

IUFM  
Académie de Montpellier  
Site de Montpellier

OLIVIER Alexandra

**Attitude de l'enseignante et participation des élèves :**  
**Comment améliorer l'adhésion et les apprentissages des**  
**adolescentes en EPS ?**

Cas de 6 élèves de 4<sup>ème</sup> D

Discipline concernée : EPS  
Collège Jean JAURES, Mèze  
Année scolaire 2001/ 2002

Tuteur de mémoire : P. MANCUSO  
Assesseur : J. DUGAL

# SOMMAIRE

## Introduction

## Objet d'étude

- I. Problème professionnel rencontré
- II. Contexte
  - caractéristiques de la classe
  - caractéristiques des élèves
  - description du problème
- III. Outils et méthode d'analyse

## Analyse des causes éventuelles du problème

- I. Analyse théorique et illustrations, paroles d'élèves
- II. Interprétations de l'enseignante, des élèves
- III. Hypothèses retenues

## Hypothèses de remédiation

- I. Choix de propositions d'auteurs
- II. Synthèse des propositions

## Expérimentation : présentation du cycle gymnastique

- A - l'enseignement d'un point de vue didactique
- B - l'enseignement d'un point de vue pédagogique

## Résultats, analyse et discussion

## Conclusion

## Résumé

L'adolescence est le théâtre de bouleversements considérables entraînant des transformations corporelles et identitaires parfois difficiles à assumer. Les filles, souvent plus sensibles à ce nouveau rapport au corps et à l'image qu'elles ont d'elles mêmes, ont des difficultés à s'engager dans les activités sous le regard des autres. Ceci est perceptible en EPS où le corps est l'instrument privilégié de ses apprentissages.

Quand ces difficultés liées au corps sont ajoutées à des difficultés liées au rapport au savoir, à la scolarité entière quel peut être le rôle du professeur d'EPS ? Que peut il faire pour permettre à ces élèves de s'engager dans les apprentissages moteurs, sociaux et scolaires ?

### **Mots clés :**

Adolescentes - estime de soi - feed back – relation pédagogique – apprentissages moteurs et sociaux.

### Summary :

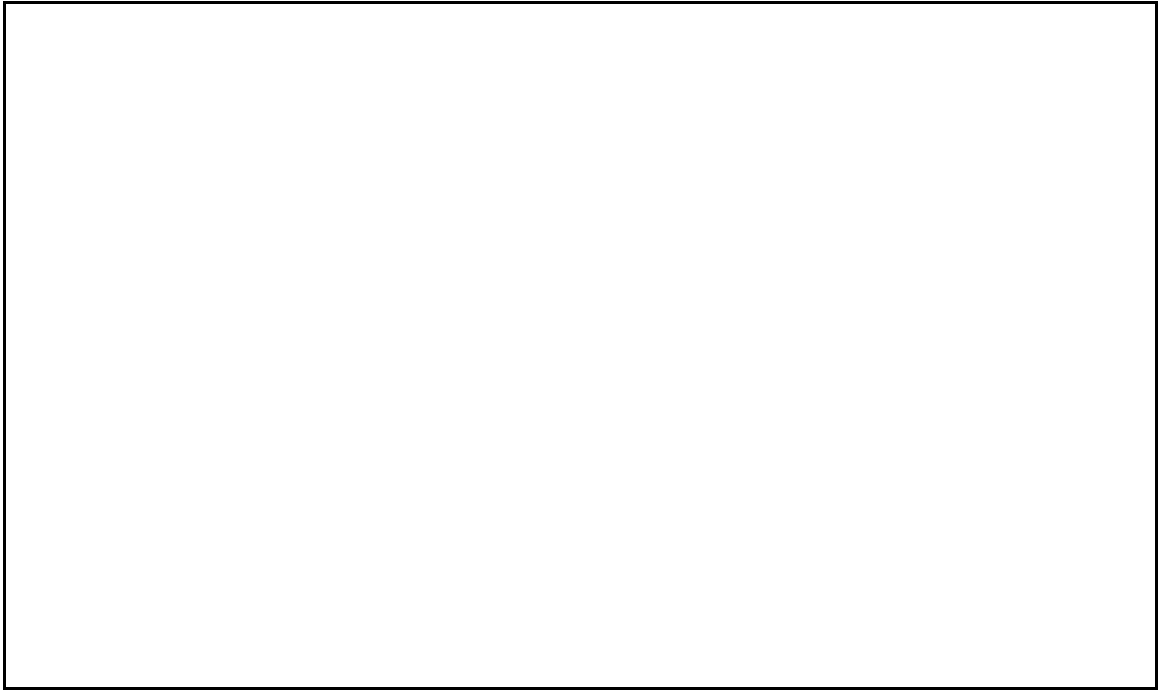
Adolescence is a stormy passage giving rise to both physical and psychological changes that are at times difficult to cope with. Girls often more sensitive to bodily changes as well as their own self image are sometimes reticent at getting involved under other people' scrutiny. This is particularly noticeable in physical education where the body is central to the learning process.

When these difficulties connected to the body are added to those connected to knowledge indeed to school in general what role can a physical education play ?

What can he do to allow these pupils to freely develop their physical, social and academic learning ability ?

### Key words :

Teenage girls – self esteem – feed back – teaching relation- physical and social ability.



## INTRODUCTION

« De toutes les révolutions pédagogiques du siècle, la mixité est l'une des plus profondes, elle oppose l'école de notre temps à celle de tous les siècles précédents » (A. PROST 1981)  
Et pourtant sur le terrain, dans la réalité, gérer la mixité n'est pas toujours chose facile !  
« Tout se passe en EPS comme en grammaire, le masculin l'emporte même s'il n'est qu'un »  
( C.BERTOLA « Sept questions autour de la mixité » 1994)

Tout enseignant le constate lorsqu'il se trouve en face d'élèves filles, de surcroît adolescentes : les filles décrochent majoritairement à l'adolescence délaissant les pratiques physiques.

L' EPS est la seule discipline qui fait vivre ce qui concerne les questions du corps parce qu'on fait avec son corps et qu' on y est sous le regard de l'autre. Toutefois le désir de s'engager par son corps, se montrer devant l'autre n'est pas acquis d'emblée, en particulier chez les filles durant cette période conflictuelle qu'est l'adolescence, conflictuelle dans sa construction d'identité mais aussi dans son rapport à l'autre.

En effet, l'adolescence est marquée par l'errance dans une quête identitaire, parfois difficile.  
« L'adolescent passe d'une incertitude existentielle à des savoirs plus construits à travers une longue expérience scolaire qui fonctionne comme une épreuve fondatrice de l'identité »  
(Gisèle TESSIER).

Cette construction identitaire repose sur trois dimensions selon ce même auteur : les attentes et finalités attribuées à l'école, le sens donné aux savoirs scolaires et enfin le rapport entre culture scolaire et culture juvénile.

Mais l'épreuve scolaire est diversement abordée et vécue par les élèves en fonction de leurs expériences familiales, affectives et sociales ou même en fonction de la variable sexuelle. De nombreuses incertitudes se lisent chez les élèves quant au sens des pratiques quotidiennes de l'école. Chez les élèves en difficultés ces incertitudes conduisent les sujets à se construire plutôt contre l'école que dans l'école, de façon provisoire ou durable.

En tant que pratique d'enseignement l'EPS n'échappe pas à cet état de fait. Même si, comme le souligne P.THERME, l'EPS est moins concernée par l'échec scolaire que les autres matières, ceci paraît être plus vérifiable chez les garçons et paraît moins évident lorsque convergent deux facteurs :

D'une part les difficultés liées au rapport au savoir chez les élèves en difficultés.

D'autre part les difficultés liées au rapport au corps et aux pratiques physiques chez les filles adolescentes.

Lorsque l'adolescente, ayant un vécu scolaire difficile, éprouve des difficultés dans la construction de son apparence corporelle et donc cumule problèmes scolaires et problèmes d'investissement en EPS quel doit être le rôle de l'enseignant d'EPS ? Que peut-il faire pour influencer positivement l'un et l'autre de ces facteurs ?

Pour répondre à ce premier questionnement il nous faut d'abord tenter de comprendre les causes de ce problème, même si ces causes sont multiples et pas toujours identifiables.

Dés lors d'autres questions nous viennent à l'esprit et nous tenterons d'y répondre.

Quelle spécificité ont les filles dans leur rapport à l'EPS, à l'école et quelles représentations ont-elles de l'EPS, de leur corps, de leurs compétences ?

Quelle est leur estime de soi et comment les amener à une estime de soi élevée en EPS ?  
Enfin, en quoi l'amélioration de l'estime de soi physique peut-elle influencer l'estime de soi scolaire et globale ?

# OBJET D'ETUDE

## I. Problème professionnel rencontré

Le problème professionnel rencontré dans ma pratique d'enseignement se situe au niveau de la « résistance passive » de six filles de quatrième en cours d'EPS.

Elles ont des difficultés à participer, à se mettre en activité, à rentrer dans les apprentissages.

Ces élèves sont fréquemment absentes ou se plaignent de maux et de problèmes divers. Même si elles ne refusent pas catégoriquement de pratiquer, leur attitude traduit un désintérêt ; elles font, mais elles font semblant.

Par ailleurs, elles ne rentrent pas dans un « vivre ensemble » de la classe au cours des apprentissages. Deux d'entre elles restent ensemble sans se mélanger aux autres, les quatre autres restent ensemble, vont aussi avec un groupe de garçons ; mais on note que ces six filles ne cherchent jamais à se mélanger avec le groupe de filles en réussite scolaire et en EPS.

Le problème consiste donc à trouver des stratégies pour les ramener vers les apprentissages moteurs et vers les apprentissages sociaux.

Ces stratégies vont découler d'une remise en cause de l'attitude de l'enseignante vis à vis de ces élèves et des contenus d'enseignement proposés pour répondre à leurs problèmes, attentes et manques.

Le but de l'expérimentation étant de trouver des solutions pour amener ces filles à s'investir en EPS afin que :

- d'une part elles s'investissent dans les apprentissages scolaires et partagent un « vivre ensemble » de la classe au cours de ces apprentissages
- d'autre part elles accèdent véritablement à une culture commune et réinvestissent les pratiques physiques au sortir de la scolarité

## II. Contexte et description du problème

### 1) Caractéristiques de la classe

#### ▪ Caractéristiques générales :

La classe de 4<sup>ème</sup> D est composée de 29 élèves dont 15 filles et 14 garçons. 11 élèves ont déjà redoublé une ou deux fois durant leur scolarité. Parmi eux 4 redoublent la classe de 4<sup>ème</sup>

La classe est qualifiée d'agitée et de bruyante par un bon nombre de professeurs. Les élèves manquent d'attention et de rigueur dans le travail.

Les résultats scolaires sont très variés ; on observe une tête de classe composée de cinq élèves, le reste de la classe est en difficulté voire même en échec, en particulier trois des filles qui retiennent notre attention.

#### ▪ Comportements devant l'apprentissage en EPS :

Les élèves ont peu d'activité réflexive et sont intéressés par le résultat immédiat de ce qu'ils font, le jeu ou les situations de matchs (en particulier les garçons).

