



Intérêt
d'une double valence des tâches
en EPS
pour favoriser la réussite de toutes et tous

Ingrid Verscheure

Maître de conférences UT2J

Ingrid.verscheure@univ-tlse2.fr



Colloque SNEP 16 & 17 novembre 2016

Introduction

Réflexion à partir de 3 questions:

- Pourquoi chercher sur ce thème?
- Quelle envie de savoir ?
- Quelle envie de transformer ?

1. Introduction

- Décrire, comprendre et expliquer ce qui se passe effectivement en classe d'EPS.
- Plusieurs travaux ont montré le rôle des interactions didactiques entre professeur-élèves en classe dans la scolarisation différentielle des filles et des garçons, notamment en EPS.
- L'école contribue à la reproduction des rapports sociaux de domination des sexes : à cause du curriculum caché, de l'effet des modalités différentielles d'interactions didactiques et professeur-élèves et l'influence des contenus des savoirs enseignés.
- Intérêt d'une problématique didactique (équipe Amade-Escot, à Toulouse):
 - comprendre les contraintes inhérentes au système didactique qui pèsent sur les enseignant.e.s et les élèves, filles et garçons ;
 - proposer quelques pistes permettant de participer à la réussite de tous et toutes.

2. Cadre théorique

- « études genre »
- École maternelle et primaire; collège, lycée
- Certaines pratiques pédagogiques et interactions en classe étaient non exemptes de messages sexistes exacerbant ainsi l'expression des stéréotypes et des normes de sexe tout en les légitimant (Cogérino, 2005 ; Davisse, 2010 ; De Boisseau, 2009 ; Mosconi, 2003 ; Verscheure & Amade-Escot, 2004).
- Recherches en didactique : mis en évidence des mécanismes très fins qui sous-tendent la reproduction des inégalités sexuées à l'école (Verscheure & Amade-Escot, 2007; Verscheure, Elandoulsi & Amade-Escot, 2014) -> réussites différentielles des élèves.

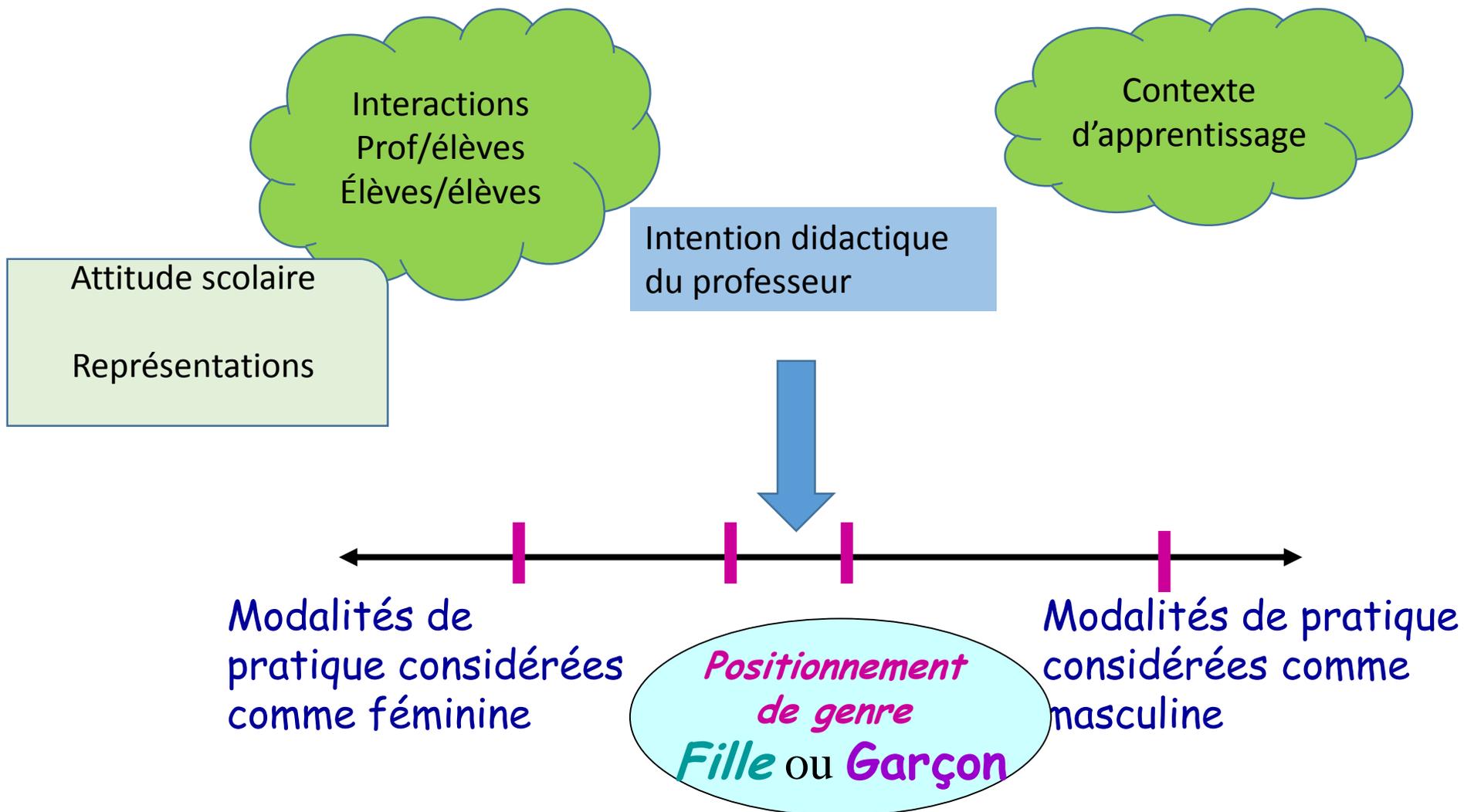
2.1. Contrat didactique différentiel & positionnement de genre

