



HAL
open science

Dynamique différentielle des interactions didactiques: intérêt de la notion de position de genre

Ingrid Verscheure

► **To cite this version:**

Ingrid Verscheure. Dynamique différentielle des interactions didactiques: intérêt de la notion de position de genre. Colloque international "Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes", Université de Lyon - ICAR - CNRS - INRP, 24-26 juin 2010, Jun 2010, LYON, INRP, France. hal-00533806

HAL Id: hal-00533806

<https://hal.science/hal-00533806>

Submitted on 8 Feb 2011

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.

Dynamique différentielle des interactions didactiques: intérêt de la notion de position de genre

VERSCHEURE Ingrid
Université de Franche-Comté, LASELDI

1. Cadre théorique et questions de recherche

La question de l'égalité entre les filles et les garçons dans le système scolaire est une question vive. Les conclusions des différentes études abordant ce thème montrent que l'école véhicule encore une certaine image du masculin et du féminin, dont les conséquences sont d'importantes inégalités de trajectoires scolaires. De nombreux travaux en sociologie et psychosociologie (Duru-Bellat, 1994,1995 ; Mosconi & Loudet-Verdier, 1997 ; Sadker & Sadker, 1991 ; Kirk, 1992 ; Scraton, 1986 ; Penney, 2002) se sont intéressés à l'étude de la construction sociale des identités et des comportements sexués au sein du système scolaire. Ils ont porté sur les interactions au sein de la classe, entre les garçons et les filles, puis entre les enseignant/e/s et les élèves filles ou élèves garçons. Ces travaux mettent en évidence les tendances générales sur ce qui se passe en milieu scolaire mais n'informent pas précisément comment dans la vie quotidienne de la classe les filles et les garçons s'approprient les contenus de l'Education Physique et Sportive (EPS). Afin d'étudier finement les contenus qui sont transmis à l'école ainsi que la façon dont ils sont transmis, nous nous sommes tournés vers les recherches en didactique des disciplines en EPS. Leurs conclusions montrent que le choix des Activités Physiques, Sportives et Artistiques (APSA) invite à prendre en considération les formes de traitement didactique et le contenu spécifique des leçons d'EPS, qui ont un rôle déterminant pour développer une éducation physique moins sexiste (Davisse & Louveau, 1991 ; Hastié, 1998 ; Kirk, Brooker, & Braiuka, 2000 ; Marsenach, 2004 ; Vigneron, 2004 ; Wright, 1997). Notre travail fait suite à ces conclusions. En effet si le rapport au savoir des élèves est un facteur déterminant de leur engagement (ou non) dans le processus d'apprentissage, cela nécessite de s'intéresser de plus près aux savoirs enseignés. Nous considérons que pour comprendre les raisons à l'origine des inégalités entre filles et garçons, il convient d'étudier le système de relation, structuré autour des règles implicites qui régissent le partage de ce dont chacun des deux partenaires a la responsabilité et est comptable devant l'autre (Brousseau, 1978).

Le système didactique de l'éducation physique est un système dynamique de transformation de savoirs, des pratiques et des connaissances au sein d'institutions ayant pour mission le projet social de leur transmission (Amade-Escot, 1998). Dans ce cadre, le travail didactique de l'enseignant vise à maintenir la relation des élèves avec le savoir enseigné alors même que les contenus de l'EPS sont des objets instables. Cette auteure a montré que l'activité didactique de l'enseignant/e d'EPS est adaptative, contextualisée aux savoirs qui sont « en jeu » et « l'enjeu » des situations (Amade-Escot, 1998). Les recherches ont mis en évidence que lors de la

