Enseigner avec des classes hétérogènes en EPS

Ingrid Verscheure, Chantal Amade-Escot

▶ **To cite this version:**

Ingrid Verscheure, Chantal Amade-Escot. Enseigner avec des classes hétérogènes en EPS. Le didactique, Centre EPS et société, pp.83-98, 2007, Pour l'action. hal-00994870

HAL Id: hal-00994870

https://univ-tlse2.hal.science/hal-00994870

Submitted on 14 Oct 2014

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

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

Verscheure, I., Amade-Escot, C. (2007). Enseigner avec des classes hétérogènes – chapitre 5. in C. Amade-Escot (Coord). *Le didactique*. Paris : revue EPS, collection Pour l'action. (p.83-98)

Enseigner avec des classes hétérogènes en EPS

Filles ou garçons, « forts » ou « faibles », les élèves présentent des caractéristiques disparates. Obligé de composer avec cette hétérogénéité constitutive de la classe, le professeur d'EPS doit faire preuve d'ingéniosité pour trouver les dispositifs d'enseignement adaptés.

L'hétérogénéité des classes en EPS relève de deux variables principales : les niveaux d'habileté et le genre[1]. Sur ce dernier point, les sociologues mettent en avant les effets du « curriculum caché »[2], qui ne prendraient en considération ni les rapports sexués aux savoirs ni l'inégalité des interactions professeur/élève(s) selon les sexes. Les garçons, décrits comme dominant l'espace de la classe, bénéficieraient davantage de l'attention de leur professeur.
L'approche didactique, en s'intéressant aux apprentissages différentiels des élèves en EPS (plus particulièrement ici ceux liés au genre), prolonge et nuance ces analyses. Elle met en évidence des phénomènes ténus et complexes à l'origine de certaines inégalités de traitement pouvant avoir pour conséquence des échecs d'apprentissage. En même temps, elle souligne combien professeurs et élèves dans leur diversité réussissent à créer des conditions d'étude permettant la réussite du plus grand nombre.

La dynamique différentielle des interactions didactiques

Confrontés à des niveaux d'habileté différents entre filles et garçons, surtout dans les activités à forte connotation masculine, le professeur d'EPS choisit souvent de différencier les consignes données aux uns et aux autres.

Des consignes différentes pour les filles et les garçons en football[3]

Dans le cadre d'une séance de football avec des équipes mixtes, Thérèse, l'enseignante, propose une tâche de montée de balle en 3 contre 3 (équipes mixtes). En attaque, les élèves doivent s'organiser collectivement de façon étagée et espacée autour du porteur de balle afin de progresser vers l'avant sans perdre la balle et de tirer au but. Les consignes sont différentes pour les filles et les garçons.

Consigne 1 : le nombre de touches de balle est illimité pour les filles, limité à trois pour les garçons. Thérèse souhaite éviter une appropriation des ballons par les garçons et favoriser la participation des filles. Cette consigne atténue la domination des garçons dans le jeu. Cependant, les garçons les plus faibles, comme Romain, subissent cette règle des trois touches de balle. D'une certaine manière, le stéréotype « garçon = plus fort en football » a joué contre lui.

Consigne 2 : elle est adressée aux défenseurs garçons dans le but de faciliter l'action des filles. L'enseignante exige qu'ils n'exercent pas de pression défensive forte sur les joueuses. En évitant le contact et en optimisant la réussite des filles, Thérèse tente de préserver chez elles un

1 Dans ce chapitre, pour simplifier les subtiles controverses de la recherche, nous considérons que les notions de genre et de différence des sexes sont équivalentes et qu'elles renvoient à la construction sociale des attributs, valeurs, rôles sociaux… associés au sexe.

2 Le curriculum caché désigne les compétences et dispositions qu'on acquiert ordinairement à l'école sans qu'elles fassent l'objet d'un enseignement intentionnel. FORQUIN (J-C.), « La nouvelle sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne : orientations, apports théoriques, évolutions (1970-1980) », *Revue française de pédagogie*, n° 63, 1983, p. 51-79.

3 COSTES (L.), AMADE-ESCOT (C.), « Effets de l'intervention différenciée de l'enseignant selon le sexe des élèves sur les dynamiques d'apprentissage des filles et des garçons dans une activité connotée masculine : le football », Communication au Colloque International ARIS-AFRAPS, Université catholique de Louvain, 2005.

niveau de motivation et d'engagement important. Cette consigne n'aura que peu d'effet sur les trois élèves les plus faibles (Romain, Maïa et Anaïs) qui, malgré cet aménagement de la variable didactique*, continuent de se débarrasser de la balle avant même que le défenseur ne s'approche d'eux.

