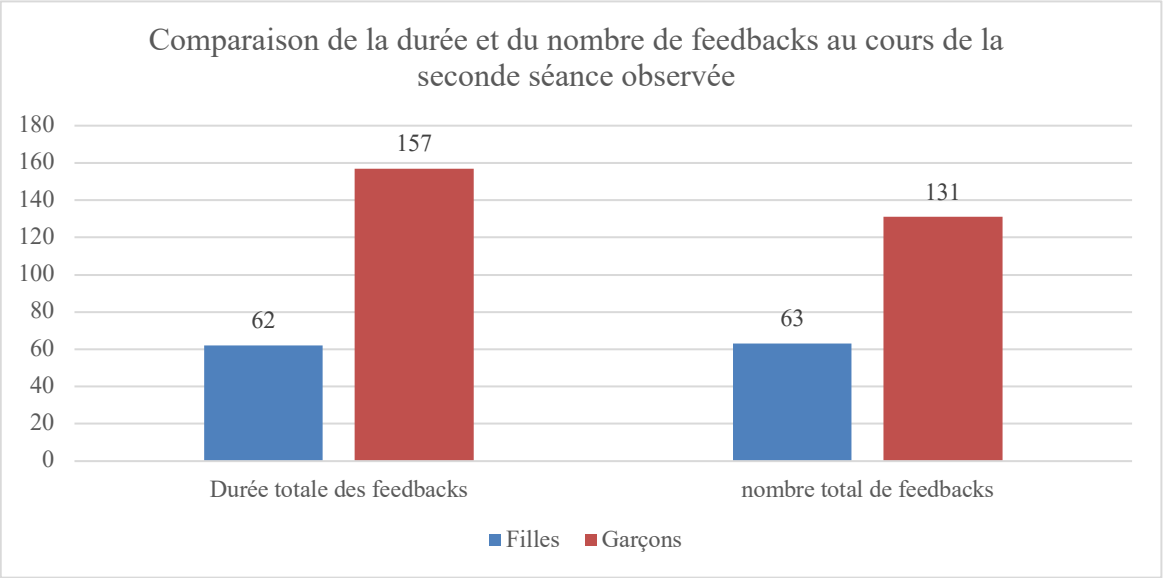
- La durée des « félicitations » est globalement identique pour chaque sexe mais la quantité diffère légèrement à l'avantage des garçons (54,5% contre 45,5%).
- Concernant les encouragements, les filles bénéficient d'une part, d'un plus grand nombre d'interventions mais également d'un temps plus long (respectivement 59% et 56,7% contre 41% et 43,3%)
- Concernant les feedbacks à renforcement positif, les filles reçoivent des conseils plus longs mais dont le nombre est moins conséquent.
- Les garçons sont plus sujets à recevoir des feedbacks liés au comportement hors-tâche.
- Concernant les feedbacks à visée technique, les garçons reçoivent très significativement plus de feedbacks et dans une durée plus longue. (59,1 % et 58% contre 39,9% et 42%)
- Pour finir, les feedbacks « évaluatifs à visée négative » qui prennent la forme de critiques sont plus conséquents pour les garçons que ce soit en nombre ou dans la durée. (55,8% et 66,7% contre 44,2% et 33,3%)

En ce qui concerne les feedbacks prodigués suite à l'initiation de l'interaction par l'élève, nous recensons 2 feedbacks pour les filles contre 3 pour les garçons. Le temps de réponse de l'enseignant est comptabilisé dans la nature du feedback émis.

Les données expliquées sont exprimées dans le graphique suivant :



2) Résultats de la séance 2



Ce graphique permet de visualiser de manière très significative le nombre et la durée des feedbacks reçus par les élèves au cours de la séance 2. Les garçons ont reçu davantage de feedbacks : 133 contre seulement 63 pour les filles. Ce résultat représente 67,5% du nombre total de feedbacks émis. En ce qui concerne la durée, les interventions avec les filles représentent 28,3% de la durée totale soit un temps passé avec les garçons avoisinant les 72%.

Ce tableau renseigne les feedbacks réunis des deux groupes observés lors de la 5ème séance du cycle soit la deuxième séance observée.

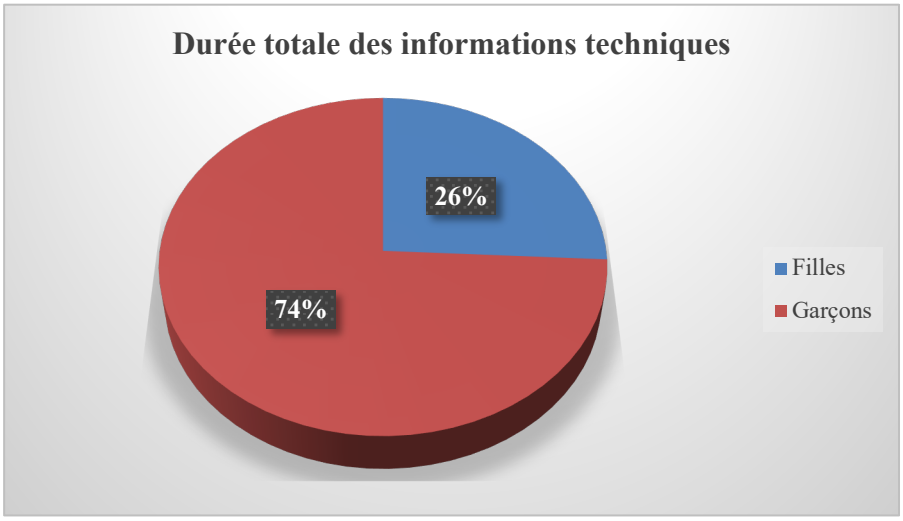
	Filles		Garçons	
	Durée	Nombre	Durée	Nombre
Total des feedbacks	28,3%	32,5%	71,7%	67,5%
Félicitations	55,9%	53,125%	44,1%	46,875%
Encouragement	15,4%	22,2%	84,6%	77,8%
Feedbacks à affect positif (regroupant les félicitations et les encouragements)	39,7%	42%	60,3%	58%
Comportement	38%	28,6%	62%	71,4%
Prescription liée à l'organisation	30%	26,7%	70%	73,3%
Total des informations techniques	25,8%	30,1%	74,2%	69,9%
Feedbacks évaluatifs	33,4%	29,3%	66,4%	70,7%

A la lecture du tableau située sur la page précédente, nous constatons que les résultats diffèrent de ceux établis lors de la séance 1 notamment dans le renforcement du temps consacré aux élèves de sexe masculin.

- Les félicitations sont plus à l'avantage des filles que des garçons que ce soit dans le nombre ou dans la durée (respectivement 53,125% et 55,9% contre 46,875 et 44,1%)
- En ce qui concerne les encouragements, nous observons une inversion des résultats par rapport à la séance 1 que ce soit dans le nombre mais également dans le temps de ces interventions.
- Le regroupement des félicitations et des encouragements est impacté par la hausse significative des encouragements au profit des garçons.
- En ce qui concerne les feedbacks liés au comportement, l'intervenant réprimande davantage les garçons que les filles même si la durée est moins marquée(respectivement 71,4% contre 28,6%).
- Concernant les feedbacks organisationnels, le nombre a augmenté de manière significative en faveur des garçons tout comme le nombre et le temps des informations techniques.

Ainsi, au vu des résultats de cette séance, on s'aperçoit que les garçons reçoivent plus de feedbacks que les filles de manière plus significative que lors de la séance 1.

Voici un diagramme qui illustre les résultats décrits ci-dessus.

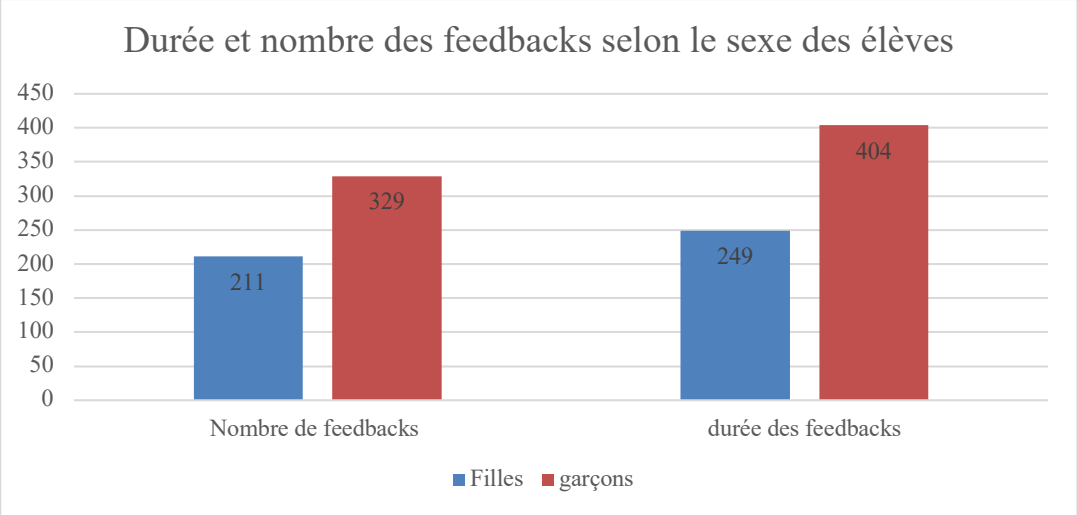


3) Résultats reprenant la totalité des séances observées

	Filles		Garçons	
	Durée	Nombre	Durée	Nombre
Total des feedbacks	38,1%	39,1%	61,9%	60,9%
Félicitations	52,2%	49%	47,8%	51%
Encouragement	45,8%	43,75%	54,2%	56,25%
Feedbacks à affect positif (regroupant les félicitations et les encouragements)	49,4%	47,3%	50,6%	52,7%
Initiation par les élèves	63,3%	45,5%	36,7%	54,5%
Comportement	43,6%	33,3%	56,4%	66,7%
Prescription liée à l'organisation	42,8%	34,3%	57,2%	65,7%
Totale des prescriptions liées à la réalisation motrice	31,3%	38,2%	68,7%	61,8%
Prescriptions +aide kinesthésique	46,8%		53,2%	
Description seule	36,7%	37,5%	63,3%	62,5%
Description+ démonstration	33,1%		66,9%	
Total des informations techniques	36,4%	38,1%	63,6%	61,9%
Feedbacks évaluatifs	39,4%	30,6%	60,6%	69,4%
Feedbacks donnés en petits groupes selon le sexe	78,1%	80%	21,9%	20%

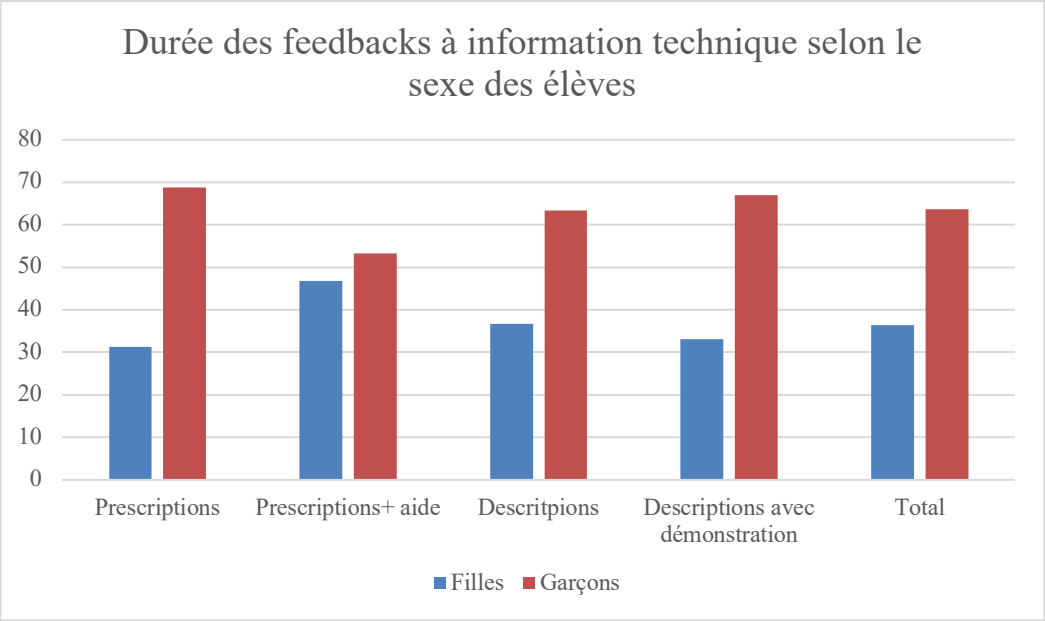
A la lecture de ce tableau récapitulatif, on peut s'apercevoir que le nombre ainsi que la durée des feedbacks émis par l'intervenant sont en faveur des garçons de façon significative (61% contre 39%). Lorsque l'on s'intéresse aux sous-catégories, on constate que la quantité et la durée des feedbacks sont exclusivement au détriment des filles alors que dans la séance 1 , le nombre d'encouragement était plus favorable à ces dernières.

Ce graphique permet de mieux visualiser les résultats recensés.



- Concernant les feedbacks à renforcement positif, le nombre et la durée varient très légèrement à l'avantage des garçons mais de manière non représentative (52,7% contre 47,3%)
- Concernant les interactions initiées, les garçons sollicitent d'avantage leur intervenant que les filles mais ce résultat sera discuté au vu du nombre relativement faible.
- Concernant les interventions liées au comportement hors-tâche, le nombre et la durée jouent en faveur des garçons de manière plutôt significative (54,6% et 66,7% contre 43,6% et 33,6%)
- Le nombre et la durée des feedbacks évaluatifs et organisationnels sont également en faveur des garçons.

Afin de rendre compte des interventions variées au sein de la catégorie « feedbacks à informations techniques », il me semble judicieux de visualiser le diagramme ci-dessous.



Le nombre de prescriptions seules « envoie tes jambes en arrière, roule sur le derrière de ta tête » sont les plus représentées et prennent une part très importante dans la pédagogie de l'intervenant. Au sein de ces catégories, le temps et le nombre des interventions sont favorables aux élèves de sexe masculin. La rubrique « total » permet de rendre compte des différences selon le sexe des élèves.

VIII) Discussions et retour sur les hypothèses énoncées

Notre première hypothèse visait à montrer que les garçons recevaient d'une part une quantité plus importante de feedbacks mais aussi que la durée de ces derniers était plus longue.

A la lecture des résultats présentés (et qui sont détaillés de manière plus significative en annexes) , on peut affirmer que l'intervenant a prodigué une quantité d'informations plus importante pour les garçons. En effet, dans la première séance observée, le temps accordé aux garçons ainsi que le nombre de feedbacks s'élèvent à 57% contre seulement 43% pour les filles. Pour illustrer ces propos, les garçons ont reçu 198 interventions contre 146 pour les filles sur un temps de pratique avoisinant les 40 minutes. Mais ces résultats sont encore plus significatifs lorsque nous nous intéressons aux résultats de la séance 2. Comme indiqué dans la présentation des échantillons, le nombre de feedbacks s'élève à 66,5% en faveur des garçons dans le premier groupe et à plus de 79% dans le deuxième groupe observé. Ainsi, cette augmentation dans la fréquence des feedbacks au détriment des filles vient confirmer un peu plus l'hypothèse avancée. Ces résultats sont pondérés de façon à pouvoir comparer de manière significative les résultats rapportés. En revanche, les résultats sont encore plus significatifs lorsque nous regardons les résultats bruts de cette seconde partie de la séance 2. La durée de feedbacks donnée aux garçons s'élève à plus de 66% alors que le nombre de filles est numériquement plus important. De ce fait, la répétition de l'action motrice des filles devrait être supérieure. Elles devraient solliciter d'avantage l'intervenant. Ce constat n'est pas inversé lorsque les garçons sont plus nombreux. Ils monopolisent davantage son attention.

Ainsi, dans toutes les séances présentées, les résultats sont favorables pour répondre à notre hypothèse de départ et viennent conforter les nombreuses recherches dont celles de Durut-Bellat (1990), de Mosconi (1994) qui affirmaient « qu'une plus grande attention était accordée aux garçons à travers d'interactions verbales plus nombreuses »[43]. Même si dans notre étude, l'interaction diffère du feedback dans la mesure où sont pris en compte toutes les informations de l'enseignant en réponse à l'action motrice de l'élève, nous pouvons quand même montrer que les résultats viennent valider les constats établis par ces chercheurs. Cependant, la règle des deux tiers énoncés par Spender (1982) n'est pas validée par nos recherches dans la mesure où les filles reçoivent 39% des feedbacks donnés. La durée de ces derniers en leur faveur s'élève également à 38%. Mais, les résultats viennent aussi confirmer les travaux de Couchot-Schiex

[43] In Trottin(B) et Cogérino (G) , « Filles et garçons en EPS : approche descriptive des interactions enseignant-e et élèves. » Staps, pages 69-85 , 2009

qui en 2005 montre que les garçons reçoivent plus d'interactions que les filles dans cette activité physique et sportive.

Tableau indiquant la quantité et la durée des feedbacks pour des élèves de même niveau

	Séance 1		Séance 2		Total	
	Durée	Nombre	Durée	Nombre	Durée	Nombre
Ni	7,18	8	7,16	6	14,34	14
Ra	41,64	32	15,53	15	57,17	47
Ma	75,95	46	43,5	39	119,45	85
El	6,08	6	3,69	2	9,77	8

Étudier le nombre et la durée des feedbacks vise à montrer que la différence de considération des élèves selon leur sexe a une influence sur leur progression mais surtout sur leur réussite. Pour donner plus de sens à l'importance du nombre de feedbacks pour aider l'élève à progresser, il semble intéressant de comparer les interventions reçues pour des élèves ayant un niveau globalement similaire. Les élèves « Ni » fille et « Ra » garçon puis « Ma » (garçon) et « El » (fille) sont considérés par l'intervenant comme ayant un niveau identique. En analysant le tableau ci-dessus, on s'aperçoit très rapidement que le nombre et la durée des interventions sont largement favorables aux garçons dans les deux cas étudiés. « Ma » et « El » sont décrits comme deux élèves étant « plutôt raides et ayant les mêmes difficultés pour réaliser les mouvements proposés dans la séquence ». Si l'on comparer le nombre d'interventions reçues, on observe que ce premier en bénéficie de 91,4% contre seulement 8,6% pour cette dernière. Ces nombres sont à mettre en relation avec les propos de l'intervenant qui confirmeraient les impacts plus généralisés de l'action de l'enseignant sur les différences de réussite en EPS entre les filles et les garçons.

Les paroles relatées surviennent en fin de séquence à la suite de l'évaluation. « Ma m'a étonné car au début je le pensais faible mais au fur et à mesure de la séquence, il m'a vraiment impressionné et il a bien progressé ». Mais cette progression constatée par cet élève par rapport à celle de l'élève fille n'est-elle pas directement liée à ses interventions extrêmement plus nombreuses en sa faveur ? Il est difficile de penser le contraire.

Si l'on s'intéresse à la nature des feedbacks, il est évident que les garçons ont reçu des feedbacks plus variés dont ceux de la catégorie « informations techniques ». Mais cela n'est pas surprenant aux vues des différences dans le nombre de ces derniers selon le sexe de l'élève.

Une autre remarque concernant deux élèves de sexe opposé dont les résultats ne sont pas comptabilisés mériteraient une comparaison mais leur nombre ne serait pas significatif dans la mesure où ces derniers n'ont participé qu'à la deuxième séance (15minutes). La voici : « M s'est amélioré, il avait des difficultés au début, alors que N (fille) avait déjà de bonnes bases mais elle n'a pas trop progressé ». Encore une fois on pourrait mettre en relation ces paroles avec les différences de résultat entre sexe.

Cela mériterait donc d'accroitre les recherches concernant les élèves qui sont les plus sollicités par les enseignants selon leur niveau de pratique dans les activités connotées « féminines » . En gymnastique, les filles possèderaient les qualités requises pour mieux réussir que les garçons. Ainsi, les arguments affirmant que les enseignants échangent davantage avec les élèves de sexe masculin quel que soit les activités s'opposent à ceux montrant que ce sont les élèves avec le niveau le plus élevé qui recevraient le plus d'interventions. Ainsi dans cette activité connotée féminine, les filles seraient considérées comme les élèves ayant « potentiellement le plus de chance de réussir ». Mes résultats tendent à confirmer les arguments montrant que les garçons sont sujets à recevoir plus de feedbacks même dans les activités connotées féminines.

Si l'on comparer les résultats des évaluations de fin de cycle, on s'aperçoit que les 10 « meilleures notes » font l'état de 6 garçons pour 4 filles. Cet échantillon relativement faible ne permet pas de tirer de réelles conclusions mais montre quand même que les garçons réussissent aussi bien si ce n'est mieux que les filles en gymnastique. Évidemment ils peuvent diverger d'une population d'élèves à une autre. Cependant, ils questionnent quant à la définition des activités selon leur connotation « masculine », « mixte » et « féminine » notamment en école primaire où les arguments des différences physiologiques et morphologiques ne pourraient être la seule cause des inégalités de réussite entre filles et garçons en éducation physique et sportive. Les enseignants ne doivent-ils pas plus s'interroger sur la différence de traitement parfois inconsciente opérée selon le sexe des élèves ?

Est-ce que ces résultats restent significatifs en supprimant les comportements hors-tâche ?

Pour affirmer avec plus de certitude cette première hypothèse, il est intéressant de comprendre si les garçons reçoivent plus d'interventions que les filles lorsque l'on ne tient pas compte des comportements « hors tâche ». En effet, Wright en 1997 montre qu'en supprimant ces feedbacks, on rétablirait « l'égalité au sein des interactions filles-garçons. » Tout d'abord, dans les séances observées, le nombre de feedbacks « comportement » comptabilisé à l'égard des garçons était de 14 (66,7%) contre seulement 7 chez les filles (33,3%). Le nombre de feedbacks total étant de 540 et les différences constatées dans la répartition des feedbacks selon le sexe étant relativement importantes, on ne peut affirmer les constats réalisés par ce chercheur. En revanche, nos résultats viennent appuyer les nombreuses recherches sur les interactions montrant que les garçons reçoivent plus souvent des remarques liées à leur manque de discipline. (Felouzis 1993, G Cogérino, S Champély).