phase interactive, à l'occasion des communications didactiques (celles qui donnent des informations sur ce qu'il y a à faire et sur la façon de le faire) de nombreux aléas modifient le contenu enseigné à l'insu du professeur comme des élèves. Ainsi, le contrat didactique (Brousseau, 1978) est un indicateur pertinent du processus d'enseignement-apprentissage, dans la mesure où il est lié au savoir enseigné et est très local car négocié lors d'une situation particulière entre l'enseignant/e et un élève (ou groupe d'élèves) et un contenu d'enseignement. Ainsi, un premier travail (Verscheure & Amade-Escot, 2004) a montré grâce à une analyse fine des séances de volley-ball en classe de seconde que les formes différentielles d'entrée dans le contrat didactique expliquent une part des apprentissages. Ces derniers sont eux-mêmes influencés par des arrière-plans, sur lesquels s'élabore, se modifie la culture épistémologique de l'élève, notamment la pratique (ou non) antérieure d'un sport d'opposition, l'attitude (très ou faiblement) scolaire de chaque élève et les représentations qu'il a de ce qui lui est proposé. Par la suite, des études exploratoires sous la direction d'Amade-Escot (2005) ont montré comment de subtiles différenciations (filles vs garçons ; forts vs faibles) se co-construisent finement lors des interactions entre les élèves et le professeur vis-à-vis du savoir enseigné, selon les modalités du « contrat didactique différentiel » (Schubauer-Leoni, 1996).

Schubauer-Leoni (1996) considère que 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. Nous avons fait l'hypothèse que des phénomènes similaires peuvent exister en relation avec la différence des sexes. En suivant le postulat d'un contrat didactique différentiel, nous considérons que les sujets enseignés, selon qu'ils occupent une place d'élèves (« forts », « faibles » voire « moyens », ou « filles » et « garçons », d'orientation de genre différente) ne se positionneront pas - et ne seront pas sollicités - de la même façon par le professeur qui interpellera l'un ou l'autre selon la fonction que chacun aura à remplir à tel moment d'avancement de l'activité (Sensevy et Mercier, 2007). En effet, la manière dont des élèves, conjointement avec leurs enseignants, s'inscrivent dans le contrat didactique différentiel fait émerger plusieurs profils d'élèves, qu'ils soient filles ou garçons, en relation avec leur genre. Nous définissons (succinctement) 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 et 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" (Heritier, 1996). Cette notion d'orientation de genre est parfois considérée comme un attribut de la personne dans les travaux de psychologie sociale du sport (pour un développement, voir Verscheure, Amade-Escot et Chiocca, 2006). 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 transformations des élèves dans le sens du savoir visé (Verscheure & Amade-Escot, 2007b).

Dans notre travail, nous avons tenté de comprendre en situation, quels étaient les processus à l'origine des différences de traitement selon les sexes en EPS. Nous considérons que les dimensions sexuées des dispositions sociales influencent la façon dont chaque élève, fille ou garçon, interagit avec les situations didactiques proposées par leur professeur en examinant comment différents indicateurs participent aux processus d'apprentissage différentiel : les représentations, le genre mesuré par l'Inventaire des Rôles de Sexe de Bem (IRSB) [tel que adapté par Fontayne, Sarrazin et Famose (2000)], la position de genre activée (Verscheure & Amade-Escot, 2007a, 2007b), et l'inscription dans le contrat didactique différentiel (Schubauer-Leoni, 1996). Dans le cadre de cette communication, nous nous interrogeons sur la façon dont se co-construisent et évoluent les conduites différentielles des filles et des garçons d'orientation de genre différente lors des interactions didactiques (à propos du savoir en jeu) et essayons de repérer la dynamique qui structure l'ensemble.

2. Méthode

Dans la perspective méthodologique dite « clinique /expérimentale » (Leutenegger, 2005), nous avons observé et comparé deux systèmes didactiques différents du point de vue des praxéologies disciplinaires et didactiques mobilisées par le professeur. Il s'agit d'analyser dans le détail l'évolution des interactions entre le professeur et certains élèves (composante clinique) par rapport à deux tâches d'apprentissage proposées par la chercheuse (composante expérimentale). Ces tâches « expérimentales » concernent la construction de l'attaque en volley-ball. Le but était 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 mais la finalité reste la même, à savoir la construction tactique de la rupture de l'échange sans valorisation d'une ou de l'autre des alternatives. L'intérêt des dispositifs proposés aux élèves est d'offrir plusieurs modalités de réalisation de la tâche. Elles 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 (celui-ci étant trop souvent euphémisé lorsqu'il s'agit d'aborder ce thème notamment dans les groupes composés uniquement de filles). Par ailleurs, ces tâches offrent également la possibilité d'observer la manière dont les deux enseignants et les différents élèves observés les interprètent, en permettant le repérage de positions de genre activées par chacun des acteurs de la relation didactique.