Consigne 3 : adressée indifféremment à l'ensemble de la classe, elle oblige tous les membres de l'équipe à avoir touché chacun le ballon au moins une fois avant le franchissement de la ligne de milieu du terrain lors de l'attaque. Cette consigne favorise la coopération entre joueurs, logique d'échange qui correspond aux attentes des filles. Thérèse sollicite ainsi l'engagement de tous, évite la monopolisation de la balle par les garçons, tout en inscrivant les trois joueurs de chaque équipe dans une logique de coopération. La plupart des filles de niveau moyen et les garçons les plus faibles s'organisent pour se faire des passes dans leur camp, mais se désengagent du jeu dès qu'ils ont passé la ligne médiane. Par un effet de contrat*, ils s'acquittent de la tâche sans jamais se confronter aux enjeux de savoir (construire collectivement une montée de balle efficace pour tirer au but). Apparaît ici une dynamique interactive qui peut expliquer les comportements observés : de l'attentisme, un malentendu sur l'enjeu de la tâche se traduisant par une absence d'engagement vers le but.

Au premier abord, ces trois consignes tentent de valoriser l'activité des filles dans la tâche. En réalité, l'analyse en contexte montre que l'évolution du contrat didactique produit, à l'insu de l'enseignante, des différenciations qui, pour certains élèves, vont à l'encontre du projet d'enseignement visé.

Cet exemple pointe la difficulté d'enseigner à des classes hétérogènes, et ce malgré les bonnes intentions du professeur qui tente de mettre en œuvre ce qu'il est d'usage d'appeler une « pédagogie différenciée ». Les préconisations institutionnelles en font une panacée en lui attribuant des vertus que les recherches actuelles sur les pratiques enseignantes sont loin de confirmer. J.-J. Maurice a notamment mis en évidence les contraintes d'un tel projet compte tenu de la faible marge de manœuvre dont disposent les enseignants[4]. Il met en garde les enseignants et les formateurs sur les effets contreproductifs de ce « dogme pédagogique ». En EPS, lors des régulations* [voir chapitre 3], se cristallisent des formes différentielles d'engagement dans les tâches pouvant aller à l'encontre des apprentissages visés, alors que les tâches proposées et les consignes sont pensées comme des moyens permettant aux élèves d'atteindre des objectifs de savoir identiques. L'exemple de la séance de football montre ainsi comment la combinaison des effets de genre et des niveaux scolaires a des conséquences complexes sur les apprentissages. Selon la manière dont les élèves (fille ou garçon ; de niveau fort, moyen ou faible) interprètent les attentes sous-jacentes au contrat didactique [voir chapitre 2], ils ne tirent pas le même profit des situations qui leur sont proposées.

Ainsi, sans remettre en cause les constats statistiques produits par la sociologie et la psychologie sociale*[5], la recherche didactique s'intéresse aux processus à l'origine de ces inégalités en observant les manières dont se construisent, en EPS, les différenciations sexuées et, au-delà, des inégalités qui recoupent souvent celles liées aux niveaux d'habileté. Il s'agit alors de comprendre l'origine des différences sans pour autant minorer les déterminismes sociaux qui pèsent sur ces phénomènes, ni accuser les professeurs de sexisme ou d'élitisme. B. Sarrazy indique que les études quantitatives sur les interactions professeur/élève(s) selon les sexes sont souvent statistiquement peu significatives dès que l'on s'intéresse aux

4 MAURICE (J.-J.), MURILLO (A.), « La Distance à la Performance Attendue, un indicateur prévisionnel de l'efficacité différenciée des enseignants – En lecture, au cours préparatoire », *in* actes du colloque « Les effets des pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves », Besançon, à paraître en 2007.

5 VIGNERON (C.), « Les inégalités de réussite en EPS entres filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire ? », *Revue française de pédagogie*, n° 154, 2006, p. 111-124.
COGERINO (G.), *Filles et garçons en EPS*, Éditions Revue EP.S, Paris, 2004.

interactions portant sur le savoir[6]. Il confirme que le contenu et les fonctions de ces interactions différentielles en direction des élèves forts ou faibles, filles ou garçons, sont inhérents au processus didactique lui même. Il rejoint en ce sens ce que M.-L. Schubauer-Leoni avait mis en évidence : les professeurs s'appuient sur différentes positions d'élève afin de gérer l'avancée du savoir dans la séance et de poursuivre leur projet didactique[7].

Utiliser les erreurs d'un élève pour faire avancer la classe[8]

Lors d'un atelier de plinth en quatrième, il est demandé aux élèves, après une courte course d'élan, de prendre appel sur un mini-trampoline, d'effectuer un passage par l'ATR sur un plinth en contre-haut, puis de réaliser un « tomber dos ». L'enseignante assure la parade au plus près de cet atelier et régule en direct l'activité des élèves.

L'observation montre qu'au début du cycle une élève ne passe pas réellement à la verticale renversée et roule au lieu de tomber à plat dos. L'enseignante lui propose de nombreuses régulations portant sur les actions à réaliser. Puis, s'adressant à travers elle au groupe d'élèves de l'atelier, elle l'interpelle : « Pourquoi tu fais une roulade ? » L'élève restant silencieuse, l'enseignante se tourne vers les autres élèves de l'atelier : « Alors, est-ce que c'est un tomber dos ? » Quatre élèves répondent : « Oui ! » Le professeur les corrige : « Non ! Ce n'est pas un tomber plat dos parce qu'elle ne se réceptionne pas en un seul temps. »

Le professeur d'EPS utilise ici les erreurs d'un élève pour mettre en exergue auprès de l'ensemble du groupe les caractéristiques d'une stratégie peu pertinente [voir la notion de trilogue* dans le chapitre 2].

