

Un stage EPS et Société : des questions et des perspectives

Claire Pontais, EPS et Société

Au cours de l'année 2003-2004, le centre EPS et Société de Caen a animé un groupe de travail sur le thème de la mixité.

L'idée de travailler sur ce thème est venu d'un constat de manque. Notre académie a été désignée « pilote » pour la promotion de l'égalité entre garçons et filles ; or l'institution ne proposait qu'un seul stage de FPC (transversal) sur ce thème ! Le centre de Caen a estimé nécessaire de donner l'occasion aux collègues intéressés d'engager un travail sur ce thème. Treize collègues se sont inscrits pour quatre journées (cinq femmes, huit hommes ; neuf personnes ont moins de quarante ans)

Les collègues travaillent tous en classe mixte, sauf une collègue de lycée, ils sont venus dans le groupe parce que la mixité leur pose problème (groupement, évaluation, différenciation...) et sont en recherche de solutions. Un collègue de quartier sensible est plus particulièrement inquiet des relations entre garçons et filles. Un collègue responsable de secteur FPC vient se former pour pouvoir piloter un projet de secteur uniquement basé sur la mixité. Deux collègues travaillent avec l'école primaire et sont sensibles à la construction de l'échec des filles en EPS.

Tout les participants sont convaincus dès le départ que la mixité relève d'un certain militantisme et que l'on n'enseigne pas pareil si on est homme ou femme.

Des récits pour poser les problèmes

La première situation a consisté à raconter un événement, une anecdote qui a posé un problème de mixité. Ces récits ont été un point de départ de notre réflexion.

Polo (prof de collège) raconte que lors d'un stage APPN, la vie en collectivité déclenche des agressions verbales et

des propos pornographiques des garçons envers les filles. Le prof d'EPS, plus qu'un autre, est confronté aux ados, à leurs transformations corporelles et psychologiques, donc au sexe et aux tabous liés au sexe. Le collègue assez démuni devant cette situation, se demande quelles conséquences cet épisode aura sur ses contenus lorsqu'il va faire du combat : combat de percussion ou de préhension ? S'il choisit préhension, il s'expose à des problèmes relationnels, s'il choisit percussion, il favorise d'emblée les garçons.

Damien et Marie ont constaté des agressions envers les filles « fortes » en EPS. En 3^e, une fille est aussi forte que les garçons en athlétisme, mais son physique déclenche malgré elle l'agressivité (voire du harcèlement) : les garçons ne pouvant s'en prendre à la sportive insultent la jeune fille. En terminale (classe mélangée bâtiment et arts appliqués), les garçons ne veulent pas jouer contre une fille qui joue en club, classée au badminton. Par contre, Marie souligne que le mélange arts/bâtiment génère la plupart du temps un respect des garçons envers les filles faibles en EPS mais brillantes scolairement. La « valeur » de la filière joue sur les relations garçons-filles.

Samuel, dans une classe de LP chaudiromnerie avec 18 garçons et 2 filles, fait une montante-descendante au badminton. Le garçon, qui doit jouer contre Caroline qui a gagné, s'exclame « je ne joue pas contre une fille car si je perds c'est la honte ! ».

A la dernière table se produit l'effet inverse, Aurore, qui a perdu contre Caroline, refuse de jouer contre un garçon prétextant : « j'ai déjà perdu contre une fille alors c'est même pas la peine d'essayer... ».

Samuel réussira après d'âpres palabres à imposer la mixité mais il

note qu'Aurore a « intériorisé » son infériorité et n'essaye même pas de poser des problèmes à son adversaire. Le garçon par contre, ne veut pas avoir la honte et joue de façon très concentrée et déterminée.

Stéphane pose le problème du niveau des filles en EPS et le sentiment de nullité de nombreuses adolescentes (3^e, lycée). Il constate que faire des groupes de niveaux (sur la base de la course longue par exemple) qui de fait, deviennent des groupes démixés, permet aux filles de reprendre confiance en elles. Travailler sur l'image de soi avec ces élèves est pour lui une priorité.

Philippe (école primaire) constate qu'en course longue notamment, lorsqu'on est centré sur le « tous capables » et qu'on traite l'APS dans ce but ; les filles sont capables. Pour lui, ce n'est pas un problème de mixité mais une question de choix de contenu et de gestion de l'hétérogénéité. Là encore, l'image de soi est déterminante : il faut passer de « je ne suis pas douée » à « je n'ai pas encore assez d'expérience en course longue, si je m'entraîne, je peux y arriver. »

François constate qu'il n'intervient pas de la même manière en acrosport. Autant il est à l'aise pour aider les garçons en les touchant, en les manipulant, autant il s'interdit cette méthode avec les filles. Ils donnent des explications verbales mais à l'impression de perdre du temps et de ne pas être très efficace.