La majorité des élèves manque d'autonomie. Pour certains la compréhension et l'attention sont limités.

## 2) Caractéristiques des six élèves:

### ▪ Caractéristiques générales :

A l'exception de Sandy et Déborah, ces adolescentes ont un vécu et un cadre familial majoritairement difficile : famille mono parentale ou en instance de divorce, scolarité peu ou pas suivie, parents malades...

Nous pouvons aussi caractériser ces adolescentes par « régime, cigarette et somatisation » : au moins cinq sur six fument, trois font le régime, une fait souvent des crises d'hypoglycémie ou des malaises.

Deux d'entre elles ont redoublé une classe durant leur scolarité, Déborah redouble sa 4<sup>ème</sup>.

Leur comportement scolaire s'est fortement dégradé du premier au second trimestre.

Deux élèves sont véritablement en échec scolaire ( Julie, Estelle), deux autres ont des résultats médiocres ( Alexandra, Sandy). Les deux dernières ont des notes très correctes dans les matières plutôt littéraires et catastrophiques en sciences (Déborah, Caroline).

Par contre toutes ont des problèmes d'attitude en classe et au collège.

Ces élèves sont fréquemment absentes, souvent sans justification ou avec des mots douteux de parents ( ce que confirme la vie scolaire) ; ceci est cumulé à un désintérêt pour certains cours et donc des avertissements conduite et travail.

### ▪ Caractéristiques en EPS selon les appellations de B. LEFORT :

#### • Attitude de FUIITE :

En EPS, outre le fait qu'elles aient de nombreuses absences, l'oubli de tenu est fréquent, ainsi que le fait de se plaindre de maux diverses pour ne pas pratiquer.

Ces élèves sont les seules à ne pas arriver en tenue mais à se changer dans les vestiaires ; elles sont maquillées et mettent des T-shirt amples ou des pulls autour de la taille.

#### • Attitude de RESIGNATION et d'ATTENTISME :

Leur comportement se traduit par un semblant d'investissement ; il n'y a pas d'attitude ouverte de refus mais des attitudes de passivité, beaucoup de bavardage, peu de mobilité. Elles restent ensemble et ont des difficultés à se mélanger, interagir avec d'autres élèves au cours des apprentissages.

• Pour MEARD et BERTONE une corrélation d'attitudes est fréquemment observée. Le refus de recherche des règles et principes de l'action efficace en EPS s'accompagne de dérives relatives aux règles institutionnelles ( retard, absences, oubli de tenu), aux règles groupales ( difficultés à négocier avec d'autres élèves), au règlement des jeux sportifs ( refus d'arbitrer). Attitudes que l'on peut observer chez ces élèves

## 3) Description de leurs comportements et de celui de l'enseignante au cours des deux premiers cycles :

### ➤ Le 1<sup>er</sup> cycle : APS tennis de table et course de haies courte :

#### **L'enseignante :**

La classe de quatrième D a un effectif est lourd ( 29 élèves). Cette classe demande beaucoup de présence et d'autorité. Un groupe de garçons est particulièrement agité, débordant d'énergie, bruyant. Il ne faut rien laisser passer à ces élèves, avoir toujours un œil

sur eux. Aussi, dans un premier temps, ma principale préoccupation a été la gestion de la classe et le cadrage de ces élèves. Ils demandaient beaucoup d'attention ; je suis passée au début à côté du problème des filles.

Une fois mon autorité établie avec ces garçons, le problème de ces filles est devenue ma préoccupation... mais après seulement.

### **Les élèves :**

Au cours de ce cycle le comportement d'évitement pour rentrer dans l'activité s'est fait ressentir particulièrement en course de haies. Les passages de ces filles sur les haies étaient peu fréquents, d'autant plus qu'il n'y avait que 3 parcours de 36 mètres pour 30 élèves : les élèves qui passaient étaient toujours les mêmes.

Au tennis de table, les filles étaient en activité mais ne présentaient pas un grand intérêt à pratiquer. Toutes sauf Sandy étaient aux tables du fond lors de la montée-descente et elles n'ont pas progressé de table en table au cours du cycle.

On a pu observer des comportements d'échange de balle sans tenter de rompre l'échange, un vitesse de jeu très lente, beaucoup de temps pour se mettre en activité, une méconnaissance du règlement et peu d'efforts d'auto arbitrage.

➤ 2<sup>ème</sup> cycle sports collectifs, hand-ball et volley.

### **L'enseignante :**

Ma seconde réaction a été la fermeté et la confrontation, attitude qui n'a pas eu des effets positifs.

J'ai alors envisagé des solutions au hand ball et au volley dans la construction des contenus et dans la formation des groupes pour les amener à s'investir. Si j'ai pu observer un léger mieux, celui ci était ponctuel, sur du court terme et n'a pas pour autant vraiment changé leur attitude.

### **Les élèves :**

Au cours de ce cycle, les comportements de non investissement se sont plus visiblement fait ressentir.

Au hand-ball ce constat a été frappant. Les garçons étaient les seuls à jouer avec le second groupe de filles.

Les six élèves concernées ne bougeaient pas sur le terrain, elles étaient regroupées ensemble, vers le centre du terrain, même lorsqu'elles n'étaient pas dans la même équipe. L'arbitrage n'a jamais été pris en main par une d'elles.

Elles n'ont eu que très rarement la balle mais ne faisaient rien pour l'avoir, même lorsque les situations d'apprentissage étaient mises en place dans ce but.

Au volley, deux seulement ont fait des efforts car l'activité leur plaisait ; en effet, Caroline et Julie en ont fait en club mais n'en font plus cette année.

Trois groupes ont été formés en fonction du niveau et des besoins.

Etant donné leur faible niveau de pratique du 1 contre 1 a été abordé, au moins au début, avec quatre de ces filles et quelques autres.

Un second groupe jouait en 2 contre 2, composé, en nombre à peu près égal, de garçons et de filles dont Caroline.

Un troisième jouait en 3 contre 3. Ce groupe était composé exclusivement de garçons sauf Julie ; le but était de la valoriser. Celle ci, lorsqu'elle n'était pas absente pratiquait sans problème.

Les quatre filles du groupe 1, lorsque l'enseignante circulait sur les autres groupes, passaient plus de temps à parler au filet, immobiles, balle en main que de temps à jouer, à travailler. Ce groupe s'est plaint de ne faire que du 1 contre 1 entre elles contrairement aux autres groupes.

Des solutions ont donc été envisagées pour remédier à ce problème.

Exemple de situation mise en place :

Objectif : former des équipes hétérogènes sur la classe et de niveau interne homogène. Leur permettre de se rencontrer en équilibrant les chances de gain du match : faciliter le tâche des plus faibles sans pour autant abaisser le niveau de jeu des plus forts.

Dispositif : jeu en 3 contre 3

Chaque équipe est formée d'élèves de même niveau ( 1, 2, 3) : 2 équipes de N3, 3 équipes de N2, 3 équipes de N1

Règles facilitantes :

Pour tous service en 2 touches de zone arrière vers zone avant : N3 : zone arrière au fond du terrain, N2 et N1 : zone arrière du milieu du terrain

Touches de balle équipe : N3 : 3

N2 : 3 ou 4

N1 : illimitées

Touches de balle joueur : N3 : 1

N2 : deux

N1 : trois

Nombre de points : N3 : 1 point par balle gagnée

N2 : 1 point par balle gagnée et x 2 en zone arrière

N1 : 1 point par balle gagnée et x 3 en zone arrière + large

Avant chaque rencontre les règles facilitantes sont négociées. Lorsqu'une équipe gagne un match, elle enlève une règle facilitante lors de sa prochaine rencontre avec la même équipe.

Effets sur le comportement des élèves :

Lorsque ce 3 contre 3 aménagé leur a permis de jouer contre le groupe dits des forts, elles se sont plaintes de l'aménagement des règles qui les dévalorisait (alors que le but recherché était inverse !). Toutefois les filles se sont engagées physiquement, elles n'ont pas pu par exemple compter sur un coéquipier plus fort dans l'équipe sur lequel elles auraient renvoyé toute la responsabilité. Une équipe tournait en arbitrage, elles mêmes ont arbitré sans problème. Par ailleurs les élèves faisaient preuve d'autonomie dans les rencontres et ces filles se sont débrouillées pour faire autant de rencontres que les autres équipes.

Résultats des matchs :

Aucune de N1 n'a gagné de match contre N3 mais par contre des matchs ont été gagnés contre les N2. Eux mêmes ont eu des victoires contre une équipe de N3

➤ Mon attitude a donc changé durant ces deux cycles :

Je suis passé d'une centration quasi exclusive sur les élèves qui participaient, à une confrontation enseignante élèves ; puis un effort pour les faire participer par différentes approches ( au Hand et au Volley ). Mais mon action a été trop ponctuelle. Elle doit s'appuyer sur du long terme et se baser sur un travail en amont plus profond. Ce que j'ai tenté de faire en l'expérimentant plus précisément sur le cycle de gymnastique au sol

Donc je suis arrivée à une remise en cause de mon enseignement, l'instauration d'un dialogue et une recherche plus poussée des causes de ce problème.

Cette recherche passe dans un premier temps par un regard sur certains éléments à prendre en considération, nous les nommerons les « outils d'analyse ». Il nous permettrons d'avoir un aperçu global du problème.

### **III. Outils d'analyse :** **des éléments pour prendre du recul et comprendre**

➤ Le bilan scolaire

- Moyennes des 1<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> TRIMESTRES

	Français		Maths		Anglais		EPS		Moyenne générale	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
Estelle	10	7.2	4	2	8.5	4.6	10.5	6.5	8.8	6
Sandy	11.7	11.3	11.6	6.5	9.7	5.2	12.7	7.5	10.2	8
Alexandra	9.7	10.1	10.8	5	8.2	11.1	8.2	6.5	9.4	10.2
Caroline	14.1	14.7	12.5	3	12	10.8	9.5	8.5	13	10.7
Déborah	12.5	11.4	6.3	2	7.5	13.1	10.7	7	10.5	9.5
Julie	10.3	5.6	2.6	-	9.7	3.5	10.5	10.5	8	4.7
Moyenne Classe	11.1	10.9	10.4	9	10.2	10.6	12.5	12.2		

Commentaires :

D'une façon générale ces six filles ont des difficultés scolaires.

Deux d'entre elles ( Estelle et Julie) sont en échec, elles n'ont aucune note au dessus de la moyenne sauf, paradoxalement, Julie en EPS.

Les notes ont généralement chuté du premier au second semestre, ce qui est le cas particulièrement en EPS.

On peut aussi remarquer que trois élèves ont des notes tout à fait convenables en Français (Caroline et Déborah, ainsi que Sandy) mais décrochent complètement en mathématiques et généralement dans les matières scientifiques.

- Les commentaires sur les bulletins ( voir Annexes Bulletins du deuxième trimestre)
- Les ½ journées d'absence du premier et deuxième trimestre :

	T1	T2
Julie	20	61
Caroline	11	36
Sandy	2	19
Estelle	2	28
Alexandra	1	12
Déborah	1	8

Ces absences sont les plus importantes de la classe.