- Contrat didactique (Brousseau, 1986):
 - renvoie aux règles implicites qui régissent le partage de responsabilité du professeur et des élèves au regard du savoir en jeu.
- Contrat didactique différentiel (Schubauer-Leoni, 1996):
 - « pas négocié uniquement entre le maître et l'ensemble des élèves mais entre le maître et des sous-groupes d'élèves correspondant à diverses positions d'excellences au sein de la classe, et qui sont partiellement tributaires de l'origine sociologique des élèves ».
- Eclairer certains phénomènes en lien avec la construction scolaire de la différence entre les sexes (Verscheure & Amade-Escot, 2007)

2.1. Contrat didactique différentiel & positionnement de genre

- Dans le système didactique, chaque élève active un positionnement de genre :
 - des effets conjugués des contextes d'apprentissages qui lui sont proposés (en lien avec les connotations sexuées des savoirs enseignés),
 - des interactions qu'elle/il engage ou dans lesquelles elle/il est engagé/e avec le professeur et les autres élèves,
 - elles-mêmes influencées par les attitudes plus ou moins scolaires,
 - les arrière-plans représentationnels sur lesquels s'élaborent, se modifient ou se colorent les formes de l'étude (Verscheure & Amade-Escot, 2007, Verscheure & al., 2014) et de reconfigurer plus ou moins profondément les dispositions incorporées (Poggi & Moniotte, 2011).

- Appui sur le continuum anthropologique (Héritier, 1996)



2.1. Contrat didactique différentiel & positionnement de genre

- « Positionnement de genre » : rendre compte des dynamiques singulières selon lesquelles les élèves de sexes différents participent aux activités scolaires.
- Au gré de l'évolution des positionnements de genre; certaines dispositions se renforcent ou s'effacent selon le contexte de leur actualisation.
- Ce concept permet
 - de ne pas durcir trop vite les assertions portées sur les relations qu'entretiennent les élèves aux objets enseignés.
 - De prendre en considération les évolutions possibles des « rapports sexués aux savoirs » (au sens de Mosconi, 2003), dont rend compte théoriquement la dynamique du contrat didactique différentiel

3. Intérêt d'une double valence des tâches

- En EPS, il faut prendre en compte le **rapport différencié** des garçons et des filles aux **pratiques sportives** de références, dans la mesure où les connotations sexuées attachées aux pratiques sportives sont susceptibles de perturber les processus d'apprentissage.
- Les différences constatées dans le rapport au sport des hommes et des femmes marquent les **représentations collectives** et se traduisent par une **bipartition** du monde sportif en activités masculines (s'affronter, éprouver sa puissance physique) et « féminines » (produire des formes ou travailler les « formes », coopérer) (Mennesson, 2001, p.6)

3. Intérêt d'une double valence des tâches

- Conclusions de plusieurs enquêtes à différents niveaux (école primaire; collège, lycée) :
 - les enfants apprennent très tôt, dans leur famille et à l'école, que certaines pratiques seraient plus conformes à leur sexe -> tentent alors de se conformer au modèle de genre qui leur est attribué.
- Dans les représentations des élèves (et enseignant.e.s); certaines APSA ont une connotation sexuée
 - Il y aurait des APSA connotés féminines - - -> pour les filles
 - Il y aurait des APSA connotés masculines - - -> pour les garçons
 - Il y aurait des APSA « appropriées aux deux sexes » - - -> pour tout le monde(?)

3. Intérêt d'une double valence des tâches

- Prendre en compte ces représentations sexués des activités
 - qui vont avoir des effets plus ou moins positifs, qui vont devenir des obstacles ou des éléments facilitateurs
 - pour que les élèves entrent dans l'activité et les amener vers l'inhabituel (peut-être...)
 - pour que le professeur poursuive son intention didactique
- > prendre en compte les différences culturelles et biologiques ce n'est pas les figer, c'est les faire évoluer (Bergé, 2004).