Le dispositif de recueil des données a permis de croiser des données d'entretiens (avec les enseignants et les élèves observés) et des données d'observation (enregistrement audio et vidéo) ainsi que des prises de notes « au vol » (Leutenegger, 2005). Nous avons observé la mise en place et l'évolution des 2 tâches par chacun des enseignants pendant 3 séances en relation avec les conduites de 16 élèves (filles et garçons) s'inscrivant dans le processus didactique conjoint selon des "positions de genre" contrastées.

3. Caractéristiques des participants à la recherche

Les enseignants observés sont deux enseignants de sexe masculin dans deux lycées d'enseignement généraux et technologique agricoles (LEGTA). Ils ont plusieurs années d'expérience d'enseignement et sont spécialistes des sports collectifs. L'observation montre que l'enseignant P-ALB valorise les savoirs et savoir-faire relatifs à la conclusion de l'attaque, avec primat de la rupture de l'échange en puissance, qui s'apparente aux représentations plutôt masculines de l'activité. Pour sa part, P-AUZ met plutôt à l'étude les savoirs et les savoir-faire relatifs à la conclusion de l'attaque. Il pointe l'intérêt des différentes formes de rupture de l'échange (soit je place, soit je frappe la balle, l'essentiel est de marquer le point) et en mettant l'accent sur l'aspect perceptivo-décisionnel du geste conclusif de l'attaque.

Nous avons observé 8 élèves dans chaque site (3 filles et 5 garçons au lycée ALB et 3 filles et 5 garçons au lycée AUZ), en essayant d'avoir le même nombre de filles et de garçons. Nous les avons choisi en fonction de différents renseignements, et notamment le genre mesuré par l'IRSB. Conformément aux règles énoncées par Fontayne, Sarrazin et Famose (2000) nous avons réparti les élèves à partir des réponses au test selon les quatre modalités de la variable genre/IRSB par rapport à la sous-échelle masculine et la sous-échelle féminine. Nos élèves se répartissent de la façon suivante : 4 élèves de genre non-différencié (scores bas sur les 2 sous-échelles), 5 élèves de genre féminin (score bas sur la sous-échelle masculine et score haut sur la sous-échelle féminine), 5 élèves de genre masculin (score haut sur la sous-échelle masculine et score bas sur la sous-échelle féminine) et 2 élèves de genre androgyne (scores hauts sur les 2 sous-échelles). Pour chaque élève, nous avons également identifié leurs représentations concernant le volley-ball et l'attaque. Pour les élèves de 1^{ère} de lycées agricoles (dont nos élèves observés), nous avons repéré 4 classes représentationnelles. Le titre de la classe représentationnelle 1 est « des garçons qui cherchent à rompre l'échange à tout prix ». Celui de la classe représentationnelle 2 est « des garçons qui recherchent le rapport d'opposition dans un jeu collectif » tandis que la classe représentationnelle 3 regroupe « des élèves qui veulent progresser pour attaquer collectivement ». Le titre de la classe 4 est « des élèves, dont une majorité de filles, cherchant à maîtriser le ballon pour le renvoyer » (Verscheure, Amade-Escot et Chiocca, 2006).

Pour chaque élève observé, nous avons mené une analyse détaillée de ses actions d'attaque et des interactions avec le professeur et effectué une analyse globale de ses conduites en volley-ball (en réception, à la passe, en défense) du point de vue fonctionnel et du point de vue de la compréhension des actions à réaliser. Une analyse de la responsabilité des actions de chaque élève dans l'action collective d'attaque a également été menée, c'est-à-dire en relation avec l'action de ses partenaires (les actions de réception, de passe lors des tâches de coopération et de défense lorsque celle-ci est active) ainsi que dans le rôle d'attaquant (à la conclusion de l'attaque). De tout cela, nous avons inféré la position de genre activée en situation.