➤ Le test d'Estime de soi :

ES générale déclinée en sous domaines et ES globale

	SOI Emotionnel	SOI Social	SOI Scolaire	SOI Physique	SOI Futur	E. S Globale
Estelle	6	8	6	5	8	33
Sandy	9	8	4	6	6	33
Alexandra	7	7	5	4	9	32
Caroline	6	9	3	3	7	28
Déborah	5	9	3	7	8	32
Julie	4	7	6	4	7	28

Commentaire : Chaque sous domaine est évalué sur 12.  
L'estime de soi globale est évaluée sur 60.

Ces filles ont des scores inférieurs ou juste égaux à la moyenne en ce qui concerne le soi scolaire ; celui ci est particulièrement bas pour trois d'entre elles (Sandy, Caroline et Déborah) alors que ce sont elles qui ont les meilleurs résultats scolaires de ce groupe. Nous remarquons la même chose pour le soi physique. Une seule, Déborah, obtient un score juste au dessus de la moyenne. Alexandra, Caroline et Julie ont des scores très bas.

L'estime globale de soi est inférieure à la moyenne pour deux d'entre elles, et tout juste supérieure pour les autres.

Nous pouvons comparer leurs résultats avec ceux de Noémie, élève sérieuse qui réussit très bien en classe et en EPS. Ceci est significatif :

	SOI Emotionnel	SOI Social	SOI Scolaire	SOI Physique	SOI Futur	E. S Globale
Noémie	8	11	10	12	9	50

➤ Questionnaires et enquête : du côté des représentations

-QUESTIONNAIRE PERSONNEL ( voir Annexes)

➤ A quoi sert l'Ecole selon toi ?

s'intégrer dans la société  
posséder une connaissance générale pour mieux comprendre le monde et s'adapter à son évolution (4 réponses)  
apprendre un métier que l'on apprécie (1réponse)  
apprendre des règles de vie et des valeurs (1réponse)  
rien

Commentaire :

Les élèves sont d'accord pour accorder de l'importance à l'école mais leur attitude scolaire montre le contraire.

Celle qui répond « apprendre un métier que l'on apprécie » observe sans doute un décalage important au collège entre ce qui est enseigné et le métier qu'elle souhaite exercer (restauratrice)

➤ A quoi sert l'EPS selon toi ?

rester en bonne santé, être en forme (4 réponses)  
se défouler (2 réponses)  
mieux se connaître et connaître les autres  
acquérir des habiletés sportives pour ses loisirs personnels  
préparer son futur métier  
avoir de bonnes notes  
rien

Commentaire :

Ces élèves placent l'EPS sur le pôle santé, forme physique voire même « pour maigrir ». Toutefois en EPS les efforts consentis sont minimes et l'investissement est moindre. Les pensées sont en désaccord avec les actes (ou la fin avec les moyens).

Le défoulement est aussi cité par d'eux d'entre elles, ce qui semble aussi paradoxal puisque défoulement renvoie à « débordement », s'exprimer, agir alors qu'elles sont plutôt dans une position attentiste. Nous prenons alors défoulement comme matière moins importante où l'on fait ce que l'on veut, donc où l'on ne fait pas si l'on ne veut pas.

➤ Le nombre d'heures consacré à l'EPS est :

Suffisant (3 réponses)  
Insuffisant (3 réponses)  
Trop important

Commentaire :

Les trois élèves pour lesquelles le nombre d'heures est suffisant sont les seules de la classe à avoir donné cette réponse. Toutefois aucune ne trouve ces heures trop importantes dans l'emploi du temps. A moins qu'elles aient aussi, comme deux garçons de la classe, compris « trop important » au sens de « très important » ce qui change complètement le sens de la réponse !

## **-ENQUETE (LEFORT) (voir Annexes)**

- Famille d'Activités Physiques et Sportives préférées ou détestées :

Les sports collectifs	Les danses
L'athlétisme	Les sports de combat
La course en endurance	L'escalade
La gymnastique	Les activités de glisse
Les sports de raquette	Aucune activité, je n'aime aucun sport
La natation	Autre

### Commentaire :

Les danses font partie, en 1<sup>ère</sup> position, de la famille des APSA préférées des 6 élèves. Elles parlent notamment de Hip Hop. Là s'observe un décalage entre culture scolaire (ce qui est enseigné en EPS) et culture des jeunes à l'heure actuelle.

En seconde position les activités varient d'un élève à l'autre : la gymnastique (1 élève), les sports collectifs (2 élèves), les sports de raquettes (2 élèves), la natation (1 élève qui rajoute que c'est pour maigrir)

Les activités sportives détestées sont diverses : les sports collectifs (1 élève) la course en endurance (1 élève) et l'athlétisme (2 élèves), ainsi que la gymnastique (2 élèves)

- Quel est à ton avis, le professeur d'EPS « idéal » ?

Pour cette question nous retenons chez ces élèves, les phrases les plus citées :

- Nous fait travailler sur des activités nouvelles
- Nous respecte et ne se moque pas de nous quand on rate
- Ecoute les élèves et parle avec eux

### Commentaire :

Majoritairement pour ces élèves le professeur d'EPS doit établir un climat de classe basé sur la confiance, l'aide et l'écoute. L'aspect relationnel semble privilégié. Par ailleurs ces filles ont envie d'activités nouvelles ce qui entre en accord avec le choix des danses comme APSA préférée et leur demande de faire du Hip Hop.

- A l'issue de la lecture de ces données nous pouvons retenir plusieurs points.

Il apparaît de façon générale que :

- Certaines élèves ont des problèmes familiaux importants,
- En EPS et dans les autres matières leurs résultats scolaires sont médiocres, leur attitude générale en classe pose problème,
- leur estime de soi scolaire et physique est basse ainsi que finalement l'estime de soi globale.

Ces données ne sont principalement que des chiffres, des moyennes ou des jugements de professeurs.

Les entretiens d'explication, les paroles des élèves et une analyse théorique nous apporteront un éclairage particulier et plus précis sur ces quelques points.

Nous chercherons alors, avant d'apporter des solutions, à répondre à la question :

**Quelles sont les causes éventuelles de ces problèmes de comportements ?**

# ANALYSE DES CAUSES EVENTUELLES DE CES PROBLEMES DE COMPORTEMENT

Nous tenterons d'orienter notre analyse vers une étude du sens, du rapport au savoir et du rapport au corps des adolescentes en EPS.

Il conviendra donc d'avoir recours à un questionnement touchant trois champs d'étude complexes : la psychologie, la sociologie et la philosophie.

Au moyen de l'entretien clinique réalisé avec les élèves concernées nous tenterons d'illustrer les propositions d'auteurs et les hypothèses explicatives avancées afin de faire un aller retour incessant entre le vécu et la théorie.

« La psychologie clinique repose essentiellement sur l'intuition du psychologue qui s'exerce à partir d'entretiens non directifs et accessoirement sur des tests. Elle a pour objet l'investigation en profondeur de la personne considérée comme une singularité » (Larousse) C'est pourquoi nous qualifions notre entretien de psychologique ou « clinique » dans la mesure où il a été réalisé de façon confidentielle entre l'élève et l'enseignante et qu'il avait pour but de laisser s'exprimer les élèves sur des problèmes personnels, un ressenti, des sentiments ou croyances... L'entretien était semi directif puisque l'investigation portait essentiellement sur des thèmes tels que l'EPS, le rapport au corps, à l'école, à autrui... Les paroles d'élèves sont rapportées comme elles ont été prononcées ; il est toutefois regrettable que l'entretien n'ai pu se faire avec l'une d'entre elles : Julie.

## I. Les retentissements psychologiques de l'adolescence, le rapport au corps :

Les apports de la psychologie mais aussi ceux de la psychanalyse, de la philosophie et les travaux sociologiques nous apportent un éclairage pour tenter d'expliquer les caractéristiques propres à chaque individu, ainsi que les mécanismes de l'adolescence. A partir de là nous pouvons percevoir leurs conséquences en EPS

### **L' Importance des corps sexués dans la construction de l'image de soi**

L'adolescence est une période difficile à vivre pour le jeune qui doit prendre possession d'un corps nouveau, sexué. Lorsqu'il traverse la puberté, l'adolescent doit faire face à de nombreuses transformations physiologiques qui assaillent le corps dans un temps très court.

« L'EPS, parce que c'est le lieu où les corps se rencontrent, se confrontent, met à nu la problématique du corps adolescent » ( C. GARCIA)

Déborah : « *L'année dernière, dans mon autre collège, j'ai pleuré à mon père pour qu'il me fasse un certificat médical pour ne pas faire natation, et pour que je pleure il faut que je sois malheureuse* »

« L'adolescence résiste mal à ce brassage des corps et les signes physiques de la puberté introduisent un malaise à la piscine comme sur les stades (...) Pourquoi ne pas souligner que la différenciation forcée de la puberté heurte l'évidence de la mixité ? » ( Geneviève FRAISSE)

Déborah : « *Dans les sports individuels, quand tout le monde s'arrête on regarde que nous* »  
« *Entre filles je pourrais faire beaucoup plus ; là quand on fait des équilibres j'ai toujours peur qu'on me voit, que mon pull tombe* »

Les garçons, généralement demandeurs de sport, et les filles, souvent devenues réticentes à l'activité physique, s'ils ont sans doute les mêmes angoisses de corps ne les traduisent ni dans les mêmes conduites ni dans les mêmes attentes.

A.DAVISSE nous explique qu'à la puberté, à travers les transformations sexuées du corps « c'est aussi toute la puissance d'engagement moteur qui va trouver d'autres possibilités et impossibilités et d'autres significations ».

La dissymétrie de réponse entre les sexes se retrouve avec les données de terrain ; en effet, toujours selon le même auteur, les dernières statistiques UNSS montrent un désengagement plus important des filles. « on a beau vouloir l'égalité, inventer les dispositifs pédagogiques pour favoriser la mixité, un écart demeure : un décrochage des filles, des goûts différenciés pour les pratiques sportives. »

Pour les filles la puberté peut entraîner le dégoût de la sexualité, du corps et du mouvement. Comme l'image de soi est très importante pour les adolescentes, celle de la « sportive en transpiration » ne convient pas à l'image de la féminité que les adolescentes veulent se donner.

Déborah : « *En plus on ressemblait à rien quand on sautait les haies, rien que de m'imaginer je rigolais* »

Déborah : « *La plupart des profs, les hommes surtout, ils comprennent pas qu'on veuille pas faire des galipettes devant les mecs, c'est un petit peu gênant des fois* »

Pour ces élèves l'EPS est un cours qui déstructure l'apparence féminine, non par le changement obligatoire de tenue ( ou pas seulement) mais par le changement d'attitudes corporelles que nécessite la pratique des APSA.

### **Un sentiment d'incompétence et d'infériorité physique chez trop d'adolescentes**

Pour beaucoup de filles, la construction quotidienne de l'apparence corporelle joue un rôle primordial dans les relations sociales et la confiance en soi. Mais cette confiance en soi semble menacée pour beaucoup d'entre elles, plusieurs études le prouvent.