Cet extrait met en évidence le fait que l'hétérogénéité des élèves, leurs différentes positions scolaires sont nécessaires à la conduite de l'enseignement dans une classe. « *L'enseignante, guidée par le souci de faire avancer le savoir, est amenée à [...] favoriser les interventions d'élèves qui lui permettent de maintenir son cap* »[9]. Parmi les élèves ainsi sollicités, certains, dits « chronogènes* »[10] [voir chapitre x] permettent au professeur de faire avancer le savoir lorsque d'autres sont sollicités pour mettre en évidence des erreurs à corriger. Tous, faibles ou forts, participent ainsi à la leçon. À la lumière de ces nécessités didactiques, certains constats sur la fabrication des inégalités scolaires ou de genre semblent pouvoir être réinterprétés. Les exemples présentés traitent de la question des inégalités entre filles et garçons en EPS en distinguant ce qui relève des contraintes inhérentes au fonctionnement du système (comme le fait de s'appuyer sur certains élèves pour faire avancer le savoir) et ce qui produit des effets de marginalisation à l'origine des difficultés de certaines filles. Ces constats contradictoires soulignent la grande complexité des phénomènes à l'œuvre. La visée du chapitre est d'éclairer la dynamique interactive différentielle qui se joue inévitablement dans la classe dans le but d'y sensibiliser les professeurs.

EN RESUME

6 SARRAZY (B.), « Les interactions maître/élèves dans l'enseignement des mathématiques. Contribution à une approche anthropo-didactique des phénomènes d'enseignement », *Revue française de pédagogie*, n° 136, 2001, p. 117-132.

7 SCHUBAUER-LEONI (M.-L.), « Étude du contrat didactique pour des élèves en difficulté en mathématiques. Problématique didactique et/ou psychosociale », *in* RAISKY (C.), CAILLOT (M.) (sous la dir. de), *Au-delà des didactiques le didactique : débats autour de concepts fédérateurs,* De Boëck, Bruxelles, 1996, p. 159-189.

8 AMADE-ESCOT (C.), « Interactions didactiques et difficultés d'apprentissage des filles et des garçons en EPS », *in* TALBOT (L.), *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage,* Erès, Ramonville Saint-Agne, 2005, p. 61-74.

9 SCHUBAUER-LEONI (M.-L.), *op. cit.*, 1996, p. 170

10 Au sens où leurs interventions favorisent l'avancée des savoirs dans la classe.

- L'entrée des élèves dans les apprentissages en EPS est liée à leurs attentes, à leur niveau d'habileté et aux formes sexuées de leur rapport aux activités physiques.
- Les enseignants s'adaptent à la diversité des élèves en modulant par des consignes et des variables de situation les exigences des tâches.
- Ils tentent ainsi de réduire les inégalités scolaires ou de sexe mais produisent concomitamment de la différentiation leur permettant de faire avancer le savoir pour tous.

Le rôle de la direction d'étude

Comme nous l'avons vu précédemment [voir notamment les chapitres 3 et 4], la mise en place des tâches, le type de savoirs mis à l'étude, les techniques didactiques utilisées pour réguler l'activité des élèves jouent un rôle important et influent sur la direction d'étude du professeur et, par voie de conséquence, sur l'étude des élèves. Pour favoriser une participation conséquente des filles, les enseignants – comme nous l'avons vu dans l'exemple sur le football – proposent souvent des consignes différenciées pour les filles et les garçons. La manière dont sont gérées à travers ces consignes les inégalités de sexe en EPS dépend aussi du rapport au savoir à enseigner du professeur et des praxéologies disciplinaires* et didactiques* auxquelles il se réfère [voir chapitre 4].

Une évolution différentielle entre filles et garçons dans l'apprentissage de l'attaque en volley-ball[11]

L'enseignant (Patrice) propose à ses élèves de 1re S une tâche de 2 contre 2 qui consiste à construire une attaque pour marquer le point à partir d'une réception. Afin de faciliter la construction d'attaque de l'équipe qui travaille, le jeu est initié par un lancer. Les joueurs de l'équipe qui initie le lancer doivent ensuite se déplacer pour laisser libre une des deux zones matérialisées du terrain. La tâche a pour but de faire travailler la prise d'information sur l'adversaire. Elle valorise l'adaptation au rapport de force en proposant une alternative. Il est en effet possible de réaliser une attaque placée susceptible de prendre en compte la dimension féminine d'engagement dans l'attaque ou bien d'effectuer une attaque en puissance qui valorise un jeu classiquement décrit comme relevant d'un stéréotype masculin (extrait succinct de l'analyse a priori*).

