

Sujet : Comment dans ce collège prendre en compte les caractéristiques des filles et des garçons pour concevoir un enseignement inclusif de l'EPS qui participe à la construction de la personne dans le respect des différences ?

Contextualisation 1

La loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République souligne que les établissements scolaires « *contribuent à favoriser la mixité et l'égalité entre les hommes et les femmes, notamment en matière d'orientation* » (Article L121-1). Face à cette ambition, une « convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif (2013-2018) » doit traduire en actes concrets les principes de l'égalité entre les filles et les garçons. On retrouve ce principe central d'égalité au sein du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture qui rappelle que « la formation de la personne et du citoyen » (domaine 3) suppose « *la tolérance réciproque, l'égalité, notamment entre les hommes et les femmes, le refus des discriminations* » (BO n° 17 du 23 avril 2015). Cette logique « inclusive » se retrouve dans les programmes pour la scolarité obligatoire, ceux-ci rappelant que l'EPS s'adresse « *à tous les élèves, filles et garçons ensemble et à égalité, a fortiori les plus éloignés de la pratique physique et sportive* » (BO spécial n° 11 du 26 novembre 2015). Quant au collège cité en référence, il met en avant comme axe du projet d'établissement la nécessité de « prendre en charge l'ensemble des élèves quel que soit leurs profils » (fiche contexte).

De la loi au collège, ce modèle en « entonnoir » souligne à tous les niveaux la volonté de lutter les discriminations et d'installer les conditions de l'égalité, notamment entre les hommes et les femmes. Mais ce principe n'est pas seulement à proclamer, il est à mettre en œuvre de façon volontariste. C'est pourquoi nous étudierons comment dans ce collège prendre en compte les caractéristiques des filles et des garçons pour concevoir un enseignement inclusif de l'EPS qui participe à la construction de la personne dans le respect des différences.

Contextualisation 2

« *En EPS, l'observation des écarts de résultats aux examens entre filles et garçons contraste avec les analyses réalisées dans les autres disciplines. Les résultats des filles en EPS sont faibles et systématiquement inférieurs à ceux des garçons* » (C.Vigneron, *Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire ?*, in Revue française de pédagogie, n°154, 2006). Ce constat « national » fondé sur des enquêtes statistiques macroscopiques trouve une illustration concrète dans le constat « local » de ce collège : « en EPS les résultats sont globalement moins bons que ceux des garçons », avec des écarts de +1.6 points en faveur de ces derniers (fiche contexte).

C'est pourquoi afin de « *favoriser la mixité et l'égalité entre les hommes et les femmes* » (Loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République souligne), nous montrerons comment prendre en compte les caractéristiques des filles et des garçons pour concevoir un enseignement inclusif de l'EPS qui participe à la construction de la personne dans le respect des différences.

Définition des concepts clés

Par caractéristiques, nous entendons les traits distinctifs et pertinents qui définissent quelque chose ou quelqu'un à un moment donné. Les caractéristiques des élèves renvoient à ce qu'ils savent, ce qu'ils pensent, ce qu'ils font, ainsi que la manière dont ils interagissent avec les autres. En EPS, ces traits distinctifs peuvent être catégorisés selon les types de ressources utiles pour agir (motrices, physiologiques, neuro-informationnelles, psychologiques, psychosociologiques), mais également selon leur « origine » (âge et développement, milieu socioculturel, niveau de classe, connaissances et pratiques corporelles antérieures, ...). Parler de caractéristiques des filles et des garçons suppose que ces caractéristiques sont différenciées, ce qu'attestent à la fois les données scientifiques, et celles du contexte de ce collège. Du côté scientifique, les études de psychologie du développement soulignent notamment que le dimorphisme sexuel, c'est-à-dire les différences entre les filles et les garçons, augmente sensiblement à l'adolescence (C.Thourette, M.Guidetti, *Introduction à la psychologie du développement*, A.Colin, Paris, 1995). Ce dimorphisme sexuel ne concerne pas que les écarts pubertaires (les filles sont en moyenne en avance d'une vingtaine de mois), ni même seulement les caractéristiques morphologiques et les qualités physiques, il concerne aussi les représentations, les motifs d'agir, la tonalité du rapport au corps... (S.Couchot-Schiex, *Le genre*, Collection pour l'action, Ed. Revue EPS, Paris, 2017). La puberté provoque une nouvelle façon de vivre son corps au collège qui « impacte » plusieurs situations spécifiques à l'éducation physique : la honte de s'exposer en natation, la crainte de toucher le corps de l'autre en lutte, le sentiment de se sentir ridicule en danse... Les différences liées au genre sont surtout culturelles, le milieu familial et social venant très tôt « imprégner » le cerveau des jeunes enfants pour définir l'identité de genre (C.Vidal, *Cerveau, sexe et pouvoir*, Ed. Belin, Paris, 2005). Enfin du côté « local », celui du collège, le contexte souligne « une passivité forte des filles » et « un taux d'absences élevé lors des différents cycles », ainsi que des « résultats globalement moins bons que ceux des garçons ».