Pour expliquer ce phénomène, N.Bonniot-Paquien, G Cogérino, S.Champely[44] montrent que « les enseignants habitués à voir les garçons décrocher plus que les filles , font probablement preuve d'une plus grande vigilance au sujet des garçons ce qui entraine un taux d'intervention supérieur ». Ainsi cet argument est défendu et explique en partie les résultats que nous avons trouvés pour valider notre première hypothèse dans la mesure où l'entretien avec l'intervenant vient consolider ce qui est défendu ci-dessus. En effet, à la question « pensez-vous avoir donné globalement le même nombre de feedbacks à vos élèves ? si non quels sont les élèves avec lesquels vous pensez avoir le plus interagit ? », la réponse de ce dernier est très signifiante et révélatrice du plus grand nombre d'interventions au profit des élèves de sexe masculin.

« Je pense avoir donné plus de feedbacks aux garçons car vu qu'ils font souvent le cirque, je focalise plus mon attention sur ces élèves. J'observe ce qu'ils font et je regarde s'ils exécutent bien ce que j'ai demandé. Ça me permet aussi de voir ce qu'ils font mal et ce qu'ils vont faire par la suite. »

Deuxième hypothèse :

Concernant la qualité des feedbacks, les élèves garçons recevraient plus d'interventions de nature différente (félicitations, encouragements, informations technique, organisation,

[44] Bonniot-Paquien (N), Cogérino(G), Champely (S). « Les enseignants d'EPS face aux élèves qui décrochent de l'activité : interventions selon le sexe des élèves et discours relatifs aux comportements observés » dans STAPS, page 77 à 92, 2009.

critiques). Nous nous arrêterons plus longtemps sur les feedbacks considérés comme bénéfique pour l'estime des élèves et donc pour leur réussite. Je regroupe ces deux sous-hypothèses puisque les éléments de réponses le permettent.

Compte tenu des résultats ressortis dans l'analyse des séances de gymnastique, nous pouvons valider cette hypothèse mais que de manière partielle et avec prudence.

Il est vrai que dans un premier temps, les résultats tendraient à valider significativement notre hypothèse. En effet, en ce qui concerne les feedbacks « évaluatifs », « à information technique », « d'organisation », les résultats sont en faveur des garçons et s'accroissent à leur avantage lorsque l'on observe plus précisément ceux de la séance 2. Par exemple, ils ont reçu 69,4% des interventions à visée évaluative contre seulement 30,6% pour les filles (soit respectivement 50 contre 22). De plus, le taux d'intervention « à visée technique » à leur profit est supérieur dans les deux séances mais il s'accroit de manière très significative à l'issue de la seconde. Les filles ont reçu 22 feedbacks informationnels contre 51 pour les garçons (soit des taux respectifs de 25,8% et 74,2%). La seule valeur allant à l'encontre de nos affirmations concerne la durée des feedbacks « organisationnels » constatée lors de la séance 1.(52,2% pour les filles contre 47,8% pour les garçons).

Ainsi, ces données viennent valider les précédentes recherches montrant que les garçons recevraient davantage de feedbacks de nature différente (Macdonald 1990)[45]. Cependant, pour asseoir ces arguments défendus par certains chercheurs et validés par nos recherches en gymnastique, il faudrait vérifier si ces résultats sont en faveur des élèves de sexe masculin quel que soit le type d'activité physique et sportive enseignée.

Nicaise et Cogérino en 2008 nuancent ces affirmations en montrant que les filles reçoivent plus d'attention que les garçons dans une activité définie comme « mixte » : le badminton.

Cependant, lorsque l'on s'intéresse plus précisément aux résultats concernant feedbacks « de renforcement positifs », les résultats nous paraissent plus discutables et moins significatifs (même s'ils ne le sont jamais à l'avantage des filles).

En effet, les résultats pondérés de la première séance recensent un nombre plus conséquent de félicitations pour les garçons (36 contre 30) mais un nombre d'encouragement moindre (17

[45] In Trottin(B) et Cogérino (G) , « Filles et garçons en EPS : approche descriptive des interactions enseignant-e et élèves. Staps, pages 69-85 , 2009

pour les filles contre 13 pour les garçons). Les résultats combinés de ces deux sous-catégories montrent que la durée de ces feedbacks est légèrement plus importante pour les filles (54,2% contre 45,8%) mais que la quantité est légèrement en faveur des garçons (51,5% contre 48,5%).

En ce qui concerne la séance 2, les résultats montrent que les garçons ont reçu beaucoup plus d'encouragements (14/18 soit 77,8%) mais que le nombre et la durée des félicitations reste en faveur des filles (17/32 soit 53,125%). Ainsi, les résultats cumulés de l'ensemble des séances varient que très légèrement en faveur des garçons.

Pourquoi s'intéresser plus précisément aux feedbacks de « renforcement positifs » et « à visée technique » ?

Ces recherches ont pour objectif de répondre à certaines interrogations pouvant expliquer les différences de réussite en éducation physique et sportive entre les filles et les garçons. Mais surtout de trouver les arguments approuvant que l'enseignant peut participer à la réduction des inégalités entre les sexes.

Ces catégories de feedbacks sont considérées comme celles influençant le plus le sentiment de compétence des élèves. En effet, les travaux de Piéron (1992)[46] nous montrent une nouvelle fois que les interventions visant à encourager et féliciter impacteraient la motivation intrinsèque de l'élève et pourraient l'inscrire dans une perspective de pratique à long terme. Ces postulats prennent évidemment appui sur la théorie de l'autodétermination avancée par Deci et Ryan en 1985 qui « montrent que toutes les interventions de nature positive en réponse à la performance immédiate de l'élève influent sur leur degré de compétence et sur leur motivation intrinsèque mais surtout extrinsèque ».[47]

De plus, les feedbacks « techniques » nous semblent nécessaires et fondamentaux dans la mesure où ils apportent des informations sur les comportements des élèves. Ils sont donc source de progrès pour ceux qui les reçoivent. Ils ont besoin d'interventions les guidant sur les actions à mettre en œuvre pour atteindre le but final. Ainsi, pour défendre l'importance de ces feedbacks, on peut dire que l'absence de ces derniers handicaperait la progression d'un élève dans la mesure où ils renseignent et conseillent sur les comportements à privilégier pour

[46] Piéron (M), Cloes (M) ,Delfosse (C) , « Indipensable aux apprentissages de l'élève, le feedback » dans « enseigner l'Education physique et sportive » (1993) , Clermond Ferrand : AFRAPS ,127-140
[47] In Nicaise (V) , Cogérino (G), « Feedbacks émis par l'enseignant-e, perceptions des élèves de ces feedbacks en éducation physique et sportive : effets sur les perceptions de compétence physique des filles et des garçons ».

répondre aux contraintes de l'activité et de l'action proposées. Ces arguments défendus vont dans le sens des arguments constatés ci-dessus sur le nombre des feedbacks correctifs favorables aux garçons (Macdonald,1990) mais également des « qualités d'apprentissages différentes, en faveur des garçons » (Cogérino, 2006, Amade Escot 2004)

Cependant, pour répondre de manière plus précise à notre questionnement, il conviendrait de définir et de trouver un terrain d'entente sur les feedbacks influençant « positivement » la pratique de l'élève. Il est évident que les feedbacks encourageant et félicitant les élèves peuvent entrer dans cette catégorie puisque l'enseignant porte un intérêt à l'élève et lui demande de persévérer dans les efforts qu'il accomplit. Mais, la chercheuse Nicaise en 2006[48] nuance ses propos. Même si elle affirme que les feedbacks de renforcement positifs influent sur le sentiment de compétence des élèves à condition que ces derniers les perçoivent, elle mentionne que « les encouragements tout comme les critiques influenceraient négativement l'estime des élèves ». En tenant compte de ces arguments-ci, une partie de notre hypothèse serait alors réfuter puisque globalement, les garçons ont reçu davantage de feedbacks de cette catégorie.

Les catégories de feedbacks ont été présentées à l'intervenant lors de l'entretien. A la question « si vous deviez choisir les deux catégories de feedbacks qui sont les plus importantes pour permettre à vos élèves de progresser, pour lesquelles opteriez-vous ? » : la réponse de l'intervenant est la suivante : « je pense que d'une part les renforcements positifs permettent d'encourager les élèves et de les maintenir dans l'activité. Les informations techniques donnent des conseils aux élèves donc elles sont aussi essentielles. » l'intervenant a donc conscience indirectement qu'il aide plus les garçons en leur donnant en partie les feedbacks nécessaires à leur réussite.

Cependant, pour affirmer de manière plus certaine que ces catégories de feedbacks sont celles qui influencent le plus la motivation et la réussite de l'élève, il conviendrait d'évaluer le niveau de chacun lors de l'évaluation diagnostique. A partir de ce constat préétabli, la mesure de la quantité de ces feedbacks sur la séquence permettrait peut-être de montrer une corrélation entre la réussite et la nature de ces derniers.

Pour compléter ces recherches, une piste de réflexion il me semble intéressante, conviendrait de s'attarder plus précisément sur la « forme des feedbacks à visée technique ». Comme définit

[48] Nicaise (V) , Cogérino (G), « Feedbacks émis par l'enseignant-e, perceptions des élèves de ces feedbacks en éducation physique et sportive : effets sur les perceptions de compétence physique des filles et des garçons ».

dans le protocole et dans le classement des interventions par catégorie, les feedbacks prennent diverses formes qui peuvent avoir une influence plus ou moins importante sur la progression des apprenants. En effet, on peut recourir à des feedbacks auditifs seuls, aider l'élève en apportant une aide kinesthésique ou encore proposer une démonstration du comportement observé. Toutes ces spécificités ont pour objectif d'aider les élèves dans la réalisation de la tâche. En m'appuyant sur les résultats des sous-catégories que j'avais définies dans les feedbacks techniques, on s'aperçoit que les garçons ont reçu plus « d'aide tactile » de la part de l'intervenant mais également plus d'interventions recourant à la démonstration. La durée s'élève respectivement à 53,2% pour les garçons contre 46,8% pour les aides kinesthésiques.

Cette forme de feedback représente une aide conséquente pour l'élève puisqu'elle lui permet de « rechercher les sensations par rapport à un mouvement particulier. » (Vigarello 1989) Ceci est d'autant plus vrai en gymnastique puisque l'apprentissage de certains éléments gymniques comme la roulade (élément étudié dans nos recherches) nécessite de situer son corps dans l'espace. Ainsi ce type de feedback prend tout son sens pour aider l'élève à s'approprier les positions recherchées.

En partant de ces constats et de nos résultats, il faudrait approfondir ces recherches pour voir si dans certaines activités comme la gymnastique, les interventions sont toujours favorables aux élèves de sexe masculin. Dans ce cas, on pourra affirmer que l'enseignant peut par la forme des feedbacks qu'il utilise réduire les différences de réussite entre les filles et les garçons. Cependant, il faudrait aussi observer si les garçons bénéficient de cette forme d'intervention quel que soit le sexe de l'enseignant.

Certains arguments de la littérature montrent que les enseignants hommes interagissent davantage avec les filles (Weiler et Doyle 2000) alors que d'autres défendent l'idée selon laquelle les enseignants hommes accorderaient plus d'importance aux garçons (Hutchinson 1995)[49].

[49]In Trottin (B) , Cogérino (G) « Filles et Garçons en EPS : approche descriptive des interactions enseignant-e et élèves. Staps, pages 69 à 85, 2009

Troisième hypothèse :

Cette dernière hypothèse avait pour objectif d'étudier une différence éventuelle dans la manière de s'adresser aux élèves selon leur sexe. Nous avions fait la supposition que les filles recevraient davantage de feedbacks en petits groupes que les garçons.

Les données recueillies tendent une nouvelle fois a validé notre hypothèse.

Les résultats ont été regroupés dans le tableau reprenant ceux de l'ensemble des séances observées dans la mesure où le nombre d'interventions par séance était relativement réduit. A la lecture de ces derniers, on peut affirmer qu'ils sont une nouvelle fois défavorables aux filles dans la mesure où elles reçoivent plus de feedbacks de « groupe ». En effet, sur 25 interventions destinées à plusieurs élèves du même sexe, 20 concernaient les filles contre seulement 5 pour les garçons. Concernant la durée, elle est également au détriment des filles. Elles ont reçu 23 secondes d'interventions contre seulement 6 pour les garçons. Ce recueil de données avait pour objectif de valider certaines études qui montraient que l'enseignant s'adresse différemment aux élèves selon leur sexe. C'est notamment le cas du chercheur Delamont (1980) qui montrait que les enseignants (hommes) rassemblent les filles lorsqu'ils veulent leur donner des feedbacks correctifs comme si elles avaient « toutes les mêmes capacités ». En étudiant plus précisément la nature de ces feedbacks, on s'aperçoit que les feedbacks correctifs qui sont dénommés « informations techniques » sont les plus nombreux (6/20) mais ne se distinguent pas réellement des autres.

J'ai recensé : (renvoyer à l'annexe….)

- Pour les filles : 5 feedbacks « organisationnels, 3« évaluatifs », 6 « informations techniques », 4 liés au « comportement », 2 « renforcements positifs »
- Pour les garçons : 4 « feedbacks organisationnels », 1 « évaluatif »

Pour enrichir ces résultats, il est intéressant de souligner, « concernant les feedbacks de comportement », que l'enseignant n'a donné qu'un seul feedback individualisé pour les élèves de sexe féminin, alors qu'ils le sont tous ou en parti lorsqu'il s'adresse aux garçons.

Exemple : L'enseignant énonce souvent : « les filles doucement » sans donner le nom des élèves qu'il reprend alors qu'il nomme tout le temps le prénom des élèves garçons : « L et A arrêtez de parler ».

C’est pour cette raison que je n’ai pas comptabilisé ce type d’intervention dans des feedbacks « collectifs ». Certains chercheurs montrent que le fait de s’adresser aux élèves en petit groupe témoignent d’un manque de considération pour les élèves.

IX) Limites et facteurs à prendre en compte sur les résultats donnés :

Même si les résultats son révélateurs d’une considération différente entre filles et garçons en faveur de ces derniers, il convient d’expliquer que certains facteurs ont pu biaisés nos données. Il ne convient pas de remettre en cause notre recherche mais de montrer que certains points doivent être expliqués.

Au niveau de l’activité observée :

La gymnastique est une activité physique et sportive ayant une organisation pédagogique qui peut se distinguer de celle des autres APSA. Elle nécessite souvent de mettre en place des dispositifs afin de garantir la sécurité des élèves mais aussi d’assurer un plein investissement de l’élève dans l’enchainement de ces actions. Un système par « vague » est souvent utilisé de manière à ce que les élèves puissent s’exprimer dans les meilleures conditions. Associé à l’espace très restreint de pratique, cette organisation peut également avoir un impact sur les interventions de l’enseignant. Lorsque 4 élèves passent simultanément, il est difficile d’individualiser son enseignement pour chaque élève. Deux possibilités s’offrent à l’intervenant. La première consiste à apporter des régulations « groupales » qui ne seront donc pas bénéfiques à tous les élèves puisque chaque élève se distingue par sa singularité. Cet argument est d’autant renforcé dans une activité gymnique où les performances sont individuelles. La deuxième, plus pertinente, consiste à aider un élève de manière singulière pour lui apporter les conseils dont il lui seul a besoin. Visiblement, en observant les résultats, l’intervenant a décidé d’aider davantage les garçons. Cependant, on ne peut affirmer avec certitude, même si de nombreux arguments nous ferait pencher en cette faveur , que ses interventions seraient identiques dans une autre activité ayant une organisation totalement différente comme les sports collectifs par exemple.

Au niveau de l’intervenant :

Comme mentionné à de nombreuses reprises dans le corps de ce travail, la personne observée n’est pas un enseignant mais un intervenant. De ce fait, sa formation est différente et son

approche dans la considération de l'égalité fille-garçon n'est peut-être pas préoccupante. De ce fait, il n'est pas sensibilisé à ce sujet comme le sont les enseignants avec les différentes lois et textes officiels.

Au niveau des élèves :

Ils ont un rapport à la gymnastique différent. Certains ont déjà réalisé trois cycles de gymnastique au cours de leur scolarité alors que d'autre ne l'ont jamais pratiqué. Il conviendrait de s'intéresser plus finement au sexe des élèves l'ayant déjà pratiqué. Lié à cet argument, certains élèves connaissaient déjà l'intervenant aussi bien dans le domaine scolaire (cycles de gymnastiques précédents) que dans l'extra-scolaire (il y avait de nombreux footeux dans la classe et l'intervenant est également entraineur). Ainsi des liens affinitaires entretenus avec certains élèves garçons notamment peuvent expliquer certaines différences dans les interventions. (Même si un enseignant peut également développer des liens avec certains élèves au détriment de la prise en compte de la diversité dans un souci d'équité).

Au niveau des choix du regroupement des feedbacks selon leur catégorie :

Les catégories des feedbacks s'appuient évidemment sur des travaux reconnus et certifiés mais l'interprétation de certains d'entre eux peut également affecter la nature des interventions reçues par les élèves. En revanche, le nombre doit être révélateur de la façon de faire de l'intervenant. De plus, Certaines informations entendues sont déduites et ne reposent pas sur un constat visuel du feedback oralisé. Cela peut notamment avoir une répercussion sur les feedbacks organisationnels pour savoir s'ils sont destinés à un ou plusieurs élèves. Dans le doute, ces derniers n'ont pas été pris en compte pour éviter de donner des résultats imprécis.

Il convient ensuite de trouver des explications aux différences de données importantes recensées entre les deux séances observées.

Une première explication à ces différences provient sans doute de la nature des séances. Alors que la première était destinée à l'apprentissage d'éléments constitutifs de l'enchainement final, la seconde consistait notamment à réviser l'enchainement pour préparer l'évaluation lors de la séance suivante. Ainsi, le nombre et la nature des feedbacks prenaient logiquement des tournures différentes. Une séance d'apprentissage nécessite des corrections, des prescriptions importantes pour emmener l'élève vers le comportement souhaité et découvert alors qu'une séance de révision nécessite de valider ou de réfuter certains comportements en vus de ce qui a

été appris tout au long du cycle. C'est sans doute pour cette raison que les résultats varient autant au niveau de la quantité des informations données.

La première séance concernait un groupe d'élève stable comportant 13 élèves : 7 garçons et 6 filles. L'enseignant avait donc plus de temps pour intervenir grâce à des répétitions des élèves plus nombreuses. Il a donc pu facilement identifier les capacités et les difficultés des élèves pour répartir son temps d'intervention. Il est aussi important de noter qu'un seul élève « garçon » avait un profil d'élève « perturbateur ». C'est d'ailleurs cet élève qui a reçu le plus de feedback lié au comportement si l'on comptabilise l'ensemble de ces feedbacks.

La seconde séance était scindée en deux groupes dont le nombre de filles et de garçons étaient différents. (3 garçons supplémentaires dans le premier groupe contre 2 filles dans le second.) Même si les résultats bruts ont été pondérés de manière à pouvoir les analyser le plus juste possible, le nombre différent de filles et de garçons présents à forcément influencer la manière d'agir de l'intervenant.

Cependant il convient de trouver des raisons possibles au fait que les résultats varient et augmentent d'une manière très importante en faveur des garçons.

En observant les élèves qui ont reçu le plus de feedbacks de la part de l'intervenant, on s'aperçoit qu'ils sont répartis différemment dans les deux groupes. Dans le premier groupe, 2 garçons ont eu l'opportunité de recevoir un grand nombre de conseils contre seulement une fille. De plus une élève recevant beaucoup de conseils était absente lors de la seconde séance. Cela peut expliquer aussi la réduction du nombre et de la durée d'intervention au détriment du groupe « fille ».

Dans le second groupe de la deuxième séance observée, 3 élèves garçons dits « perturbateurs » étaient présents. Si on met cet élément en relation avec les réponses de l'intervenant concernant le sexe recevant le plus de feedbacks, l'accroissement du nombre d'intervention en faveur des garçons s'explique sûrement par ce constat. Son attention se centre sur les élèves ayant des réponses déviantes par rapport à ce qui est demandé.

Conclusion :

Ce mémoire avait pour objectif d'étudier les différences de réussite en Éducation physique entre les filles et les garçons et surtout de montrer que l'enseignant a un rôle essentiel à jouer dans la

réduction de ces inégalités. En effet, de nombreux citoyens ont intégré les stéréotypes genrés qui leur indique comment se comporter selon « leur sexe ». Ainsi, dès l'enfance, les individus sont éduqués de manière à acquérir les comportements qu'il convient d'adopter selon son sexe. Cette éducation conduit rapidement à une intériorisation inconsciente des normes qui sont alors acceptées. Il est donc difficile d'agir sur l'opinion des personnes. En revanche, à l'école, les enseignants doivent « prendre en compte la diversité des élèves » afin de donner à chacun les mêmes chances de réussite. En EPS, nous avons montré que les élèves « filles » et « garçons » font face à une inégalité d'apprentissage. Le nombre de feedbacks, « aides fondamentales pour atteindre les compétences visées par les programmes », est disproportionné en faveur de ces derniers. Cela n'est pas surprenant et appuie globalement toutes les études montrant que les filles sont souvent désavantagées dans cette discipline. Cela vient surtout asseoir les visions de la société affirmant encore aujourd'hui une domination masculine. Mais, il est du devoir de l'enseignant d'adapter ses pratiques et de prendre conscience de son fonctionnement pédagogique. Dans un premier temps, Réfléchir à la répartition de ces interventions est une condition essentielle pour tendre vers la réduction des inégalités. Puis il lui faut s'interroger sur la nature de celles-ci. Encourager les filles n'est pas suffisant pour tendre vers une égalité dans son enseignement. Les leviers sont présents mais sont à prendre en considération : informer les élèves sur les réussites mais aussi donner les informations pour atteindre l'objectif visé. Les actions sont individualisées dans de nombreuses APSA. Ainsi les aides doivent l'être également puisqu'aucune action n'est identique entre deux élèves quel que soit leur niveau.