3. Intérêt d'une double valence des tâches

- Construction de tâches qui possèdent toutes une « double valence » (Verscheure, Amade-Escot, 2007)
 - Appui sur la littérature professionnelle
 - Appui sur la littérature scientifique
- Ces dispositifs offrent plusieurs modalités de réalisation de la tâche
 - un engagement différencié possible des élèves selon leur rapport sexué au savoir
 - intention didactique du professeur est identique pour tous les élèves (filles, garçons, forts, faibles)

4. Recueil et traitement des données

- Comment filles et garçons en EPS, lors des interactions didactiques avec leur professeurs dans des tâches d'apprentissage très spécifiques, actualisent ou non des rapports sexués aux savoirs?
- Co-construction des situations avec les enseignant.e.s et spécialistes de l'APSA
- Recueil des données:
 - Questionnaire élèves, questionnaire familles -> représentations des APSA
 - Enregistrement audio et vidéo des séances
- Traitement des données:
 - Analyse didactique avec les descripteurs de l'action conjointe en didactique
 - Analyse a partir d'une grille de comportements dans l'activité

5. Résultats

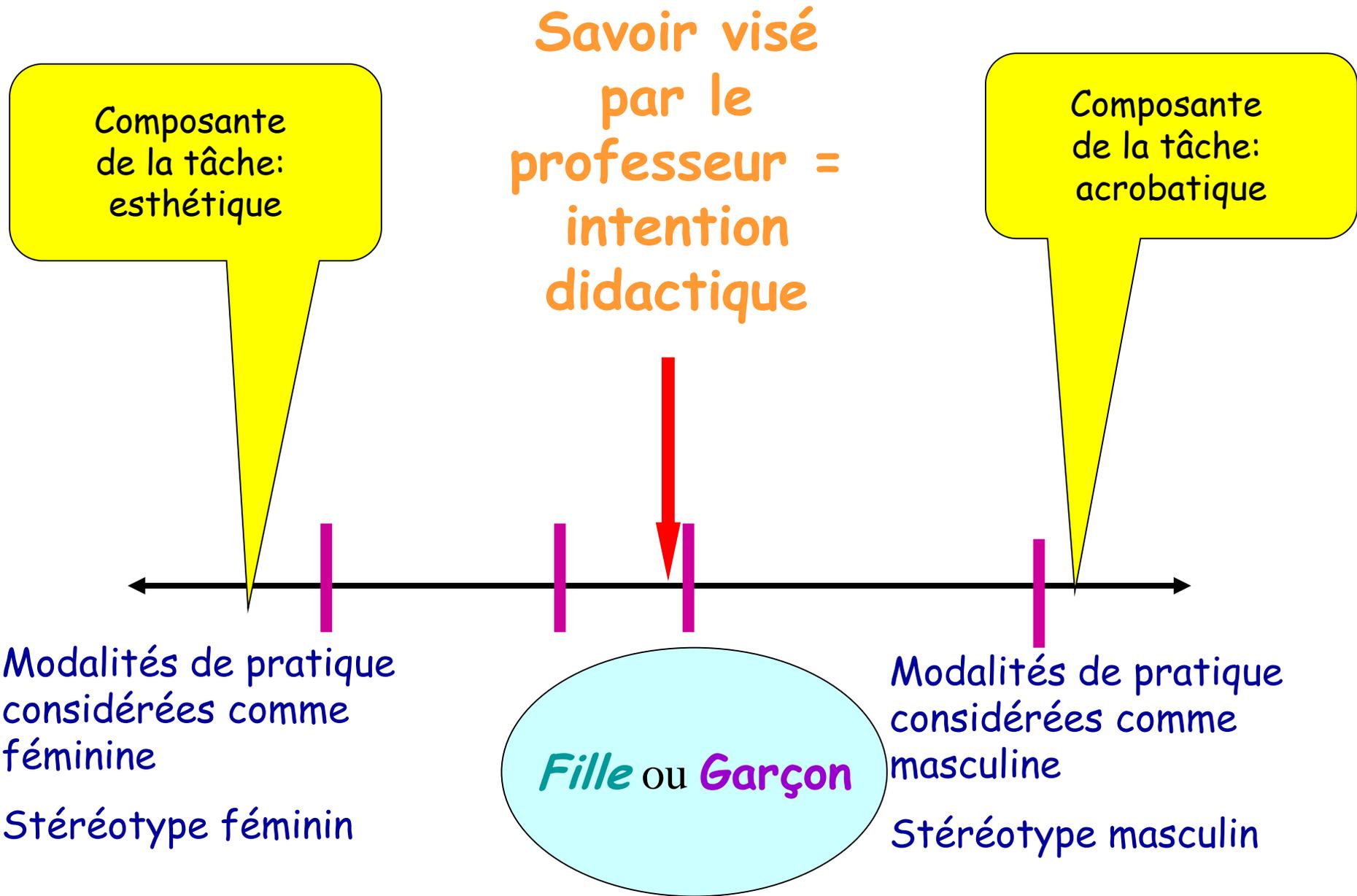
Les travaux de l'équipe de Chantal Amade-Escot