Olivier entend parler d'un problème, pour la première fois en 10 ans, dans les couloirs de ce collège rural : une dizaine de filles (sur soixante) ne veulent pas venir à la piscine et se montrer dévêtues devant les garçons. Après discussion, un compromis est trouvé : les filles entreront les premières dans le

⇒ bassin dès leur sortie des vestiaires et lors des explications, elles auront le droit de s'entourer d'une serviette. Les garçons acceptent plutôt bien cette situation et ne l'ont pas envenimée. Pour Olivier, l'absentéisme à la piscine lié aux règles des filles n'est pas évident à gérer pour un prof homme et ce, malgré l'intervention de l'infirmière scolaire. La mixité des équipes pédagogiques lui semble indispensable.

Laurence ne travaille pratiquement jamais en classe mixte. Ses collègues hommes « prennent » les garçons et les femmes « prennent » les filles.

Lorsque cette situation est impossible (lors des menus de terminale par exemple), l'équipe fait des groupes de niveaux... et ce sont alors les hommes qui prennent les forts et les femmes qui prennent les faibles.

Laurence est venue chercher des arguments pour convaincre ses collègues de changer de fonctionnement.

Nina se souvient d'un parent d'élève de milieu populaire qui est venu demander que son fils ne fasse pas de GRS. Cet élève, très scolaire par ailleurs, a fait de la GRS comme tous les autres... mais avec quelle pression familiale !

Marie constate qu'en acrosport les groupes affinitaires donnent quasi-automatiquement des groupes démixés. Cela a un intérêt pédagogique puisque dans ce cas, chacun peut facilement passer par les deux rôles : porteur, voltigeur. Si les groupes sont mixtes, les garçons sont seulement porteurs. Cependant, les garçons et les filles sont les uns à côté des autres et n'apprennent pas ensemble. N'est-on pas sur une fausse mixité ?

Ces récits ont permis un début de problématisation. Lors de la deuxième journée de travail (avec l'aide d'Annick DAVISSE), nous avons identifié deux fils directeurs dans notre réflexion :

- ne pas limiter la mixité uniquement à un problème de différence de niveau.

Il y a certes un problème lié aux compétences des filles mais si on ne voit qu'un problème de niveau, on se prive d'une grille de lecture qui va permettre de faire avancer la pratique partagée des filles et des garçons.

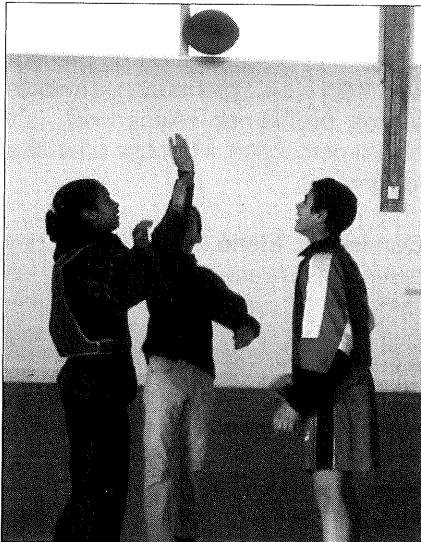
- ne pas renoncer à la culture commune tout en prenant en compte les

différences. La culture commune en EPS, c'est facile si on dit « c'est pareil pour tous », la différence filles-garçons c'est facile aussi si on les sépare ! ce qui est difficile, c'est de faire les deux à la fois.

Les faveurs en sport co

Lister les « faveurs » que nous accordons parfois aux filles a été un bon déclencheur d'analyse de notre pratique : comment savoir si ces faveurs sont pertinentes ?

C'est en sport co que nous cherchons le plus de solutions de « discrimination positive » parce qu'ils cumulent à la fois les problèmes de niveaux (les filles ont un retard historique !) et les problèmes du « jouer ensemble », le respect de l'autre.