Remerciements :

Je tiens à remercier l'école Grandjean d'Héricourt qui m'a accueilli pour filmer les séances décrites dans ce mémoire ainsi que l'intervenant qui a accepté d'être pris en vidéo. Je veux aussi remercier mon directeur de mémoire pour sa disponibilité tout au long de la conception de ce travail.

Bibliographie

Bréau A et Lentillon-Kaestner, V.(2017). Les garçons face à la mixité et la non mixité en EPS, *eJRIEPS 40, unité d'enseignement et de Recherche en Éducation physique et sportive.*

Bonniot-Paquien, N.Cogérino, G et Champely, S. (2009). Interventions selon le sexe des élèves et discours relatifs aux comportements observé, Staps, 84, p77-92. Consulté sur https://www.cairn.info/revue-staps-2009-2-page-77.htm

Chalabaev,A . (2006). L'influence des stéréotypes sexués sur la performance et la motivation en sport et en éducation physique et sportive. *Thèse université joseph Fourier.*

Code de l'éducation : version en vigueur au 1er janvier 2020

Cogerino, G. (dir). (2006). *La mixité en éducation physique. Paroles, réussites, différenciations* (Dossiers EPS, 67). Paris, France : EP&S Editions.

Cogérino, G. (dir). (2005). *Filles et garçons en EPS.* Paris, France: EP&S Editions.

Davisse, A. (1998). EPS : réussite des filles et mixité. *Filles et garçons à l'école : une égalité à construire.* Paris : CNDP, p. 65-73.

Davisse.A (1999). Elles papotent, ils gigotent, L'indésirable différence des sexes, CDNP

Demoulin,H (2014). Egalité, mixité : état des lieux et moyen d'actions au collège et au lycée. Canopé édition

Duru-Bellat, M. (1995). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales. *Revue française de pédagogie*, *109*, p. 75-109. Consulté sur https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1994_num_109_1_1250

Guérandel,C et Beyria,F (2010) . La mixité dans les cours d'EPS d'un collège en ZEP : entre distance et rapprochement des sexes, *revue française de pédagogie, 170.*

Lentillon-Kaestner,V et Cogérino,G. (2005). Les inégalités entre les sexes dans l'évaluation en EPS : sentiment d'injustice chez les collégiens. *Staps, 68,* p.77-93. Consulté sur https://www.cairn.info/revue-staps-2005-2-page-77.htm

« Le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation» BO n° 30 du 25 juillet 2013.

Moniotte,J et Poggi,M-J.(2014). Curricula cachés et biais perceptifs en EPS, Consulté sur https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01425675/document

Nicaise, V et Cogerino, G. (2008). Les feedback émis par l'enseignant(e) d'EPS et perçus par les élèves : quelle similarité ? *Staps, 8,* p.35-53. Consulté sur https://www.cairn.info/revue-staps-2008-3-page-35.htm

Pautal, E et Vinson, M. (2017). Interactions non verbales et verbales : outils de compréhension de la co-construction du savoir et du genre entre élèves. *Recherches en didactique, 23,* p.27-46. Consulté sur https://www.cairn.info/revue-staps-2008-3-page-35.htm

Patinet-Bienaimé, C et Cogérino,G. La vigilance des enseignant-e-s d'éducation physique et sportive relative à l'égalité des filles et des garçons. *Dans égalité filles-garçons : où en est-on ?* (2011)

Trottin,B et Cogérino,G. (2009). Filles et garçons en EPS : approche descriptive des interactions verbales entre enseignant-e et élèves. *Staps, 83,* p.69-85. Consulté sur https://www.cairn.info/revue-staps-2009-1-page-69.htm?try_download=1

Thill,E. (1999) « compétences et effort : structuration, effets et valorisation de l'image de compétence », Pratiques corporelles.

Vigneron,C . (2006) « Les inégalités de réussite en E.P.S entre les filles et les garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire ? » Revue française de pédagogie
https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2006-1-page-10.htm

Vigarello,G et Vivès J.(1989) « gestualité de technique, l'entraineur et corporelle », revue EPS n°216 mars-avril.

BANDURA, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Sitographie :

http://uv2s.cerimes.fr/media/s1401_supervision/co/module_supervision_48.html

https://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html

Annexe 1 : retranscription des séances observées.

1ère séance de gymnastique observée

Garçons : L,Al, Lo, Q, R, Fa, Mat

Filles : I,Lé, Lau, Ma, El, Ni,

PE → F(Garçon) : « sans bouger le corps, il n'y a que la tête qui bouge » (2 secondes 45)

PE→ deux filles « les filles c'est bon » (qui sont en train de poser leurs affaires) → (31dixièmes)

Jacques a dit :
« marchez » « jacques a dit « marchez en canard »
Jacques a dit stop levez-vous, marchez en cloche pied, jacques a dit stop , levez la main droite .
PE « les filles vous vous êtes levées , je n'ai pas dit Jacques a dit » 2,22
L (Garçon) → PE : « Eux aussi ils se sont levés »
A (Garçon) → PE « Lo aussi il s'est levé »

PE qui règle les conflits avec des garçons sur les litiges

« Non, non, il s'est pas levé, il n'est pas éliminé. » (PE qui règle les conflits avec des garçons sur les litiges. (2,29)

PE « le dernier assis est éliminé » ,« Jacques a dit le dernier assis est éliminé »
PE : « I »
« Jacques a dit interdiction de marcher sur les tapis bleus, interdiction de marcher sur les verts , toi , toi , toi éliminés. (je ne perçois pas les élèves qu'ils mentionnent donc je n'identifie pas de feedbacks (il semble que ce soit des filles et des garçons)

R« moi, moi ? »
PE : « oui tu as marché sur les bleus (2,00)(R), F éliminé , L éliminé » 2,43
PE : « jacques a dit marchez en canard , éliminé vous avez marché sur les tapis bleus » ' filles) 2 secondes et 11 dixièmes de secondes.

« bravo Lo » (félicitation au vainqueur garçon)(contre une fille) (1 seconde)

Fin échauffement :
« qui me rappelle le premier exercice que l'on avait vu ?
Interroge un garçon « Lorenzo qui se situe devant le PE mais dont plusieurs élèves lèvent le doigt »
Explique en même temps
Lo (garçon) : « le salut » (réponse de l'élève à la question de l'enseignant) (1 seconde et 20dixième)
PE : « la présentation explique en même temps » (1 seconde)
Lo: « ben pour les garçons : les pieds collés main droite levée , main gauche euh (6 secondes et 6 dixième de secondes)
PE « collé contre soi : combien de temps on reste ? et pour les filles »
Lo : « 3 secondes »

PE désigne du doigt une fille qui fait le salut (pas de parole) « pied droit en avant, 2 bras en l'air , doigt collé et 3 secondes »
PE : « qui m'explique le demi-tour ? L en désignant du doigt)
L : « tu vas sauter et lever les jambes » (1 seconde 44)
PE : « alors je mets toujours pieds collés, bras le long du corps et au moment de prendre son impulsion, lever les bras en l'air je ratterris en une fois je compte 1,2,3 et je pose les bras. Regarder quand je fais .
« L » (feedback lié au comportement), regardez quand je fais vous allez faire après mais en s'adressant à L (1 seconde 30 dixièmes)
Si vous tournez en même temps que moi, vous n'allez pas pouvoir voir , ensuite l'équilibre.
A : « on se met comme ça, genou tout droit et on plie en bas ? » (2,29+ 3,54 secondes)
PE : « L stop stop » (1,09 secondes de comportement envers un garçon)
PE : « combien de temps ? »
Tout le monde : « 5 secondes »
PE : « bien les bras horizontal, genou à plat comme si on posait quelque chose pour ne pas que ça tombe, pointe des pieds vers le bas.
PE : Comment on peut faire pour ne pas tomber ? Laureline
Lau « fixer un point » (1,44 secondes)

PE : « fixer un point qui ne bouge pas en face de nous »
Lo: « il y avait la chandelle »
PE :Chut , « ensuite on avait vu quoi ? »
Lo : Chandelle (non repris par l'enseignant)
PE : « vas-y Lau montre nous »
L'élève se met en place :
L'enseignant met en position la fille :
« sur le dos , tout droit, pointe de pied en haut, jambes tendues , mains qui soutiennent le bas du dos et je reste combien de temps ? » (4 secondes 47 dixième avec l'enseignant qui parle avec mise en place de l'élève selon ses recommandations.)
PE : « C'est tout ce que l'on avait vu »
« Maintenant on va voir la roulade avant, je vous montre »

A : « je ne sais pas si je peux faire, je me suis brûlé »
PE : « y a pas besoin de toucher le sol » (initié par l'élève)1,10.
Regardez. Pousses-toi Lau » (0,37) « alors pour commencer « chut » pour commencer , roulade avant je suis toujours accroupi d'accord ?, jamais sur les genoux, toujours accroupi »
L on regarde pour l'instant (1 seconde 31 dixièmes secondes) (troisième feedback de comportement pour cet élève)
« tiens, mettez-vous tous assis comme ça vous allez voir, toujours accroupi les mains à plat sur le côté , d'accord ils ne sont pas au milieu de mes genoux, elles sont sur le côté, le menton il touche la poitrine , ma tête bien rentrée , je ne roule pas sur le devant de la tête je roule sur le derrière de la tête »
PE : L « mets-toi assis comme il faut et regarde » 2,38 secondes) (4ème feedback lié au comportement pour cet élève)
« je vais pousser sur mes pieds pour rouler sur le derrière de la tête d'accord je vous montre regardez , je pousse et je roule.
Pour l'instant on reste assis, on va faire une roulade et encore une roulade
Les élèves vont faire des colonnes pour se mettre en place
PE→ élève fille plutôt en difficulté « tiens c'est toi la première » 2 secondes)
Autre colonne « derrière Laureline »

PE : « une roulade…on se remet en position……. Une roulade »
On fait bien attention !! Personne sur le tapis à part les deux premières
En position lau, en position Ma (1,12)
Le PE se place au centre des tapis pour voir les élèves répartis en deux colonnes
PE→ Ma: « pas sur les genoux, pas sur les genoux, (0,47+0,48), pieds au même niveau , mets-toi bien les pieds au même niveau(2,09), voilà (0,13) , on rentre la tête (0,49) et on pousse(0,39), allez (0,14), ok (0,46)
On se remet en position et on en fait une deuxième (1,12) , une deuxième , une deuxième (1,06), allez (0,37) , non on se remet toujours en position (2 secondes)
Très bien Lau(0,20), on sort des tapis (1,07) .
PE : « les mains devant » (1,00)
« très bien » (L) (0,22 dixièmes de seconde)
PE : « ok » (Fabio) (0,10 dixièmes)
Et on sort des tapis (1,07)
Lé : très bien, très bien (0,38+0,20 secondes)
Q : en position Q (0,45) ,ok (0,45 secondes)
El : très bien (0,19 secondes)
PE : « **non , non , tu n'es pas en bonne position, remets-toi en position. (1,41) (0,43)**
« ok, attention à ne pas monter les jambes quand tu …. » 2,04
Toi tu pars comme ça (1,24) , c'est accroupi les mains devant (0,43+0,39), et on pousse (prescriptif), c'est mieux (0,32)

.

PE : Deux élèves passent, une fille Ni et un garçon Ma
Mat« Attention de ne pas enlever ta main » (1,06)
« toi tu enlèves ta main tu pars sur le côté. » (1,17), Viens voir , laisse bien tes mains sur le côté garde tes pieds » (2,46) non toi tu enlèves ta main ça va pas. (1,00)
mets tes mains sur le côté ,rentre tes pieds au même niveau, mets tes mais sur le côté pousse sur tes pied. (11 secondes avec aide kinesthésique).

«Voila d'accord » (félicitation= 0,16 secondes)
PE : « très bien » (Lo= 0,40 secondes)
PE : (Ma) : « pousses sur tes pieds , pousse sur tes pieds plus forts(1,29), garde bien ta tête rentrée (2,04) pousse sur tes pieds (1,42)
Non là tu te laisse tomber (1,00)
I: « vas-y il y a personne ») 3,08 , très bien (0,34)
Reste bien groupé (1,02) Pose pas tes genoux , pose pas tes genoux (1,38 secondes pour prescriptif)
PE : Lé « très bien » (0,35seconde)
PE : Lé « ok »(0,13) « super » (0, 38secondes)
PE : F« ok , ok » (0,11+0,20 secondes)

here
PE : Q (ok= 0,48 secondes)
PE : Al : ok 0,36 secondes)

PE : Ma : tu n'as pas poussé sur tes pieds (évaluation/ description 1,18secondes)

PE : Mat « pareil que tout à l'heure » (0,79), les mains à plat (1,25+0,28) , non regarde tu fais ça (2,72) faut que ta main (1,10)

PE : Ma« pousse , rentre bien ta tête » (1,41secondes) , pousse fort sur tes pieds (0,86), voilà c'est mieux (0,85)

Lo c'était toi qui est passé en premier, ah non c'était L…. » (1,28)

PE : « I positionne bien ta tête (1,23) , roule bien sur le derrière (1,09), pieds à plat (0,75)

« Voilà très bien super » (1,00 dixièmes de seconde)

PE : alors cette fois-ci on va continuer la roulade avant , dans l'enchainement ça va valoir trois points , 1 point si on se relève sans les mains……

Démonstration du PE+ mise en place des élèves dans les colonnes déjà utilisées précédemment

PE : Fa : fort avec les pieds (1,06) sans les mains(0,49) pas assez forts (0,50)faut que tu roules plus vite (0,85) , une deuxième (0,62).

Presque pas mal (1 seconde d'encouragement)

Q : vasy Q , non non non(évaluatif : (1,05secondes). au début on met ses mains et c'est quand on se relève (2,84) et au début ta fais ça (1,89 +démonstration de l'enseignant)

Une deuxième (1,00), tes mains, poussent fort sur tes pieds(1,66) et on se relève les mains avant…. (1,38)

PE : vas-y Al (0,21 dixième de seconde), sans les mains (0,88), très vite (0,41), c'est mieux (0,55)

S'adresse à l'ensemble du groupe en s'appuyant sur ce que fait le garçon : **Faut pousser fort sur ces pieds pour se relever sans les mains.**

PE : Mat : « toujours pas (1,08), regarde tes mains elles restent là, rentre ta tête, poussent en arrière (6,32 secondes de prescriptif avec placement par l'enseignant des mains….et aide à tourner)

Voilà (0,73 seconde d'encouragement avec aide de l'enseignant)

Ma: mets-toi en position, rentre ta tête , rentre ta tête , pousse fort sur tes pieds (4,57 prescriptifs avec aide de l'enseignant)

Vasy , vasy , vasy (1,07 secondes d'encouragement)

PE : « I tu gardes tes lunettes (2,18 secondes pour la sécurité et l'organisation)

tu as roulé sur le devant (1,45 secondes de descriptif) il faut que tu roules sur le derrière, Mets-toi en position, tes genoux sont parallèles, rentre bien ta tête , rentre bien ta tête.(10,25secondes)

Voila d'accord (félicitation 0,79 secondes) maintenant faut que tu ailles plus vite (1,35 seconde)

PE : « Lau,vasy » (0,51 dixièmes de seconde), les mains devant(0,65) très bien (0,72) pousse fort sur tes pieds (1,50), voilà très bien (0,90+0,70) pousse fort sur tes pieds (1,25), ok (0,46)

PE : Fa : rentre tes pieds (0,66) tes pieds sont comme ça (0,92), tes pieds ils restent toujours droits (1,62), pousse fort , rentre ta tête (1,73), laisse tes pieds au même niveau(1,16)

PE Al : tu vois tu pars vers l'arrière…..(1,96 secondes de descriptif)

PE : Q : pas mal (0,49 secondes d'encouragement)

PE : pour pouvoir se relever sans les mains= parole à l'ensemble du groupe (critères de réalisation), il faut d'abord pousser fort sur ses pieds , il ne faut pas se laisser tomber

Il ne faut pas se laisser tomber en arrière, je pousse fort sur mes pieds , je pousse encore sur mes pieds pour me relever « stop Fa »(comportement 0,65 dixième de secondes)

Ma sollicite le PE : (3,34 secondes initiées par une élève pour une question quand est-ce qu'il faut pousser sur les mains)

Réponse : quand tu te relèves faut que tu pousses sur tes pieds (4,32 réponse du PE)

PE : Ma= mets tes mains au même niveau , à plat bien, rentrer la tête, (3,89 avec aide), pousse fort sur tes pieds(1,00)

Tu tournes en avant ça va pas (1,12), faut que tu pousses, pousses fort (1,15)

PE : L « très bien super ,très bien L (1,06 secondes félicitation)+ pareil la deuxième (1,03), en posiiton (0,66) , très bien L (0,68)

Lé : très bien deux fois (0,58secondes +0,73)

El : pas mal (0,51 dixièmes seconde d'encouragement)

I= rentre ta tête (0,51 dixièmes seconde prescriptif) ok pas mal (0,83dixièmes de seconde encouragement), voilà (0,53) ta vu ta rouler encore ici I (1,53 sec)

PE : A « Allez A (0,62 dixièmes seconde d'encouragement),pousses sur tes jambes, les mains devant (0,82+0,82), Voila A très bien (1,36 secondes)

PE : Lau « Allez fort Lau. Ok » (0,93 secondes encouragement et 0,66 seconde félicitation)

PE : Qu :vas-y Q en position.(0,62)

tu n'as pas poussé assez fort sur tes mains » (2,12 secondes)

PE : Ra « ok pas mal (0,75), encore une (0,56), ok(0,50)

PE → s'adressant à l'ensemble de la classe :

roulade arrière « explication avec critères de réalisation » :« maintenant roulade arrière , le même principe : mes mains vers le haut sur mes épaules en direction du bas , pousser vers l'arrière tête toujours rentré et quand mes mains touchent par terre je pousse avec mes mains.

Mains sur les épaules en direction du bas, tête est toujours rentrée.

PE : Mat « les mains au-dessus (2,40), et je me laisse tomber en arrière (2,20), envoie tes jambes (0,73) , très bien super (1,48)

PE : Ma: en position (0,80) , allez en position (1,38)

« accroupi, mets tes mains Rentre ta tête , envoie tes jambes en arrière »(4,26 de prescription avec aide de l'enseignant.

, allez encore encore (1,08), il faut que tu envoies » (0,86)

Ma : « mais j'y arrive pas »

« allez vas-y viens je t'aide (1,40), reste bien la tête rentrée, rentre ta tête , on pousse , on pousse, on pousse , (7,26), voilà d'accord (0,79)

« L attend » (0,63 dixièmes de seconde)

PE : Lo « très bien Lo » 0,82 secondes de félicitation.

PE : très bien (L 0,69 seconde)

PE : I « rentre ta tête (0,83 sec) tu n'as pas envoyé tes jambes en arrière I. (1,63 secondes)

I Envoie tes jambes en arrière (1,16secondes) voilà (1,23), allez (0,56)

El : « très bien » (0,57) **Attention a bien resté (1,62) , tu as mis ta tête comme cela tu es parti sur le côté » (3,00 avec démonstration du PE)**

PE : Ni « allez faut envoyer ses jambes » (1,08 secondes de prescriptifs)

Toujours pareil (0,60) envoyez vos jambes en arrière (s'adresse à Lau et Ni) (1,43 secondes de prescriptifs) , gardez bien la tête droite (1,05).

Ni : « rentre ta tête (0,50), mets tes mains en arrière (1,73 prescriptif + aide kinesthésique)

Allez allez (0,79 dixièmes de secondes) pas de chose dite pourtant pas de réussite)

Y a trop de bruit , on s'entend plus (collectivement)

Les filles je viens de dire quoi. (1,42 dixièmes secondes liés au comportement)

PE : Lau :envoie tes jambes en arrière, rentre ta tête (1,63) , recommence (0,93), envoie tes jambes en arrière (1,08), tu n'as pas envoyé tes jambes en arrière (1,23)+ tu vas commencer assise , rentre ta tête , pousse en arrière (5,68), n'aies pas peur faut juste que tu rentres ta tête (2,05) , assise , commence assise (1,22) , pousse pousse pousse (4,92 avec aide kinesthésique),allez pousse sur les mains (0,86), voilà (0,50) , voilà (1,92)

Al(1,05 secondes) « Jérémy comme ça »

PE« Al je ne peux pas regarder deux personnes en même temps » (1,42= réponse à une interaction initiée par le PE)

PE : Ma : « quand tu vas tourner tu pousses sur tes mains t'auras tes jambes en l'air , la tête toujours rentrée (08,70 avec aide kinesthésique)

pousse pousses pousses (1,18) voilà très bien (1,76 pour félicitation)

PE : Q : pareil (0,67), tu es trop écarté (0,76)

reste en boule (0,83), envoies tes pieds en l'air(1,66)

Vas-y Allez encore envoie (1,05), voilà très bien (1,43)

PE : vas-y L « ok » (0,66)

PE : Ra : tu as pas envoyé (0,65), laisse ta tête, ne tourne pas ta tête tourne pas ta tête (2,13+0,45), tu n'es pas dans le bon sens (0,75)

Viens voir je vais t'aider (0,73), rentre ta tête , en place tu envoies bien tes jambes en arrière et tu pousses sr tes mains , pousses sur tes mains (4,82 avec aide kinesthésique), voilà. (1,00)

PE : Non L (0,86comportement) , non Lau (0,79), les filles doucement (1,32)

PE : on va faire un enchainement, présentation

Présentation, roulade avant, équilibre, demi-tour , roula arrière chandelle

Ecoutez bien, regardez bien.