1. Gym en 4^{ème}
2. Volley-ball en 1^{ère}

En cours: badminton au collège (Verscheure & Vinson, in press);
rugby à l'école élémentaire (Verscheure & Aussel, à paraître)

Exemple en gym

- Définition Gym: « *Savoir piloter son corps dans l'espace multidirectionnel orienté par la force de la pesanteur et structuré par l'activité perceptive du sujet* ». (Goirand, 1986).
- 2 grands types de représentations: soit une activité difficile, rébarbative et ennuyeuse, plutôt réservée aux filles, soit motivante qui nécessite prise de risque et acrobaties.
- Le besoin de reconnaissance se manifeste chez les garçons par la recherche de l'exploit acrobatique, alors que les filles se retrouvent plus dans l'esthétique ou la souplesse (Goirand, & Marin, 1994).



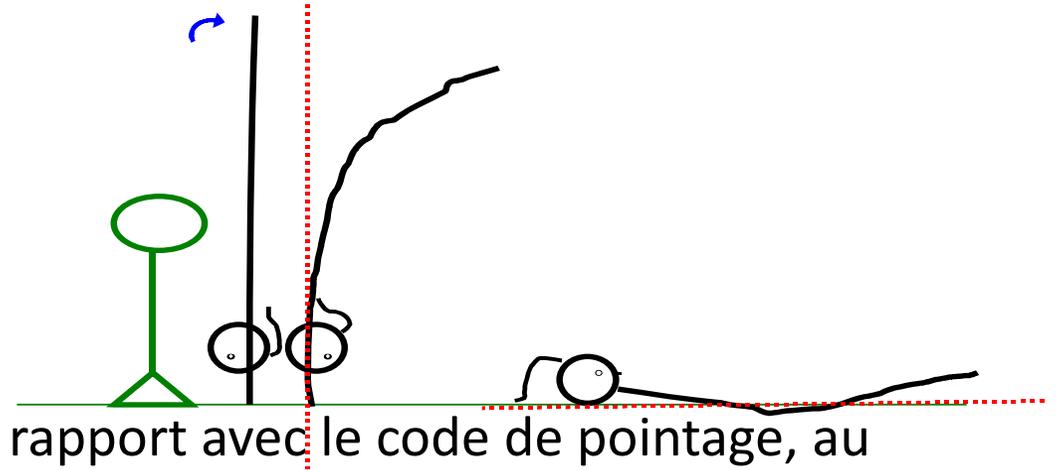
1) Gym en 4ème (Amade-Escot & Uchan, 2005)

- Tenir les deux composante d'une même tâche d'apprentissage de l'ATR
- L'intention de l'enseignant est d'amener tous les élèves à construire l'alignement puis son maintien dans l'espace arrière (tombé dos).
- Cette double valence de la tâche rend possible l'expression de modes différents d'entrée dans les difficultés techniques de la gymnastique mais l'enjeu est de la faire vivre à tous les élèves.
- Les élèves valorisent au début ce qui leur plait puis vont vers l'autre composante
- Les représentations initiales sur l'ATR concernent « l'obligation de tenir longtemps sur les mains
- Le professeur régule beaucoup et est vigilant sur les deux composantes

Analyse de cas contrastés

Cécile

- Beaucoup sur l'atelier "mouton"
- Se centre sur le maintien en position verticale renversée.
 - Elle devient au cours du cycle de plus en plus efficace dans cette partie de l'exercice, en maintenant l'alignement de façon autonome (sans l'aide de ses camarades).
 - Dès qu'elle dépasse la verticale, elle relâche son tonus musculaire, puis se cambre sans maintenir l'alignement dans le tombé dos.
- Nous interprétons ce comportement, en accord avec la littérature spécialisée, comme une appréhension de l'espace arrière.
- Cécile, lors des entretiens, confirme que son but est de "réaliser un ATR tenu jusqu'aux pointes de pieds tendues".
- Elle valorise la composante esthétique de la tâche, en rapport avec le code de pointage, au détriment de la composante acrobatique
- -> active une position de genre se rapprochant du stéréotype féminin de la gymnastique scolaire.
- Au fur et à mesure des nombreuses interactions didactiques un décalage apparaît avec les attentes initiales de l'enseignante