Nous avons recensé dans nos pratiques plusieurs types de faveurs qui posent plus de problèmes qu'elles n'en résolvent :

- le but des filles qui compte double : non seulement ça ne marche pas toujours car les filles qui ont vraiment peur de ne pas savoir tirer, donnent quand même la balle à un partenaire,

- le décompte de points différenciés : si c'est un tir $F \rightarrow F$ ou $G \rightarrow G$, le but compte un point ; si c'est un tir $F \rightarrow G$: deux points ; si c'est un tir $G \rightarrow F$... c'est rare, les filles ne veulent pas aller dans les buts !

- Au rugby, pour limiter les contacts violents « les garçons ne touchent pas les filles mais les filles ont le droit de plaquer les garçons »... Les filles marquent facilement...les garçons trouvent cela injuste !

- Valoriser le volume de jeu en comptant la quantité de touches de balles : les élèves, les filles en particulier, com-

prennent vite qu'il faut toucher la balle mais n'en font rien d'intéressant, renforcent même leur tendance à « faire des passes pour faire des passes ».

- Imposer que les filles fassent des passes aux garçons et les garçons aux filles (il est interdit de faire des passes $G \rightarrow G$) ; certes les filles doivent se démarquer pour avoir la balle mais les garçons ont bien du mal à accepter cette règle.

Ces solutions ne sont pas des bonnes solutions parce que elles ne changent rien du point de vue du progrès des filles et symboliquement, elles sont inégalitaires : « quand le but compte double, est-ce que je ne compte pas pour moitié ? »

D'autre part, la plupart des faveurs dénaturent le jeu ou les problèmes posés.

Nous avons pointé quelques faveurs intéressantes :

- donner un ballon léger en volley pour les filles... ça change tout. Qui voudrait jouer en se faisant à chaque fois mal aux bras ?

- au hand ball : lorsqu'une fille est dans les buts, le garçon doit obligatoirement tirer avec un rebond... cela ne change pas le sens du jeu, cela oblige la fille à développer des compétences de gardien et cela oblige le garçon à avoir un tir précis et ajusté.

Plutôt que des faveurs, une solution consiste à renforcer le pouvoir des filles :

- savoir tirer au basket est un pouvoir déterminant pour que les filles puissent peser réellement sur le cours du jeu,

- donner des contraintes plutôt que des faveurs. Par exemple, quand un élève n'a jamais la balle, ne pas lui donner la balle pour qu'il fasse la remise en jeu (ce que font spontanément les garçons qui disent à la fille faible « fais la remise en jeu et donne-moi la balle ! »). Il faut obliger la fille (ou l'élève qui a le volume de jeu le plus faible) à être le 1^{er} porteur de balle et c'est l'élève fort qui fait la mise en jeu. Comme il est fort il peut l'aider à se démarquer en faisant la passe au bon moment. C'est l'inverse d'une faveur. Ça oblige l'élève à se démarquer et les autres à la soutenir.

Les « faveurs » sont un sujet intéressant pour pointer l'articulation entre grands enjeux éducatifs, contenus, démarches. Nous nous sommes aperçus qu'il est difficile de tenir tous les aspects sans « dérapage ».



D. R.

Analyse de situations sous l'angle de la mixité

Pour poursuivre ce travail, nous avons analysé (lors de la 3^e journée avec l'aide Francis. Bergé¹) des situations proposées selon quatre axes :

- l'ancrage culturel de l'activité (pertinence des contenus au regard de l'essence de l'activité)
- la situation crée-t-elle le besoin de l'autre ? (co-éducation pour atteindre un projet de réalisation motrice)
- la situation prend en compte les différences de niveaux mais prend-elle aussi en compte les différences de genre ?
- les compétences attendues sont-elles équivalentes pour tous garçons et filles (culture commune) à la fin ? (du cycle, de l'année, du cursus)

Nous avons analysé plusieurs situations avec cette grille de lecture. Une situation « prometteuse » est celle qui

prend en compte les quatre axes. Si un axe manque, comment y remédier ?

Rugby : deux jeux en un (Talou)

Classe de 4^e, 4^e séance. Il y a deux groupes d'élèves (5+5), un couloir de jeu pour chaque groupe : les « engagés » (essentiellement des garçons) et les « timorés » (essentiellement des filles). Contrainte : chacun joue dans son couloir, mais pour marquer, il faut qu'il y ait eu un changement de couloir. « Mon objectif est que les « engagés », qui n'hésitent pas à pousser, plaquer, jouent plus collectif. Ils se retrouvent souvent bloqués, je veux qu'ils regardent le joueur libre. Les « timorés » ont une opposition limitée, c'est rare qu'ils se plaquent. Dès qu'ils sont accrochés, ils donnent la balle mais gagnent plus de terrain. Mon objectif est qu'ils puissent jouer avec les autres sans craindre de se faire mal, tout en s'engageant de plus en plus. Ils savent qu'ils vont recevoir la balle au moins une fois, ils suivent le jeu à distance. (...) Lorsque les « engagés » passent la balle à un joueur libre dans l'autre

couloir, ça leur donne du temps pour se réorganiser (en espérant qu'on leur redonne la balle !) et cela a du sens pour le jeu puisque ça leur permet d'avancer.