PE : Les mêmes groupes

PE : pendant que vous ne passez pas, regarder les autres pour essayer de retenir

« I change de groupe, mets-toi là-bas, change de groupe. (4,07 secondes)

Roulade arrière et chandelle :

Ma (temps total 20,49 secondes d'interactions avec cet élève dont :

Allez, monte plus haut (1,73 de prescriptif), non,non chandelle tu ne l'as pas fait (1,46 secondes d'évaluatif), voilà (0,5 3 pour félicitation), faut bien que tu montes haut et serres tes jambes (2,28 sec de prescriptif) ; voilà (0,48 dixièmes de seconde de validation , félicitation), allez on tient (0,66 dixièmes de sec d'encouragement+ prescriptif),on serre les abdominaux (0,79 dixièmes de sec de prescriptif) , 1,2,3,4,5 (4,23 sec de décompte du temps à tenir), très bien (0,80 dixièmes de seconde de félicitation),je te lâche (0,63),on descend et on va sur le côté (1,23 de prescriptif)

Lo :Pas mal (0,65 dixièmes de secondes d'encouragement), très bien (0,89), ok (0,48), on enchaine (0,58), équilibre (0,69) rentre ta tête (0,93) , très bien (0,59) , chandelle (0,53)

11,27 seconde d'interaction avec Lorenzo dont :

ta vu ta trop balancer tes jambes :3,35 sec de descriptif
lève, lève lève (1,00) tendu (0,62) , pointe de pied vers le haut (1,20)
Voilà (0,53 secondes de félicitation), c'est bien (0,69 dixièmes de seconde)

Réorganisation avec ajout d'une colonne (donne le nom des enfants qui changent de colonne)

3 garçons qui passent : allez équilibre 5 sec (1,49)

Ra: (54,12 secondes d'attention de l'enseignant dont)

Vers l'avant ton pied (0,58dixièmes de seconde prescriptif),

Ton genou en haut, regarde, à plat (2,59secondes de prescriptif)+ voilà ,voilà (0,45+0,40)

fixe un point (0,65), à plat (0,65 dixièmes de secondes), non ,, non ,non (1,26 d'évaluatif)

Tes pieds comme ça ou comme ça (2,13 sec questionnement avec démonstration de l'enseignant), Tendues, tend le bras (1,28 de prescriptif)

Roulade arrière (0,80 dixièmes de seconde), pousses bien rentre ta tête (1,28 de prescriptif),

Vers le haut tes pointes de pied (1,19 de prescriptif) , pointes de pied vers le haut(1,19 dixièmes de prescriptif) , allez monte monte monte, pointe de pied vers le haut (3,36 de prescriptif+ aide kinesthésique),

allez on tient (1,13 encouragement + aide kinesthésique), ok (0,50 dixièmes de seconde) +

« Q» (0,50 dixièmes liés au comportement)

Rentrez bien la tête (0,92 dixièmes de seconde de prescriptif) très bien (0,63 secondes)

Rentrez bien la tête (0,93 dixièmes de seconde)

Ouah Lau, Ça va passer (2,53 affectif), équilibre (0,79) , demi-tour (0,93), roulade arrière (1,00) et chandelle(0,66)

Très bien tes pointes de pied sont bien vers le haut(1,92)

Al (18,06 dont

Al concentre toi, juste concentre toi. (3,00 critique)

Tu y arrives, juste concentre-toi (affectif 2,45)

Voilà très bien (1,45 de félicitation)

Attention bien5 secondes Allan (évaluatif 1,53 sec)

Mat : 32 secondes 39 dont

Garde bien tes mains et pousse sur tes pieds, (3,13 de prescriptif), c'est mieux (0,65dixièmes de seconde)

Genou avant, Pointe de pied vers le bas (5,25 de prescriptif) , le reprendre par rapport à ses bras (4,70 de prescriptif+ aide kinesthésique), roulade arrière (0,95)

Rentre bien la tête, descend , pousse (2,52 de prescriptif), ok (0,59 dixième de félicitation)

Rentres tes coudes, rentrés (4,56 de prescriptif)

Lo : (18,16 dont
c'est pas ici les main , là c'est la roulade avant (3,86 évaluatif + prescriptif)
fixe un point (1,40 dixièmes de seconde prescriptif), 1,2,3,4,5 (4,06 décompte), très bien (0,51 dixièmes de sec)
Bras bien tendus vers le haut(1,58 prescriptif avec aide kinesthésique) ,

(39,25 secondes pour deux garçons)
Pareil Q tendus(1,15 prescriptif) , voilà (0,62) , roulade arrière (0,96)
Très bien Lo (1,09 dixièmes de secondes pour des félicitations)
Q : bouge pas la tête (0,82 dixièmes de sec prescriptif)

sinon tu vas allez sur le côté (descriptif 1,00)

Lo : pareil que tout à l'heure ,n'envoie pas tes jambes en arrière (2,29), concentre toi (0,62 dixièmes)

Rentre tes coudes (0,95), voilà et tu bouges plus (4,76 de prescriptif+ kinesthésique) , concentres-toi (0,55) , rentre tes abdos, contracte (1,67), attention à ta tête (0,78) décompte 1,2,3,4,5 (4s)

« L et A !!!! »

Al+ Fa (55,79)

Al : 0,82 comportement

Fa : tendus, tendus (2,36 prescriptif avec aide kinesthésique), décompte (1,50)

Non Fa (0,76 dixièmes évaluatif), En position accroupie rentre ta tête les mains derrière et pousses sur tes pieds , (2,90 + 4,82 de prescriptif avec aide kinesthésique)

allez encore encore (1,83 d'encouragement)

pousses sur tes mains , tu pousses encore sur tes mains mais quand tes mais elles sont par-terre tu pousses encore sur tes mains. (8,29 prescriptif avec kinesthésique pour placer les mains)

Allez , vasy (17 dixièmes de seconde), + allez , allez, allez (1,49 avec aide de l'enseignant qui pousse) + voila (0,86 dixièmes de seconde)

Pointes de pieds tendues vers le haut (1,19seconde)

PE : Al et L assis (1,68) , Lau mets-toi dans le bon sens. (2,12)

Bilan collectif sur les erreurs vues lors de la séance complète :

Tendre ses bras sur chaque demi-tour, respecter les secondes

2ème séance de gymnastique observée :

(1ère partie = Lo, Fa, K, Na, Max, I, Nil, Mat, Ra, Ro, Lau, L, As) Vert : garçon / noir : fille

Dernière séance d'entrainement : 1 exercice à voir et on aura vu tous les exercices.

Echauffement :

PE : « L rappelle-nous un exercice d'échauffement, n'importe lequel » (2,38s)

« n'importe lequel » 0,79 dixièmes de secondes

L « euh les chevilles » 1,59s

PE : **« Na un autre exercice » 1,58**

Na« les genoux. » 0,65 dixièmes de secondes

« Garde bien tes pieds serrés Ra » (0,96 prescriptif)

PE : Fa un autre exercice (1,12)

Fa « euh les poignets » (0,73 dixièmes de sec)

I un autre exercice (1,16 dixièmes de secondes)

I : « la tête » 0,56 dixièmes

PE : « Fa doucement »(prescriptif 0,79 dixièmes de secondes)

Lau un autre (0,79dixièmes)

Lau : Euh les épaules (1,78dixièmes de secondes)

I t toujours en avant, (0,65 dixièmes de descriptif) voilà (0,43 dixièmes validation)

Max un autre (0,70 dixièmes de seconde)

« Les coudes » (0,63diixèmes)

Le dernier qu'on n'a pas fait = L lève la main et donne la réponse directement (pas repris par l'enseignant)

Ecarte les pieds euh As (2,03 de prescriptif)

Exercice de la planche :

Est-ce qu'il y en a qui connaissent (s'adresse à l'ensemble des élèves)

« Vas-y montre nous si tu sais » (fille Rose 0,85 dixièmes de seconde)

« désigne un élève fille qui est en train de faire » (4,02 temps de démonstration de la fille)

Critères de réalisation=Prend un élève pour démontrer et expliquer en même temps

Un bon élève : L

« Comme ça L » (0,63 description avec démonstration)

Pour I (regard pendant 6,50 dont)

Les mains vers l'avant I (3,00 de prescriptif)

Lo demande l'attention de l'intervenant :

Temps total sur Lo (13,89)

Lo: essaie de remonter un peu plus ta jambe vers l'arrière(2,20 de prescriptif)

T'es pas tendu (0,89), tu vois t'es penché (1,40)

Droit, droit (1,60 de prescriptif)

Il faut que tu sois plus droit (1,12 dixièmes de secondes de prescriptif)

L: « essaie de monter un peu plus. » (1,16 prescriptif)

Nil : « pas mal , oui pas mal= (1,46 encouragement/félicitation)

As : (temps total avec l'élève 4,35dont

« attention jambe tendue derrière » , jambe tendue(1,78)

Toi ta jambe elle était comme ça.(1,33 descriptif avec démonstration)

Temps total avec Mat(11,40)

Mat : « tendue ta jambe derrière » (0,59 dixième prescriptif)

« toi t'es vers l'avant regarde » (1,53 de descriptif)

toi tu es comme ça + démonstration » (1,69 descriptif avec démonstration)

« hop tendu » (prescriptif avec démonstration 1,35),c'est mieux (0,73 dixièmes)

attention faut pas tomber (0,90 dixièmes prescriptif)

Lo : temps total (2,57 dont)

« pas mal Lo » (0,83 dixièmes d'encouragement)

I : temps total 3,28 dont

Faut rester en appui « 0,80 dixièmes »

Max :(temps total 3,08 dont

tes bras vers l'avant, vers l'avant , vers l'avant (1,09+1,29)

K : « tu descendes un peu et que tu montes ta jambe vers le haut » (3,30 de prescriptif)

Lau: Temps total (12,47 dont

« bien Lau (0,63), pas mal (0,45) »

Pareil mais les bras vers l'avant (1,85 prescriptif)

et on tient en appui (0,86 de prescriptif)

Vers l'avant les bras (prescriptif 0,72 dixièmes)

Voila (0,48dixièmes de seconde)

Ro : pareil , faut tendre un peu plus derrière (1,70 de prescriptif)

L: temps total (8,72 dont

mais si tu y arrives (0,80 dixièmes affectif)

pas mal là (0,76 dixièmes de secondes encouragement)

maintient l'équilibre 5 secondes. (1,52 prescriptif)

Fa : temps total 11,27 dont

« essaie d'avoir le dos bien droit » (prescriptif 1,42,) ,c'est pas mal » (0,50 d'encouragement)

« concentre toi vas-y » (1,12 affectif),« les bras vers l'avant , lève la jambe derrière » (1,06+1,08 prescriptif)

ok.(0,51)

Prend une élève pour montrer l'enchainement différent filles garçon lié à la présentation (bonne élève/ souvent solliciter.

« Vas-y Lau Très bien » (0,62 secondes)

« Très bien » (0,51 dixièmes , 0,44 dixièmes)

Premier passage : 2 filles 2 garçons : I Lo La , Max

Geste de la main à un élève garçon pour lui rappeler l'enchainement (45 dixièmes de seconde)

PE : Lo

1,67sec d'aide kinesthésique pour remettre les pieds qui tombent lors de la chandelle

« garde tes pieds collés (1,12) et rentre tes coudes » (0,68 de P)

Présentation à la fin Max (1,20 Prescriptif oubli de l'élève)

2ème passage : « Na, Fa , K, Mat »

Chut L (0,80 dixièmes pour le comportement)

K: « attention regarde toi K ton bras il n'est pas tendu (2,40)

bien tendu(0,48)

voilà(0,43 d'encouragement)

si tu ne veux pas la faire tu ne la fait pas (3,00)

enchaine avec l'équilibre (1,90 P)

genou devant (0,66),pied vers le (0,73dixièmes P), monte ton genou Kévin(0,79 P)

Voilà (0,50 dixièmes)

« Attention les bras K, attention les bras ici (2,36 de prescriptif)

(Mat hormis un temps avec K =17,32)

« tes jambes elles sont trop hautes ,(1,98 de descriptif), recommence (0,50dixièmes)

K enchaine si tu veux avec la chandelle (0,93), chandelle (0,63 dixièmes)

Pousse bien tes jambes en arrière pousse pousse pousse (2,26 prescriptif avec aide kinesthésique)

d'accord c mieux (0,58) toi tu as laissé tes jambes en l'air (0,92 D), faut que tu les lances vers l'arrière (P 1,02)

chandelle, chandelle (0,95)

allez (0,50) on tient 5secondes (1,23 encouragement) et décompte avec Mat(3,62)

La planche K(0,83), planche (0,63) , attention le bras (0,72)

Les filles derrière (1,06)

Attention 3 secondes la présentation (1,76 deux garçons)

3ème passage : Na, Ro, L ,Nil

Na « Equilibre , équilibre (1,79 dixièmes)

« très bien L» (0,62dixièmes)

C'est bien la roulade arrière (Na , Ro 1,35s)

Ro : (total 4,90)

L'autre pied devant, l'autre pied (1,82P), c'est pas mal (0,98)

4ème passage : Max, Lau Lo , Ra (passage par 4 avec 13 élèves ce qui fait qu'un garçon n'est pas passé , il recevra donc forcément plus d'attention car il n'aura reçu aucun commentaire précédemment.

Ra: (total)34 secondes

bras tendus (0,95 P) prends le temps(0,67),prends le temps (1,00) c'est parce que les autres ont terminé que toi tu as fait (1,76)

Ra « c'est 3 secondes ? »

PE : Non 5 secondes. (0,63)

Lo : tes mains ….pour la présentation (1,46) + 0,70 dixièmes de démonstration par intervenant

Ra 27,13 dont : « les deux bras Ra , les deux bras ,(1,40P) et on tient(0,53 encouragement), mets-toi en équilibre (1,25 dixièmes P) , prends l'autre pied je pense(0,73 P), ton pied gauche (0,59 P) essaye de monter un peu le pied derrière(1,39P), équilibre (0,73)

tes bras y sont biens (0,69) mais il faut que tu montes un peu ton pied derrière,(1,43), présentation (0,82)

5ème passage : As, I, Mat, K

As : (temps total 17,17+6,23 dont)

tu as fait comme ca après tu as fait comme ça en montrant son maillot(3,00 description+1,86 description avec démonstration)

« ça c'est l'esthétique (0,82 : critique) , (qui remet son pull deux fois) , pareil (critique 0,46) t'as vu ? (questionnement 0,15)

Pas mal (encouragement0,69), on se relève (0,76 P), chandelle As(0,55)

I: tu n'as pas oublié la planche ? (1,20 questionnement sous forme de critique)

As : c'est bien (0,48) mais 5 secondes (0,46+0,62 dixièmes)

PE : collectif= si vous oubliez un exercice , c'est 3 points en moins , allez on enchaine.

6ème passage : Nil, Fa, Na, L

Par exemple la tu aurais perdu un point Fa (1,56 de critique)

Très bien les 4.

I : « est ce que je peux aller boire » (1 secondes de réponse de l'enseignant)

Fa : temps total (2,16)

pousses plus en arrière Fa(0,83P), voilà (0,37 félicitation)

Na: (10,95)

Attention Na pas trop en arrière (1,30 critique ?),5 secondes Naelle (1,40), la planche (2,45 critique) (elle fait la présentation)

Fa demande s'il faut faire 2 roulades arrière (élève qui initie la conversation 3,22)

Pe : roulade arrière relève chandelle (1,70 descriptif/ correctif)

+18,06 secondes pour Fa dont :

Chandelle, la planche (1,28 de rappel) + la planche (oubli fait la présentation de fin 25 dixièmes)

5 secondes (0,60 dixièmes prescriptif ou rappel)) , les bras vers l'avant Fa(1.29 P)

7ème passage : Max, Ro, Lo , Lau

Max : regarde devant, regarde devant (1,78 P) , fixe un point on a déjà dit (1,00 P).

I qui dit à l'intervenant qu'il ne veut pas que Fa la laisse passer (1,32 de réponse de l'intervenant)

Lau et Lo : c'est bien (2,06) sauf la planche (critique 1,02) tenez bien 5 secondes(0,75)même si vous êtes bas tenez bien 5 secondes(2,50) ,car vous avez fait ça avec démonstration (3,33 description + démonstration)

PE : reprend Fa qui ne laisse pas passer I (1,73 comportement)

8 ème passage : Mat, K, Ra , As

PE : 54,72 avec Mat dont

Mat: « recommence (0,56), et n'enlève pas ton bras (1,00), tu te rappelles quand tu avais enlever ton bras, tu faisais comme ça tu vas rouler sur le côté(3,60 D + Démo) laisse bien tes deux mains (0,99P), pousse fort rentre bien ta tête pousse fort (2,56) c'est mieux (0,69 Encou) , équilibre (0,68)

Pieds vers l'avant (0,80 P) , voilà (0,53), fixe un point (0,66) les bras… (0,50) bruits avec bouche pour dire non (1,05), recommence le demi-tour (0,82), tes bras tendus 3 secondes(1,23 P) , 1-2-3 (décompte 2,56), ok (0,53)

Roulade arrière (0,63) , ta pas lancé tes pieds en arrière(1,25) , lance tes pieds en arrière(0,99) voila(1,62), c'est mieux(0,58), chandelle(0,49) , planche (0,50)

Pied tendu derrière (0,89)

Tu t'es trompé de côté la Ra (descriptif 1,28)

PE : Ra il l'a fait, il était dans le mauvais sens de la chandelle , ça compte dans l'esthétique ça veut dire que vous n'avez pas mémoriser.

Deuxième groupe = séance 2 (Man , Ni , Té, Ga, Mar , El , Lé, Al , Iy,Q , Sh, Sa)

Al : « c'est impossible »

PE : mais si c'est possible »(1,00)

PE : Lé Bras devant (0,75)

Pas mal Té (0,76)

Collectivement= Concentrez-vous , pareil que pour l'équilibre , fixez un point et regardez-le .

« Té va t'asseoir » (1,36)

Filles : Bras devant (0,69P)

Ga écarte toi (1,92)

Lé : « j'ai réussi » → PE : « c'est bien on continue » (0,83 dixièmes)

Q va là-bas (1,58 mal placé sur les autres pas d'espace)

Iy : le replace en le prenant par le bras (2,02)

Q: (16, 28 dont)

Ici , mets-toi là (0,66) , Regarde un point (1sec), concentres-toi (0,85), c'est parti (0,45), bras devant (0,73), allez essaie de monter un peu plus (1,42), très bien (0,48 F), on tient , on tient, on tient (1,52), pas mal (0,48)

Al :12,76 dont

pas mal (0,50) concentre-toi(0,48), regarde un point(1,02) fixe un point(0,89), 1-2-3…(4,02) , 5 secondes (1,00 : indications) ,

« les filles non non , c'est pas la récréation (3,00 comportement)

« Sa : (11, 52 dont)

Regarde devant (1,00 P) très bien (0,55 F) essaie de monter un peu plus (1,35 P) , descend les bras , monte un peu plus ta jambe(2,05 P), ta jambe faut qu'elle soit bien haute (2,16 P)

Ni16,05 dont

« Très bien » (0,54) (0,77) c'est bien (0,70), bravo (0,95)

Lé: Très bien (0,68)

Mar : 5,80 dont Fixe un point essaie de monter un peu plus ta jambe vers le haut (3,22)

Él: Pareil c'est jambe tendue (1,23)

Enchainement :

1,35 allez debout c'est parti à deux garçons

On ne regarde pas les autres et les autres vous regardez pour mémoriser l'enchainement :

1er passage : Iy, Man , Al, Ni

Al : Et sans parler « 0,82»

« Iy: Monte un peu le genou Iyad » (1,06), Iyad tu t'es pas relevé (0,91 dixièmes),

Iy Pointes de pied vers le haut (1,09) voilà (0,63)

Ok à Ni (0,55)

2ème passage : Lé, Mar, Sa, El (47,63)

Mar : Lève bien le genou (0,72) , voilà, ça c'est pas …. voila ça c'est bien(1,83)

On se relève après la roulade arrière, chandelle (2,22)

Sa : les pointes de pied vers le haut (1,72)

Très bien les filles (0,70) pas mal (0,36)

3ème passage : Sh, Ga , Al, Té (attention particulière sur Té qui avait été puni avant (élève où il faut surveiller le comportement)

On essaie de se relever sans les mains Té (1,60P)

Sh lève les bras (1,10P), voilà (0,55félicitation)

Al fait comme il faut et arrête de parler (2,70 secondes de comportement)

Très bien Té (0,78), jambes tendues (0,61 P) , très bien(0,51 F)

Attention tu es dans le mauvais sens Gabriel (1,25), la planche 0,70

Et la présentation Té (1,03)

Tu vois quand tu es concentré ça va bien (Té 2,34 F) affectif

Présentation Ga (0,87)

4ème passage : Man, El , Ni, Qu

Ni: attention roulade avant les mains devant(2,28p) , c'est pour la roulade arrière qu'on met les mains (1,92 D)

Q (22,56) dont :

Bras tendus Quentin(1,12P) voilà (0,57) , attention , pieds tendus jambes tendues et pointes de pied aussi (2,73) , (tu te relèves la planche, 0,73) descend Quentin descend descend le haut du corps ,(3,89P) , voilà c'est mieux (0,73) descend le essaie d'avoir les jambes tendues après (1,40 P)

5ème passage : Iy, Lé, Mar ,Al

Iy: 17,44 + 10,35 (28,16 dont

tu as fais la présentation (1,20), tu n'as pas fait l'équilibre(2,00), équilibre avant (1,29) , roulade avant équilibre (1,36)Jambes tendues Iy (0,65) c'est bien (0,63) , 5 secondes, 5 secondes(1,43) c'est long 1-2-3-4-5 (4,83) La planche.(0,70)