Les auteurs de L'estime de soi s'appuyant sur des enquêtes et des travaux d'auteurs tels que Harter (1998) ou Block et Robin ( 1993) nous disent qu'aujourd'hui 60% des adolescentes se déclarent trop grosses et seules 20% d'entre elles sont satisfaites de leur corps. A l'âge de 14 ans, 1/3 a déjà suivi un régime alimentaire. Entre 14 et 23 ans, alors que l'estime de soi est en augmentation moyenne chez les garçons, elle décline chez les filles. Une étude portant sur la satisfaction que ressentent les jeunes quant à leur apparence physique est à ce sujet révélatrice : à partir d'un certain âge ( environ 8 ans) on constate que la satisfaction des filles s'effondre littéralement alors que celle des garçons demeure stationnaire.

Déborah : « *Je vais vous dire la vérité je suis pas une bombe, je suis pas bien foutue. J'avais envie d'être une belle blonde grande aux yeux bleus, bien mince, ben... c'est raté, je suis ronde, je suis brune et j'ai les yeux noirs. J'aimerais bien être autrement, ce serait différent si j'étais bien foutue et tout, peut être que je serais plus à l'aise* »

Le travail sur l'estime de soi élaboré à partir de l'ETES par les membres de l'Université de Toulouse II est à ce point révélateur. Les conclusions mettent clairement en évidence que s'il y a une oscillation de l'estime de soi avec l'âge avec une baisse sensible vers 14-15 ans aussi bien chez les filles que chez les garçons, qui correspond au moment de crise dans la construction de l'identité, les filles ont une tendance plus nette à la dépréciation que les garçons. Les filles se déprécient fortement entre 13 et 18 ans, notamment au niveau du soi émotionnel et du soi physique.

Caroline : « *On n'a pas confiance en nous mais ça dépend dans quel domaine, en sport on n'a pas confiance... le problème c'est le physique* »

Ces résultats peuvent être mis en rapport avec les changements survenant à l'adolescence et qui entraînent des difficultés à gérer les émotions et à assumer l'image corporelle.

Alexandra : « *Les autres, elles ont pas honte d'elles parce qu'elles se croient jolies, bien foutues alors que nous on n'est pas bien foutues. Moi, c'est mes fesses, elles sont trop grosses* »

Alexandra : « *Si on ne s'aime pas, pour nous les autres ne nous aimeront pas* »

L'intériorisation de normes corporelles amène les adolescentes à réagir vis à vis des contraintes imposées par les pratiques sportives, support à l'enseignement de l'éducation physique.

L'explication ne vient pas des modifications physiques en elles mêmes mais du regard que l'individu porte sur lui même. Et ce regard dépend largement des pressions de l'environnement social.

Caroline : « *Dans les magazines, à la télé et même au collège, y a des filles qui sont bien foutues* »

« *On a tous un idéal, et on n'est pas comme ça* »

Les thèses culturalistes et les conceptions existentialistes font du « devenir femme » un produit de l'éducation comme en témoigne Simone de Beauvoir, car, « on ne naît pas femme on le devient ».

Selon Simone de Beauvoir, c'est à la lumière d'un contexte ontologique, économique, social et psychologique que nous pouvons éclairer les données de la biologie « Le corps de la femme est un des éléments essentiels de la situation qu'elle occupe en ce monde. Mais ce n'est pas non plus lui qui suffit à la définir. ; il n'a de réalité vécue qu'en tant qu'assumé par la conscience à travers des actions et au sein d'une société »

La relation homme-femme et l'identité sexuelle sont une construction sociale, culturelle, arbitraire.

## **L'EPS : une menace pour l'estime de soi :**

Le verbe « estimer » vient du latin *aestimare*, « évaluer » dont la signification est double, à la fois « déterminer la valeur de » et « avoir une opinion sur »

L'estime de soi est généralement définie comme le processus par lequel un individu porte sur lui même – ses performances, ses capacités et ses attributs - des jugements positifs ou négatifs. L'estime de soi donne à l'identité personnelle sa tonalité affective, elle est l'un des fondements de l'image de soi.

On sait d'après les travaux de SHAVELSON et MARSH, HARTER, que les adolescents ont des perceptions et des évaluations de soi qui se rapportent à la réussite scolaire, à l'apparence physique, aux compétences sportives, aux compétences relationnelles, aux compétences professionnelles. Le cours d'EPS est un lieu obligé de mise en jeu simultanée de plusieurs de ses dimensions de soi.

On pourrait croire que l'échec en EPS est moins traumatisant pour les élèves qu'un échec en maths car l'EPS « ça compte pas » mais il n'en est rien car l'erreur et l'échec corporel blessent profondément.

Le souci du corps est prédominant chez les adolescentes et beaucoup sont attentives à la façon dont leur corps apparaît aux autres.

Déborah : « *Mais quand il faut faire les trucs devant tout le monde, quand on me regarde, je suis pas très très bien...c'est horrible madame, attendez !* »

« L'EPS met l'adolescent dans une position difficile au regard de son corps du fait de la nécessité de son exposition mais aussi de sa propre performance » ( C. GARCIA)  
En EPS plus qu'ailleurs les jeunes confrontent leur corps à la norme corporelle, souvent incarnée par l'autre, qui peut être source de malaise. La relation à l'autre est d'autant plus difficile qu'elle est doublée d'une nécessité de performance.

Caroline : « *Quand je vois Cécilia qui fait une roue, elle la fait vachement bien, moi à côté je sais même pas faire une roulade* »

La compétition présente dans toute activité physique par la comparaison est souvent facteur de motivation ( DURAND 1987) mais cette forme de compétition basée sur la comparaison implicite va être source de démotivation pour certains. Dès lors ne pas pouvoir soutenir la comparaison avec autrui, c'est ne pas se distinguer, rester dans l'ombre.

Déborah : « *Y' a des filles qui sont vachement sportive dans la classe, Noémie, Cécilia, mais Noémie elle est super bien foutue. Cécilia elle a pas de complexes ; en plus elles savent qu'elles vont y arriver.* »

Alexandra : « *Peut être qu'elles sont mieux dans leur peau* »

La part du désengagement de certains face à l'activité physique est une conséquence d'une vision négative d'eux mêmes, d'une forte sensibilité au regard, d'une forte dépendance au jugement des pairs. Ce qui explique qu'ils puissent éprouver en EPS de la gêne ou un malaise.

Alexandra : « *On a peur qu'ils se foutent de notre gueule, les garçons sont moqueurs. Quand on passe individuellement on a peur des réflexions qu'ils peuvent nous faire* »

Déborah : « *En course de haies dès que quelqu'un faisait tomber une haie c'était l'éclat de rire général* »

La présence des autrui significatifs dont parle M.DURAND est trop souvent porteuse de pression. « Car exister socialement parlant, c'est non pas être mais paraître » ( EHRENBURG A. 1991)

L'adolescent peu performant peut se sentir incompetent et perdre toute confiance en soi.

Caroline : « *Je veux pas faire de la gym au sol devant les garçons ; je sais rien faire, moi je suis gênée* »

Sandy : « *La gym au sol j'ai honte, je peux pas* »

Ces représentations intériorisées peuvent alors constituer un blocage aux apprentissages réels. En effet D. DELIGNIERES (1997) affirme que « les gens à faible estime de soi évitent de trop s'impliquer pour éviter d'avoir à démontrer leur incompetence »

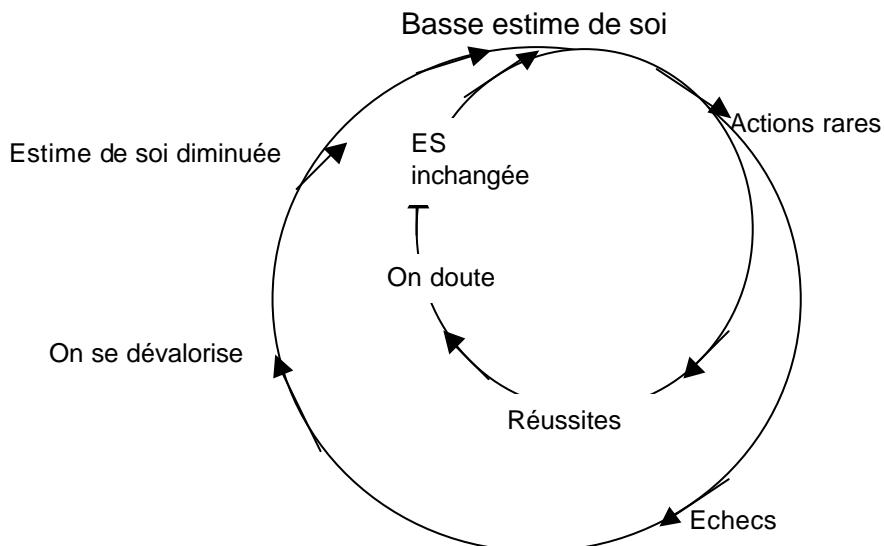
Caroline : « *Je fais une roue et je me casse la gueule : imagine !* »

Estelle : « *Moi je me dis que je vais pas y arriver* »

L'échec ou l'idée d'être en échec est alors très mal vécu.

Contrairement au sujet à haute estime de soi qui relativise les échecs et se félicite des réussites donc s'encourage à continuer « un sujet à basse estime de soi hésitera longuement avant de se lancer dans l'action. Les succès qu'il récoltera seront peu nombreux. Comme (...) il se demandera s'il est capable de les reproduire, ces succès augmenteront peu son estime de soi. En cas d'échec, touché de plein fouet dans le regard qu'il porte sur lui même, le sujet sera dissuadé de persévérer. » ( LELORD et ANDRE)

On observe alors chez ces personnes les boucles suivantes de la basse estime de soi :



Cependant ces mêmes auteurs pensent que l'on peut modifier son estime de soi en agissant sur trois domaines : Le rapport à soi même ( se connaître et s'accepter), le rapport à l'action ( agir et accepter l'échec), le rapport aux autres (s'affirmer et s'appuyer sur le soutien social)

## **II. Le rapport au savoir des adolescentes et le rôle du sens sur la motivation:**

La motivation est un thème véritablement au cœur de l'action pédagogique.

Ce thème peut alors être évoqué pour comprendre la « non motivation » de ces élèves ou leur motivation à ne pas s'investir en EPS ou à l'école !

Nous limitons notre analyse au domaine de l'EPS et non aux autres matières puisque notre investigation première est le cours d'EPS. Toutefois nous soulignons, avec MEARD et BERTONE que « tout se passe comme si, chez l'élève qui ne veut pas apprendre en EPS on constatait un déficit global de sens, c'est à dire non seulement pour ce qui concerne les objets d'apprentissage mais aussi toutes les dimensions de la scolarité »

Le terme motivation puise son origine dans le mot latin « *motivus* », c'est à dire qui a trait au mouvement : c'est ce qui pousse, ce qui incite l'individu à l'action.

La motivation intrinsèque dépend principalement de trois facteurs :

- a. l'estime de soi ( compétence perçue face à la tâche, confiance en soi)
- b. la valeur attribuée à l'activité
- c. le sentiment de liberté dans l'action

Ces trois facteurs sont ils réunis chez ces adolescentes ? Nous pouvons en douter.

En ce qui concerne l'estime de soi nous avons vu les manques de ces adolescentes, en particulier pour les sous domaines physique et scolaire, et à quel point cette estime de soi semble menacée en EPS.