Prendre en compte ces caractéristiques suppose qu'elles « impactent » l'enseignement de l'EPS. Le professeur s'appuie donc sur les caractéristiques du sujet épistémique (celles sur l'adolescence en général), et sur les caractéristiques des collégiens de cet établissement pour concevoir et mettre en œuvre des procédures qui sont toujours être pensées, organisées, et mises en œuvre pour un public particulier.

Un enseignement inclusif, c'est un enseignement qui s'adresse à tous les élèves et qui permet à chacun de participer, de s'engager, de s'impliquer, pour avoir les mêmes chances de progresser. Quels que soient le sexe, le milieu socioculturel, l'origine ethnique, les difficultés motrices, ou encore le handicap (50% des classes de ce collège présentent dans leur effectif des élèves « dys »). Ce n'est pas un enseignement qui « produit » les mêmes progrès et les mêmes performances, mais plutôt un enseignement qui ne laisse personne de côté et qui offre à tous les collégiens l'opportunité d'accéder à une culture commune incarnée par le Socle commun de Connaissances, de Compétences, et de Culture (2015). C'est un enseignement conduit par un principe d'égalité des chances, ce qui n'implique pas forcément une égalité de traitement car « inclure », c'est parfois « différencier ». L'inclusion prend donc forcément en compte la diversité des caractéristiques et des besoins des apprenants et elle repose sur un principe d'éducabilité selon lequel tous les élèves peuvent apprendre, mais à leur rythme, selon leurs itinéraires propres... Plus fortement que l'intégration, l'inclusion suppose la participation de tous les garçons et de toutes les filles : pas seulement leur présence et leur acceptation dans un groupe, mais surtout leur engagement. Dans ce collège, ce principe est d'autant plus important que des élèves « en difficulté scolaire n'arrivent pas à trouver leur place dans les classes » (fiche contexte). Même si ce concept d'inclusion a d'abord concerné le secteur du handicap et des élèves à profils particuliers, il peut être repris dans sa globalité pour en faire un principe de participation et de progrès de tous les élèves, dans le respect de toutes les différences. C'est d'ailleurs l'un des axes fort du collège, dont l'une des priorités est de « prendre en charge l'ensemble des élèves quels que soient leurs profils » (fiche contexte), d'autant que « travailler avec l'autre est compliqué » (fiche contexte).

La construction de la personne est le but de toute éducation. Et donc forcément le but de l'Education Physique et Sportive, laquelle s'est donnée pour finalité de « *former un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci du vivre ensemble* » (Programme de l'EPS pour la scolarité obligatoire, 2015). La construction de la personne suppose le développement de toutes ses potentialités cognitives, motrices, et sociales pour être capable d'agir dans le monde et d'agir avec les autres, c'est-à-dire pour savoir faire jouer sa liberté en contexte social. En nous inspirant des cinq domaines du socle, il faut pour cela acquérir des langages pour penser et communiquer, disposer de méthodes et outils pour apprendre, se construire comme futur citoyen, pratiquer des démarches scientifiques et techniques, et comprendre le monde en développant une conscience de l'espace géographique et du temps historique (BO n°17 du 23 avril 2015). Evidemment la construction de la personne ne commence pas au collège et ne se termine pas au lycée : elle est à concevoir à l'échelle d'une temporalité très longue qui débute avec la naissance, et qui chez l'être humain ne connaît jamais de fin...

Questionnement (trop long, mais il y a en réalité trois, voire quatre questions principales)

Le principe d'une égalité des chances à la base de tout enseignement inclusif suppose-t-elle une égalité de traitement ? Comment prendre en compte les caractéristiques des filles et des garçons pour concevoir un enseignement de l'EPS commun sur les objectifs, mais différencié sur les moyens ? Comme le principal levier de l'inclusion c'est la réussite et le sentiment de progresser, en quoi les interventions de l'enseignant sont-elles différenciées selon le genre pour que tous et toutes aient les mêmes chances d'apprendre ? En quoi la meilleure solution pour « inclure » c'est d'impliquer l'élève dans ses apprentissages en faisant de lui un acteur de sa formation ? Faut-il rééquilibrer les modalités d'évaluation pour limiter les écarts de moyennes en EPS entre les filles et les garçons, très importants dans cet établissement ?