Annexe 2 présentation détaillée des résultats recensés

Résultats détaillés de la première séance observée

F	G
0,31+2,22+2,11+0,37+1,12+0,47+0,48+2,09+0,13+0,49+0,39+0,14+0,46+1,12+1,06+0,37+2+0,20+1,07+0,38+0,20+0,19+1,29+2,04+1,42+1+1,29+1,29+0,34+1,02+0,44+0,44+0,35+0,32+0,13+0,38+1,18+1,41+0,86+0,85+1,23+1,09+0,75+1+4,57+1,07+2,18+1,45+10,25+0,79+1,35+0,51+0,65+0,72+1,50+0,90+0,70+1,25+0,46+4,32+3,89+1+1,12+1,15+0,58+0,73+0,51+0,85+0,53+0,83+1,53+0,93+0,66+0,80+1,38+0,62+4 ,06+1,08+0,86+7,26+1,40+0,79+0,83+1,63+1,16+0,56+1,23+0,57+1,62+3+1,08+0,60+1,43+1,05+1,73+0,79+1,42+1,63+0,93+1,08+1,23+0,50+1,98+1,92+5,68+2,05+1,22+4,92+0,86+0,50+8,70+0,91+1,18+1,76+0,79+1,32+4,07+0,76+0,92+0,63+0,93+0,79+0,93+1+0,66+2,53+1,92+2,12 Total = 186,96	2,45+2,29+2,00+2,43+1+1,30+1,09+1,10+1,31+2,38+1+0,22+0,10+0,47+0,45+0,15+2,04+0 ;41+1+0,43+1,24+0,43+0,39+0,16+0,32+1,06+1,17+2,46+1,00+0,16+11+0,40+0,24+0,11+0,20+0,48+0,36+0,79+1,25+0,28+2,72+1,10+1,28+2,67+1,06+0,49+0,50+0,62+0,85+1+1,05+1,89+1+3,04+0,21+0,88+0,41+0,55+1,08+6,32+0,73+0,66+0,92+1,62+1,73+1,16+1,96+0,49+0,65+1,06+1,03+0,66+0,68+0,62+0,82+0,82+1,36+0,62+2,12+0,76+0,56+0,50+1,48+1,40+1+2,20+0,73+0,63+0,82+1,42+0,67+0,76+0,83+1,66+1,05+1,43+0,66+0,65+2,13+0,45+0,73+0,75+4,82+1,00+0,86+1,73+1,46+0,53+2,28+0,48+0,66+0,79+4,23+0,80+1,23+0,63+0,65+2,83+0,69+0,89+0,48+0,58+0,69+0,93+0,59+0,53+3,35+1,00+0,62+1,20+0,53+0,69+1,49+0,58+2,59+0,45+0,40+0,70+0,65+1,26+2,13+1,28+0,80+1,28+0,43+1,19+1,19+3,66+1,13+0,50+0,50+3,00+1,00+1,63+1,45+1,53+3,13+0,65+0,65+5,25+0,95+2,52+4,70+0,59+4,56+3,86+1,40+4,06+0,51+1,58+1,15+1,09+0,82+0,62+0,96+ 1,00+0,83+2,29+0,62+0,95+4,76+0,55+1,67+0,78+4+0,75+0,81+0,92+0,50+2,36+1,50+0,76+2,90+4,82+1,83+8,29+0,17+1,40+0,86+0,56+0,52+1,19+1,68 283,67

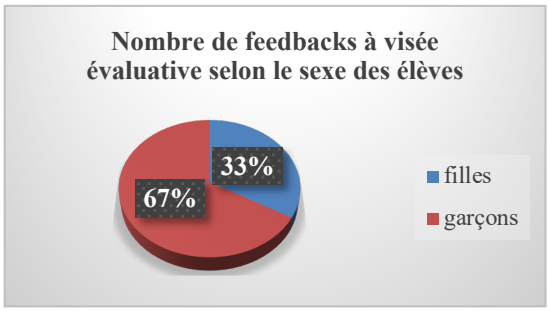
Détails des résultats de la séance 1 par catégorie

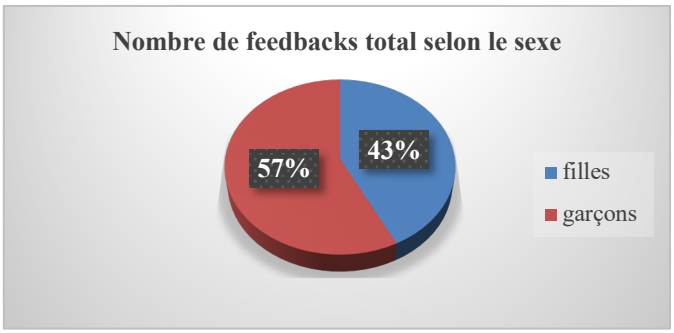
	Filles	Garçons
Félicitations	0,26+0,92+ 0,40+0,76+0,40+0,38+0,68+0,70+0,26+0,76 +0,64+1+0,79+0,72+0,90+0,70+0,46+0,58+ 0,73+0,53+0,66+0,79+1,23+0,50+1,76+0,76 +0,63+1,92+1,92 Total=22,74 29/69	1+0,44+0,20+0,30+0,32+0,80+0,22+0,40+0,48+0,36+0, 73+1,06+0,68+1,36+0,50+1,48+0,82+0,69+1,43+0,66+1 ,00+0,53+0,48+0,80+0,89+0,48+0,59+0,53+0,69+0,45+ 0,40+0,43+0,50+1,45+0,59+0,51+0,62+1,09+0,50+0,86 Total = 26,32 40/69
Encouragement	0,28+0,74+3,16+0,85+1,07+0,51+0,83+0,93 +1,38 +1,08+1,40+0,56+1,08+0,79+0,50+2,05+0,8 6+1,18+2,53 Total = 21,78 19/39	0,64+1+0,55+0,73+0,49+0,62+0,76 +1,05+0,73 1,73 +0,66+0,65+1,13 +1,63+1,00+0,65+0,65+1,83+0,17+1,49 Total= 18,16 20/39
Organisation	0,62+0,74+0,94+1,24+1,06+1,14+2,18 + 0,51+0,80+1,38+0,93+1,22+0,76+0,79+0,93 +1+0,66 Temps total=16,96 17/42	1,00+0,94+0,90+2,58+1,56 + 2,67+ 0,62+1,00 +0,21+1,03+0,66+0,62+0,56+0,63+1,23+0,58+0,69+0,5 3+1,49+0,80+0,95+0,96+1,50+0,56+0,52 Temps total =24,51 25/42
Initiation par les élèves	4,32 + 7,26 Total = 11,58 2/5	1,42+ 2,58+1,20 Total : 5,2 3/5
Comportement	1,42+0,79+1,32+4,07+2,12 Total = 9,72 5/16	1,60+1,18+1,62+2,76+0,65+0,50+0,86+0,50+0,75+0,81 +1,68 Total =12,91 11/16

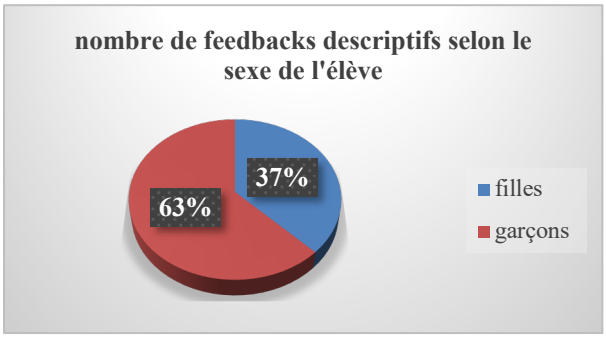
	Filles	Garçons
Prescriptif seul	2,18+0,98+0,78+1,58+2,08+1,84+1+1,04+1,4 1+0,86+1,23+0,75+1,35+0,65+1,50+1,25+1,0 0+ 1,15+0,85+0,93+0,86+0,83+0,62+1,16+1,08+ 1,43+1,05+ 1,63+1,08+1,98+2,05+0,86+0,91+1,18+0,92+ 0,93 4,32 Total = 47,3	1+0,86+0,78+0,32+2,92+(1,29+0,28) +1,10+(1,06+0,49) +0,85+2,83+3,04+0,88+0,41+0,66+1,62+1,73+1,16 +0,82+0,82+1,40+1+2,20+0,73+0,83+1,66+1,05+ 2,13+0,45 + 1,73+2,28+0,66+0,79+4,23+0,63+0,93 +1,00+0,62+1,20+0,58+2,59+0,70+0,65+1,28+1,19 +1,19+1,13+5,25+2,52+4,56+1,40+4,06+1,58+1,15 +0,95+1,67+4,00+0,92+2,36+1,50+2,90+1,19 **Total=94,76**
Descriptif seul	1+2,22+1,45+1,12+1,92 Total =7,71	1,34+1,00+2,00+1,96+2,13 +3,86 Total=12,29
Prescriptif + aide kinesthésique	1,09+4,57+10,25+3,89+4,06+7,26+1,73+5,68 +4,92 +8,70 Total = 51,45	11+6,32+4,82+4,76+4,82+8,29+1,28+3,66+1,13+4,70 +4,76+4,82+8,29 Total= 68,65
Descriptif + démonstration	1,53 +3,00 Total = 4,53	1,48+2,72 + 1,89+0,92 Total =7,01
Evaluatif/ correction négative	2,44+2,22+(0,94+0,96)+2+1,76+1+0,88+0,88 +1,18+1,45+1,12+1,53+1,63+1,62+3,00+0,60 +0,93+1,23 Total = 27,37	2,90+2,00+2,86+2,08+1,86+1,48+1,12+1,34+1,00+0,7 9+2,72 +0,50+1,05+1,08+2,12+0,67+0,76+0,65+2,13+0,45 +0,75+1,46 +3,35 +1,26+3,00+1,53 + 3,86 +1,15+0,82+1,00+2,29+0,55+0,78+0,76+0,62 Total =41,74

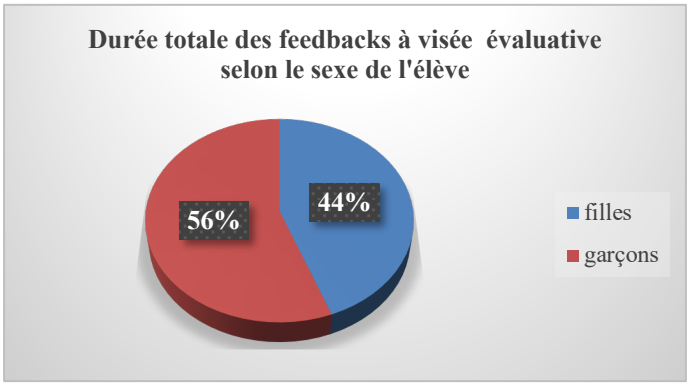
	Filles	Garçons
Quantité de Feedbacks totale 36,20	Total = 186,96/470,63 soit 39,7% 186,96/434,43 soit 43%	283,67/470,63 soit 60,3% 247,47/434,43 soit 57%
Félicitation 49,06/13=3,77 72/13=6	22,74/49,06 soit 46,4% 22,74/45,29 soit 50,2% 30/72 soit 41,7% 30/66 soit 45,5%	26,32/49,06 soit 53,6% 22,55/45,29soit 49,8% 42/72 soit 59,3% 36/66 soit 54,5%
Encouragement 39,94/13=3,07 33/13= 2,5	21,78/39,94 soit 54,5% 21,78/36,87 soit 59% 17/33 soit 51,5% 17/30 soit 56,7 %	18,16/39,94 soit 45,5% 15,09/36,87 soit 41% 16/33 soit 48,5% 13/30 soit 43,3%
Feedbacks à affect positif (regroupant les félicitations et les encouragements) 89/13=6,85 105/13=8	44,52/89 soit 50% 44,52/82,15 soit 54,2% 47/105 soit 44,8% 47/97 soit 48,5%	44,48/89 soit 50% 37,63/82,15 soit 45,8% 58/105 soit 55,2% 50/97 soit 51,5%
Comportement 22,63/13=1,74	9,72/22,63 soit 43% 9,72/20,89 soit 46,5% 5/16 soit 31,25% 5/15 soit 33,3%	12,91/22,63 soit 57% 11,17/20,89 soit 53,5% 11/16 soit 68,75% 10/15 soit 66,7%
Impact des feedbacks liés au comportement sur la durée des feedbacks totale 34,46	186,96-9,72=177,24 177,24/448 soit 39,6% 177,24/413,54 soit 42,9%	283,67-12,91= 270,76 270,76/448 soit 60,4% 236,3/413,54 soit 51,1%
Prescription liée à l'organisation 47,27/13=3,64 3	22,76/47,27 soit 48,1% 22,76/43,63 soit 52,2% 17/42 soit 40,5% 17/39 soit 43,6%	24,51/47,27 51,9% 20,87/43,63 soit 47,8% 25/42 soit 59,5% 22/39 soit 56,4%

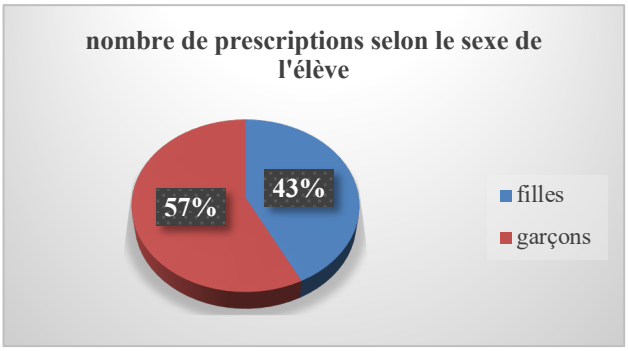
Graphiques illustrant les résultats de la séance

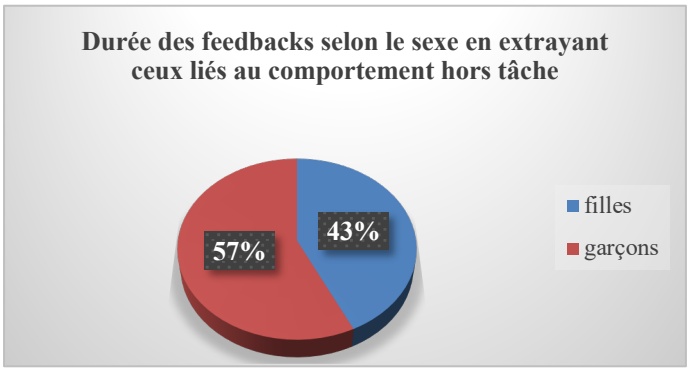


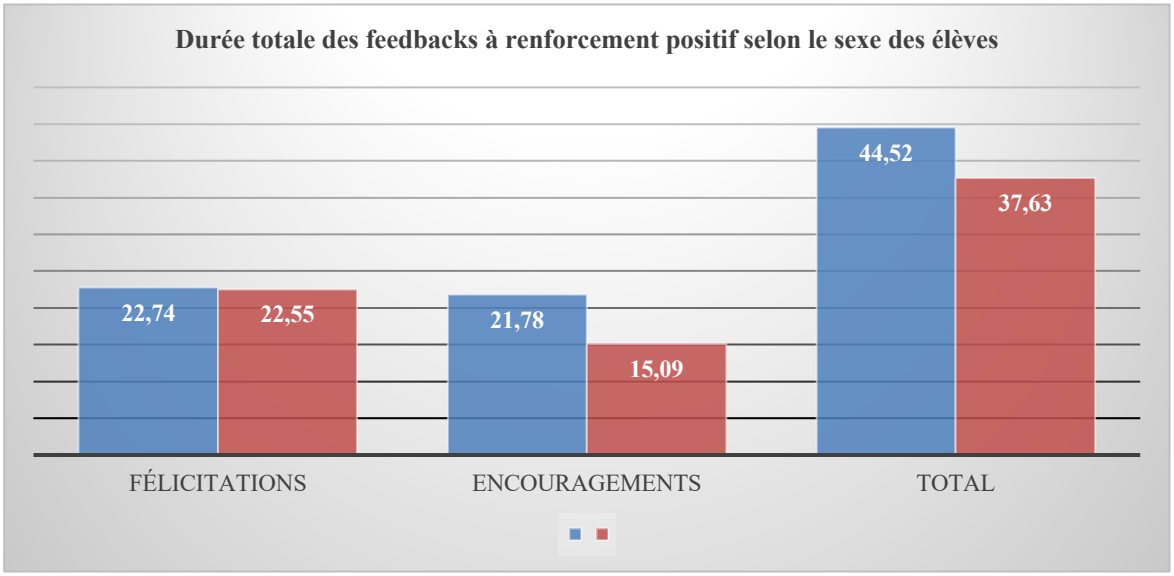


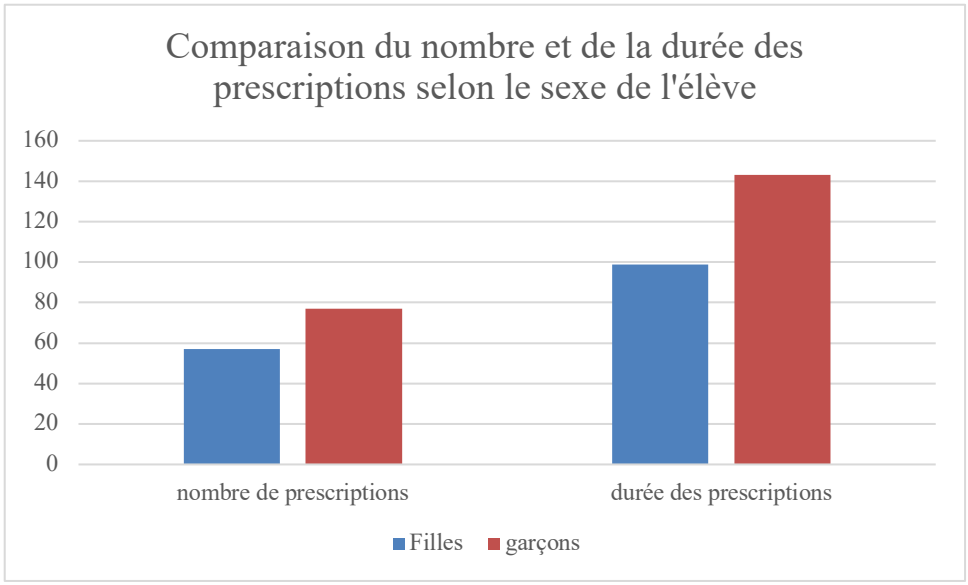


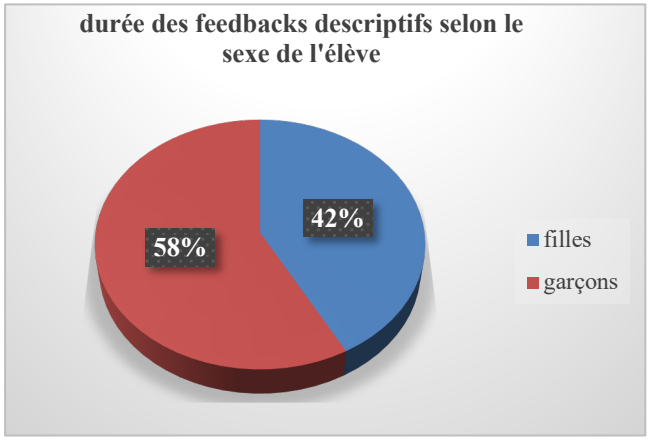


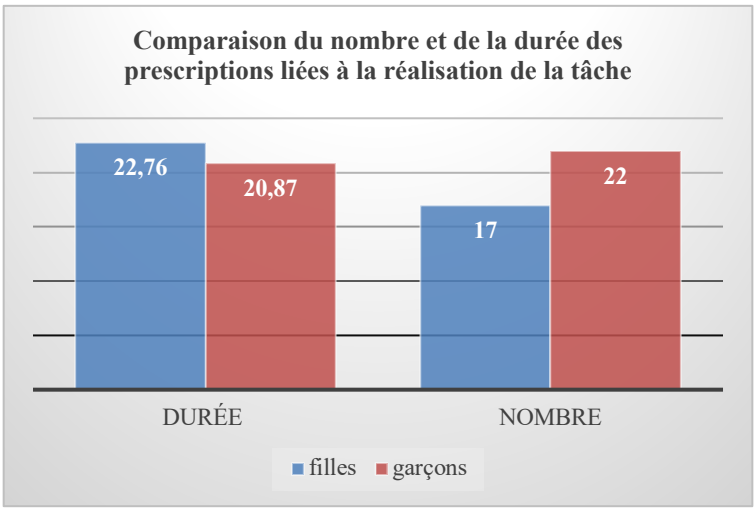


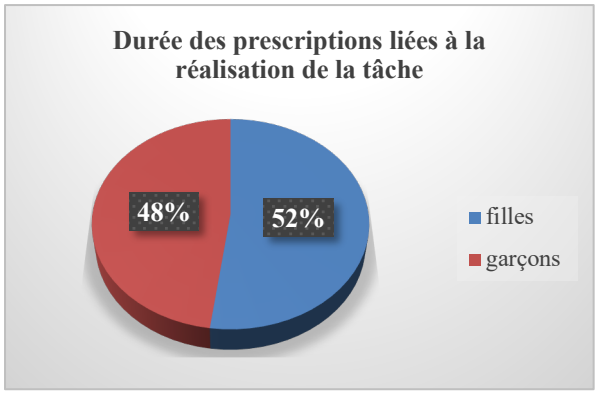


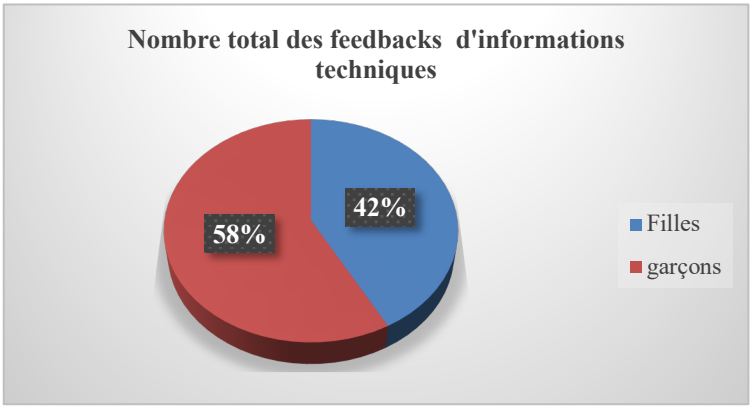



Comparaison du nombre et de la durée des prescriptions selon le sexe de l'élève
160
140
120
100
80
60
40
20
0
nombre de prescriptions
durée des prescriptions
Filles
garçons


durée des feedbacks descriptifs selon le sexe de l'élève
42%
58%
filles
garçons


Comparaison du nombre et de la durée des prescriptions liées à la réalisation de la tâche
22,76
20,87
17
22
DURÉE
NOMBRE
filles
garçons