Lors du regroupement des élèves après quelques minutes d'exercice, Patrice réduit par ses consignes cette tâche au travail de la forme gestuelle du smash. Il finit par demander aux élèves de smasher systématiquement en visant un défenseur (et non l'espace libre). Il valorise ainsi plutôt des enjeux de savoir relatifs à la forme gestuelle de l'attaque, en privilégiant la rupture de l'échange en puissance au détriment des composantes tactiques (prise d'information sur les adversaires) inscrites dans le dispositif initial.

La consigne va avoir pour conséquence une évolution différentielle du contrat didactique selon les élèves filles ou garçons :
– reprenant l'exercice, plusieurs garçons tentent de smasher systématiquement, tapent la balle en force avec un engagement indéniable, mais échouent car ils ne perçoivent pas quelles sont les conditions (hauteur de balle, distance au filet, ajustement postural) qui en permettent la réussite.
– certaines filles, notamment les moins habiles, se désengagent de la tâche, d'autres se mettent systématiquement à la passe, et de ce fait tirent finalement peu profit de la situation.

Par ailleurs, le style de direction d'étude de Patrice consiste à intervenir auprès des élèves uniquement lors des regroupements en grand groupe pour expliquer ce qu'il y a à faire (observation récurrente lors des différentes séances observées). Pendant l'action, les élèves

[11] VERSCHEURE (I.), « Dynamique différentielle des interactions didactiques et co-construction de la différence des sexes en éducation physique et sportive : le cas de l'attaque en volley-ball en lycées agricole », Thèse de doctorat en sciences de l'éducation (non publiée), Université Paul Sabatier, Toulouse III, 2005.

bénéficient peu d'interactions à propos de leurs prestations. L'enseignant semble ainsi déléguer au dispositif matériel le soin de produire les rétroactions nécessaires à la réalisation de l'attaque. Ce constat explique en partie les difficultés des garçons décrites ci-dessus, et notamment le fait que certains d'entre eux n'arrivent pas à repérer la fonction et le bon moment d'utilisation du smash. Ils reproduisent une technique gestuelle décontextualisée et coupée de l'intention de marquer le point.

Les interactions didactiques, lors de cette séquence, ont ainsi valorisé un mode d'engagement masculin dans l'activité[12], à l'origine des différences d'implication entre filles et garçons. Au-delà, la praxéologie techniciste de l'enseignant, le type de tâche qu'il met finalement en place ainsi que sa direction d'étude faiblement régulatrice contribuent à augmenter les écarts par rapport à la performance attendue.

EN RESUME

- La manière dont les élèves s'engagent dans l'étude est en partie le résultat d'un processus de différentiation impliquant le professeur, les élèves et les savoirs en jeu.
- Les échecs et les réussites qui en résultent relèvent de l'effet combiné du niveau d'habileté, du genre, de la nature des attentes professorales en lien avec la tâche proposée et du type de savoir valorisé.

Un outil d'interprétation : le contrat didactique différentiel

Les exemples précédents rendent compte des dynamiques interactionnelles à l'œuvre tout en pointant leurs effets différenciateurs suivant les élèves. M.-L. Schubauer-Leoni rend compte de ces phénomènes à partir du concept de « contrat didactique différentiel* ». En s'appuyant sur les éléments fondamentaux qui définissent le contrat didactique [voir chapitre 2], elle en montre le caractère différentiel. Selon elle, *« le contrat n'est pas négocié uniquement entre l'instance du maître et celle que représente l'ensemble des élèves, mais entre le maître et des sous-groupes d'élèves correspondant à diverses positions relatives au sein de la classe. […] Ces positions se rapportent aux diverses hiérarchies d'excellence en présence et sont partiellement tributaires de l'origine sociologique des élèves »* [13].

Le concept de contrat didactique différentiel apparaît comme un outil pertinent pour comprendre les modalités de co-construction des inégalités en EPS. Il permet de saisir les mécanismes contractuels qui règlent les échanges dans le système enseignant/élève/savoir, dont nous avons vu qu'ils diffèrent selon les filles et les garçons et selon les hiérarchies d'excellence (ou position scolaire) des élèves.

La sensibilité au contrat didactique des « bons » élèves en gymnastique[14]

Michèle, l'enseignante, propose en quatrième deux ateliers dont l'enjeu d'apprentissage relève de l'alignement segmentaire à l'ATR et le maintien de cet alignement dans le tomber dos.

Dans l'atelier mouton, les élèves doivent à partir d'un appui sur le mouton, poser les mains sur un tapis de chute, puis s'établir à la verticale renversée avec l'aide de camarades et maintenir la posture d'alignement 3 secondes. Ensuite, ils doivent tomber sur le dos sur un tapis épais.

[12] DAVISSE (A.), « Au temps de l'école : l'éducation physique et sportive des filles », *in* DAVISSE (A.), LOUVEAU (C.), *Sport, école et société : la part des femmes,* Actio, Paris, 1991, p. 174-263.