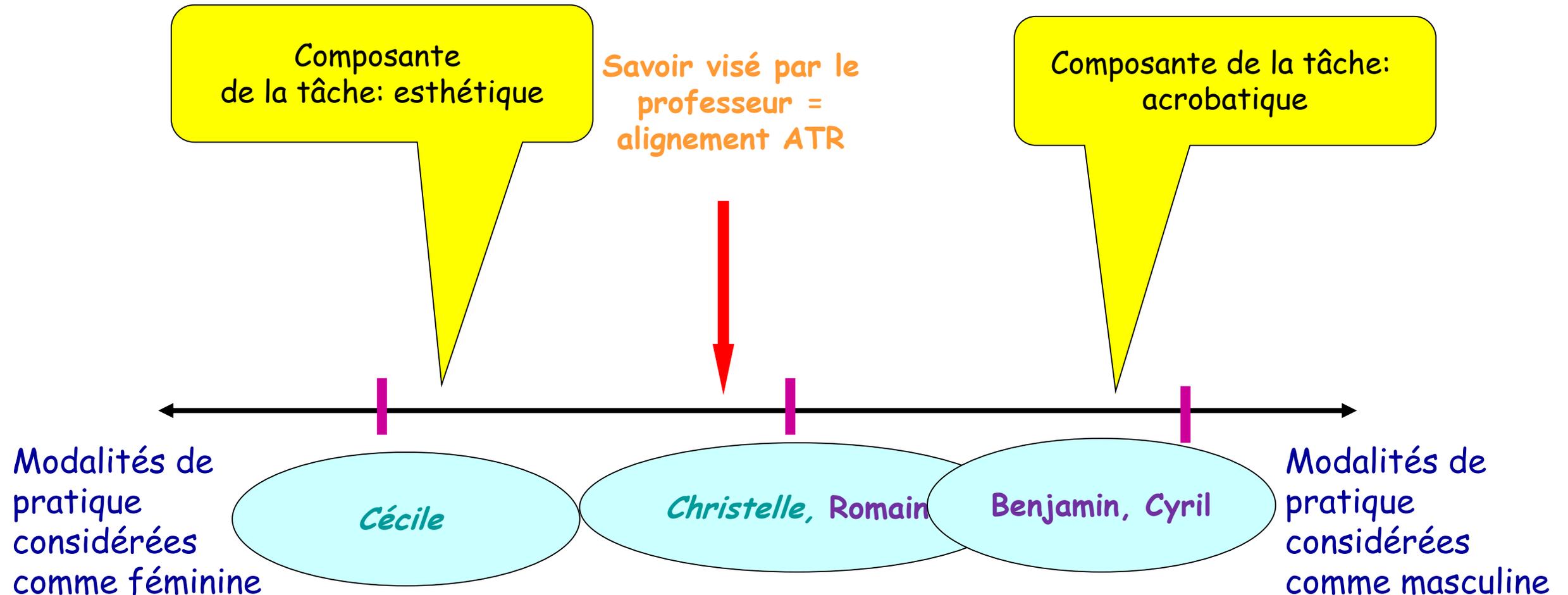
Benjamin et Cyril

- Benjamin et Cyril, à l'inverse de Cécile, prennent de la vitesse pour réaliser le tombé dos, y compris à l'atelier "mouton".
 - Ne passent pas complètement à la verticale renversée et enclenchent un mouvement de rotation prématurément.
 - Ils privilégient l'aspect acrobatique des ateliers.
- Benjamin le confirme, lorsqu'il nous dit que pour réussir il faut "passer de l'autre côté du mouton pour se retrouver à plat dos", ou encore lorsqu'il déclare que l'atelier qu'il préfère c'est le "trampoline, parce qu'on s'y éclate".

Christelle et Romain

- Christelle, déclare "aimer l'atelier là " (atelier plinth) (position de genre différente de Cécile)
 - Elle repère assez tôt dans le cycle les enjeux d'apprentissage : "il faut monter les jambes à la verticale et tomber en un seul bruit" (entretien à l'atelier "plinth", milieu du cycle).
 - Elle démontre souvent certains points clés des exercices et reçoit de ce fait de nombreuses interactions. L'enseignante reconnaît son implication et son travail (entretiens post-séances).
- Romain, quand à lui réalisera complètement l'enchaînement d'action à l'atelier "plinth" avec alignement de tous les segments dès la troisième séance.
- Un indice remarquable est révélé à la deuxième séance lors d'un échange avec ses camarades. Il leur explique que *"c'est la même chose dans les deux (ateliers)... la même : il faut être bien droit"*.
- Elève appliqué, Romain bénéficiera de nombreuses régulations de l'enseignante.