Quand la balle est dans l'autre couloir, la seule aide qu'ils peuvent apporter est une aide tactique, d'encouragement. Ils coachent « allez vas-y, cours, avance, droit devant » ou « tires le derrière, accroche toi... »

J'ai en tête une petite fille qui a la balle et qui va marquer un essai en en traînant trois autres derrière elle. Si les « masculins » ne l'avaient pas poussée, soutenue, elle ne l'aurait pas fait, elle aurait lâché le ballon. Si eux avaient pu aller dans le terrain, il lui auraient pris la balle pour faire à sa place. Là, ils l'ont aidé à s'engager physiquement. Entre eux, les « féminins » n'ont pas un engagement physique comme celui-là. L'élève n'a pas besoin de se dépasser puisque les autres vont venir l'aider (la première solution, c'est les copains) alors que les autres lui disent « t'es capable, vas-y ! » La situation répond aux trois premiers

1. Francis Bergé, *Mixité en EPS et égalité des genres*. Conférence faite à Caen le 31 mars 2004, disponible sur le site.

critères. Il faut cependant mieux identifier ce qu'apprennent les « timorés », il n'est pas sûr qu'ils bénéficient autant que les « engagés » de la situation.

Lutte : retourner l'autre (Polo)

Classe de 3^e d'insertion, 4^e séance. Les couples sont équilibrés, la situation est mixte. Objectif : progresser en lutte (contact, saisies, utilisation du poids du corps).

Au départ, un élève est couché sur le dos et l'autre doit l'empêcher de se relever et se retourner (contrôle avec le buste nécessaire).

Questions : cette situation prend-elle vraiment en compte les différences de genre ? ne désavantage-t-elle pas obligatoirement les filles : « offertes » poitrine en avant, généralement pas fortes du haut du corps ? Les collègues qui proposent cette situation n'ont pas remarqué de problèmes particuliers. Lors d'un prochain cycle, ils vérifieront avec ce nouveau regard. Les filles ont-elles plus de difficulté que les garçons ? Y-a-t-il des différences entre G-G, F-F et F-G ? est-ce différent si la fille est attaquante ou défenseur ? la réussite est-elle identique ?

La grille de lecture selon les quatre axes a été opérationnelle pour analyser les situations. Elle nous permet de nous poser des questions nouvelles, nous ne savons pas obligatoirement y répondre mais nous estimons que le progrès est déjà important !

Les groupements - créer le besoin de l'autre

En analysant nos situations, nous nous sommes aperçus que plusieurs d'entre nous utilisaient souvent le tirage au sort comme mode de groupement. Par exemple, pour Polo, Sébastien, l'entrée dans l'activité lutte se fait avec un jeu du bétet. Le tirage au sort semble mieux marcher que des groupes définis à l'avance par le prof. Les élèves se trouvent immédiatement brassés et acceptent le hasard comme un jeu en lui-même. Il évite la sur-réglementation, sur-organisation « c'est plus dans la vie ».