4. Résultats

A la lumière des résultats présentés (peu détaillés dans le cadre de cette communication), nous souhaitons examiner l'évolution des contrats didactiques différentiels prenant naissance lors des situations d'enseignement-apprentissage spécifiques de l'attaque en volley-ball. Rappelons que nous avons mené une analyse didactique des épisodes observés, en croisant les données par rapport aux savoirs, par rapport aux intentions didactiques du professeur et son action au cours des séances et par rapport aux élèves.

4.1. Les modalités d'activation des « positions de genre en situation »

L'observation des dynamiques différentielles de construction des savoirs en situation d'enseignement-apprentissage du volley-ball nous a amené à considérer que l'orientation de genre doit être reconstruite selon les contextes. Suivant ces derniers, diverses dynamiques sont activées marquant ainsi des « positions de genre » (Verscheure & Amade-Escot, 2007a, 2007b) susceptibles de varier au fil des interactions et des situations éducatives. Il nous semble que la notion de « position de genre » en tant qu'indicateur (croisé avec d'autres) dont on étudie les variations au fil du processus didactique, permet le repérage des dynamiques en jeu. Nous préférons l'utilisation du terme de « position » plutôt que d'« identité » afin de souligner que cette position est susceptible d'évoluer, en faisant le pari de l'éducation. Selon nous, vis-à-vis de toute pratique sociale (ici le volley-ball scolaire) les sujets construisent un ensemble singulier de représentations sexuées articulant des dimensions individuelles et collectives, jouant des fonctions de connaissance, d'orientation et de justification de l'action, susceptible de variations en contexte bien qu'ayant une certaine cohérence identitaire.

Ainsi, à la suite de l'analyse qualitative des 16 cas, nous avons identifié six modalités d'activation des « positions de genre en situation ».

Pour trois élèves, il n'y a pas d'activation réelle d'une « position de genre » ou activation d'une position de genre « imprévisible ». Ces élèves n'entrent pas dans le contrat didactique, par désintérêt ou par refus délibéré ; ou parce qu'ils vivent la séance selon leur propre programme qui est déconnecté du processus d'enseignement-apprentissage de la leçon. Certains élèves (2) activent une position de genre plutôt « masculine ». Ils s'organisent quasi-systématiquement selon des modalités d'attaque en force, quel que soit le rapport de force ou ses compétences momentanées. Plusieurs élèves (5) activent une position de genre plutôt « féminine ». Ces élèves s'organisent systématiquement autour de renvois directs ou d'évitement de l'attaque, mais sont capables parfois de placer la balle. Une élève active une position de genre « variable suivant les contextes ». Lors des matchs (c'est-à-dire en situation non didactique, au sens de Brousseau (1986)) par absence de maîtrise technique et par manque de confiance en elle, elle retrouve ses façons de faire usuelles, tandis que lors des tâches expérimentales, elle est capable de rentrer dans le jeu didactique qui lui est proposé. Et enfin, plusieurs élèves (5) activent une position de genre « selon des modalités équilibrées ». Ces élèves sont capables 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. Nous avons même employé le terme « d'oubli du genre » dans ces

cas. Dans le cadre de cette communication, afin d'illustrer nos interprétations, nous allons développer le cas de 4 élèves, ayant des positions de genre diverses.

Tout d'abord Clélia (élève AUZ). Elle active une position de genre plutôt masculine en situation alors qu'elle est de genre féminin mesuré par l'IRSB. Elle s'organise quasi-systématiquement selon des modalités d'attaque en force, quel que soit le rapport de force ou ses compétences du moment. Clélia s'organise majoritairement autour de smashes, avec beaucoup d'échecs, elle renvoie directement sans intention lorsqu'elle est mal placée. Pourtant, ses représentations de l'attaque en volley-ball s'orientent du côté d'un « rapport d'opposition dans un jeu collectif ». Le fait est que l'enseignant (qui est aussi son entraîneur à l'association sportive) n'est pas lucide sur les conduites mises en œuvre par Clélia et cela ne la pousse pas à s'engager dans l'étude de l'alternative d'attaque (pour rappel, suivant mon placement soit je place soit je frappe la balle). Son prototype extra-EPS semble être un obstacle à ses progrès car cette élève surestime ses compétences. Elle ne peut donc s'engager dans un processus de réelles transformations de ses conduites et de ses représentations. Finalement, c'est l'élève qui est la plus en échec.