Positionnement de genre des élèves dans tâches en gym ayant une double valence



2) VB en 1^{ère} (Verscheure & Amade-Escot, 2004)

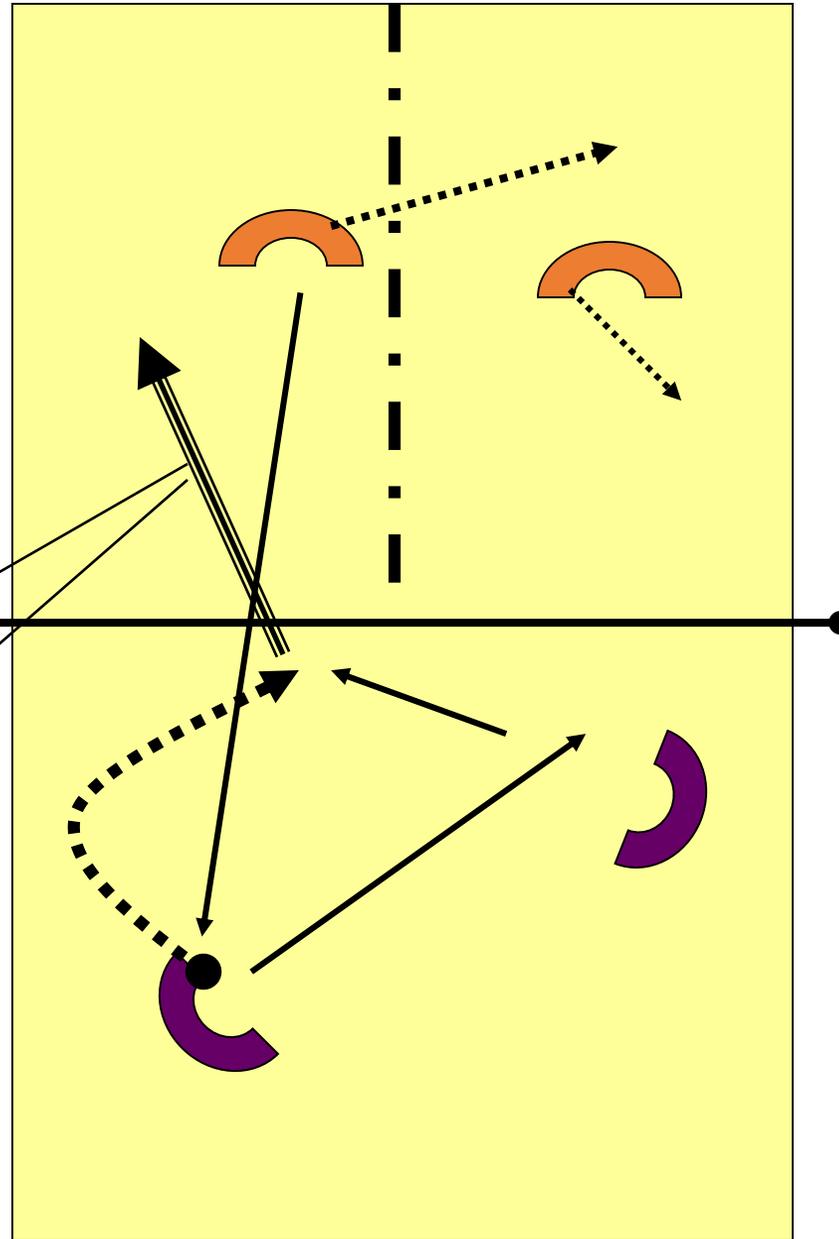
- Tenir les deux composante d'une même tâche d'apprentissage de l'attaque du camp adverse
- L'intention de l'enseignant est d'amener tous les élèves à construire l'attaque du camp adverse soit en plaçant la balle, soit en la frappant
- Cette double valence de la tâche rend possible l'expression de modes différents d'entrée dans les difficultés techniques et tactiques du volley-ball mais l'enjeu est de la faire vivre à tous les élèves.

Tâche
d'apprentissage

2 vs 2

Attaque

- doit être placée
- peut-être frappée



Croisement des données d'obs° et d'entretiens

Exemples...à propos de la construction d'attaque

Ce que les élèves font:

Anne-cécile renvoie directement, sans chercher à placer la balle

Laurent fait tout le temps des renvois directs sans intention

Mathilde essaie de construire les points avec son partenaire, et se met le plus souvent dans le rôle de la passeuse.
A l'attaque, elle cherche à placer la balle

Ce que les élèves disent:

Anne-cécile dit « soit je renvoie directement, soit je fais une passe pour que l'autre marque le point »

Laurent dit « j'ai le choix de la renvoyer ou de faire une passe »

Mathilde dit « il faut faire une passe au partenaire pour construire »

« si je suis bien orientée... je l'envoie direct »

Résultats

L'entrée dans les contrats didactiques :