Ce collège est marqué par « une passivité forte des filles » (fiche contexte). Comment prendre en compte les représentations et les motifs d'agir des filles et des garçons afin de ne pas favoriser l'engagement des seuls garçons dans la pratique des APSA ? Quel type de climat motivationnel favoriser dans la séance d'EPS afin que tout le monde y trouve son compte ? Comment créer une dynamique de groupe mixte favorable à l'inclusion de chacun et de chacune dans le groupe-classe ? Et comment « protéger » et « éduquer » le regard sur les corps, afin d'éviter que ce regard parasite les conduites motrices et altère les relations filles / garçons ? Pourquoi enfin faut-il parfois déroger au principe, et « démixer » afin d'éviter les exclusions liées au genre ?

Pourquoi le futur citoyen a-t-il besoin de vivre aujourd'hui la mixité à l'école ? En quoi la mixité concrètement éprouvée dans la pratique des APSA permet-elle à la fois d'inclure et de favoriser la construction de la personne dans le respect des différences ? Comment faire de la mixité un véritable principe de coéducation qui permet de faire partager les valeurs de l'autre sexe et qui évite de reproduire les stéréotypes sexistes ?

Problématique 1 (la plus simple)

En partant du principe qu'il n'y a pas une EPS pour les filles et une EPS pour les garçons mais qu'il y a des filles et des garçons en EPS, nous montrerons que particulièrement dans ce collège au sein duquel les différences liées au genre « impactent » l'engagement et la réussite des élèves, un enseignement inclusif de l'EPS suppose des actions spécifiques et volontaristes en faveur d'une mixité « éducative ». Nous expliquerons que cette mixité se sert des différences entre les filles et les garçons pour favoriser la réussite de tous, et qu'en

même temps, elle est une condition pour construire un citoyen plus libre, plus fraternel, et plus sensible à la tolérance réciproque, au refus des discriminations, et à l'égalité entre les hommes et les femmes.

Problématique 2 (centrée sur la mixité)

En partant du principe que l'adolescence est une période sensible pour la construction de la personne, une période où se joue la tonalité des relations entre les hommes et les femmes, nous valoriserons la mixité comme principe d'inclusion et de partage des valeurs de l'autre sexe. Nous défendrons l'idée selon laquelle la mixité présente un intérêt didactique et éducatif : d'un côté elle favorise sous certaines conditions la réussite de tous, de l'autre elle élargit le registre des relations à autrui, elle apprend « in vivo » l'écoute et la tolérance, et elle lutte contre les comportements stéréotypés et discriminatoires à l'encontre des filles et des garçons. En cela elle participe, autour de la pratique concrètement éprouvée des APSA, à la construction de l'égalité entre les sexes. Néanmoins nous soulignerons aussi que la mixité au service de l'inclusion ne doit pas être conduite dans l'ignorance des différences. Elle suppose également des interventions différenciées et volontaristes afin de prendre en compte les différences filles / garçons qui augmentent sensiblement à l'adolescence, surtout dans le rapport au corps et dans les représentations liées au genre. Nous verrons même que parfois, pour assurer l'équité entre les filles et les garçons, il peut être nécessaire de « démixer ».

Problématique 3 (plus centrée sur le contexte du collège)

Dans ce collège dont l'un des axes est de « prendre en charge l'ensemble des élèves quel que soient leurs profils » et au sein duquel « les dynamiques de classe opèrent peu » avec un « rapport garçons / filles souvent peu générateur de transformations », « une forte passivité des filles », et en EPS « des résultats moins bons que ceux des garçons » (fiche contexte), nous centrerons notre réflexion sur les gestes professionnels (D.Bucheton, Y.Soulé, 2009) qui font de l'inclusion le principal levier de la construction de la personne. Nous envisagerons d'abord les façons de traiter didactiquement les APSA en vue de satisfaire les représentations et les motifs d'agir des adolescents et des adolescentes. Nous insisterons surtout sur les interventions différenciées qui favorisent les conditions d'une réussite concrètement éprouvée par tous et par toutes, car le levier le plus puissant de l'inclusion est sans doute le sentiment de se voir progresser. Nous favoriserons aussi la mixité comme principe de partage des valeurs de l'autre sexe et de lutte contre les stéréotypes sexistes, mais une mixité moins basée sur la compétition que sur l'interaction au sein de projets collaboratifs. Enfin nous organiserons les conditions d'un enseignement qui place chaque élève en situation d'être acteur de ses acquisitions, car à l'adolescence, se sentir impliqué libre et responsable stimule le sentiment d'inclusion. Tout cela pour apprendre à vivre ensemble, en expérimentant « de l'intérieur » les principes de la citoyenneté et des valeurs républicaines.