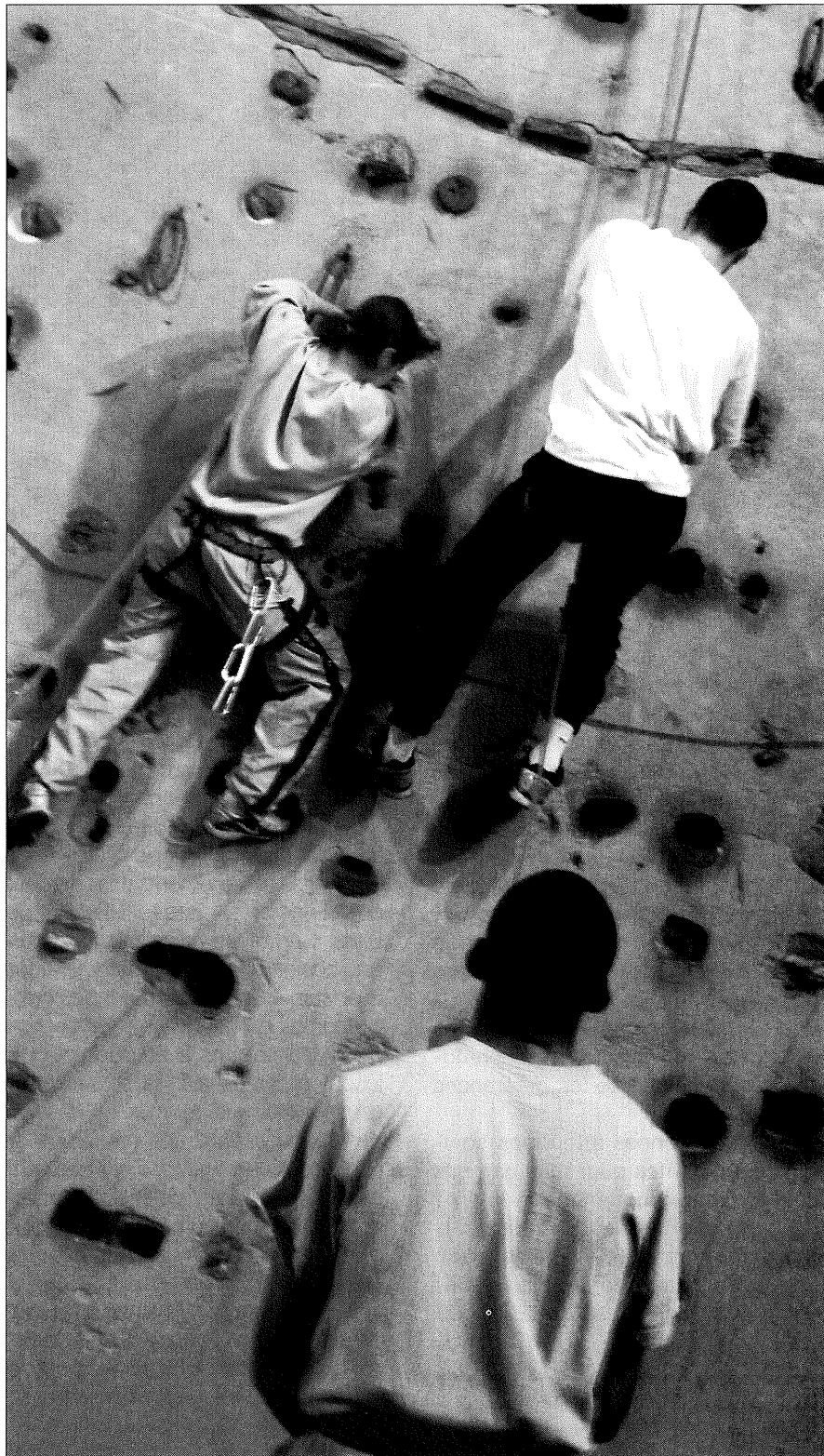
Pour Nina, à tous les niveaux de classe, dans les activités où il faut travailler en duo, les duos sont tirés au sort, ce qui pose obligatoirement la question garçon-fille.

En escalade ou en course d'orientation, activité où j'ai besoin de l'autre, les duos changent toutes les semai-

nes. En GRS, au début du cycle, le regroupement est affinitaire. Mais pour les créations « flash », les duos sont tirés au sort. Il peut donc y avoir déjà un autre regard sur l'autre qui peut modifier la composition des duos. Quand il faut stabiliser, les groupes choisissent leur duo. Pour le passage en quatuor (danse), il y a tirage au sort

entre les duos. Il peut donc y avoir des quatuor mixtes, masculins ou féminins. Les productions peuvent ainsi être plus variées et les rapports d'échange obliger à une attention plus soutenue.

S'il y a des problèmes relationnels, je ne change pas les quatuor, mais je vais particulièrement être vigilante,



présente, attentive au groupe conflictuel. L'intérêt, c'est créer le besoin de l'autre.