Durée des prescriptions liées à la réalisation de la tâche
48%
52%
filles
garçons


Nombre total des feedbacks d'informations techniques
42%
58%
Filles
garçons

Détail de la première partie de la séance 2

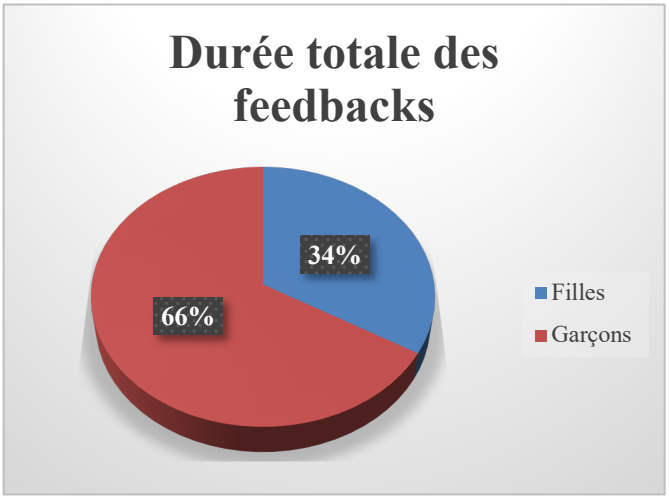
	Filles	Garçons
Quantité totale de feedbacks	0,65+0,43+2,03+0,85+3,00 +1,78+1,33+0,80+0,63+0,4 5+1,85+0,86+0,72+0,48+1, 70+0,62+0,51+0,44+1,06+ 1,79+1,35+1,82+0,98+3,00 +1,86+0,82+0,46+0,15+0,6 9+0,76+0,55+1,20+0,48+0, 46+0,62+1+1,30+1,40+2,4 5+1,32+ 24+20,65= 44,65	0,96+0,79+0,63+2,20+0,89+1,60+1,40+1,12+1,16+1,46+0,59 +1,53+1,69+1,35+0,73+0,90+0,83+1,09+1,29+3,30+0,80+0,7 6+1,52+1,42+0,50+1,12+1,06+1,08+0,51+0,45+1,67+1,12+0, 68+1,20+0,85+2,40+0,48+0,43+3,00+1,90+0,66+0,73+0,79+0 ,50+0,61+2,36+1,98+0,50+0,93+0,63+2,26+0,58+0,92+1,02+ 0,95+0,50+1,23+3,62+0,83+0,63+0,72+1,76+0,62 +0,95+0,67+1,76+0,60+1,00+0,63+1,46+0,70 +1,40+0,53+0,53+1,25+0,73+0,59+1,39+0,73+0,69+1,43+0,8 2+1,56+0,83+0,57+1,70 +0,58+1,28+0,60+1,29+1,78+1,00+1,73+0,56+1,00+3,60+0,9 9+2,56+0,69+0,68+0,80+0,53+0,66+0,50+1,05+0,82+1,23+2, 56+0,53+0,63+1,25+0,99+1,62+0,58+0,49+0,50+0,89+1,28 Total : 128,56 secondes
Total	44,65/173,21 soit 25,8% 44,65/133,25 soit 33,5%	128,56/173,21 74,2% 88,6/133,25 soit 66,5%

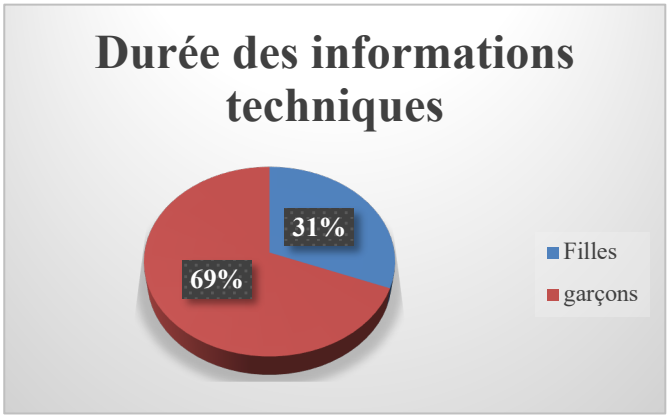
Regroupement des feedbacks par catégorie

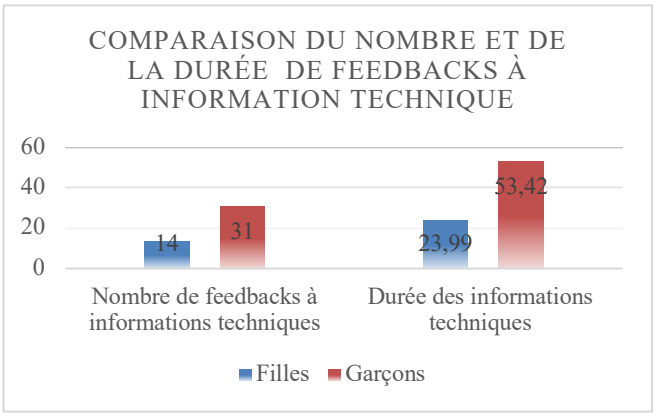
	Filles	Garçons
Total interactions	44,65/173,21 soit 25,8% 44,65/133,25 soit 33,5%	128,56/173,21 74,2% 88,6/133,25 soit 66,5%
Félicitations 17,65/13=1,36 4,08 5	0,43+0,63+0,48+0,62+0,51+0,44+1,35+0,48 Total = 7 secondes Total =7/17,65 soit 39,7% Total = 7/13,57 soit 51,6% 8/20 soit 40% 8/15 soit 53,3%	1,46+0,51+0,43+0,50+0,62+0,60+0,53+0,69+0,57+0,53+0,53+1,62+ Total = 10,65 Total= 10,65/17,65 soit 60,3% Total =6,57/13,57 soit 48,4% 12/20 soit 60% 7/15 soit 46,7%
Encouragements 11,09/13=0,85	0,45+0,98+0,69 Total 2,12 Total = 2,12/11,09 soit 19,1% Total = 2,12/8,54 soit 24,8% 3/13 soit 23,1% 3 /10 soit 30%	0,73+0,83+0,80+0,76+0,50+3,00+0,58+0,50+0,69+0,58 Total =8,97 Total=8,97/11,09 soit 80,9% Total =6,42/8,54 soit 75,2% 10/13 soit 79,9% 7/10 soit 70%
Organisation 5,64	0,85+1,79+0,55+2,45 (idem éval)+1,32 +1,79 Total=8,75 Total =8,75/24,45 soit 35,8% Total = 8,75/18,81 soit 46,5% 6/24 soit 25% 6/18 soit 33,3%	1,20+1,90+0,61+0,93+0,63+0,61+0,95+0,83+0,63+0,73+0,82+1,70+0,58+1,28+0,68+0,63+0,49+0,50 Total = 15,70 Total= 15,70/24,45 soit 64,2% Total = 10,06/18,81 soit 54,5% 18/24 soit 75% 12/18 soit 66,7%
Comportement 0,84	1,06 Total = 1,06 Total = 1,06/3,64 soit 29,1% Total = 1,06/2,8 soit 37,8%	0,85+1,73 Total=2,58 Total =2,58/3,64 soit 70,9 Total 1,74/2,8 soit 62,2%
Initié par les élèves	1+1,32 Total =2,32	0,63 +1,70 Total = 2,33
Prescriptif 17,13	2,03+3,00 + 1,78 +0,80+1,85+0,86+0,72+1,70+1,82+0,76+0,46+0,62+1,40 Total =17,8 17,8/74,21 soit 24% 17,8/57,08 soit 31,2% 14/59 soit 23,7% 14/45 soit 31,1%	0,96+2,20+1,60+1,12+1,16+0,59+1,35+1,09+1,29+3,30+1,52+1,42+1,06+1,08+1,12+0.68+0,48+0,66+0,73+0,79+2,26+1,02+1,23+3,62+0,95+0,63+ 1,40+0,53+1,25+0,73+0,59+1,39+1,43+0,83+0,60+1,29+1,78+0,99+2,56+0,80+0,66+1,23+2,56+0,99+0,89 Total =56,41 56,41/74,21 soit 76% 39,28/57,08 soit 68,2% 45/59 soit 76,3% 31/45 soit 68,9%

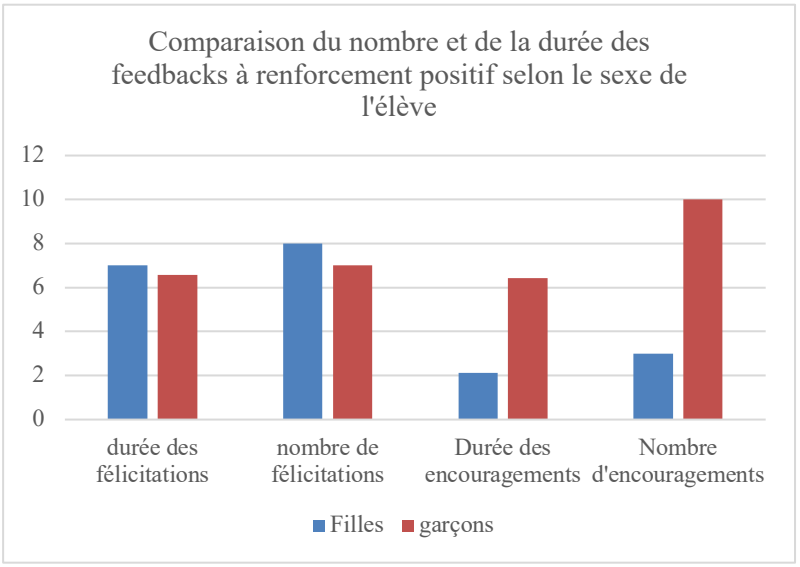
Prescriptif + aide kinesthésique		1,67+2,26 Total =3,93
Descriptif	3 Total=3	1,40 +2,40+1,98+0,92+1,00 Total =7,7
Descriptif + démonstration 26,26 23,22	1,33 +1,86+ Total =3,19 Total des info techniques =23,99/100,63 soit 23,8% 23,99/77,41 soit 31% 14/59 soit 23,7% 14/45 soit 31,1%	0,63+1,53+1,69 +0,45+0,70+3,60 Total = 8,6 Total des infos techniques = 76,64/100,63 Soit 76,2% 53,42/77,41 soit 69% Nombre total des feedbacks= 45/59 soit 76,3% 31/45 soit 68,9%
Evaluatif/critiques 11,8 9	0,65 + 1,78 + 3,00 +0,82+0,46+1,20+1,30+1,40+2,45 +1,79 Total=14,85 Total = 14,85/51,32 soit 28,9% Total = 14,85/39,52 soit 37,6% 10/41 soit 24,4% 10/32 soit 31,25%	0,79+0,89+1,40 +1,53+1,69 +0,90+1,12+2,40 + 2,36+1,98 +0,50+0,92+0,72+1,76+0,67+1,00+1,76+1,46+1 ,56+1,00 +0,56+1,00+3,60+0,50+1,05+0,82+1,25+1,28 Total =36,47+ Total = 36,47/51,32 soit 71,1% Total=24,67/39,52 soit 62,4% 31/41 soit 75,6% 22/32 soit 68,75%

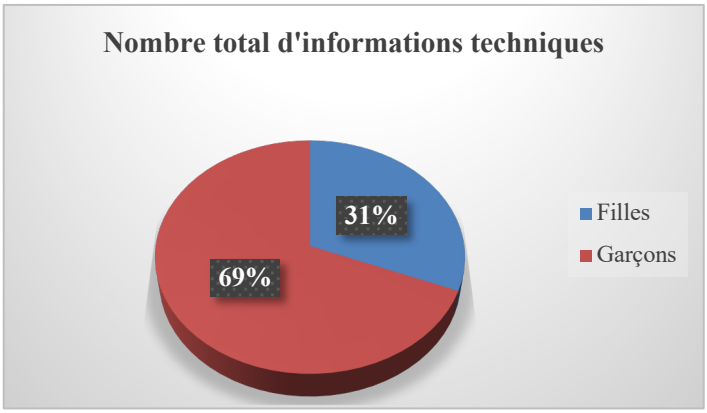
Quelques graphiques pour illustrer les résultats recensés avec le premier groupe

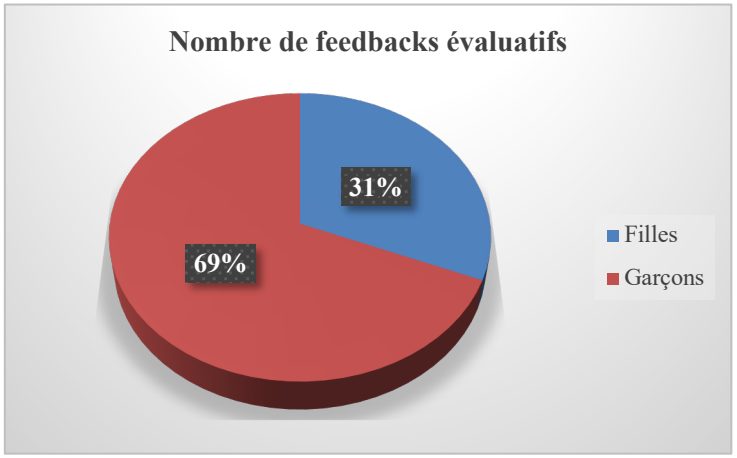


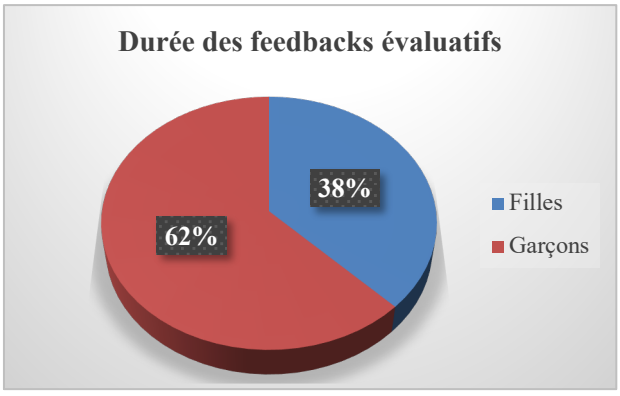












Deuxième partie de la séance 2 :

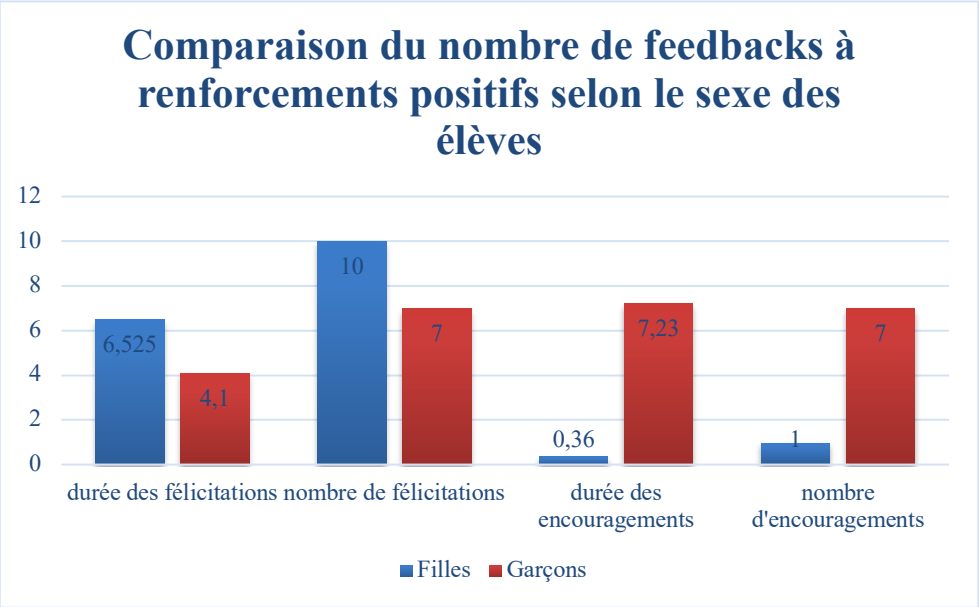
	Filles	Garçons
Total des feedbacks	0,75+0,69+0,83+3,00+1,00+0,55+1,35+2,05+2,16+0,54+0,77+0,70+0,95+0,68+3,22+1,23+0,55+0,72+1,83+2,22+1,72+1,06+1,10+0,55+2,28+1,92	1,00+0,76+1,36+1,92+1,58+2,02+0,66+1+0,85+0,45+0,73+1,42+0,48+1,52+0,48+0,70+0,50+0,48+1,02+0,89+4,02+1,00+1,35+0,82+1,06+0,91+1,09+0,63+1,60+2,70+0,78+0,61+2,34 0,51+1,25+1,03+0,50+0,87+1,12+0,57+2,73+0,73+3,89+0,73+1,40+1,20+2,00+1,29+1,36+0,65+0,63+1,43+4,83+0,70
Total 17,095	22+ 12,42= 34,42 34,42/102,57 soit 33,6% 17,325/85,475 soit 20,3 %	42+ 26,15= 68,15 68,15/102,57 soit 66,4% 68,15/85,475 soit 79,7%

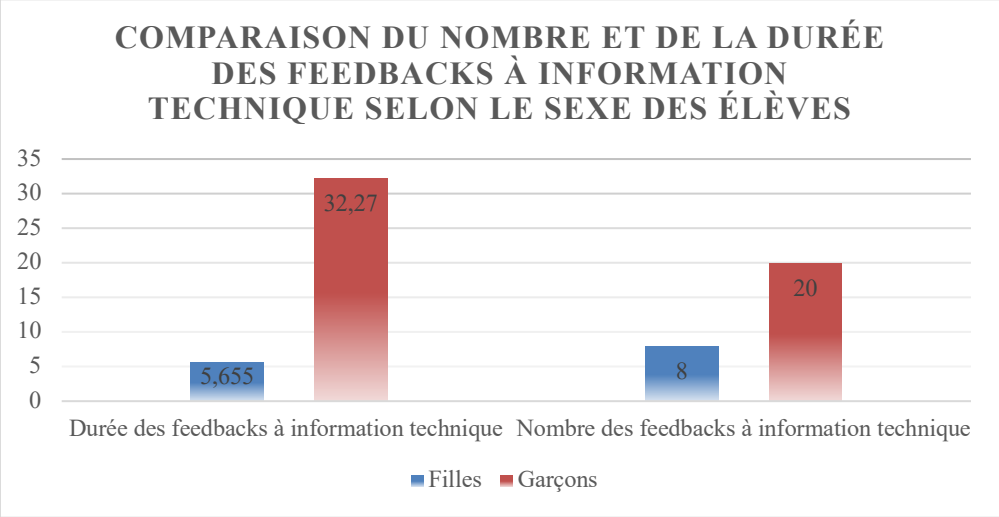
Détail du classement selon les catégories

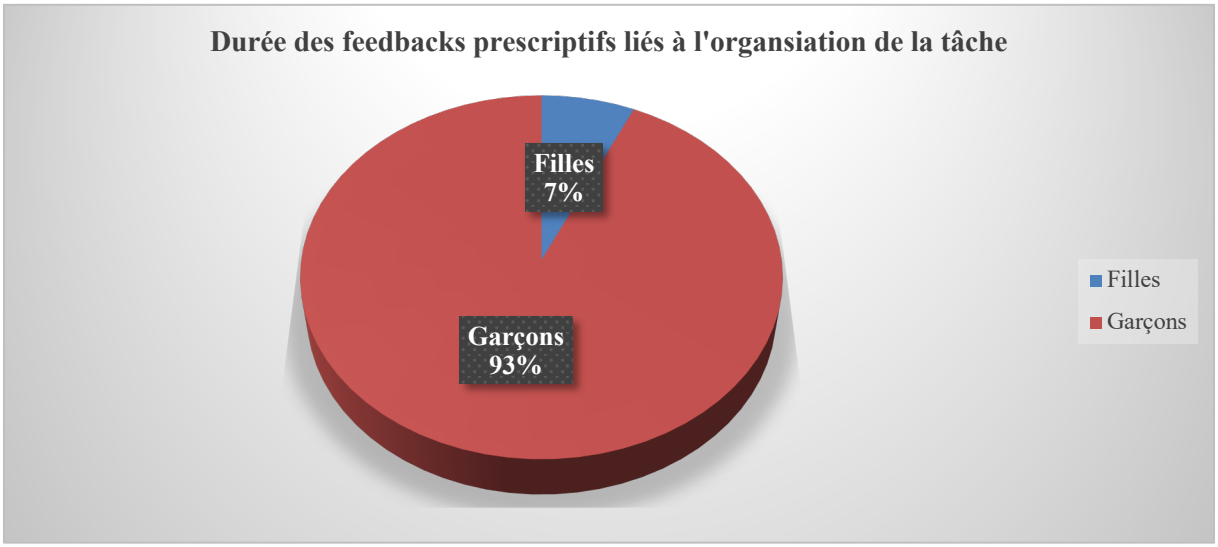
	Filles	Garçons
Quantité de feedback totale	34,42/102,57 soit 33,6% 17,325/85,475 soit 20,3 %	68,15/102,57 soit 66,4% 68,15/85,475 soit 79,7%
Affectif positifs	Félicitation 0,83 +0,55+0,54+0,77+0,70+0,95+0,68+ 0,55+1,83+0,70+0,55 Total= 8,65/12,75 soit 67,8% 6,525/10,625 soit 61,4% 13/20 soit 65% 10/17 soit 58,8% Encouragement 0,36 Total=0,36 1/8 soit 12,5% 0%	Félicitation 0,48+0,63+0,78+0,51+0,50+0,57+0,63 Total = 4,1/12,75 soit 32,2% 4,1/10,625 soit 38,6% 7/20 soit 35% 7/17 soit 41,2% Encouragement 0,76+ 1,00+1,42+0,48+0,50+2,34+0,73 Total =7,23 7/8 soit 87,5% 100%
Initiation par les élèves	0,83	1,00
Organisation 2,68	2,22+1,38 Total = 3,6 3,6/16,08 soit 22,4% 0,92/13,4 soit 6,9% 2/12	1,92+1,58+2,02+1,35+0,73+1,29+1,36+0,70+0,87+ 0,66 Total = 12,48 12,48/16,08 soit 77,6% 12,48/13,4 soit 93,1% 10/12 10/10
Comportement	3,00	1,36+0,82+2,70 Total = 4,88
Prescriptif 7,585	0,69+1,00+1,35+2,05+2,16+3,22+1, 23+0,72+1,72+1,10 Total = 13,24/45,51 soit 29,1% 5,655/37,925 soit 14,9% 13/33 soit 39,4% 8/28 soit 28,6%	1+0,45+0,73+1,42+1,52+0,70+1,02+4,02+1,00+1,0 6+1,09+1,60+0,61+1,12+2,73 +3,89+1,40+0,65+1,43+4,83 Total = 32,27/45,51 soit 70,9% 32,27/37,925 soit 85,1% 20/33 soit soit 60,6% 20/28 soit 71,4%
Prescriptif + aide	0,75	
descriptif		
Descriptif + démonstration		0,89
Total Info 7,86	13,99/47,15 soit 29,7% 6,13/39,29 soit 15,6%	33,16/47,15 soit 70,3% 33,16/39,29 soit 84,6%