Problématique 4 (à partir d'une phrase « emblématique » des programmes de l'EPS)

Nous montrerons que « *l'EPS répond aux enjeux de formation du socle commun en permettant à tous les élèves, filles et garçons ensemble et à égalité, a fortiori les plus éloignés de la pratique physique et sportive, de construire cinq compétences travaillées en continuité durant les différents cycles* ». Conformément à cet extrait des programmes (BO spécial n°11 du 26 novembre 2015), nous expliquerons que l'enseignement de l'éducation physique dans ce collège adopte un principe de mixité pour réunir les filles et les garçons « ensemble » dans la pratique des APSA. Nous développerons aussi les conditions pour les placer « à égalité », ce qui suppose parfois des inégalités de traitement via des procédures de différenciation pédagogique. Nous soulignerons que « tous les élèves », même les moins « sportifs », même les « filles qui peinent à s'exprimer » et qui obtiennent des « résultats moins bons » en EPS (fiche contexte), doivent progresser dans la pratique des APSA et construire, à leur niveau, des pouvoirs moteurs significatifs et concrètement éprouvés. Tout cela au service de la construction de la personne, car il n'est pas possible d'apprendre à « vivre ensemble » sans « expérimenter » des interactions sociales riches et dénuées de toute discrimination, dans un contexte global à la fois bienveillant et exigeant.

Les propositions de plans :

Plan 1 : autour des conditions d'un enseignement inclusif adapté aux caractéristiques (souvent différenciées) des filles et des garçons

- ◇ Partie 1 : un enseignement qui met moins l'accent sur la compétition que sur l'entraide, la collaboration, et la participation à des projets communs
- ◇ Partie 2 : un enseignement qui différencie ses procédures car le principe d'égalité suppose parfois une inégalité de traitement
- ◇ Partie 3 : un enseignement qui rend les filles et les garçons « acteurs » de leur propre formation car le meilleur levier de l'inclusion, c'est l'implication.

Plan 1 : variante autour des conditions d'un enseignement inclusif adapté aux caractéristiques (souvent différenciées) des filles et des garçons

- ◇ Partie 1 : proposer des situations qui répondent aux motifs d'agir et aux représentations différenciées des garçons et des filles de ce collège
- ◇ Partie 2 : adapter les situations aux ressources spécifiques des garçons et des filles et aux difficultés d'apprentissage différenciées des élèves de ce collège
- ◇ Partie 3 : utiliser les différences au service de la réussite de tous et de toutes et au service de la construction de la personne (vivre ensemble dans le respect des différences)

Plan 2 : autour de la nature des procédures d'enseignement pour construire un enseignement inclusif

- ◇ Partie 1 : favoriser l'inclusion des filles et des garçons au service de la construction de la personne par des adaptations de la conception didactique
- ◇ Partie 2 : favoriser l'inclusion des filles et des garçons au service de la construction de la personne par des adaptations des mises en œuvre pédagogiques
- ◇ Partie 3 : favoriser l'inclusion des filles et des garçons au service la construction de la personne par des adaptations des procédures d'évaluation.

Plan 3 : axé sur la spécificité du contexte

- ◇ Partie 1 : apprendre aux filles et aux garçons à travailler ensemble car « les dynamiques de classe opèrent peu », « on observe une communication entre les élèves quasi-inexistante », « travailler avec l'autre est compliqué », et « le rapport garçons / filles souvent peu générateur de transformations ».
- ◇ Partie 2 : recréer de l'émulation et du désir en répondant aux motifs d'agir différenciées des filles et des garçons car « on observe une passivité forte des filles et un taux d'absence élevé lors des différents cycles » et « une inertie importante ».
- ◇ Partie 3 : favoriser la réussite de tous et de toutes sans avantager les garçons par rapport aux filles, et construire des dispositifs d'évaluation équitables car « les résultats des filles sont globalement moins bons que ceux des garçons » (13,1, contre 11,5 au DNB).