[13] SCHUBAUER-LEONI (M.-L.), *op. cit.*, 1996, p. 160.

[14] UCHAN (K.), AMADE-ESCOT, (C.), « Les contrats didactiques différentiels filles et garçons au collège : le cas de l'appui tendu renversé », *in* LOQUET (M.), LEZIART (Y.), *Cultures sportives et artistiques : formalisations des savoirs professionnels, Pratiques, formations, recherches,* Actes du deuxième colloque ARIS (Association pour la recherche sur 'l'intervention en sport, Presses universitaires de Rennes, Rennes, 2004, p. 161-170.

L'enjeu d'apprentissage consiste à construire l'alignement mains-épaules-bassin-jambes et à le conserver jusqu'au tomber dos.
L'atelier plinth poursuit les mêmes enjeux d'apprentissage mais les met en scène en privilégiant la dimension acrobatique : les élèves doivent, après une course d'élan, prendre appel sur un mini-trampoline, effectuer un passage dynamique par l'ATR sur un plinth en contre-haut et enchaîner un tomber dos sur un tapis très épais posé sur le plinth. Au regard de des recherches menées sur la gymnastique scolaire, on peut penser que les garçons s'investiront davantage dans l'atelier plinth, alors que les filles devraient préférer l'atelier mouton.
Michèle sollicite beaucoup les élèves par des consignes individualisées et les soutient dans leurs apprentissages. L'observation porte ici plus particulièrement sur deux élèves : Christelle et Romain, élèves représentatifs du niveau moyen de la classe.
Christelle, dès le début du cycle, déclare aimer l'atelier plinth davantage que l'atelier mouton. C'est une bonne élève, souvent sollicitée par l'enseignante pour démontrer certains points-clés des exercices à la classe. Elle bénéficie de ce fait de nombreuses interactions. L'enseignante reconnaît son implication et son travail. Contrairement à Cécile (de même niveau d'habileté qu'elle au début du cycle), elle surmontera ses difficultés au plinth grâce aux multiples interventions de l'enseignante, mais aussi parce qu'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 avec le chercheur). Cécile s'engagera pour sa part dans l'atelier mouton, délaissant l'autre atelier où elle échoue, mais aussi parce qu'elle préfère « réaliser un ATR jusqu'aux pointes tendues ».
Romain, quant à lui, réalise complètement l'enchaînement d'actions au 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 ». Cette remarque signale un décodage très fin des enjeux d'apprentissage communs aux deux ateliers.

Ces deux élèves témoignent d'une sensibilité assez forte au contrat didactique. Ils interprètent très tôt ce qu'il y a à faire, répondant ainsi aux intentions didactiques de l'enseignante et bénéficiant en retour de régulations nombreuses de sa part. Leur connivence didactique est précieuse. L'enseignante utilise plusieurs fois Christelle et Romain pour démontrer à toute la classe ce qu'il y a à faire ou pour mettre l'accent sur certains points-clés des mouvements à exécuter. Repérés comme de « bons » élèves, au sens où ils sont en harmonie avec l'institution didactique, leurs positions scolaires et leurs attitudes d'élèves attentifs, orientés par la réussite dans la tâche, leur permettent de tirer profit des milieux didactiques* et des régulations dont ils bénéficient. Cécile quant à elle, repérée comme élève appliquée mais plus faible ne sera pas sollicitée pour s'engager dans l'atelier acrobatique. Elle bénéficiera de conseils multiples dans l'atelier mouton, lui permettant de raffiner sa prestation sans pour cela être confrontée à des apprentissages plus complexes.
L'étude met en lumière un processus subtil de co-construction des différences de réussite des élèves. Ce processus combine selon des configurations à chaque fois singulières des effets de genre, de niveau d'habilité, d'attitude scolaire. Certains élèves décodent plus finement ou plus rapidement que d'autres les attentes du professeur, qui en retour les sollicite davantage. Les plus discrets ne profiteront pas du soutien professoral. D'autres, moins sensibles aux implicites du contrat didactique, s'appliqueront à réaliser la tâche sans repérer l'enjeu de savoir sous-jacent. Le concept de contrat didactique différentiel et la problématique d'analyse micro-didactique qui le sous-tend permettent de caractériser finement les conditions dans lesquelles les élèves tirent profit (ou non) des activités scolaires qui leur sont proposées et dépassent (ou non) les difficultés d'apprentissage inhérentes aux savoirs en jeu.
Les observations suggèrent en outre que les situations didactiques doivent être analysées en prenant en considération les différentes valences sexuées dont elles sont porteuses. Ces constats rejoignent ceux de N. Mosconi qui explique que *« si l'on veut analyser la manière*

dont les enseignants traitent les filles et les garçons dans les classes, il faut entrer dans des analyses très fines de la vie quotidienne des classes et des interactions didactiques. Les différences, voire les inégalités de traitement des élèves selon leur sexe (mais aussi leur origine sociale et leur position scolaire), passent par des éléments extrêmement ténus et invisibles en dehors d'une analyse très précise, incluant le point de vue didactique »[15].