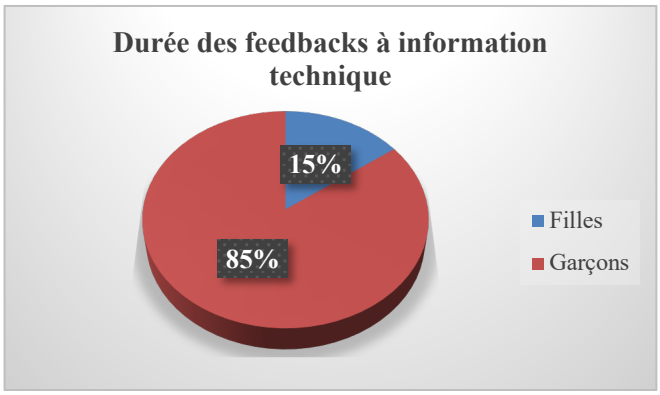
	8/28	20/28
Evaluation/ critique 3,38	1,23 +1,92+2,28+1,92 Total=7,35/20,27 soit 36,3% 3,97/16,89 soit 23,5% 4/11 soit 36,4% 2/9 soit 22,2%	0,85+0,48+0,91+1,60 +1,25+1,03+0,87+2,73+1,20+2,00 Total = 12,92/20,27 soit 63,7% 12,92/16,89 soit 76,5% 7/11 soit 63,6% 7/9 soit 77,8%

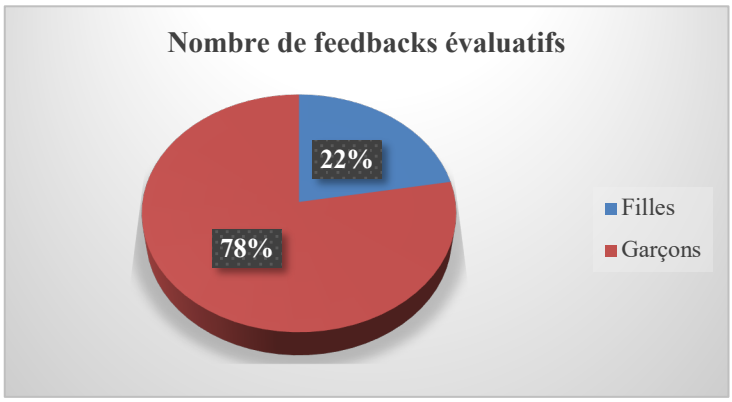
Quelques graphiques pour illustrer les résultats de la deuxième partie de la séance

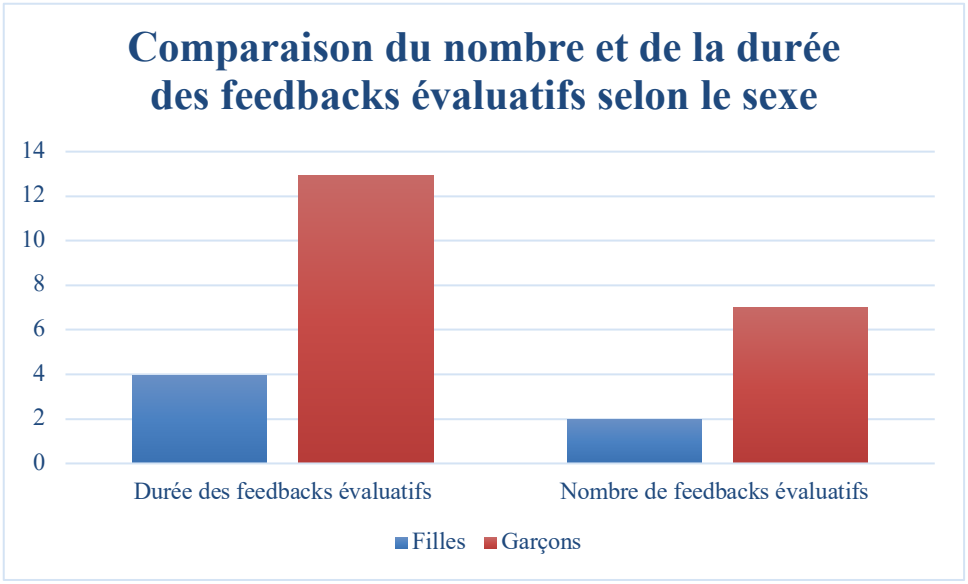


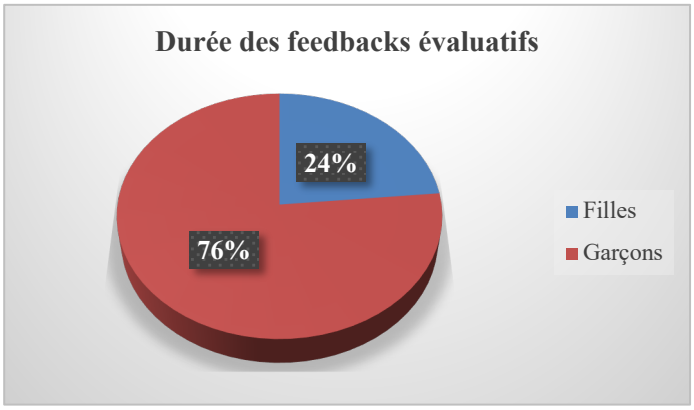


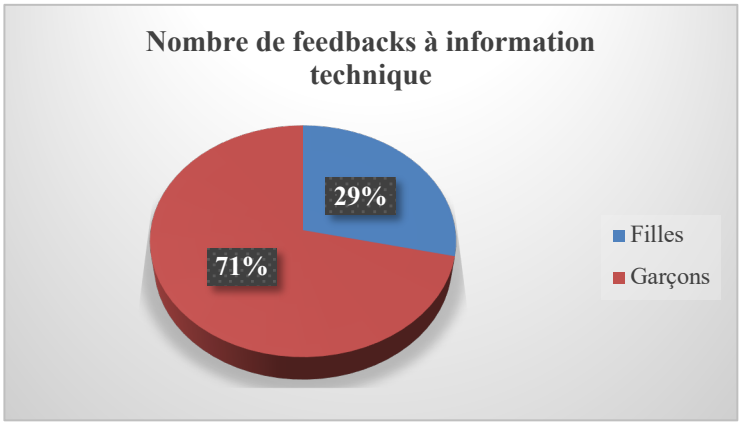



Durée des feedbacks à information technique
15%
85%
Filles
Garçons


Nombre de feedbacks évaluatifs
22%
78%
Filles
Garçons


Comparaison du nombre et de la durée des feedbacks évaluatifs selon le sexe
14
12
10
8
6
4
2
0
Durée des feedbacks évaluatifs
Nombre de feedbacks évaluatifs
Filles
Garçons


Durée des feedbacks évaluatifs
24%
76%
Filles
Garçons


Nombre de feedbacks à information technique
29%
71%
Filles
Garçons

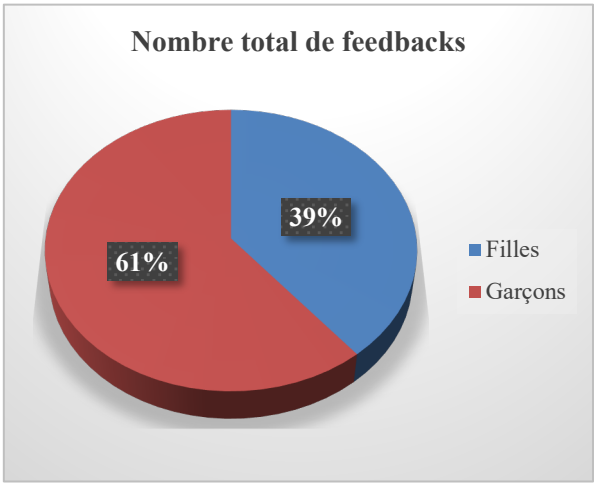
Assemblage des résultats des deux groupes de la séance 2

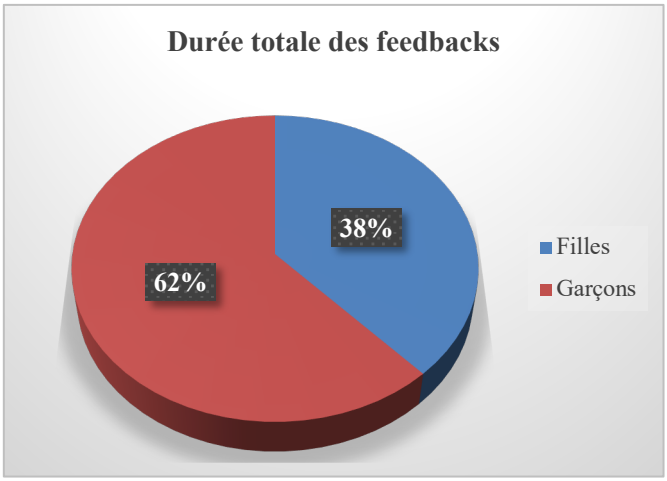
	Filles	Garçons
Durée totale des feedbacks	61,975/218,725 soit 28,3% 63/194 soit 32,5%	156,75/218,725 soit 71,7% 131/194 soit 67,5%
Félicitation	13,525/24,195 soit 55,9% 17/32 soit 53,125%	10,67/24,195 soit 44,1% 15/32 soit 46,875%
Encouragements	2,48/16,13 soit 15,4% 4/18 soit 22,2%	13,65/16,13 soit 84,6% 14/18 soit 77,8%
Total des feedbacks à renforcement positif	16,005/40,325 soit 39,7% 21/50 42%	24,32/40,325 soit 60,3% 29/50 soit 58%
Total des feedbacks liés au comportement	4,06/10,68 soit 38% 2 /7 soit 28,6%	6,62/10,68 soit 62% 5/7 soit 71,4%
Total des feedbacks prescriptifs liés à l'organisation	9,67/32,21 soit 30% 8/30 soit 26,7%	22,54/32,21 soit 70% 22/30 soit 73,3%
Total des feedbacks à information technique	30,12/116,7 soit 25,8% 22/73 soit 30,1%	86,58/116,7 soit 74,2% 51/73 soit 69,9%
Total des feedbacks à visée évaluative	18,82/56,41 soit 33,4% 12/41 soit 29,3%	37,59/56,41 soit 66,4% 29/41 soit 70,7%

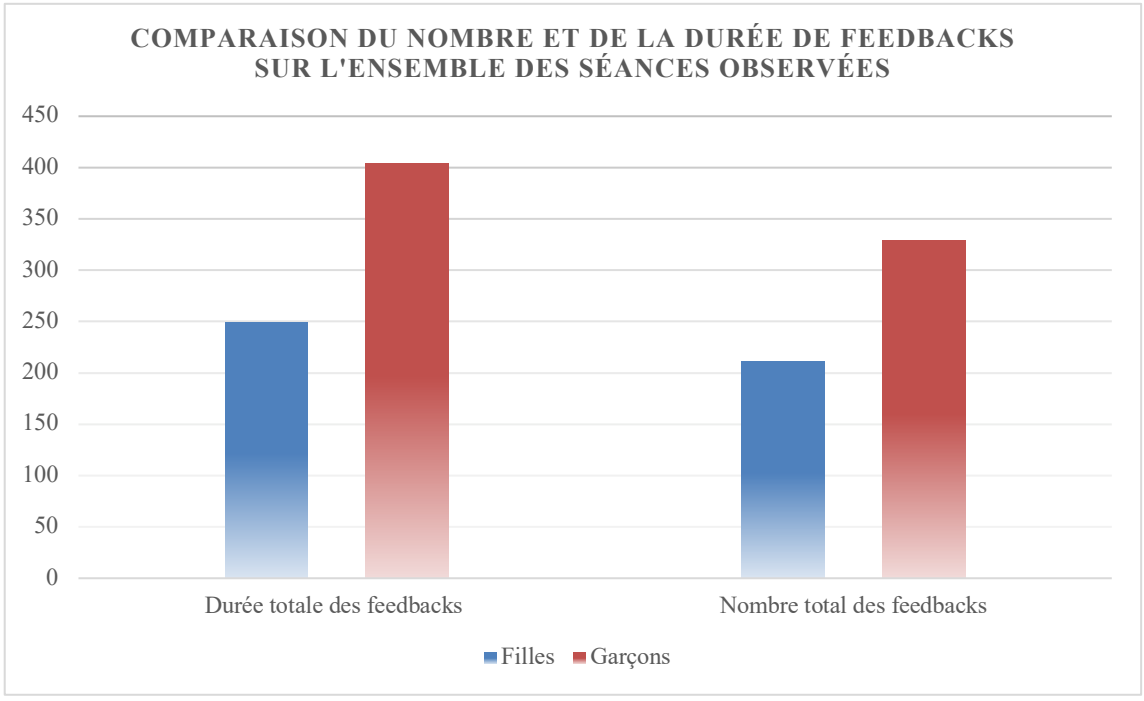
Résultats globaux prenant en compte l'intégralité des séances observées

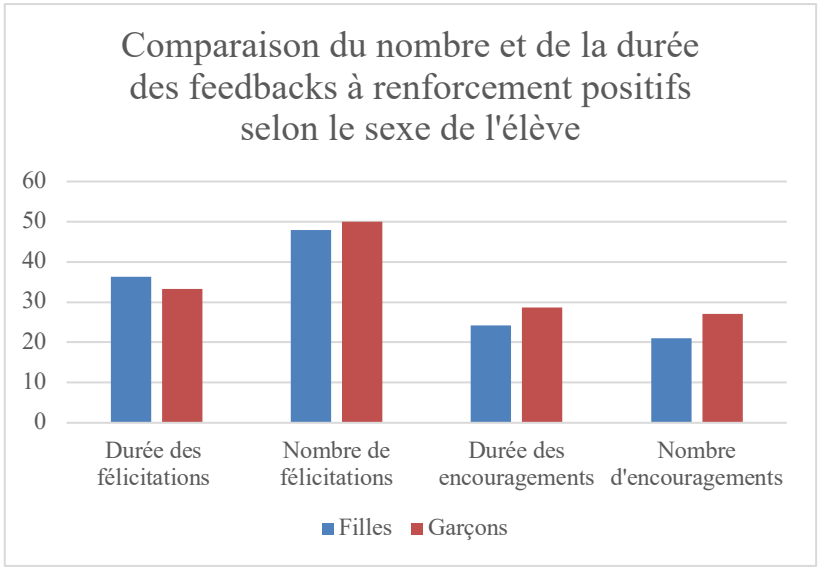
Total des feedbacks donnés par l'intervenant	248,935/653,255 soit 38,1% 211/540 soit 39,1%	404,32/653,255 soit 61,9% 329/540 soit 60,9%
Félicitation	36,265/69,485 soit 52,2% 48/98 soit 49%	33,22/69,485 soit 47,8% 50/98 soit 51%
Encouragements	24,26/53 soit 45,8% 21/48 soit 43,75%	28,74/53 soit 54,2% 27/48 soit 56,25%
Nombre de feedbacks à renforcement positif	60,525/122,485 soit 49,4% 69/146 soit 47,3%	61,96/122,485 soit 50,6% 77/146 soit 52,7%
Initiation par les élèves	14,73/23,26 soit 63,3% 5/11 soit 45,5%	8,53/23,26 soit 36,7 6/11 soit 54,5%
Comportement	13,78/31,57 soit 43,6% 7/21 soit 33,3%	17,79/31,57 soit 56,4% 14/21 soit 66,7%
Prescription liée à l'organisation	32,43/75,84 soit 42,8% 23/67 soit 34,3%	43,41/75,84 soit 57,2% 44/67 soit 65,7%
Feedbacks techniques	Prescription =70,755/226,135 soit 31,3% Prescription + aide= 52,2 /111,61 soit 46,8% 79/207 feedbacks prescriptifs(aide compris) Description seule= 10,71/29,16 soit 36,7% Description+ démo =7,72/23,33 soit 33,1% Total informations = 141,11/387,8 soit 36,4% 85/223 soit 38,1%	155,38/226,135 soit 68,7% 59,41/111,61 soit 53,2% 128/20 Description seule=18,45/29,16 soit 63,3% Description + démo= 15,61/23,33 soit 66,9% Total d'informations = 246,69/387,8 soit 63,6% 138/223 soit 61,9%
Feedbacks à visée évaluative	37,76/95,75 soit 39,4% 22/72 soit 30,6%	57,99/95,75 soit 60,6% 50/72 soit 69,4%

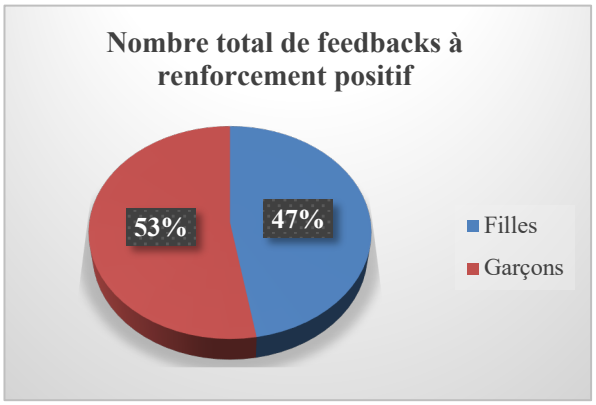
Graphiques reprenant l'ensemble des résultats observés

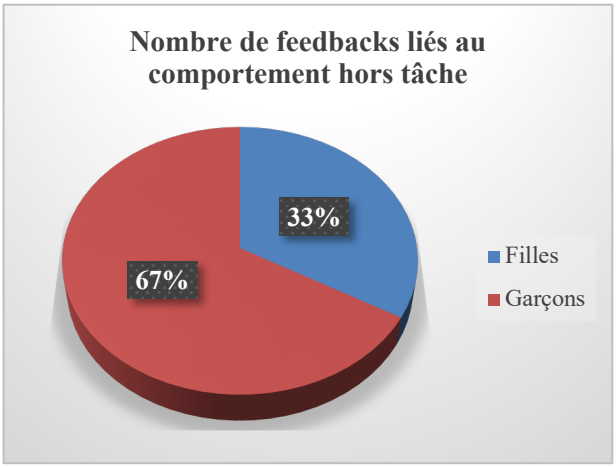


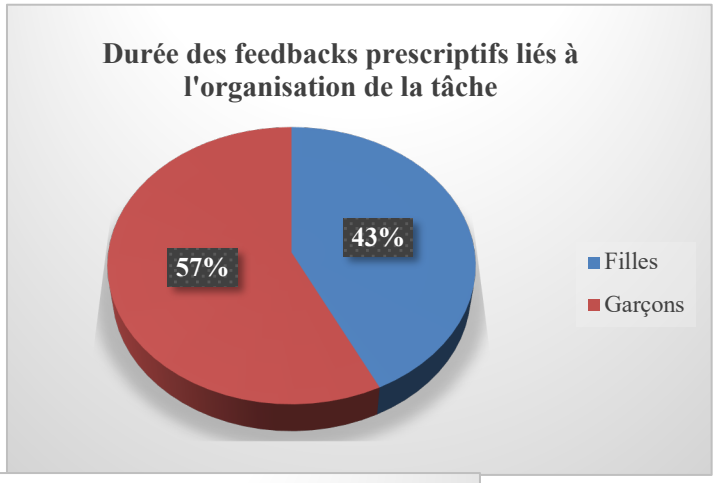


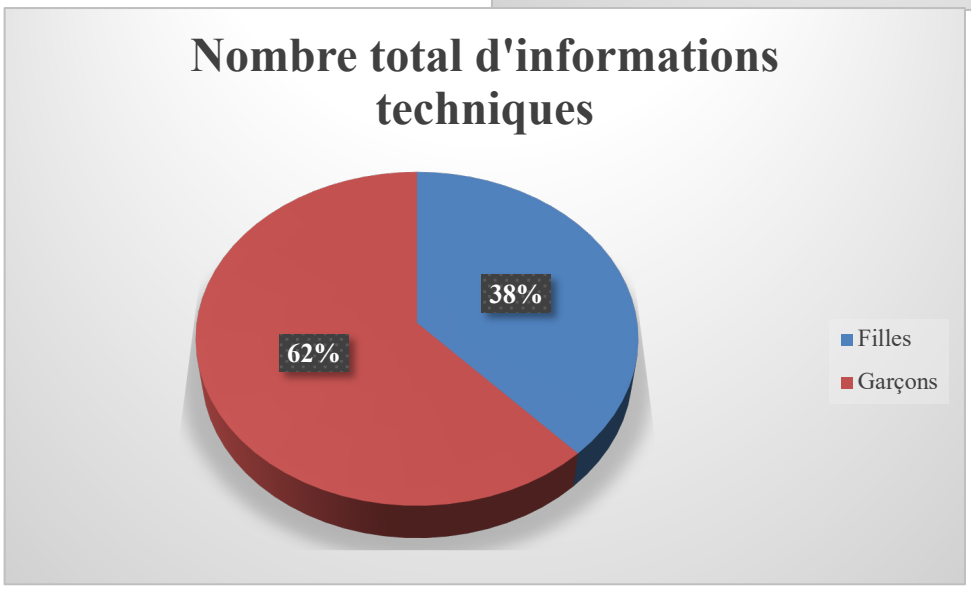


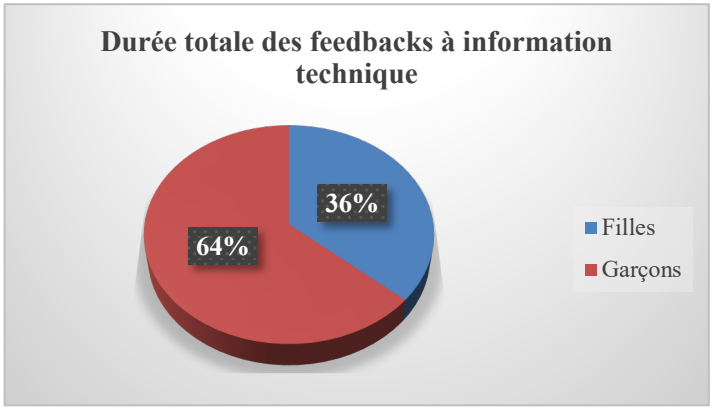


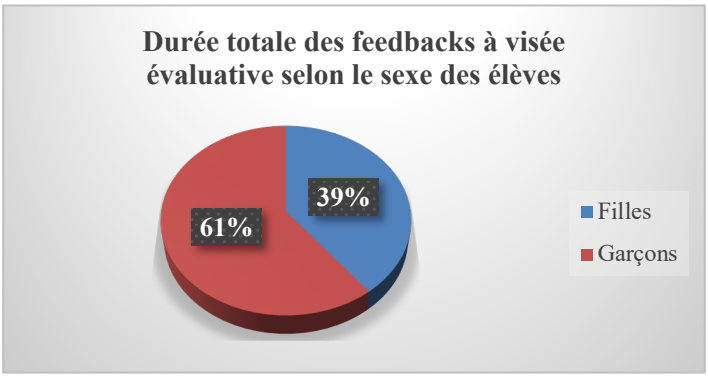



Nombre de feedbacks liés au comportement hors tâche
33%
67%
Filles
Garçons


Durée des feedbacks prescriptifs liés à l'organisation de la tâche
43%
57%
Filles
Garçons