- Se fait différenciellement selon les élèves
- Se joue en situation, en fonction des partenaires et adversaires rencontrés (co-activité entre pairs)
- Ne se résume pas à une différenciation stricte entre filles et garçons
- Se distribue selon les élèves sur un continuum d'intentions de jeu allant de renvoi/coopération (Modalités de pratique considérées comme féminine) à un jeu de rupture de l'échange en puissance (Modalités de pratique considérées comme masculine)

Trois profils d'élèves ..

qui diffèrent vis-à-vis des enjeux de savoirs visés par l'enseignant :

- **Anne-Cécile** organise son activité dans une logique de jeu de renvoi
- **Yolène** → **Laurent**, **Mathilde** → **Olivier**, en fonction de ce qui se passe en jeu, sont capables de choisir entre sauvegarder le ballon, ou d'attaquer efficacement le camp adverse
- **Fabien**, **Bastien** → **Clément** sont dans une logique de gestion du rapport de force en attaque

Les élèves rentrent dans la situation avec leurs représentations; mais le vécu en lien avec ces tâches ayant une double valence permet à certain.e.s de dépasser celles-ci et s'engager dans un réel apprentissage « inhabituel »

Le croisement des données d'observation et d'entretien suggère que

- Les formes différentielles d'entrée dans les contrats sont dépendantes d'arrière-plans (au sens de Sarrazy, sur le contrat didactique au primaire 1995) **liés à :**
- La **pratique** (ou non) d'un sport d'opposition
- L'**attitude** (très ou faiblement) **scolaire** de chaque élève
- Les **représentations** de l'attaque en sports collectifs (renvoi/coopération **vs** rupture de l'échange placé ou frappé)

Ce qu'il faut retenir

- L'activité intentionnelle des élèves se différencie en fonction de leur vécu. Elle ne recoupe pas les comportements stéréotypés habituellement décrits. Elle relève des significations données à l'action
- Les équipes ont été constituées par le professeur: mixte et l'importance de la coopération est rappelée -> Coopérations filles/garçons en contexte de jeu
- Les représentations initiales sont plutôt rattachées à « l'attaque = smasher »
- L'enseignant.e valorise autant la frappe placée que la frappe en puissance, il s'appuie sur les équipes de haut-niveau pour légitimer
- Le professeur revient en permanence sur la notion d'alternative d'attaque, en lien avec la prise d'information
- Représentations finales: « attaquer le camp adverse c'est mettre la balle où on veut plutôt que faire n'importe quoi »

Positionnement de genre des élèves dans tâches en VB avant une double valence

Composante de la tâche: jeu placé

Savoir visé par le professeur
« alternative d'attaque »

Composante de la tâche: jeu en puissance

Modalités de pratique considérées comme féminine

Anne-Cécile

Yolène

Olivier
Laurent,
Mathilde

Bastien Clément
Fabien

Modalités de pratique considérées comme masculine

6. Conclusion

Implications pour la pratique professionnelle:

- Choix des APSA (importance du contenu d'enseignement)
- Composantes des tâches
- Importance des consignes
- Quelle(s) fonction(s) des régulations
- Attention portée aux effets de genre
- Contraintes et intérêts de la mixité, comme modalités de rupture avec les stéréotypes sexués de la pratique

6. Conclusion

- Vigilance sur
 - Représentations des APSA et des modalités de pratiques chez les élèves et chez les enseignant.e.s
 - Attentes différenciées en lien avec le sexe plutôt qu'avec le niveau d'habileté
 - Proposition de contenus pertinents
 - Essentiel pour le professeur de suivre son « fil rouge » (intention didactique)

COMPLEXE!

6. Conclusion

- plusieurs modalités de réalisation de la tâche, -> engagement différencié des élèves selon leur rapport sexué au savoir.
- **Cette double composante de tâche est une condition fondamentale à maintenir si l'on souhaite inscrire dans une perspective de réussite des filles et des garçons, des « forts » et « faibles ».**
- -> se confronter à un savoir tactique (efficacité)
- L'opportunité, pour le professeur, de valoriser la double composante (maintien de l'alternative en sport co ou en sport duel) traduit, en contexte, les diverses formes possibles de sa direction d'étude.
- Il y a également une opportunité pour les élèves d'activer telle ou telle position de genre en situation, allant de réalisations très stéréotypées (frapper systématiquement ou, au contraire, renvoyer sans intention) à des modalités variées d'engagement dans la tâche pour réaliser un geste juste.