EN RESUME

- La notion de contrat didactique différentiel indique que le « contrat » est négocié avec des sous-groupes d'élèves occupant différentes positions au sein de la classe.
- La manière dont les élèves s'engagent dans les dispositifs pédagogiques en relation avec les régulations du professeur dépend de leur capacité à décoder les enjeux d'apprentissage sous-jacents.
- Leur réussite dépend d'une combinaison subtile entre effet de genre, niveau d'habileté et attitude scolaire.

L'intérêt d'une double valence des tâches scolaires

Ces processus subtils sont nécessaires à l'avancée du didactique. Ils peuvent toutefois créer des difficultés pour certains élèves. Ce constat justifie leur prise en compte dans les pratiques d'intervention. Que ce soit en volley-ball ou en gymnastique, l'intérêt des dispositifs initialement proposés aux élèves est d'offrir plusieurs modalités de réalisation[16] de la tâche, rendant possible un engagement différencié des élèves selon leur rapport sexué au savoir. Prenons l'exemple de la tâche d'attaque proposée par Patrice en volley-ball. Il s'agit d'une situation classique de l'enseignement scolaire du volley-ball concernant l'alternative d'attaque : soit je place mon ballon dans l'espace libre, soit je le frappe. Cette double valence 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 ». En effet, quel que soit l'orientation de genre ou le niveau d'habileté de l'élève, la double valence de tâche lui permet de se confronter à un savoir tactique qui relève de l'efficacité à attaquer. L'opportunité, pour le professeur, de valoriser soit la composante masculine, soit la composante féminine, soit la double composante (maintien de l'alternative) 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 une attaque efficace[17].

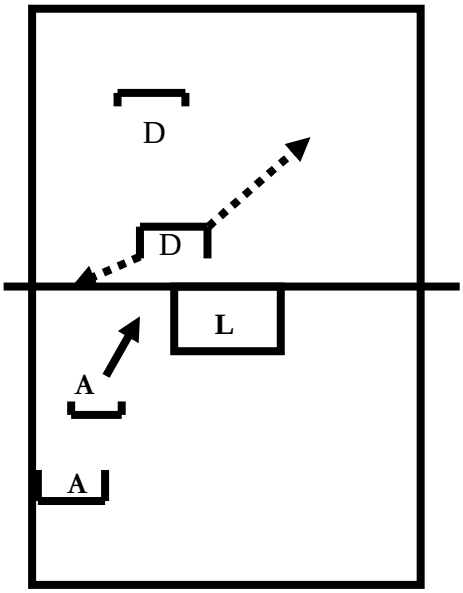
Une tâche d'attaque comportant une double valence en volley-ball[18]

[15] MOSCONI (N.), « Rapport au savoir et division socio-sexuée des savoirs à l'école », *La lettre du GRAPE*, n° 51, 2003, p. 36.

[16] Par exemple en gymnastique, l'enjeu d'alignement des segments est mis à l'étude, dans une même séquence, à travers deux ateliers permettant de faire alternativement l'expérience de la dimension esthétique et acrobatique de l'enjeu de savoir. Cette double valence de la tâche rend possible l'expression de modes différents d'entrée dans la gymnastique.

[17] VERSCHEURE (I.), *op. cit.*, 2005.

[18] VERSCHEURE (I.), AMADE-ESCOT (C.), « Dynamiques différentielles des interactions didactiques selon le genre en EPS. Le cas de l'attaque en volley-ball en seconde », *STAPS*, n° 66, 2004, p. 79-97.



Le savoir en jeu dans cette tâche porte sur l'efficacité de l'attaque. Il y a deux défenseurs : un défenseur déjà placé dans la zone arrière, l'autre au filet. Juste après le lancer de L, le défenseur placé au filet a le choix entre reculer (petite diagonale) ou contrer, laissant ainsi des espaces susceptibles de servir de cibles à l'attaquant, selon des modalités conclusives variées (smash, balle placée, lobée…).

Après le lancer, l'attaquant (A) doit prendre des informations sur les défenseurs pour décider où il doit mettre la balle en cherchant à marquer le point. Pour réussir le but de l'attaque, il peut soit placer le ballon dans un espace libre (composante plutôt féminine), soit frapper fort sur un défenseur, soit frapper fort dans l'espace libre (composante plutôt masculine). Grâce à ces différentes possibilités (alternative d'attaque), tous les élèves, qu'ils soient filles ou garçons, forts ou faibles peuvent réussir la tâche dont le but est de marquer le point et acquérir un savoir tactique.

EN RESUME

- Proposer plusieurs modalités de réalisation aux élèves leur permet de tirer le meilleur parti des milieux didactiques selon leur genre et leur niveau.
- L'opportunité ainsi offerte aux élèves, rend possible de multiples engagements qui vont de réalisations stéréotypées à des modalités variées, adaptées au contexte.