Plan 4 : axé sur les objectifs du projet EPS de ce collège

- ◇ Partie 1 : favoriser l'inclusion des filles et des garçons en redonnant l'envie d'apprendre et en développant le goût de l'effort
- ◇ Partie 2 : favoriser l'inclusion des filles et des garçons en faisant acquérir un comportement citoyen
- ◇ Partie 3 : favoriser l'inclusion des filles et des garçons en développant l'autonomie et la responsabilisation.

Plan détaillé autour de la proposition de plan n°1

= autour des conditions d'un enseignement inclusif prenant en compte les caractéristiques (souvent différenciées) des filles et des garçons

Votre travail = rédiger les arguments en les illustrant

Partie 1 : un enseignement qui met moins l'accent sur la compétition que sur l'entraide, la collaboration, et la participation à des projets communs

- **Argument 1** : un climat motivationnel de maîtrise est inclusif car il est non sélectif et basé sur la coopération et non sur la compétition. Le climat motivationnel de performance favorise surtout les garçons au détriment des filles (P.Fontayne, P.Sarrazin, Genre et motivation dans le domaine du sport. In F. Cury & P. Sarrazin (éds), *Théories de la motivation et pratiques sportives. État des recherches*, PUF, Paris, 2001).
- **Argument 2** : la mise en projet présente le double avantage d'une adaptation des projets aux caractéristiques des filles et des garçons (puisque ce sont eux qui font les choix), et la construction de la personne par l'autonomie et la responsabilisation : « *construire et mettre en œuvre des projets d'apprentissage individuels ou collectifs* » (Compétence travaillée, Programme de l'EPS pour le cycle 4, 2015).
- **Argument 3** : dans les activités morphocinétiques, si cette mise en projet est collaborative au sein de groupes restreints mixtes, elle favorise la co-construction de compétences, et elle permet une ouverture

aux valeurs de l'autre en faisant partager des motifs d'agir différents pour lutter contre les stéréotypes sexistes. Ainsi les élèves apprennent à « *agir avec et pour les autres, en prenant en compte les différences* » (Compétence travaillée, Programme de l'EPS pour le cycle 4, 2015).

- **Argument 4** : dans les sports collectifs mettre en projet des collectifs stables, sur le modèle de l'équipe sportive, pour favoriser l'émergence d'une véritable dynamique de groupe, fondée sur la cohésion, la solidarité, la communauté d'intérêts (J.-P.Rey, *Le groupe*, Ed. Revue EPS, Paris, 2000). Ces processus ne peuvent apparaître que si l'on laisse au groupe suffisamment de temps et de stabilité (J.-F.Gréhaigne, *Les formes de groupement en sports collectifs : des aspects contradictoires*, in Revue EPS n°265, 1997).
- **Argument 5** : le principe de l'enseignement mutuel (tutorat, dyades dissymétriques, co-repérage...) favorise des interactions de collaboration, d'aide ou de tutelle entre les filles et les garçons. Les différences ne sont pas « contournées », elles sont ici au contraire exploitées au service de l'inclusion. A condition que les tuteurs ne soient pas toujours les garçons et les tutorés toujours les filles. Filles et garçons apprennent alors à travailler ensemble, en vivant « de l'intérieur » les principes de l'égalité.

Partie 2 : un enseignement équitable et qui différencie ses procédures car le principe d'égalité suppose parfois une inégalité de traitement