« Tant que tu n'as pas travaillé avec l'autre, tu ne sais pas que tu en as besoin. Tu crois que tu n'as besoin que de ton copain ou ta copine. Ça les empêche de concevoir que les autres peuvent les aider et qu'eux aussi peuvent aider les autres. Je ne constate pas de différences entre les 6^e et les 3^e, ni entre les filles et les garçons. Et il n'y a pas plus de conflits quand je fais comme ça que quand je ne fais rien ! »

Cette pratique a été expérimentée en AS escalade, pendant une rencontre inter-districts. Nous avons dit en arrivant aux élèves de « se regrouper par quatre, mixtes en sexe et en collège » (donc ne pas être ni avec son copain, ni quelqu'un de son collègue) ! Autant dire qu'il y a eu un premier moment de rébellion ! « ça ne va pas ! je ne veux pas que ce soit n'importe qui qui m'assure... » etc. Nous n'avons pas cédé et cela s'est très bien passé, pas de rappel à l'ordre, les grands conseillaient les petits, ils n'ont jamais fait autant attention à l'assurance...

« Je ne dis pas qu'il faut faire comme ça tout le temps ! mais en EPS, ça vaut le coup si on vise un apprentissage de la vie. Dans la vraie vie, on ne choisit pas ses collègues, on ne choisit pas toujours ses partenaires d'équipe... en fait, on choisit rarement. Il faut apprendre l'autre pour l'apprécier. Dans une activité, on reconnaît la valeur de l'autre en s'appuyant vraiment sur lui. Je trouve important d'être organisé par ce que tu veux faire et pas seulement par avec qui tu veux le faire ».

Interroger nos démarches

Une étude sur le plaisir perçu en EPS ² nous a fortement interrogé.

Le plaisir perçu serait plus grand dans les activités de « maîtrise » que dans les activités à but « compétitif » (ceci a déjà été prouvé). Or, nous avons tous constaté que les garçons en EPS sont plus sur le mode « compèt » et les filles sur le mode « maîtrise ». Au bout du compte, les garçons qui sont meilleurs que les filles en EPS n'ont pas plus de plaisir qu'elles !

Dans le même temps, l'échec scolaire

.....
2. Sophie Deslaurier – revue Hyper octobre 2003.

touche massivement les garçons. Notre question : en se scolarisant, l'EPS ne reproduit-elle pas les normes scolaires au point de ne plus enthousiasmer les élèves qui devraient être en réussite ? n'a-t-on pas tendance à rendre l'EPS « casse-pied » (en croyant la rendre « réflexive » ?)

Les filles font mieux leur métier d'élève : plus une forme scolaire est scolaire, plus elle favorise les filles. Du coup, l'analyse du projet, les fiches... fonctionne bien pour les filles, beaucoup moins bien pour les garçons qui attendent (plus ou moins patiemment) qu'on « joue » !

N'est-il pas possible de mieux investir les rôles sociaux ? plus les élèves sont en difficulté scolaire, plus il leur est difficile d'être observateurs, cela demande de l'abstraction, de la concentration, un tri dans les informations. Pour des élèves qui ont du mal avec l'écrit, ne peut-on les amener à abstraire, réfléchir, verbaliser de manière originale en « journaliste », « entraîneur » ?

Le commentaire journalistique en direct (faisable dès l'école primaire) n'est pas un exercice facile, il demande à la fois de bien s'exprimer et de regarder le jeu finement...

Etre « entraîneur » (c'est vrai, ce mot déplaît à la profession...) être « manager » a beaucoup plus de sens pour un élève en EPS que d'être « observateur »... (quel est ce rôle social ?). Bref, interroger nos contenus, nos groupements, mais aussi nos démarches...

Perspectives :

Le groupe souhaite continuer à travailler selon deux axes :

- un axe analyse de pratiques : cibler sur la classe de 4^e, observations de comportements d'élèves, analyse des décalages entre ce que le prof croit faire et ce qu'il fait.

Entre chaque réunion, travail intermédiaire en doublette dans les classes, un vient filmer l'autre ; analyse de la séance ou situation en collectif,

- travail dans les établissements avec les collègues des autres disciplines.

Les participants souhaitent débattre de la mixité avec les collègues des autres disciplines, mais ne se sentent pas obligatoirement capables de prendre seuls l'initiative. Ces débats seront pris en charge par plusieurs membres du groupe. Cela pourrait aussi se faire pour un secteur FPC ou UNSS □

Participants au stage :

Collège de Blainville,
Sébastien Bergin, Damien Bey,
Nina Charlier.

Collège d'Aulnay,
Nathalie François.

Lycée Laplace Caen,
Anne Marie Baes.

Collège Verson,
Stéphane périchon.
Collège chemin vert, Caen

Polo Lemonnier.
Collège Marigny,

Olivier Leberre.
CTD Saint Lô

Philippe Delamarre.
Lycée Fresnel Caen,

Laurence Monbrun.
PL C2

François Morin
Samuel Lepirate