Nombre total d'informations techniques
38%
62%
Filles
Garçons


Durée totale des feedbacks à information technique
36%
64%
Filles
Garçons


Durée totale des feedbacks à visée évaluative selon le sexe des élèves
39%
61%
Filles
Garçons

Annexe 3 : Retranscription des feedbacks donnés à deux élèves de même niveau

Séance 1 :

El : « très bien » (0,38) pas mal (0,51 dixièmes seconde d'encouragement) « très bien » (0,57) **Attention a bien resté (1,62) , tu as mis ta tête comme cela tu es parti sur le côté » (3,00 avec démonstration du PE)**

Mat:
« Attention de ne pas enlever ta main » (1,12)« toi tu enlèves ta main tu pars sur le côté. » (1,34), Viens voir, laisse bien tes mains sur le côté garde tes pieds » (2,92) non toi tu enlèves ta main ça va pas. (1,00)
mets tes mains sur le côté ,rentre tes pieds au même niveau, mets tes mais sur le côté pousse sur tes pied. (11 secondes avec aide kinesthésique).«Voila d'accord » (félicitation= 0,32 secondes)
« pareil que tout à l'heure » (0,79), les mains à plat (1,25+0,28) , non regarde tu fais ça (2,72) faut que ta main (1,10) toujours pas (1,08), regarde tes mains elles restent là, rentre ta tête, poussent en arrière (6,32 secondes de prescriptif avec placement par l'enseignant des mains….et aide à tourner)Voilà (0,73 seconde d'encouragement avec aide de l'enseignant),les mains au-dessus (2,40), et je me laisse tomber en arrière (2,20), envoie tes jambes (0,73) , très bien super (1,48),Allez, monte plus haut (1,73 de prescriptif), non,non chandelle tu ne l'as pas fait (1,46 secondes d'évaluatif), voilà (0,5 3 pour félicitation), faut bien que tu montes haut et serres tes jambes (2,28 sec de prescriptif) ; voilà (0,48 dixièmes de seconde de validation , félicitation), allez on tient (0,66 dixièmes de sec d'encouragement+ prescriptif),on serre les abdominaux (0,79 dixièmes de sec de prescriptif) , 1,2,3,4,5 (4,23 sec de décompte du temps à tenir), très bien (0,80 dixièmes de seconde de félicitation),je te lâche (0,63),on descend et on va sur le côté (1,23 de prescriptif),Garde bien tes mains et pousse sur tes pieds, (3,13 de prescriptif), c'est mieux (0,65dixièmes de seconde),Genou avant, Pointe de pied vers le bas (5,25 de prescriptif) , le reprendre par rapport à ses bras (4,70 de prescriptif+ aide kinesthésique), roulade arrière (0,95)Rentre bien la tête, descend , pousse (2,52 de prescriptif), ok (0,59 dixième de félicitation),Rentres tes coudes, rentrés (4,56 de prescriptif)

Ra: « oui tu as marché sur les tapis bleus » (2,00), « ok , attention à ne pas monter les jambes quand tu » 2,08), non ,non tu n'es pas en bonne position (1,82+0,86) , toi tu pars comme ça (1,46avec démo) , c'est accroupi les mains devant (0,86+0,78) « ok pas mal (0,75), encore une (0,56), ok(0,50), tu as pas envoyé (0,65), laisse ta tête, ne tourne pas ta tête tourne pas ta tête (2,13+0,45), tu n'es pas dans le bon sens (0,75), Viens voir je vais t'aider (0,73), rentre ta tête , en place tu envoies bien tes jambes en arrière et tu pousses sr tes mains , pousses sur tes mains (4,82 avec aide kinesthésique), voilà. (1,00), Vers l'avant ton pied (0,58dixièmes de seconde prescriptif), Ton genou en haut, regarde, à plat (2,59secondes de prescriptif)+ voilà ,voilà (0,45+0,40),fixe un point (0,65), à plat (0,65 dixièmes de secondes), non ,, non ,non (1,26 d'évaluatif), Tes pieds comme ça ou comme ça (2,13 sec questionnement avec démonstration de l'enseignant), Tendues, tend le bras (1,28 de prescriptif), Roulade arrière (0,80 dixièmes de seconde), pousses bien rentre ta tête (1,28 de prescriptif),Vers le haut tes pointes de pied (1,19 de prescriptif) , pointes de pied vers le haut(1,19 dixièmes de prescriptif) , allez monte monte monte, pointe de pied vers le haut (3,36 de prescriptif+ aide kinesthésique),allez on tient (1,13 encouragement + aide kinesthésique), ok (0,50 dixièmes de seconde)

Ni :« allez faut envoyer ses jambes » (1,08 secondes de prescriptifs),Toujours pareil (0,60) envoyez vos jambes en arrière (s'adresse à Lau et Ni) (1,43 secondes de prescriptifs) , gardez bien la tête droite (1,05).« rentre ta tête (0,50), mets tes mains en arrière (1,73 prescriptif + aide kinesthésique)Allez allez (0,79 dixièmes de secondes)

Deuxième séance des retranscriptions données aux élèves dans des groupes différents

Mat : « tendue ta jambe derrière » (0,59 dixième prescriptif) « toi t'es vers l'avant regarde » (1,53 de descriptif) toi tu es comme ça + démonstration » (1,69 descriptif avec démonstration)« hop tendu » (prescriptif avec démonstration 1,35),c'est mieux (0,73 dixièmes),attention faut pas tomber (0,90 dixièmes prescriptif) « tes jambes elles sont trop hautes ,(1,98 de descriptif), recommence (0,50dixièmes),Pousse bien tes jambes en arrière pousse pousse pousse (2,26 prescriptif avec aide kinesthésique),d'accord c mieux (0,58) toi tu as laissé tes jambes en l'air (0,92 D), faut que tu les lances vers l'arrière (P 1,02) ,chandelle, chandelle (0,95),allez (0,50) on tient 5secondes (1,23 encouragement) et décompte avec Mat(3,62),« recommence (0,56), et n'enlève pas ton bras (1,00), tu te rappelles quand tu avais enlever ton bras, tu faisais comme ça tu vas rouler sur le côté(3,60 D + Démo) laisse bien tes deux mains (0,99P), pousse fort rentre bien ta tête pousse fort (2,56) c'est mieux (0,69 Encou) , équilibre (0,68),Pieds vers l'avant (0,80 P) , voilà (0,53), fixe un point (0,66) les bras… (0,50) bruits avec bouche pour dire non (1,05), recommence le demi-tour (0,82), tes bras tendus 3 secondes(1,23 P) , 1-2-3 (décompte 2,56), ok (0,53),Roulade arrière (0,63) , ta pas lancé tes pieds en arrière(1,25) , lance tes pieds en arrière(0,99) voila(1,62), c'est mieux(0,58), chandelle(0,49) , planche (0,50),Pied tendu derrière (0,89)

El : Filles : Bras devant (0,69P) , « les filles non non , c'est pas la récréation (3,00 comportement),Pareil c'est jambe tendue (1,23)

Ni: « Très bien » (0,54) (0,77) , c'est bien (0,70), bravo (0,95),attention roulade avant les mains devant(2,28p) , c'est pour la roulade arrière qu'on met les mains (1,92 D)

Ra : « Garde bien tes pieds serrés Ra » (0,96 prescriptif), bras tendus (0,95 P) prends le temps(0,67),prends le temps (1,00) c'est parce que les autres ont terminé que toi tu as fait (1,76) Non 5 secondes. (0,63),les deux bras Ra , les deux bras ,(1,40P) et on tient(0,53 encouragement), mets-toi en équilibre (1,25 dixièmes P) , prends l'autre pied je pense(0,73 P), ton pied gauche (0,59 P) essaye de monter un peu le pied derrière(1,39P), équilibre (0,73), tes bras y sont biens (0,69) mais il faut que tu montes un peu ton pied derrière,(1,43), présentation (0,82),Tu t'es trompé de côté la Ra (descriptif 1,28)

Assemblage des deux séances pour les élèves de même niveau

El: « très bien » (0,38) pas mal (0,51 dixièmes seconde d'encouragement) « très bien » (0,57) **Attention a bien resté (1,62) ,** tu as mis ta tête comme cela tu es parti sur le côté » (3,00 avec démonstration du PE)

Filles **: Bras devant (0,69P)** , « les filles non non , c'est pas la récréation (3,00 comportement)Pareil c'est jambe tendue (1,23)

Mat :
« Attention de ne pas enlever ta main » (1,12)« toi tu enlèves ta main tu pars sur le côté. » (1,34), Viens voir, laisse bien tes mains sur le côté garde tes pieds » (2,92) non toi tu enlèves ta main ça va pas. (1,00)
mets tes mains sur le côté ,rentre tes pieds au même niveau, mets tes mais sur le côté pousse sur tes pied. (11 secondes avec aide kinesthésique). «Voila d'accord » (félicitation= 0,32 secondes)
« pareil que tout à l'heure » (0,79), les mains à plat (1,25+0,28) , non regarde tu fais ça (2,72) faut que ta main (1,10) toujours pas (1,08), regarde tes mains elles restent là, rentre ta tête, poussent en arrière (6,32 secondes de prescriptif avec placement par l'enseignant des mains….et aide à tourner)Voilà (0,73 seconde d'encouragement avec aide de l'enseignant)les mains au-dessus (2,40), et je me laisse tomber en arrière (2,20), envoie tes jambes (0,73) , très bien super (1,48)Allez, monte plus haut (1,73 de prescriptif), non,non chandelle tu ne l'as pas fait (1,46 secondes d'évaluatif), voilà (0,5 3 pour félicitation), faut bien que tu montes haut et serres tes jambes (2,28 sec de prescriptif) ; voilà (0,48 dixièmes de seconde de validation , félicitation), allez on tient (0,66 dixièmes de sec d'encouragement+ prescriptif),on serre les abdominaux (0,79 dixièmes de sec de prescriptif) , 1,2,3,4,5 (4,23 sec de décompte du temps à tenir), très bien (0,80 dixièmes de seconde de félicitation),je te lâche (0,63),on descend et on va sur le côté (1,23 de prescriptif)Garde bien tes mains et pousse sur tes pieds, (3,13 de prescriptif), c'est mieux (0,65dixièmes de seconde)Genou avant, Pointe de pied vers le bas (5,25 de prescriptif) , le reprendre par rapport à ses bras (4,70 de prescriptif+ aide kinesthésique), roulade arrière (0,95)Rentre bien la tête, descend , pousse (2,52 de prescriptif), ok (0,59 dixième de félicitation)Rentres tes coudes, rentrés (4,56 de prescriptif)

« tendue ta jambe derrière » (0,59 dixième prescriptif)« toi t'es vers l'avant regarde » (1,53 de descriptif) toi tu es comme ça + démonstration » (1,69 descriptif avec démonstration)« hop tendu » (prescriptif avec démonstration 1,35),c'est mieux (0,73 dixièmes)attention faut pas tomber (0,90 dixièmes prescriptif)
« tes jambes elles sont trop hautes ,(1,98 de descriptif), recommence (0,50dixièmes)Pousse bien tes jambes en arrière pousse pousse pousse (2,26 prescriptif avec aide kinesthésique)d'accord c mieux (0,58) toi tu as laissé tes jambes en l'air (0,92 D), faut que tu les lances vers l'arrière (P 1,02) chandelle, chandelle (0,95)allez (0,50) on tient 5secondes (1,23 encouragement) et décompte avec Mat(3,62)« recommence (0,56), et n'enlève pas ton bras (1,00), tu te rappelles quand tu avais enlever ton bras, tu faisais comme ça tu vas rouler sur le côté(3,60 D + Démo) laisse bien tes deux mains (0,99P), pousse fort rentre bien ta tête pousse fort (2,56) c'est mieux (0,69 Encou) , équilibre (0,68)Pieds vers l'avant (0,80 P) , voilà (0,53), fixe un point (0,66) les bras… (0,50) bruits avec bouche pour dire non (1,05), recommence le demi-tour (0,82), tes bras tendus 3 secondes(1,23 P) , 1-2-3 (décompte 2,56), ok (0,53)Roulade arrière (0,63) , ta pas lancé tes pieds en arrière(1,25) , lance tes pieds en arrière(0,99) voila(1,62), c'est mieux(0,58), chandelle(0,49) , planche (0,50)Pied tendu derrière (0,89)

Ra : « oui tu as marché sur les tapis bleus » (2,00), « ok , attention à ne pas monter les jambes quand tu » 2,08), non ,non tu n'es pas en bonne position (1,82+0,86) , toi tu pars comme ça (1,46avec démo) , c'est accroupi les mains devant (0,86+0,78)

Ra « ok pas mal (0,75), encore une (0,56), ok(0,50),tu as pas envoyé (0,65), laisse ta tête, ne tourne pas ta tête tourne pas ta tête (2,13+0,45), tu n'es pas dans le bon sens (0,75)Viens voir je vais t'aider (0,73), rentre ta tête , en place tu envoies bien tes jambes en arrière et tu pousses sr tes mains , pousses sur tes mains (4,82 avec aide kinesthésique), voilà. (1,00)Vers l'avant ton pied (0,58dixièmes de seconde prescriptif), Ton genou en haut, regarde, à plat (2,59secondes de prescriptif)+ voilà ,voilà (0,45+0,40) fixe un point (0,65), à plat (0,65 dixièmes de secondes), non ,, non ,non (1,26 d'évaluatif)Tes pieds comme ça ou comme ça (2,13 sec questionnement avec démonstration de l'enseignant), Tendues, tend le bras (1,28 de prescriptif)Roulade arrière (0,80 dixièmes de seconde), pousses bien rentre ta tête (1,28 de prescriptif),Vers le haut tes pointes de pied (1,19 de prescriptif) , pointes de pied vers le haut(1,19 dixièmes de prescriptif) , allez monte monte monte, pointe de pied vers le haut (3,36 de prescriptif+ aide kinesthésique),allez on tient (1,13 encouragement + aide kinesthésique), ok (0,50 dixièmes de seconde)

« Garde bien tes pieds serrés Ra » (0,96 prescriptif)bras tendus (0,95 P) prends le temps(0,67),prends le temps (1,00) c'est parce que les autres ont terminé que toi tu as fait (1,76) Non 5 secondes. (0,63)les deux bras Ra , les deux bras ,(1,40P) et on tient(0,53 encouragement), mets-toi en équilibre (1,25 dixièmes P) , prends l'autre pied je pense(0,73 P), ton pied gauche (0,59 P) essaye de monter un peu le pied derrière(1,39P), équilibre (0,73)tes bras y sont biens (0,69) mais il faut que tu montes un peu ton pied derrière,(1,43), présentation (0,82)Tu t'es trompé de côté la Ra (descriptif 1,28)

Ni

« allez faut envoyer ses jambes » (1,08 secondes de prescriptifs)Toujours pareil (0,60) envoyez vos jambes en arrière (s'adresse à Lau et Ni) (1,43 secondes de prescriptifs) , gardez bien la tête droite (1,05).« rentre ta tête (0,50), mets tes mains en arrière (1,73 prescriptif + aide kinesthésique)Allez allez (0,79 dixièmes de secondes)

« Très bien » (0,54) (0,77), c'est bien (0,70), bravo (0,95)attention roulade avant les mains devant(2,28p) , c'est pour la roulade arrière qu'on met les mains (1,92 D)

Annexe 4 : Transcription des feedbacks de groupe selon le sexe des élèves

« Les filles c'est bon » (0,31) « Les filles vous vous êtes levés j'ai pas dit Jacques a dit. » (2,22)

« Eliminez : vous avez marché sur les tapis bleus » 2,11 » « On rentre la tête et on pousse »(0,39+0,49), « on se remet en position et on en fait une deuxième. » (1,12s)

« On sort des tapis » (1,07) « toujours pareil (0,60) faut envoyer ses jambes en arrière (1,43), gardez bien la tête droite (1,05) » « Les filles je viens de dire quoi (1,42) » « les filles doucement » (1,32), , « rentrez bien la tête » (0,93)

« Les filles derrière »(1,06), « Les filles non , non c'est pas la récréation » (3,00)

« On se relève après la roulade arrière chandelle » (2,22)

« Très bien les filles (0,70) , « pas mal »(0,36), Bras devant (0,69)

« Allez équilibre 5 secondes » (1,49)

« Allez c'est parti à deux garçons » (1,35)

« Et on sort des tapis » (1,07)

« en position » (1,00)

« Attention 3 secondes la présentation » (1,76)

Annexe 5 : Questionnaire destiné à l'enseignant sur la perception du niveau des élèves et sur la quantité de feedbacks donnés aux élèves

1) **Quels sont, pour vous, aux vues de la première séance en gymnastique, les élèves qui sont les plus compétents en gymnastique ?**

   Sh , Lé, Iy, Té, Sa, Lo, Lau

2) **Pensez-vous avoir interagit de manière globalement identique avec l'ensemble de vos élèves ? Si non, quels sont les élèves avec lesquels vous avez le plus interagit ?**

   « Je pense avoir donné plus de feedbacks aux garçons. Au vu de leur comportement déviant , je focalise plus mon attention sur ces élèves et donc j'observe ce qu'ils font et je regarde s'ils exécutent bien ce qui est demandé
   Je donne plus de feedbacks aux garçons par rapport à ce qu'ils faisaient. Ils font plus le cirque donc je me concentre plus sur eux , pour voir s'ils font mal et voir ce qu'ils vont faire. »

3) **Que pensez-vous du rôle des interactions sur le progrès des élèves ?**

« Elles sont individualisées et facilitent les apprentissages dûes à leur individualisation »

4) **Pensez-vous avoir donné plus de feedbacks à certains élèves ?**

« Oui , je pense que j'aide énormément ceux qui sont en difficulté , je n'hésite pas non plus à les aider dans la réalisation de la tâche pour les encourager et pour leur montrer que je suis présent. »

5) **Est-ce que certaines interactions sont plus propices aux apprentissages que d'autres selon vous ?**

Les renforcements positifs sont très importants puisque l'élève, s'il est encouragé , il se sentira plus en capacité de réussir. Les renforcements qui ont pour but de donner des conseils (renforcements prescriptifs) sont également importants à mon avis.

6) **Quels sont les élèves qui ont le plus de chances de réussir en gymnastique ?**

Je pense que tous les élèves ont la possibilité de réussir aussi bien les filles que les garçons.Dans d'autres séquences, j'ai déjà mis des 20/20 à des garçons comme à des filles . Egalité des chances car les élèves ont les mêmes aptitudes notamment à l'école primaire même si les garçons se développeront plus vite que les filles.

Résumé du mémoire :

Ce mémoire a pour objectif d'analyser le renforcement ou la réduction des inégalités filles/garçons par l'enseignant. Ma première partie reprend de nombreuses recherches menées montrant que les filles sont souvent désavantagées en éducation physique et sportive. Mes hypothèses s'appuient sur ces études qui évoquent que l'enseignant a son rôle à jouer dans la réduction de ces inégalités. J'ai donc mené des recherches pour vérifier ces hypothèses en gymnastique, activité connotée féminine où les filles sont susceptibles de réussir autant que les garçons. Les résultats présentés montrent que les garçons reçoivent plus de feedbacks que les filles. Ma conclusion m'amène à penser que l'enseignant doit donc réfléchir à ses interventions pédagogiques pour tendre vers la réduction des différences de traitement des élèves selon leur sexe.

Mots-clés: stéréotypes-égalité filles/garçons- feedbacks de l'enseignant- inégalités de traitement – éducation familiale- préjugés- intervention pédagogique