- **Argument 1** : un enseignement équitable c'est un enseignement qui « équilibre » les APSA en prenant en compte les représentations liées au genre et les motifs d'agir dominants des filles et des garçons : « *un parcours de formation équilibré et progressif, adapté aux caractéristiques des élèves* » (Programme de l'EPS pour le cycle 4, 2015). Dans ce collège les activités du CA4 sont surreprésentées. « *Du désir immédiat de nombreux garçons de jouer au ballon (et de gagner), à leur rejet pour la danse, le chemin est inverse de celui d'un grand nombre de filles* » (Mixité, pédagogie des différences et didactiques in Revue EPS n° 206, 1987) → attention, cette citation est un peu « datée », comme le prouve le succès récent du football chez les filles. Pour favoriser l'engagement égal des filles et des garçons, peut-être faut-il les « surprendre » par une APSA originale (sarbacane, tir à l'arc, ou mélange sarbacane-course à pieds sur le modèle du biathlon, roller, bike and run, ou ski et raquette sous la forme d'un séjour plein-air...).
- **Argument 2** : un traitement didactique des APSA qui prend en compte les envies et les besoins des différenciées des filles et des garçons pour éviter que les contenus d'enseignement conviennent seulement aux intérêts masculins. Le choix du mode d'entrée dans l'activité met trop souvent en avant une connotation « masculine » de la pratique de l'APSA : « *ce ne sont pas les garçons qui empêchent les filles de jouer, mais quelque chose dans le mobile même de l'activité physique, qui fonctionne différemment pour une grande majorité des filles d'une part et des garçons de l'autre. C'est sur le rapport des filles à la culture sportive, et non sur le sexisme des élèves ou des enseignants que butent la mixité et l'égalité en EPS* » (A.Davisse, Filles et garçons en EPS : différents et ensemble ?, in *Revue française de pédagogie*, n°171, 2010). La construction de la personne repose aussi sur « ringardisation » des stéréotypes sexistes liés au genre.
- **Argument 2' (variante du précédent)** : M.L.Schubauer-Léoni (1996) propose la notion de « contrat didactique différentiel » pour évoquer un traitement didactique qui prend en compte diverses formes d'implication des élèves en « activant » plusieurs positions de genre. Ainsi en volley-ball, dans le cadre de la construction de l'attaque, le thème d'étude est d'intégrer l'alternative d'attaque en fonction du rapport de force, c'est-à-dire selon une double composante : attaque placée ou en puissance (sans valoriser a priori l'une ou l'autre de ces alternatives). L'intérêt de ce dispositif est de proposer aux élèves plusieurs modalités de réalisation de la tâche au service de l'inclusion. Ces modalités « *permettent de faire participer de manière équitable les élèves ayant des représentations différentes, sans dénaturer la logique interne du volley-ball et le principe d'attaque du camp adverse* » (I.Verscheure. *Dynamique différentielle des interactions didactiques: intérêt de la notion de position de genre*. Colloque international « Spécificités et diversité des interactions didactiques », Lyon, 2010).
- **Argument 3** : les filles dans ce collège sont passives et on observe un taux d'absentéisme élevé (fiche contexte) : ce sont les symptômes d'élèves sur le chemin de la résignation apprise en EPS (M.Seligman, 1975). Pour favoriser l'engagement et la réussite des filles et des garçons, l'enseignant doit « ajuster » finement les difficultés des tâches en proposant différents niveaux de difficulté. Il peut aussi concevoir des modalités originales et spécifiques pour stimuler la participation de ceux ou de celles qui se « sentent » les plus faibles : par exemple en sport collectif, limiter le nombre de tirs par élève à 3 « cartouches », ou autoriser 3 dribbles consécutifs maximum au handball, ou encore jouer sur le comptage des points (score égal au nombre de buts multiplié par le nombre de marqueurs, ou premier but 5 points puis les autres 1 point..).

- **Argument 4** : l'évaluation doit souvent être adaptée pour garantir les conditions de l'équité et de l'inclusion des filles et des garçons (C.Vigneron, Les écarts de réussite en EPS aux examens entre filles et garçons. In G. Cogérino (éd.), *Filles et garçons en EPS*, Éd. Revue EP.S, Paris, 2005). Et pas seulement les barèmes dans les activités métrées et chronométrées. Par exemple il est possible de proposer deux barèmes à choisir en danse : un barème à dominante esthétique, et un barème à dominante acrobatique. Avec des modalités d'évaluation adaptées et mieux « calibrées », filles et garçons apprennent à accepter le regard des autres sur leur corps, un regard bienveillant fait de critères d'appréciation enrichis.
- **Argument 5** : la mixité est un principe d'égalité et de partage des valeurs de l'autre sexe, mais elle ne doit pas être conduite dans l'ignorance des différences. C'est pourquoi il peut être nécessaire de « démixer » en EPS, mais de façon précisément circonscrite à une période et/ou à une situation. Peut-être avec cette classe de 5^e3 en lutte, au moins en début de séquence, car « les élèves sont timorés et n'osent pas ou peu s'exprimer » (fiche contexte), alors que la question du contact corporel, à l'adolescence, peut devenir « anxigène » entre les filles et les garçons.

Partie 3 : un enseignement qui rend les filles et les garçons « acteurs » de leur propre formation car le meilleur levier de l'inclusion, c'est l'implication.