Plusieurs élèves activent une position de genre plutôt féminine. Ces élèves s'organisent autour de renvois directs, mais sont capables parfois de placer la balle. Ainsi Lise (ALB) a une position scolaire faible dans cette APSA. Dans l'action, elle endosse rarement la responsabilité de la conclusion de l'attaque. Elle essaie d'appliquer consciencieusement les consignes données par l'enseignant ou des partenaires, sans grande efficacité en situation d'apprentissage et surtout en matchs. Elle y réactive des représentations plutôt stéréotypées (féminines), ce qui ne nous paraît pas sans lien avec son genre féminin mesuré par l'IRSB. En situation didactique, elle se cantonne au travail gestuel du smash, sans repérer la nécessité d'une prise d'information qui est pourtant le but essentiel de la tâche. Lise perçoit les enjeux des tâches proposées mais ses difficultés techniques ne lui permettent pas de les mettre en pratique.

Sonia (élève AUZ) découvre l'intérêt de la prise d'information chez l'adversaire et la valorisation de l'estime de soi grâce à sa réussite aux tâches expérimentales mises en place par l'enseignant. Cela lui permet de faire légèrement évoluer ses conduites. Concernant les classes représentationnelles à propos de l'attaque en volley-ball, elle appartient à la classe regroupant « des élèves qui veulent progresser pour attaquer collectivement ». Cette élève s'assujettit au contrat formel proposé par l'enseignant lors des situations d'apprentissage, mais cette dépendance bute en situation de matchs sur l'activation d'une position de genre féminine, peu favorable à la prise d'initiative alors même qu'elle est de genre masculin à l'IRSB.

Plusieurs élèves activent une position de genre selon des modalités équilibrées. Ces élèves sont capables quelle que soit la situation de mettre en œuvre l'alternative d'attaque. Doniphan (élève de ALB), alors même qu'il est de genre masculin à l'IRSB et appartient à la classe représentationnelle qui regroupe « des garçons qui cherchent à rompre l'échange à tout prix », s'intéresse à ce qu'il y a à faire et décode ce qui est demandé. Cet élève est totalement inscrit dans la progression prévue par l'enseignant. Il fait évoluer son comportement au fur et à mesure des épisodes d'attaque en fonction de ce qui est demandé et des tâches mises en place par l'enseignant. Ses progrès se situent non pas au niveau technique mais au niveau de la prise d'information sur le placement des adversaires et la prise en considération des capacités de ses partenaires. Il maintient une activité adaptative en fonction du

milieu didactique qui lui est proposé et des différents partenaires avec lesquels il joue. Il est capable en situation de mettre en œuvre l'alternative d'attaque en prenant en compte ses propres compétences momentanées et le rapport de force avec l'adversaire.

Ainsi, si l'on s'intéresse à la cohérence entre les différents indicateurs recueillis, nos résultats pointent une grande diversité dans les dynamiques à l'œuvre.

4.2. Mode de participation des élèves au processus d'enseignement - apprentissage dans les deux sites

Il s'avère que 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. Voici trois cas typiques d'inscription dans le contrat didactique différentiel selon le genre (Verscheure & Amade-Escot, 2007a, 2007b).

4.2.1. Une cohérence identitaire forte. Nos observations montrent que certains élèves font preuve d'une grande stabilité par rapport aux indicateurs prélevés (sexe, classe représentationnelle à propos de l'attaque en volley-ball, genre mesuré par l'IRSB) et le type de position de genre activée. Cependant, cette cohérence du profil identitaire n'est pas une condition suffisante pour que les élèves tirent profit du processus d'enseignement. Nous pointons que l'entrée en résonance avec le projet didactique du professeur et avec les situations qu'il met en place est très importante ; ce qui marque selon nous le caractère co-construit des positions scolaires selon le sexe.