La notion de position de genre

La manière dont des élèves, avec leurs enseignants, s'inscrivent dans un contrat didactique différentiel fait émerger plusieurs profils d'élèves, qu'ils soient filles ou garçons, en relation avec leur genre. Rappelons que le concept d'orientation de genre, en tant que construction sociale et culturelle de la différence des sexes à partir des normes, valeurs et contraintes sociales continûment incorporées, est profondément lié à la notion d'identité. Il marque la distribution des sujets selon une infinité de positions sur un continuum anthropologique* qui oppose « masculinité et féminité »[19]. Cette notion d'orientation de genre est parfois considérée comme un attribut de la personne dans les travaux de psychologie sociale du

[19] HERITIER (F.), *Masculin/Féminin. La pensée de la différence,* Odile Jacob, Paris, 1996.

sport[20]. L'analyse didactique en montre au contraire le caractère potentiellement dynamique. L'orientation de genre est la toile de fond à partir de laquelle peuvent être activées, suivant le contexte de l'étude, diverses formes d'implication. La notion de position de genre* tente de rendre compte de l'aspect dynamique du processus et met en perspective les possibilités de transformation des élèves dans le sens du savoir visé.

Profils d'élèves selon la position de genre activée en volley-ball[21]

• Pas d'activation réelle d'une position de genre : élève qui n'entre pas dans le contrat didactique par désintérêt ou par refus délibéré.

• Activation d'une position de genre imprévisible, aléatoire, éclectique : élève qui produit des frappes en puissance ou des renvois de coopération sans que l'on puisse déceler les motifs à l'origine des ses engagements.

•Activation d'une position de genre plutôt masculine : élève qui s'organise quasi systématiquement selon des modalités d'attaque en force, quel que soit le rapport de force ou ses compétences momentanées.

• Activation d'une position de genre plutôt féminine : élève qui s'organise systématiquement autour de renvois directs ou d'évitement de l'attaque, mais qui est capable parfois de placer la balle.

• Activation d'une position de genre variable suivant les contextes : élève qui, selon avec qui il joue, est capable de rentrer dans le jeu didactique qui lui est proposé mais qui, en match notamment, retrouve ses façons de faire usuelles, indépendamment de l'état du rapport de force.

• Activation d'une position de genre selon des modalités équilibrées : élève capable, quelle que soit la situation, de mettre en œuvre l'alternative d'attaque en prenant en compte le rapport de force avec l'adversaire et ses propres compétences momentanées.

L'action conjointe du professeur et des élèves en situation laisse entrevoir différents modes d'inscription sexuée dans le contrat didactique différentiel en relation avec la position de genre activée. Ces modes d'inscription ont des répercussions contrastées qui permettent d'expliquer la variabilité des trajectoires d'apprentissage des élèves. Celles de plusieurs élèves – contrastés du point de vue de leur orientation de genre (mesurée au test de l'IRSB[22]) ont été reconstruites sur la base des interactions didactiques observées pendant plusieurs séances lors de différentes tâches d'attaque en volley-ball centrées sur la construction de l'efficacité tactique. L'analyse montre que le mode d'inscription dans le contrat didactique différentiel et la position de genre activée en contexte sont deux indicateurs prédictifs de la trajectoire d'apprentissage des élèves, filles et garçons, et ce davantage que leur score au test de genre.

Trois cas typiques d'inscription dans le contrat didactique différentiel selon le genre[23]

Charline, tout au long du cycle de volley-ball, active une position de genre plutôt féminine. Elle appartient au groupe des élèves qui veulent progresser pour attaquer collectivement. C'est une élève très scolaire, qui essaie de faire ce que lui dit le professeur, sans toutefois toujours repérer les enjeux des tâches. Assujettie aux exigences formelles du contrat et aux faibles attentes que le

[20] Pour une discussion théorique, voir VERSCHEURE (I.), AMADE-ESCOT (C.), CHIOCCA (C.M.), « Représentations du volley-ball scolaire et genre des élèves : pertinence de l'inventaire des rôles de sexe de Bem », *Revue française de pédagogie*, n° 154, 2006, p. 125-144.

[21] VERSCHEURE (I.), *op. cit.*, 2005.

[22] VERSCHEURE (I.), AMADE-ESCOT (C.), CHIOCCA (C. M.), *op. cit.*, 2006. L'inventaire des rôle sexués de Bem (IRSB) est un test de psychologie sociale permettant de caractériser l'orientation de genre des sujets en quatre catégories (masculin, féminin, androgyne et non différencié). L'étude dont rend compte l'article cité montre les limites de cette catégorisation et justifie une approche plus qualitative et située des processus d'apprentissage en situation scolaire.

[23] VERSCHEURE (I.), *op. cit.*, 2005.

professeur a envers elle, elle n'arrive pas à transformer ses conduites à l'attaque. Tous deux (professeur et élève) se contentent du fait que Charline s'applique à faire ce qui est formellement demandé. Cette élève, malgré son attitude scolaire, ne tire pas parti de ses potentialités exprimées dans certaines situations.