- **Argument 1** : l'inclusion va au-delà de l'intégration dans le groupe. Elle suppose la participation, l'engagement, et mieux encore l'implication. Un levier très important pour stimuler l'implication des élèves dans la séance d'EPS est de leur confier des responsabilités. Celles qui ont le plus de « valeur », ce sont celles qui confèrent un « pouvoir » : coach, entraîneur, juge, chorégraphe, « chef » de l'échauffement, etc. Là encore l'enseignant prendra le soin d' « équilibrer » ces responsabilités entre les garçons et les filles, en évitant de reproduire les stéréotypes de genre. Les élèves apprennent ainsi à « prendre et assumer des responsabilités au sein d'un collectif » (Compétence travaillée, Programme de l'EPS pour le cycle 4, 2015).
- **Argument 2** : une solution très efficace pour impliquer (et donc inclure) tous les élèves du groupe-classe est de les rendre « acteurs » de leur formation. Pour cela l'évaluation formatrice et l'approche par compétences sont les procédures les plus efficaces car elles placent les apprenants en situation d'être « gestionnaires de la régulation de leurs apprentissages » (G.Nunziati, *Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice*, in Cahiers pédagogiques n°280, 1990). Sachant où ils en sont et où ils peuvent aller, filles et garçons « pilotent » alors en autonomie leur propre cheminement dans la séquence. Ils s'approprient en même temps des « méthodes et outils pour apprendre » (domaine du socle 2).
- **Argument 3** : l'implication des élèves (et notamment des filles les plus passives) peut « déborder » le cadre de la séance d'EPS et s'appliquer à des projets encore plus attractifs et mobilisateurs. Par exemple dans le cadre d'un EPI sur les hommes et les femmes dans le sport, ou une action spécifique dans le cadre du parcours citoyen, ou l'organisation d'une demi-journée à l'AS consacrée au sport féminin, etc.

Réponse à la problématique

Dans ce collège, l'axe un du projet d'établissement est de « prendre en charge les élèves quels que soient leurs profils ». Un enseignement inclusif n'est pas un enseignement qui promet à tous la même réussite, c'est un enseignement qui garantit les mêmes chances de réussir. C'est donc forcément un enseignement qui « traite » le genre en EPS, c'est-à-dire les questions liées au masculin et au féminin, et qui fait de la mixité un levier de construction de la personne, car apprendre à vivre ensemble ne se décrète pas, ne s'ordonne pas, mais s'expérimente au sein de relations sociales spécifiques. Apprendre à vivre ensemble ne peut en effet s'envisager sans que garçons et filles soient effectivement ensemble en éducation physique et sportive. Ainsi, animés par un souci d'égalité entre les sexes et soucieux d'utiliser les différences liées au genre comme « un tremplin pour réussir en EPS » (C.Le Goff, Revue EPS n°295, 2002), nous avons mis en avant la mixité « comme une valeur de découverte de l'autre sexe et d'apprentissage des multiples registres de relation à autrui » (N.Mosconi, *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?*, PUF, Paris, 1989). Nous prenons le pari que c'est dans une mixité harmonieusement vécue à l'école que se joue pour demain la formation d'un citoyen respectueux des identités masculines et féminines.

Pour autant, « pour penser l'égalité, il ne suffit pas de mettre ensemble des filles et des garçons, il faut organiser la mixité » (C.Guerandel, *Le sport fait mâle*, PUG, Grenoble, 2016). C'est pourquoi afin de favoriser l'inclusion et la réussite de tous, la mixité doit être aménagée, adaptée voire parfois temporairement annulée. En cela, la question de la mixité rejoint la question plus générale de la pédagogie différenciée. Si le principe d'une « éloge de la différence » (Albert Jacquard, Seuil, Paris, 1978) est accepté, l'enseignant ne peut raisonnablement « laisser agir » ces différences pour favoriser la participation et l'apprentissage de tous les adolescents : elles doivent aussi faire l'objet d'un traitement pédagogique et didactique. Surtout lorsque des élèves semblent être

sur le chemin de la résignation en EPS, comme c'est le cas pour un nombre important de filles de ce collège (fiche contexte).

Pour les garçons, pour les filles, pour les adolescents valides ou porteurs d'un handicap, l'enjeu d'un enseignement inclusif « *ici et maintenant* » en EPS, c'est l'inclusion « *ailleurs et plus tard* » (J.Roche, 2005). Nous espérons en effet qu'en se sentant intégrés et engagés en EPS, en vivant dans la mise en jeu concrète du corps des expériences valorisantes et épanouissantes, tous les élèves incorporent un sentiment d'inclusion et de confiance en soi qui leur permettra de se sentir pleinement respectés et acceptés dans tous les domaines de la vie sociale. C'est en cela que l'inclusion en EPS contribue au « *développement personnel et au bien-être de tous* » (fiche contexte).