Le second facteur, la valeur attribuée à l'activité, est fortement dépendant des représentations des élèves. Si nous prenons l'activité au sens de la matière, c'est à dire l'EPS, nous remarquons à quel point cette matière est peu valorisée par ces adolescentes ( cf questionnaire).

*Caroline* : « Le français, les maths et l'anglais c'est les matières principales alors on fait plus d'efforts, on en a le plus besoin. Y a des matières où on se concentre moins »

Ceci peut être renforcé par des représentations sociales plus importantes, liées à l'éducation, aux représentations des parents.

Déborah : « *De toutes façons, si j'ai une mauvaise moyenne en sport ma mère elle ne me dira rien, par rapport aux autres matières* »

Si maintenant nous prenons l'activité au sens de l'APSA, nous voyons que l'intérêt varie fortement d'une APS à une autre.

Caroline : « *Le volley, je m'éclate, pas la gym au sol* »

Déborah : « *Y a un sport que t'aimes pas, ça te donne pas envie de le faire alors que quand t'aimes bien tu travailles* »

Quant au troisième facteur de la motivation, le sentiment de liberté dans l'action, il est très relatif. En effet, dans un cadre scolaire, dans des cycles choisis et programmés par l'enseignant, quelle marge de liberté reste-t'il à l'élève ?

Ces adolescentes n'ont pas ce sentiment de liberté puisqu'elles ne font pas de choix, en tout cas n'ont pas le choix de l'activité programmée dans le cycle.

Déborah « *Quand t'as le choix tu fais le sport que t'aimes* »

Aussi, ce sentiment de liberté bien que n'étant pas inexistant puisque pouvant être amené différemment dans une activité, est restreint. La marge de liberté est limitée, à l'école de façon générale.

« Dans un système aussi contraignant que l'éducation obligatoire, ils ( les élèves) sont condamnés à des stratégies d'acteur dominés, face à un système qui leur laisse extrêmement peu de choix (...) » P.PERRENOUD

Chez ce même auteur, le concept de motivation, qui est selon lui un concept « creux », est abordé selon l'approche moins normative et plus interdisciplinaire du sens. Sens du travail, des savoirs, des situations et des apprentissages scolaires.

Ce travail sur le sens est aussi celui de J.Y. ROCHEX qui s'interroge sur le rapport au savoir des élèves en difficulté, et de A. DAVISSE, sur celui des filles et garçons en EPS.

Selon DAVISSE le premier niveau de rationalisation pour expliquer le comportement de ces filles qui décrochent serait de dire : les filles réussissent moins bien en EPS c'est une question de moyens. « Or, on confond les moyens du sujets avec les raisons du sujet. » Il convient donc de s'interroger sur ce qui fait sens ou qui ne fait pas sens chez ces adolescentes. A. DAVISSE parle d'un « motif initial » que constitue le rapport spontané à l'activité, à l'APS, voire à l'école.

Il apparaît clairement qu'un goût différencié pour les activités se retrouve chez les élèves selon leur sexe. Les filles ne se sentent pas à l'aise et peu compétentes dans les APS dites masculines, très majoritairement enseignées.

Déborah : « *quand on veut faire de la danse les garçons disent non c'est pas pour les mecs et puis nous on fait des sports de mecs ; nous ça nous plaît moins le hand ball que la danse* »

Caroline : « *Nous le ballon on sait pas l'attraper, on sait pas le lancer, on sait rien faire ... Younes, Il tire une balle, elle arrive directement à la cible alors que nous elle met 3 heures pour y arriver* »

Par ailleurs, GILL ET ALL (1983) démontrent aussi une différence existant entre filles et garçons en affirmant que « les garçons ont un désir de victoire et de performance supérieur aux filles »

Caroline : « *Moi ça ne m'intéresse pas la compétition* »

Sandy : « *Les garçons ils nous font jamais passer, si on rate la balle ils crient ; on n'est pas d'un même niveau* »

Or, si on s'appuie sur l'analyse des pratiques sportives de J.M. BROHM, nous valorisons dans une EP purement sportive des valeurs, des motivations et comportements spécifiquement masculins. Les filles ne se retrouvent pas dans ces valeurs, elles n'ont pas de sens pour elles.

### **III. Interprétation et analyse sur l'ensemble des données**

Par rapport aux entretiens d'explications et aux questionnaires nous pouvons énoncer les interprétations relatives à l'enseignante et aux élèves.

Dans un premier temps, il apparaît que ces élèves sont pleines de contradictions et ne savent pas toujours expliquer leurs intérêts et leurs attentes. Il y a aussi un décalage entre ce qu'elles disent et ce qu'elles font :

→ Elles n'aiment pas certaines activités :

- les activités dites masculines où l'on retrouve principalement les sports collectifs sauf le volley pour certaines d'entre elles ( est ce parce c'est un sport à espace non interpénétré ?)
- la gymnastique parce qu'on y est sous le regard de l'autre mais pas la danse bien qu'on y soit aussi sous le regard de l'autre.

® *Déborah* « *Les notes c'est pas encourageant* » : c'est un cercle vicieux, elles ne font rien, ne s'investissent pas et n'ont pas de bons résultats. Leurs mauvais résultats ne les encouragent pas à s'investir !

® *Alexandra* : « *La mixité, pas tout le temps* » : en sport collectifs oui, mais pas au hand ball et en gymnastique au sol.

→ L'EPS n'est pas une matière intellectuelle, importante mais pour certaines le nombre d'heures consacré à l'EPS n'est pas assez important.

® *Caroline* : « *L'EPS c'est pas pour progresser c'est pour maigrir* » mais on ne déploie pas d'effort pour ça et l'EPS c'est la santé mais on s'invente des maux pour ne pas y aller !

Dans un deuxième temps, ce cheminement entre analyse, interprétations, explications m'amène à me poser un certain nombre de questions relatives à mon statut de professeur d'EPS de sexe féminin.

En effet, quelle culture et quelles valeurs est ce que je véhicule en tant que professeur d'EPS ?

Dans quelle mesure ne suis je pas plus proche des motivations et modèles de rapport au corps masculin ?

Comment comprendre ces élèves moi qui adolescente était sportive ?

Déborah parlant de l'enseignante à ses camarades : « *Si elle aime le sport, elle peut pas concevoir que nous on n'aime pas* »...

Déborah « *peut être y'a certains profs qui préfèrent enseigner plus aux garçons* »

Ces quelques remarques et l'analyse des causes du problème nous amènent à émettre deux hypothèses explicatives

#### **IV. Hypothèses explicatives retenues :**

Nous retiendrons certaines hypothèses pour expliquer leur comportement , hypothèses évidemment restrictives puisque l'on ne peut tout embrasser et que ce qui est de l'ordre de l'inconscient est difficilement explicable ou simplifiable.

Il apparaît que :

- 1) L'enseignante n'apporte pas assez de retours positifs à ces élèves qui décrochent et ne conçoit pas assez précisément les contenus en fonction des attentes, représentations ou manques de ces élèves.**
- 2) Ces adolescentes ont une estime de soi physique faible et ont du mal à s'engager dans les activités sous le regard d'autrui. Cette estime de soi physique faible est doublée d'une estime de soi scolaire faible qui rend encore plus difficile l'engagement dans les apprentissages scolaires.**

Ces hypothèses explicatives des causes du problème vont être le point de départ à une recherche de solutions. Solutions qui visent à répondre à la question : Comment améliorer dans un premier temps l'estime de soi physique de ces élèves, et à partir de là espérer améliorer leur estime de soi scolaire et générale ?

# **HYPOTHESES DE REMEDIATION :** **repenser sa façon d'enseigner, repenser la relation** **pédagogique**

## **I. Hypothèses de Philippe PERRENOUD**

Le sens se construit dans la conversation, dans la façon de présenter les choses, de donner de la place à l'autre, d'en tenir compte, de négocier.

« Plus on accepte de négocier le niveau d'exigence, la structuration de la situation didactique, la différenciation des tâches, le rythme de travail, plus on se donne des chances d'impliquer les élèves qui oscillent entre l'adhésion et l'opposition, l'implication et l'indifférence. »

### a. Prendre le temps de métacommuniquer :

Ne pas laisser passer l'événement sans chercher à comprendre. Se poser des questions : Quels sont les mécanismes mis en jeu : désintérêt, fuite, peur, résistance, hésitation ? En parler avec les élèves. D'ailleurs F.DOLTO suggérerait que les enseignants d'EPS étaient les mieux placés pour ouvrir aux adolescents un espace de parole, à partir de leurs angoisses sur le corps.

### b. Construire une culture commune et un contrat clair :

- S'inscrire dans un projet concerté
- Responsabiliser les élèves

### c. Négocier :

« Négocier, cela veut dire installer dans la situation didactique un temps pour analyser et aménager la situation en fonction des réactions des uns et des autres »

### d. Multiplier les entrées et les moteurs :

- Acceptation des différences et relativisation des jugements de valeur
- Diversification des tâches proposées, des styles et fonctionnements cognitifs
- Faire apparaître plusieurs niveaux de difficulté sur une même tâche

## **II. Hypothèses de A. DAVISSE**

### ➤ Par rapport au sujet qui apprend :

Rendre positive une image de soi qui motivera un engagement dans l'activité.

### ➤ Par rapport aux savoirs :

Trouver les voies de développement adaptées et diversifiées pour que tous puissent s'engager sur le chemin du progrès.

### **III. Synthèse des propositions d'auteurs et illustration des choix de remédiation pour l'activité gymnastique au sol**

Nous pensons donc utiliser ces hypothèses pour remédier au problème. Il va s'agir de :

- **Rendre positive une image de soi qui motivera un engagement dans l'activité.**

Entrée dans l'activité et valorisation des filles :

La valorisation des filles peut passer comme l'indique A. DAVISSE par le choix des activités. En effet, il existe une correspondance entre le choix des activités, historiquement masculines ou féminines, et le sexe du pratiquant. Mais cette option semble limitée par le choix des APS enseignées dans l'établissement. Les APEX sont enseignées mais ne le sont pas pour ce niveau de classe ( 4<sup>ème</sup>). La gymnastique au sol est aussi enseignée mais pose d'autres types de problème à ces adolescentes comme nous l'avons vu et indiqué précédemment. Celle ci sert de support à notre expérimentation pour cette raison.

Comment alors, malgré tout, valoriser les filles ?

L'entrée dans l'activité peut être une solution.

Sans caricaturer et stéréotyper, c'est à dire aborder la gymnastique sur le pôle esthétique pour les filles et le pôle acrobatique pour les garçons, nous pouvons rechercher quelque chose de ce côté là.

Les filles ne souhaitent pas se mélanger aux garçons dans une activité telle que la gymnastique de peur de moqueries et de montrer leur incompetence. Nous pouvons alors les valoriser en mettant l'accent sur des éléments gymniques moins acrobatiques tels que les maintiens ou les souplesses où elles sont majoritairement en réussite et peuvent prouver de leur compétence, par rapport aux garçons.

Feed back positifs et augmentation de l'estime de soi:

BLOOM ( 1979) montre que le feed back exerce deux fonctions principales l'une de renforcement d'apprentissage et l'autre de motivation.