Doniphan fait preuve d'une grande cohérence entre son orientation de genre masculine et la façon de participer au processus didactique (il recherche l'attaque à tout prix). En revanche, et contrairement à Charline, il modifie au fil du cycle ses façons de faire. Cet élève en position scolaire haute, repéré comme un bon élève par son professeur, s'investit beaucoup dans l'action parce que les enjeux de savoir qui lui sont proposés (travail gestuel du smash) résonnent particulièrement avec son orientation de genre masculine. En phase avec le contrat didactique qui lui est proposé, il réussit cependant à décoder les enjeux tactiques sous-jacents aux situations d'opposition. Il est ainsi capable de jouer placé ou frappé parce qu'il a repéré les conduites efficaces qui lui permettent de marquer le point. Il active d'autant plus une position de genre variable suivant les contextes qu'il répond aux demandes du professeur de « faire jouer les filles. ».

Caroline est une fille qui illustre de façon exemplaire la façon dont des dispositions sociales sexuées peuvent être transformées en dispositions scolaires dès lors que les milieux didactiques permettent d'actualiser ses potentialités. Cette élève cherche à maîtriser le ballon pour jouer. Elle s'enseigne à elle-même parce qu'elle décode les enjeux des tâches au-delà des attentes techniques de l'enseignant. Elle est capable de mettre en œuvre l'alternative d'attaque grâce à la prise en compte du rapport de force avec l'adversaire et de ses propres compétences momentanées parce qu'elle active, *in situ*, une position de genre selon des modalités équilibrées. Contrairement aux garçons décrits dans un encadré précédent, qui s'assujettissent au contrat formel (techniciste) proposé par l'enseignant, elle réussira mieux qu'eux en fin de cycle à réaliser des attaques efficaces incluant des smashs en puissance et des attaques placées suivant l'état du rapport de force.

Ces résultats suggèrent que l'activation d'une position de genre équilibrée selon les contextes se construit au fur et à mesure de la confrontation aux savoirs, et ce d'autant plus qu'elle s'accompagne d'une attitude de coopération scolaire, d'un niveau d'habileté compatible avec le savoir mis à l'étude et d'une certaine résonance avec les enjeux de savoirs insérés dans le milieu didactique. Les composantes des tâches semblent jouer un rôle dans l'activation (locale) des positions de genre des élèves. Chaque élève, en fonction de ses expériences, participe à l'évolution du contrat didactique qui se particularise au fil des séances suivant les formes concrètes de son engagement dans les tâches.

Pour conclure, les modalités différentielles des négociations à l'œuvre dans le système didactique conditionnent son fonctionnement dans la mesure où l'enseignant, pour pouvoir mener à bien son projet et faire avancer le savoir de tous, a besoin de s'appuyer, suivant les moments, sur la diversité des élèves de la classe. Il en résulte cependant, du fait de l'hétérogénéité de la classe et de la pression temporelle, de possibles cristallisations des trajectoires d'apprentissage susceptibles d'expliquer les échecs de certaines filles ou de certains élèves faibles. Les études confirment ainsi les difficultés quotidiennes rencontrées par les enseignants pour faire face à la diversité de leurs élèves et invitent à plus de modestie quant aux bénéfices supposés des pédagogies différenciées, dont J.-J. Maurice et A. Murillo rappellent qu'elles *« ne sont pas encore suffisamment opérationnelles et suffisamment efficaces »*[24]. Soulignons aussi la complexité à partir de laquelle se structurent les phénomènes observés, ainsi que l'ingéniosité* des enseignants à ruser avec ces contraintes pour favoriser l'apprentissage de tous. Dans tous les cas, l'implication des élèves dans les tâches est liée au

[24] MAURICE (J.-J.), MURILLO (A.), *op. cit.,* 2007.

type de savoir enseigné et au type de direction d'étude, ce qui corrobore l'idée d'une co-construction des savoirs en classe.

EN RESUME

- La notion de position de genre ne renvoie pas à un principe identitaire catégoriel mais à un processus de construction en relation avec le contexte didactique.
- L'analyse des liens entre position de genre, niveau d'habileté, coopération scolaire et décryptage des enjeux de savoir pourrait expliquer les échecs de certains élèves.
- La sensibilité des élèves au projet didactique du professeur (et/ou aux situations proposées) est essentielle à la dynamique d'apprentissage.
- La gestion complexe de classes hétérogènes révèle le coté chimérique de certaines injonctions à la pédagogie différenciée.

Questions sur le texte

• Quel lien existe-t-il entre le contrat didactique différentiel et les positions scolaires des élèves ?
• En quoi la notion de « contrat didactique différentiel » se distingue-t-elle de la « pédagogie différenciée » ?
• En quoi la notion de « position de genre » peut-elle rendre compte de l'engagement des élèves dans les tâches proposées ?
• Tentez de décrire dans votre discipline une tâche ayant une double composante féminine/masculine et réfléchissez aux conditions du maintien de cette double composante.
• Pourquoi les inégalités scolaires de sexe en éducation physique recoupent-elle les inégalités de niveau d'habileté ?