CONTEXTE

L'établissement

le collège regroupe 1400 élèves et 90 enseignants. On note la présence de classes SEGPA et de classe « relais »

Les résultats aux examens sont légèrement inférieurs à la moyenne nationale.

Quelques chiffres : DNB 84% niv national 87% ; passage 3^e seconde professionnelle 35%, niv national 30% ; moyenne contrôle continu DNB 11,4, niv acad 12, niv national 13 ; moyenne EPS cc dnb 12,3 (garçons 13,1, filles 11,5).

On note 2 profils d'élèves : les uns relativement passifs malgré un niveau scolaire tout à fait satisfaisant, d'autres plus en difficulté scolaire mais surtout qui n'arrivent pas à trouver leur place dans les classes.

Le projet d'établissement a fixé quatre grands axes prioritaires : 1.prendre en charge l'ensemble des élèves quel que soit leurs profils, 2. Participer activement aux différents parcours éducatifs proposés aux collèges, 3.initier aux nouvelles technologies. 4. Contribuer au développement personnel de chacune et au bien-être de tous.

Concernant l'axe 1, on notera dans cet établissement la présence dans 50% des classes d'élèves « dys ». Beaucoup d'élèves sont suivis pour des problèmes de santé.

Concernant l'axe 2, le collège souhaite pérenniser les projets existants mais aussi en mettre de nouveaux en place, afin que l'ensemble des PE soit représenté

Concernant l'axe 3, le collège s'est doté de différentes sources pédagogiques et outils afin de permettre aux élèves d'utiliser de nouveaux outils au service des apprentissages, notamment des tableaux numériques mais aussi des tablettes numériques. Par ailleurs des moyens sont à disposition pour investir dans des outils pédagogiques.

L'axe 4 passe par une réflexion globale et collective pour vivre mieux dans un établissement très important (le plus gros collège de France)

Les élèves en général

Ils sont de milieux sociaux hétérogènes. Ils sont plutôt attentistes et méfiants. Les dynamiques de classe opèrent peu. On note globalement un retrait de tous qui ne semblent pas évoluer à leur meilleur niveau, et notamment des filles qui peinent à s'exprimer dans l'ensemble des matières.

En EPS, ils s'engagent assez bien dans l'action, mais on observe une communication entre les élèves quasi inexistante. Travailler avec l'autre est compliqué et le rapport garçons filles souvent peu générateur de transformations. On observe une passivité forte des filles voire un taux d'absences élevé lors des différents cycles. Les résultats sont globalement moins bons que ceux des garçons.

L'EPS

Le collège bénéficie d'installations complètes au sein du collège ou à 15 minutes de marche de celui-ci. Un parc de 18 hectares jouxte l'établissement.

Objectifs du projet EPS (en re construction depuis la réforme du collège)

1. REDONNER L'ENVIE D'APPRENDRE ET DÉVELOPPER LE GOÛT DE L'EFFORT, en saisir les bienfaits en termes de bien-être et de réussite.
2. FAIRE ACQUÉRIR UN COMPORTEMENT CITOYEN en travaillant plus particulièrement sur les domaines du socle 1 et 3
3. DEVELOPPER L'AUTONOME ET LA RESPONSABILISATION par un travail orienté vers la connaissance de soi et de l'autre

Caractéristiques des élèves de la classe de 5^{ème}3 .

La classe compte 26 élèves : 14 garçons et 12 filles. On note une ambiance de travail plutôt clame voire trop calme. Les élèves sont timorés et n'osent pas ou peu s'exprimer. Cela donne des résultats ternes et une inertie importante que l'enseignant doit bousculer au prix d'efforts importants.

Le niveau moteur est classiquement hétérogène.

Ce profil général est représentatif de l'ensemble des classes du cycle 4. On note peu d'évolution de ces caractéristiques tout au long du cycle 4

Programmation cycle 4 (4 cycles ; 2 h sur une semaine 4 h sur une autre semaine. L'apsa notée en 1 est réalisée toutes les semaines, l'autre en quinzaine)

	Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3	Cycle 4
5 ^é	Arts du cirque Tennis de table	Lutte ultimate	½ fond hand	Vitesse co

4é	badminton Danse	Relais volley	½ fond hand	escalade tennis de table
3é	escalade volley	Hand ½ fond	Bad gym	Ultimate danse