- Il semble important d'apporter un nombre important de feed -back positifs pour valoriser ces élèves, de justifier toutes les appréciations pour mieux les guider et de donner une régulation de causalité pour qu'elles sachent se réguler elles mêmes.

On leur donne le résultat de ce qu'elles font et son attribution causale, afin de leur permettre de mieux accepter l'échec, le relativiser, faire en sorte que ce ne soit pas perçu comme un échec global du Moi. Il est important que ces élèves reconnaissent que la réussite dans la tâche est le résultat de leur propre action, pour que la réussite soit vécue comme une intention et non comme un accident.

- valoriser un comportement quand elles sont en situation de réussite, individuellement puis progressivement devant le groupe.

- Varier et individualiser les feedback en fonction de ces élèves : donner des repères visuels, auditifs ou kinesthésiques suivant leur profil.

### Climat de classe : buts de maîtrise plutôt que de performance :

« Globalement les systèmes scolaires compétitifs améliorent l'estime de soi des sujets chez lesquels elle est haute et altère celle des autres. A l'inverse, les systèmes non compétitifs valorisent relativement moins l'estime de soi des bons élèves mais améliorent celle dont l'estime de soi est faible » ( ANDRE et LELORD).

Les buts de maîtrise peuvent entrer dans une pédagogie de la réussite cherchant à fixer des objectifs au niveau de ces élèves, en définissant les étapes des acquisitions.

Des sujets qui optent pour des buts de maîtrise plutôt que compétitifs, à court terme plutôt qu'à long terme, spécifiques plutôt que généraux, individuels plutôt que collectifs, opèrent un renforcement de compétence ( Burton, 1989) On opère une comparaison temporelle entre ce qui a été réalisé auparavant et ce qui est réalisé maintenant, au lieu d'une comparaison sociale.

En effet la mise en avant des progrès réalisés plutôt que la comparaison des élèves entre eux augmente l'estime de soi des élèves à faible estime de soi ( Famose )

#### ➤ **Donner du sens aux apprentissages, faire aussi du cours un lieu de concertation ( élèves - élèves / élèves – enseignante)**

Nous nous appuyons sur l'entrée par une règle institutionnelle ( la notation) selon les propositions de MEARD et BERTONE pour rendre l'activité de l'élève signifiante :

« Si l'attitude de l'élève constitue un système de rapport aux différentes règles du cours, on peut imaginer qu'en modifiant le rapport de l'élève à une famille de règles donnée, l'attitude globale de celui-ci, c'est à dire le rapport qu'il entretient avec les autres règles sera, lui aussi, transformé »

Le choix (relatif) laissé dans l'évaluation, l'auto et la co évaluation cherchent à influencer sur les rapports de ces élèves aux règles d'apprentissage et aux règles groupales.

### Responsabiliser tous les élèves en leur donnant des rôles

Mettre des élèves juges qui notent leurs camarades selon des critères précis, ce qui implique d'apprendre à s'intéresser à l'autre, le voir de façon objective sans se moquer. Ceci est valable pour les garçons afin de changer leur regard sur ces filles. Ce qui implique aussi un investissement des élèves dans ces rôles précis et une évaluation finale connue et acceptée par tous qui intègre ces différents rôles. Cette co-notation des élèves peut permettre d'attribuer du sens à un code qui est traditionnellement du ressort exclusif de l'enseignant

### Permettre le travail en groupe et les relations entre pairs

Ceci passe par l'aide, les parades et une co-évaluation dans les ateliers gymniques

On permet de créer des groupes d'aide et de conseil dans lesquels ces élèves sont intégrées ; on recherche à impliquer ces élèves dans un « vivre ensemble » de la classe au cours des apprentissages en s'appuyant sur le soutien social.

### Permettre aux élèves de faire des choix

Elaboration de son propre enchaînement en fonction d'une auto évaluation de ses possibilités. On met l'accent sur une prise de décision et de participation de ces filles. L'auto évaluation associée à la notion de prise en compte des progrès tend vers une meilleure connaissance de soi et une amélioration de leur sentiment de compétence.

# EXPERIMENTATION : Cycle de gymnastique au sol

## A- L'enseignement d'un point de vue didactique

### I. Traitement de l'activité

La gymnastique au sol est abordée sous l'angle de l'enchaînement pour deux raisons :

La première est de répondre aux exigences du projet EPS et de préparer les élèves à l'enchaînement demandé en classe de troisième, au brevet. Ceci n'est pas spécifique au problème des filles mais répond à une exigence de culture commune.

La seconde est d'amener les élèves, par l'intermédiaire de l'enchaînement, à assumer leur image et accepter le regard des autres. Cette raison est justifiée par le problème rencontré par ces filles en cours d'EPS. En effet nous avons vu qu'assumer son image corporelle en même temps que le regard de l'autre est le problème majeur rencontré par ces adolescentes. Il s'agit alors de ne pas contourner le problème mais tenter de le résoudre en l'abordant de front.

### II. Objectif du cycle et compétence terminale

Passage obligé vers un objectif commun :

c'est la production de formes gymniques devant une classe pour être jugée par les élèves à partir d'un code élaboré en commun où la difficulté et l'exécution sont graduées.

La compétence terminale est la suivante :

- Concevoir, produire et présenter un enchaînement individuel de huit éléments en fonction des exigences demandées et de son niveau de pratique. L'enchaînement est destiné à être vu et jugé par les autres membres de la classe.
- Apporter un jugement et noter une prestation en fonction de critères précis

### III. Projet de classe par rapport à ces filles

#### Objectifs

- Se construire une image positive
- Vivre et travailler avec les autres dans le respect mutuel
- Être autonome dans son travail et ses choix
- Acquérir des repères fondamentaux pour développer une connaissance sur soi et se construire une personnalité

#### Projet

- Instaurer une relation d'écoute entre les élèves, entre élèves et professeur :
  - apprendre à écouter l'autre
  - apprendre à demander la parole et à s'exprimer
  - limiter la répétition des consignes enseignant- élèves et valoriser les interactions élèves- élèves

- Apprendre à travailler avec et par les autres :
  - tenir différents rôles : aide, pareur, juge
  - changer régulièrement de partenaire
  - s'imposer dans un mini groupe pour aboutir à un projet commun
  
- Développer une connaissance sur soi :
  - savoir s'auto évaluer et repérer ses progrès
  - développer des sensations kinesthésiques
  - connaître son niveau et ses possibilités pour faire des choix appropriés
  
- Développer une culture sportive :
  - savoir s'échauffer ( échauffement général et spécifique)
  - apprentissage de situations minimales
  - connaître et employer le vocabulaire spécifique à l'activité

#### **IV. Evaluation**

L'évaluation se doit d'être individualisée et signifiante, prendre en compte les progrès. On différencie les critères de maîtrise des critères de performance et on favorise l'auto et la co évaluation

##### **Evaluation finale : ( cf Annexes)**

Présentation d'un enchaînement construit par les élèves à partir de fiches support, jugé par les membres de la classe.

##### **Evaluation des progrès et connaissances au cours du cycle** à travers :

- Fiches d'auto évaluation et de co- évaluation des éléments gymniques, au cours du cycle, avec des synthèses sur les critères attendus dans l'évaluation de l'enchaînement.
- Fiches de juge.
- Evaluation continue de l'enchaînement lors des leçons 5 et 6 à la demande de l'évalué.
- Echauffement laissé en autonomie lors des deux dernières leçons.

**L'évaluation** est faite à partir d'un enchaînement de 8 éléments de familles imposées ( sauf 2 éléments au choix) mais de difficultés choisies ( niveau 1, 2, 3 ou 4)

Cette évaluation est faite sur 40 avec : Niveau de difficultés / 20

Niveau d'exécution des éléments / 16  
de l'enchaînement / 4

Les notes obtenues, chacune sur 20, sont ramenées à une note sur 6 points pour la performance, une note sur 7 points pour la maîtrise d'exécution et une note de connaissances, investissement, progrès sur 7 points, selon les exigences du projet EPS pour le cycle central.

## B- l'enseignement d'un point de vue pédagogique

### I. Organisation des leçons et justification

- **Leçon 2 et 3 : Les éléments gymniques :**

Travail collectif dirigé par l'enseignante.

Travail plus autonome en petits groupes sur les éléments gymniques.

Les élèves se répartissent par groupe de 4. Il est distribué à chaque élève une feuille avec des éléments gymniques à réaliser et des niveaux d'exécution à choisir en auto et co évaluation.

Une fiche concerne les acrobaties, rotations avant, arrière et ATR. Une autre fiche concerne les souplesses et maintiens ainsi que les sauts ( certains pour les garçons, d'autres pour les filles) . Il y a plusieurs niveaux de difficultés sur une même tâche.

Parallèlement 2 ateliers sont créés: ATR roulade, rondade. Les élèves tournent sur les ateliers.

#### Justifications :

Selon plusieurs auteurs et D. HAUW en particulier, mettre les élèves par groupe est plus judicieux car ceci leur permet d' échanger et de discuter, c'est pourquoi la deuxième partie de la leçon est consacrée au travail en petits groupes. Les groupes sont restreints (quatre élèves) pour que les filles aient moins de difficultés pour passer devant les autres.

En outre l'auto - évaluation à partir des fiches doit permettre une meilleure connaissance sur soi et une prise en compte de ses progrès.

- **Leçon 4, 5 et 6 : l'enchaînement :**

Travail d'élaboration de l'enchaînement avec fiches support. Organisation de binômes non affinitaires : une de ces élèves avec une élève qui participe activement, qui est en réussite et donc peut servir d'aide. Puis organisation de groupes de quatre pour juger les enchaînements.

#### Justifications :

Selon D'ARRIPE- LONGUEVILLE, les conditions interactives sont plus importantes dans l'acquisitions d'habiletés motrices complexes ( exemple du Salto avant) au regard des conditions individuelles. De ce fait la référence à des fiches de travail et le mode de fonctionnement par binômes dans lesquels les élèves incarnent des rôles médiateurs de compétences constituent des outils importants.

Par ailleurs, selon REY ( Le groupe, 2000) « la situation pédagogique conduit toujours les groupes affinitaires à renforcer ce qui les unit » Aussi si ce qui les unit est cette complaisance dans l'attentisme, il est apparu plus judicieux de séparer ces filles qui ensemble s'incitent (consciemment ou non) à ne rien faire, et donc, de les lier à des élèves qui participent activement, sont volontaires et peuvent être une aide dans les apprentissages. Le bilan des séances précédentes avait d'ailleurs fait apparaître cette difficulté lorsque les trois élèves restent ensemble.

L'évaluation se fait à partir d'éléments choisis par les élèves selon leur niveau, ce qui oblige ces élèves à préparer à l'avance leur enchaînement donc à s'investir dans leur évaluation, à établir des choix selon leurs propres possibilités mais aussi à demander de l'aide à l'enseignante ou à un autre élève.

- **Leçon 7 : évaluation finale.**

## **II. Présentation d'une situation d'apprentissage (leçon 5)**

Leçon de 1h15 effective.

Lieu : un DOJO ; surface praticable partagée avec une autre enseignante et sa classe de quatrième.