6. Conclusion

- Si les mises en œuvre des compétences stratégiques et tactiques sont différentes selon les filles et les garçons, ou les élèves de positions de genre différentes -> mais pointées comme étant de même valeur
- Pour permettre à la majorité des élèves faibles (filles ou garçons de position de genre différente et de représentations diverses) de s'appuyer sur des secteurs de jeu où ils/elles sont compétent/es (par exemple, jouer dans l'espace libre) pour acquérir le jeu fort et rapide (frappe puissante pour prendre l'adversaire de vitesse).
- Le chemin inverse est aussi à construire pour les élèves qui privilégient le jeu en puissance.
- A ce prix que les positions de genre en tant qu'indicateurs de dispositions sociales peuvent être activées par les élèves dans les contextes particuliers des situations d'enseignement-apprentissage, ce qui est susceptible de les faire évoluer pour aller vers un peu plus de réussite chez tous et toutes.

Éléments de bibliographie

- Amade-Escot, C. (2005). Interactions didactiques et difficultés d'apprentissage des filles et des garçons en EPS. In L. Talbot (Dir.). *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage* (pp. 61-74). Ramonville Ste Agne : Erès.
- Amade-Escot, C. (2007). Le didactique. *Revue EPS*
- Amade-Escot, C., Elandoulsi, S. Verscheure, I. (2015). Physical Education in Tunisia: Teachers' Practical Epistemology, Students' Positioning and Gender Issues. *Sport, Education and Society*. 20(5).
- Bergé Francis, Croiset Pierre, Marion Marie, Pézelier Pierre. (2001). Les filles et les garçons, c'est différent ? (Construction d'outils didactiques en EPS visant à réduire l'écart de notation entre filles et garçons). Programme national d'innovation n°3, 1999/20001. INRP
- Bergé, F. (2004). Mixité en EPS et égalité des genres. Conférence Caen, 31 mars 2004.
http://www.contrepied.net/telecharg/berge_mix.pdf
- Brière-Guenoun, F., Couchot-Schiex, S., Poggi, M-P., **Verscheure, I** (in press). Les inégalités d'accès aux savoirs se construisent aussi en EPS... Analyses didactiques et sociologiques. Presses Universitaires de Franche-Comté
- Mosconi, N. (2003). Rapport au savoir et division socio-sexuée des savoirs à l'école. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 51, 31-38.
- Poggi, M.-P. & Moniotte, J. (2011). Quelle place pour le sociologique dans les recherches en didactique de l'EPS? *Education & didactique*, 5/1. 29-44

Éléments de bibliographie

- Poggi, M.-P., & Brière-Guenoun, F. (2013, sept). *L'agir enseignant à l'interface du sociologique et du didactique*. Paper presented at the XIIIe Rencontres internationales du réseau de Recherche en Éducation et Formation, Université de Genève, Genève.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (1996). Etude du contrat didactique pour des élèves en difficulté en mathématiques. Problématique didactique et/ou psychosociale. In C. Raisky & M. Caillot (Eds.), *Au-delà des didactiques le didactique : débats autour de concepts fédérateurs* (pp. 159-189). Bruxelles : De Boëck.
- Schubauer-Leoni, M.L. (2008). *Une part d'égalité de chance, une dose d'efficacité et un zeste d'équité : secouer et consommer sans modération. La contribution de l'analyse didactique au débat sur l'égalité des chances*. Colloque international : efficacité et équité en éducation, 19-21 novembre.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. Sensevy & A. Mercier (Eds.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 13-49). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Éléments de bibliographie

- Verscheure, I. (2013). De l'utilité de s'intéresser aux contenus d'enseignement pour accompagner l'éducation à l'égalité des filles et garçons en EPS. In Séminaire avec le groupe Contrepied et le bureau EPS & Société « Garçons, filles en EPS : égalité ! », revue contrepied hors-série N°7.
- Verscheure, I., Amade-Escot, C. (2007). Enseigner avec des classes hétérogènes – chapitre 5. in C. AmadeEscot (Coord). Le didactique. Paris : revue EPS, collection Pour l'action. (p.83-98)
- Verscheure, I., & Amade-Escot, C. (2007). The gendered construction of physical education content as the result of the differentiated didactic contract. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12, 245-272.
- Verscheure, I., Aussel, L. (à paraître). *Mixité filles-garçons dans les temps scolaire et périscolaire*. Projet non financé, collaboration avec les écoles maternelle et élémentaire de Gaston Bonheur, 31.
- Verscheure, I., Elandoulsi, S., Amade-Escot, C. (2014). Co-construction des savoirs selon le genre en EPS : études de cas en Volley-ball. *Recherches en didactique*. Les Cahiers Théodile n°18. p.133-154
- Verscheure, I, Vinson, M. (in press). Effets de l'action didactique conjointe des professeurs et des élèves sur la construction différentielle des « positions de genre » en badminton. In F. Brière-Guenoun,, S. Couchot-Schiex, M-P. Poggi, I. Verscheure. Les inégalités d'accès aux savoirs se construisent aussi en EPS... Analyses didactiques et sociologiques. PUFC