Pas de matériel, seulement deux tapis DIMA peu épais.

**OBJECTIF** : Apprendre à travailler avec et par les autres dans le respect mutuel.  
Développer une connaissance sur soi.

**BUT élève** :

- Continuer la conception son enchaînement en faisant des choix adaptés à son niveau, avec l'aide de sa binôme
- présenter son enchaînement à sa binôme puis devant un groupe restreint ; être jugée et juger à son tour

**Dispositif** :

**Humain** :

Travail en binôme non affinitaire dans la conception de l'enchaînement.

Co évaluation dans le groupe de deux puis par groupe de quatre (on réunit 2 couples de binôme)

**Matériel** : ( voir Annexes)

Une fiche support du choix des éléments pour deux.

Une fiche « mon enchaînement » pour chaque élève.

Une fiche juge pour chaque élève.

**Consignes** :

Remplir sa fiche d'enchaînement : choisir un élément ( de niveau 1, 2, 3 ou 4) dans chaque famille + 2 autres éléments différents dans n'importe quelle famille.

Lier les éléments librement dans son enchaînement.

Le présenter à sa binôme qui juge, et réciproquement.

**Critères de réussite** :

Avoir conçu entièrement son enchaînement.

Le présenter aux autres.

Juger les autres enchaînements.

**Effets attendus par l'enseignante** :

- les élèves demandent de retours sur ce qu'elles font ou sur leur choix à l'enseignante
- mais surtout elles fonctionnent réellement dans leur groupe ( les interactions sont principalement élève- élève avec aide et conseil mutuels)
- les élèves concernées ne se retrouvent pas pour discuter ou être ensemble
- les choix effectués dans les éléments sont ceux adaptés à leur niveau
- l'enchaînement est réellement présenté devant la binôme puis dans le groupe de quatre (pour être ensuite réalisé devant classe entière).
- les fiches « enchaînement » et « juge » sont remplies correctement. La fiche « enchaînement » est terminée.

# RESULTATS

## Problèmes rencontrés :

Caroline m'a remis une dispense (inaptitude) pour tout le cycle à cause de problèmes personnels importants.

Sandy et Estelle sont venues à la première leçon (évaluation diagnostique) puis se sont retrouvées le même jour avec des béquilles : dispenses de 30 jours. Elles sont revenues pour les leçons 6 et 7 (évaluation finale)

Enfin Julie a seulement raté la première leçon. Elle a été exclue temporairement du collège à cause d'une détention d'un couteau à cran d'arrêt au collège (arme de 4<sup>ème</sup> catégorie)

Alexandra et Déborah ont été présentes durant tout le cycle.

Notre expérimentation n'a donc pu porter que sur trois d'entre elles : Alexandra, Julie et Déborah.

## I. Résultats obtenus sur le cycle

### ▪ ATTITUDES

CRITERES OBSERVES	OBSERVATION 2 <sup>ème</sup> SEANCE	OBSERVATION 4 <sup>ème</sup> SEANCE	OBSERVATION 6 <sup>ème</sup> SEANCE
Temps mis par les élèves pour sortir du vestiaire	Les élèves sont les dernières à sortir du vestiaire longtemps après tout le monde. Elles arrivent alors que tous les autres sont déjà assis sur les tapis et attendent	Elles sortent les dernières avec d'autres élèves. Les autres se mettent en place.	Elles ne sont pas les dernières à sortir du vestiaire, par contre ce sont Estelle et Sandy qui arrivent après tout le monde (elles reviennent après 30 jours d'absence)
Passage des élèves sur les exercices et ateliers. Travail de l'enchaînement	Lors des passages en vague, elles s'arrangent pour passer lorsque je ne regarde pas et ne font pas les éléments jusqu'au bout du tapis.  Elles ne passent sur l'atelier rondade que sur ma demande et je reste avec elles pour les inciter à repasser et donner des retours.	Lors des passages en vague, elles font les éléments mais mettent du temps. Alors elles passent quand tous les autres ont déjà fini et sont gênées d'être observées, mais le font.  Le travail sur l'enchaînement est fait sérieusement.	Elles répètent leur enchaînement et viennent me demander de les observer.  Sandy et Estelle conçoivent leur enchaînement et travaillent certains éléments
Demande d'aide, d'explications ou de retours à l'enseignante	Aucune demande, c'est l'enseignante qui fait chaque fois la démarche	Demande d'aide sur ce que sont les éléments et comment parvenir à les faire	Demandent de regarder ce qu'elles font et si c'est bien réalisé.  Sandy et Estelle demandent des explications à cause de leurs absences

Travail en groupe	Elles restent ensemble et ne se mélangent pas aux autres sur les ateliers.	Les binômes fonctionnent bien. Il y a des échanges entre les élèves. Elles travaillent sur les éléments et demandent même des conseils à d'autres binômes ( même garçons).  Elles sont séparées, sont de part et d'autre de la surface praticable et ne cherchent pas à discuter entre elles	A nouveau les binômes fonctionnent; elles passent devant leur camarade pour être jugées et jugent à leur tour. Elles ne semblent pas gênées en petits groupes (de filles)  Sandy et Estelle travaillent ensemble avec deux autres élèves qui ont été présentes durant tout le cycle
Echauffement	Il faut les inciter à faire et à bien faire. Elles s'isolent et se mettent loin de l'enseignante et des autres élèves.	Elles sont placées en face de l'enseignante au fond, en vue. Elles font tout ce qui est demandé.	L'échauffement est laissé aux élèves en autonomie. Elles ne restent pas sans rien faire ou à faire semblant et le font avec les filles qui le connaissent davantage.
Autres observations	Elles demandent souvent à aller au vestiaire Elles ont un pull autour de la taille qu'elles ne quittent pas. Seule Alexandra le gardera tout le cycle.	Alexandra est la dernière à rester pour finir de concevoir son enchaînement alors que tous les élèves sont déjà au vestiaire  Une seule demande pendant la leçon pour aller au vestiaire	Alexandra est encore la dernière à aller au vestiaire, pour finir de faire l'enchaînement devant moi. Quelques élèves m'ont demandé, en plus de leur binôme juge, de les voir (évaluation continue à leur demande) sur leur enchaînement, dont les trois élèves concernées
Un atelier saut de main est installé en fin de leçon pour s'orienter vers le pôle acrobatique. Les élèves ont le choix de passer ou non.	Presque tous les élèves passent en particulier les garçons et certaines filles qui réussissent. Les filles concernées ne passent pas	Elles passent à cet atelier sur la demande de l'enseignante, puis repassent librement après alors qu'un garçon est en parade avec l'enseignante.	Pas de demande pour aller aux vestiaires.

▪ **SOCIALISATION:**

Alors que les filles restaient entre elles en début de cycle, elles se sont progressivement mélangées aux autres.

D'abord de façon contrainte, avec les binômes non affinitaires, puis avec les groupes de quatre ; ensuite de leur propre initiative avec d'autres groupes de deux ou de quatre (même garçons), ainsi que pendant les échauffements. Les binômes non affinitaires ont très bien fonctionnés ensemble. Il a été très positif de les séparer.

Malgré tout on observe encore en particulier chez ALexandra des réticences quand elle fait sous le regard des garçons.

▪ **APPRENTISSAGE**

**Difficulté des 8 éléments choisis:**

	<b>Alexandra</b>	<b>Julie</b>	<b>Déborah</b>
<b>ATR</b>	Niveau 4	Niveau 4	Niveau 2
<b>Rotation avant</b>	Niveau 2	Niveau 2	Niveau 2
<b>Rotation arrière</b>	Niveau 2	Niveau 1	Niveau 1
<b>Acrobatie</b>	Niveau 2	Niveau 2	Niveau 3
<b>Sauts</b>	Niveau 3 et Niveau 2	Niveau 3 et Niveau 2	Niveau 3 et Niveau 2
<b>Maintiens et souplesses</b>	Niveau 3 et Niveau 2	Niveau 3 et Niveau 2	Niveau 2 et Niveau 1

**Différence entre choix des éléments par niveau et réussite dans l'exécution:**

Cette différence est vue au travers :

- du jugement des élèves en co évaluation lors de la réalisation de l'enchaînement en groupes,
- du jugement du professeur lors de la réalisation avant l'évaluation finale,
- des fiches d'auto évaluation.

Il apparaît que le choix des éléments correspond au niveau réel des élèves. Elles ne choisissent pas des éléments de grande difficulté mais qu'elles ne maîtrisent pas assez ( contrairement à certains garçons) ou des éléments trop faciles par rapport à leur niveau. La maîtrise d'exécution est alors satisfaisante.

Chez Alexandra on observe un décalage au niveau du choix de la valeur de l'élément et son niveau réel pour l'ATR.

**Résultats intermédiaires en évaluation continue à leur demande:**

	<b>Alexandra</b>	<b>Julie</b>	<b>Déborah</b>
<b>Total difficulté /20</b>	13.25	12.75	10.75
<b>Total maîtrise des éléments/ 16</b>	11.5	12	11.5
<b>Total maîtrise de l'enchaînement / 4</b>	2	3	3
<b>Total / 40</b>	26.75	27.75	25.25

Les notes obtenues sont reportées aux exigences de notation du projet EPS au cycle central, soit : une note de difficultés ( performance) ramenée sur 6 points, une note de maîtrise ramenée sur 7 points et les connaissances, investissement, progrès notés sur 7 points.

Nous voyons que les résultats sont satisfaisants et vu les progrès de participation et d'investissement, la note de comportement, investissement, progrès le sera aussi pour ce cycle.

## **II. Interprétation / Discussion**

Nous aurions pu comparer l'estime de soi de ces élèves entre le pré test et un post test dans les domaines : physique, scolaire, social, émotionnel et futur, mais nous ne prétendons pas avoir eu des effets sur l'estime de soi de ces élèves en 7 fois 2 heures de gymnastique. Aussi, nous n'avons pas réalisé de post test et nous nous sommes contentés de résultats sur les progrès visibles dans les attitudes et les apprentissages moteurs et sociaux. Malgré tout nous pensons avoir permis un investissement plus grand de ces élèves en EPS ainsi que la mise en place de relations positives entre les élèves de la classe. En outre, il semble que les effets positifs du travail effectué peuvent se prolonger dans les autres cycles en continuant cette démarche jusqu'à la fin de l'année. C'est à cette condition qu'un effet positif sur l'estime de soi physique pourra être développé et pourquoi pas influencer ensuite positivement les autres domaines de l'estime de soi.

A l'issue de ces résultats, incomplets encore, une discussion entre les hypothèses de remédiation proposés et leur validité peut être entamée.

### ➤ **Rendre positive une image de soi qui motivera un engagement dans l'activité.**

L'utilisation de feedback positifs transforme le climat de la classe. Les filles se sentent plus valorisées, elles sont encouragées et cela les incite à participer. Les garçons, quant à eux, ne font pas preuve de moqueries. D'ailleurs les uns participent assez facilement avec les autres.

Même si à chaque leçon ces filles n'ont pas un nombre important de feedback, elles demandent elles mêmes des régulations. Alors qu'au début elles refusaient ou évitent de travailler lorsque l'enseignante les regardait, maintenant elles la sollicitent spontanément.

La pédagogie de réussite a aussi des effets positifs. En effet, en mettant plusieurs niveaux de difficultés sur une même tâche, ces filles ont pu travailler des éléments de difficulté optimale, être en réussite et donc ne pas se sentir incompétentes ou toujours en échec.

L'instauration d'un climat de maîtrise centré sur la tâche plutôt que de comparaison entre élèves a les mêmes effets. Les élèves travaillent plus facilement même dans les groupes non affinitaires.

La responsabilité laissée aux élèves de concevoir leur propre enchaînement a permis à chacun de chercher à progresser souvent avec l'aide des autres. Les élèves travaillent ce qui leur pose difficulté ou cherchent à s'améliorer ce qu'il ne réussissent pas à chaque fois. De cette façon personne ne se focalise sur les camarades qui échouent ou ne passe son temps à regarder les autres.

En outre, l'implication des élèves dans les rôles de juges avec l'exigence de regarder l'exécution des éléments plutôt que tout autre critère qui prête à moquerie, semble avoir des effets positifs dans les relations entre élèves. Les élèves s'impliquent dans ce rôle et demandent même des critères plus précis pour pouvoir juger correctement.

Ce qui renvoie aussi à notre deuxième hypothèse de remédiation,

➤ **Donner du sens aux apprentissages, faire aussi du cours un lieu de concertation ( élèves - élèves / élèves – enseignante)**

Le travail en groupe a des effets positifs et surtout les groupes non affinitaires favorables aux apprentissages. En effet dans un groupe non affinitaire, ce qui réunit les élèves est l'apprentissage plutôt que d'autres raisons non spécifiques au cours et qui peuvent les en éloigner.

Ceci a permis de mettre ensemble des élèves qui ne se côtoient jamais et établir entre eux des relations d'entraide positive. Le travail en groupe de quatre a aussi permis cet échange entre les élèves ainsi que les différents rôles : aide, pareur, juge.

La relation de l'enseignante avec ces élèves basée sur plus d'intérêt à leur égard, des moments d'échange, de discussion, d'encouragement a permis une sorte de réciprocité dans leur démarche envers l'enseignante. Elles viennent plus facilement demander aide et conseil, acceptent les remarques, mettent des mots sur des réticences, sont plus en confiance.

Les attitudes de fuite ont pratiquement disparues ( sortent des vestiaires plus rapidement, arrivent déjà en tenue, plus de retard ou de malaise en cours) et celle de résignation et d'attentisme se sont fortement effacées au cours du cycle.

Le bilan est donc positif et je suis satisfaite de leur comportement en terme d'apprentissages moteurs et sociaux et de leurs attitudes sur ce cycle de gymnastique.

Toutefois ces aspects positifs restent à vérifier pour les autres cycles et pour les trois élèves qui n'ont pas encore bénéficié de l'expérimentation.

**Les limites de cette recherche :**

Des limites et des réserves peuvent cependant être apportées sur cette étude.

D'une part, l'expérimentation n'a porté que sur trois élèves en difficulté, mais elle aurait du porter sur les six. Peut être les résultats auraient t'ils été différents puisque les feedbacks apportés auraient été plus nombreux et plus tournés vers ce groupe de filles.

Or il faut remplir des impératifs vis à vis de l'ensemble de la classe.

Les garçons aussi avaient une représentation négative de la gymnastique au sol. Il a fallu répondre à ce problème, à leurs attentes donc se partager entre ce qui peut apporter du sens dans la pratique chez les filles et les garçons pour changer certaines représentations. De plus les élèves ont beaucoup besoin d'être assistés pour la régulation des tâches étant donné leur faible degré d'autonomie. Les garçons sont très demandeurs de retours sur ce qu'ils font et il a fallu gérer les groupes pour être présente pour l'ensemble de la classe. Par ailleurs s'est aussi posé le problème d'un élève avec une surcharge pondérale importante, en échec en gymnastique et pour qui il a fallu chercher d'autres solutions pour ne pas le mettre systématiquement en échec et pour qu'il participe.

Quant aux résultats, il apparaît qu'une autre raison puisse expliquer ces effets positifs. Ainsi le fait de m'intéresser à elles d'une autre façon, les impliquer dans un travail personnel tel que ce mémoire, de prendre le temps de les voir en dehors du cours pour les entretiens d'explication et de leur laisser la parole librement, leur ont permis de se sentir sinon comprises en tout cas écoutées voire existées.

Déborah : « *c'est rare quand des profs s'intéressent à nous , ça fait du bien* »

Il est certains que ces entretiens qui prennent du temps ont pu se faire avec six filles mais n'auraient pas pu se faire avec chaque élève de la classe.

## CONCLUSION et PERSPECTIVES

A travers cette étude nous avons tenté d'apporter des éléments de réponses aux conditions nécessaires à la mise en place d'un climat favorable au renforcement de l'estime de soi chez les adolescentes en EPS.

Nous pensons qu'instaurer un climat de confiance, motivationnel favorable dans la classe permettrait de faciliter l'intégration de ces élèves au groupe classe et leur investissement dans les APSA. Par ailleurs ce peut être un pas en avant pour les intégrer dans tous les apprentissages scolaires et une réponse à l'amélioration de l'estime de soi physique et sociale vers une meilleure estime de soi scolaire et globale.

Concernant les difficultés des adolescentes à s'approprier un contenu culturel, en EPS, dans ce rapport aux savoirs, aux activités nous pensons avec A.DAVISSE que « c'est aussi dans la mise en débat avec (et entre) les élèves que se trouvent les ressources les plus efficaces pour que s'éclairent ces malentendus didactiques sur les enjeux de l'activité, ce qu'il y a à faire, ce à quoi l'on joue ». Cette démarche peut être envisagée par la mise en place de relations entre pairs dans la classe, au travers des échanges verbaux ou non verbaux spécifiques en EPS.

Cependant, la mise en place de ce type de fonctionnement pédagogique ne peut se faire sans une maîtrise et une connaissance suffisante de sa classe.

L'instauration d'un climat de confiance, la modulation de l'hétérogénéité, le travail en groupe et en autonomie, la formulation d'objectifs communs nécessitent de la part des élèves des dispositions favorables et donc un travail de l'enseignante sur l'ensemble de la classe pour parvenir au résultat souhaité.

Mais il ne faut pas oublier que l'enseignante a aussi un rôle à jouer dans l'image qu'elle renvoie à ces élèves. Elle doit aussi être personnellement motivée pour faire apprendre dans ce contexte précis et le montrer régulièrement, afficher sa satisfaction devant les apprentissages réalisés sans être excessive. Ainsi, elle parviendra à se remettre en cause dans son enseignement, le modifier ou l'enrichir en fonction de ses expériences mais aussi à se questionner et travailler sur son propre rapport au savoir.

Enfin, G. MAUCO nous rappelle que la relation enseignant – enseigné est une relation basée sur la rencontre entre deux inconscients où tout ne s'explique pas. On peut aussi considérer cette interaction professeur élève comme un échange où chacun s'enrichit au contact de l'autre.

## BIBLIOGRAPHIE

### ▪ Livres et articles :

- A. DAVISSE « sur l'EPS des filles » in EPS : réflexions et perspectives. HEBRARD
- A. DAVISSE, M. VOLONDAT « mixité : pédagogie des différences et didactiques » in Revue EPS n° 206 Juillet- août 1986
- S. De BEAUVOIR Le deuxième sexe. Tome 1 *Les faits et les mythes*. Editions Gallimard
- N. DECHAVANNE, A. DAVISSE, F. LABRIDY « la mixité est elle garante d'une réelle égalité des sexes en éducation physique ? » in Revue HYPER n°
- G.COMBAZ « la mixité en EPS : opinions et souhaits des élèves » in Revue EPS n°
- C. GARCIA « Cet autre inaccessible » in Corps et Education, Corps et Culture n°5 2000
- F. LELORD, C. ANDRE, L'Estime de soi, Editions Odile JACOB, 2001
- N. OUBRAYRIE, M. De LEONARDIS, C. SAFONT, « un outil pour l'évaluation de l'Estime de soi chez l'adolescent : l'ETES » in Revue européenne de Psychologie Appliquée, 4<sup>ème</sup> trimestre 1994, vol 44, n°4, pp. 309-17
- P. PERRENOUD « sens du travail et travail du sens à l'école » in Cahiers pédagogiques n° 314-315 Mai- juin 1993
- G. TESSIER, Comprendre les adolescents : lectures psychologiques et pratiques éducatives, Collection DIDACTEDUCATION, PUR 1997
- M.VOLONDAT « Mixité et éducation physique et sportive » in EPS : réflexions et perspectives. HEBRARD

### ▪ Sur internet :

- Document de l'Académie de Créteil- Groupement d'innovation pédagogique, « Quels programmes pour quels élèves ? » Didactique, EPS et programme
- J. A.MEARD et S. BERTONE, « L'élève qui ne veut pas apprendre en EPS : propositions pour rendre l'activité de l'élève signifiante » , UFR STAPS Nice, Laboratoire de recherche en enseignement de l'EPS
- B. LEFORT « Outils d'analyse et éléments de réflexion à propos des élèves en difficultés »

## **DOCUMENTS EN ANNEXE**

**Document n°1** : Bulletins du second trimestre de cinq élèves sur les six concernées

**Document n°2** : Test d'estime de soi chez l'adolescente

**Document n°3** : Fiche support de l'évaluation en gymnastique au sol

**Document n°4** : Fiche élève « mon enchaînement »

**Document n°5** : Fiche juge

## **ANNEXES**

### **PAROLES D'ELEVES :**

#### **Caroline :**

J'aimerais faire du hip hop  
C mieux qd y a de la musique  
y a des trucs que j'aime y a des trucs que j'aime pas  
Des sports avec des balles on peut le faire avec les garçons  
Moi je ferai du step mais peut être pas à 20 ans, à 35 ans peut être  
Faire les enchaînements sur la musique

**Déborah :** Faire des groupes par exemple de filles et de garçons ; mais ça dépend dans quel sport

J'adore le basket ça me dérange pas de le faire devant les garçons  
La gym au sol c'est pas fait pour maigrir  
Vaut mieux qu'on change de mentalité pour y arriver  
La danse j'y allais de bon cœur, y'avait une très bonne ambiance, je maîtrisais  
J'aime pas le hand ball parce que déjà j'aime pas courir... c'est vrai que c'était que les garçons qui jouaient  
Y a certains profs peut être qui préfèrent être avec les garçons  
Moi plus tard je serai active mais l'activité physique elle sera inclus dans d'autres activités  
Moi j'ai des petits problèmes d'insolence, je suis susceptible et je supporte pas les réflexions  
les notes c pas encourageant ça aussi

#### **Myriam :**

Quand on voit un prof de sport aussi bien foutue que vous franchement ça fout les boules

Quand y a quelque chose qui t'intéresse pas tu le fais pas et puis voilà

#### **Alexandra :**

La natation c'est bien pour maigrir, mais il faudrait en faire filles et garçons séparés  
Nous faire passer une par une, et les garçons de leur côté

#### **Estelle :**

La gym au sol oui mais le reste non