4.2.2. Des profils identitaires moins marqués. Les données recueillies auprès de certains élèves témoignent d'une variation concernant leur profil identitaire. Dans ces cas, l'activation d'une position de genre semble davantage liée aux situations vécues. Cela suggère que l'activation d'une position de genre variable ou équilibrée selon les contextes se construit au fur et à mesure de la confrontation aux savoirs d'autant plus qu'elle s'accompagne d'attitude de coopération scolaire. Elle met aussi l'accent sur l'impact du type de savoirs enseignés (techniciste vs tactique) et du type d'intervention sur l'actualisation de conditions didactiques favorables aux apprentissages (Verscheure, 2009).

4.2.3. Des dissonances dans l'activation des positions de genre ayant des répercussions contrastées. Parfois, les positions de genre activées en situation par certain/e/s élèves semblent contradictoires par rapport aux autres indicateurs prélevés. Ces cas hétérogènes attirent l'attention et nous allons les détailler.

Dans le cas de Lise (élève de ALB) c'est sa position de genre qui explique son positionnement différentiel dans la classe parce que l'enseignement (centré sur l'attaque smashée) ne lui permet pas de s'inscrire dans une dynamique évolutive. Ne pouvant atteindre les exigences techniques valorisées dans ce site, elle se fixe des buts compatibles avec sa position scolaire faible en volley-ball. Contrairement à Lise, la dissonance identitaire observée chez Doniphan (élève ALB) lui permet de tirer profit de l'enseignement centré sur l'attaque smashée. Cet élève active toutefois de façon intéressante une position de genre équilibrée. En phase avec le contrat didactique qui lui est proposé, il est capable de varier les formes d'attaque, tout en se

situant au plus près des intentions didactiques de l'enseignant. Doniphan transforme des dispositions masculines en dispositions scolaires.

En ce qui concerne les élèves de AUZ, Clélia cherche la rupture de l'échange en puissance quel que soit le contexte. Selon nous, son expérience à l'association sportive explique en partie la dissonance observée. Cela a des répercussions négatives sur ses apprentissages. Même si elle active en contexte didactique une position de genre compatible avec ses représentations, elle ne réussit pas à tirer parti des orientations tactiques valorisées par le professeur. Sonia (élève AUZ) a également du mal à concrétiser ses intentions (repérables dans l'entretien et les observations vidéos). En contexte, cette élève, bloquée par sa position scolaire faible en volley-ball, active une position de genre plutôt féminine.

Pour ce dernier groupe d'élèves, l'analyse en termes de contrat didactique différentiel montre également que les différences sexuées en EPS émergent suivant les types de collaboration à l'œuvre au sein du système didactique.

Conclusion

L'analyse des résultats fait apparaître la complexité à partir de laquelle se structurent les phénomènes observés. Elle suggère une certaine connexité entre les attitudes scolaires, les positions de genre activées en contexte et les représentations du volley-ball. Dans tous les cas observés, l'implication des élèves dans les tâches nous paraît liée au type de savoir enseigné et au type de direction d'étude, ce qui corrobore l'idée de la co-construction de la différence des sexes en classe d'EPS.

Certain/e/s élèves, quel que soit le site, trouvent des conditions favorables au développement de leur compétence parce que le contexte interactif et didactique leur permet d'activer des positions de genre en adéquation avec les savoirs visés par l'enseignant ou les savoirs qu'ils se fixent eux-mêmes. Il s'avère que dans les deux systèmes didactiques, ces élèves tirent profit de leurs expériences scolaires et ce malgré les limites de chacun des systèmes (peu d'enseignement tactique, faibles régulations à ALB vs pas de travail de la technique et comportements parfois machistes à AUZ). Il semble que les différences entre un enseignement tactique et un enseignement d'orientation techniciste semblent ténues relativement à la question de leur impact sur les filles et les garçons en EPS ; d'autant plus que certain/e/s élèves sont tout à fait capables de s'enseigner à eux-mêmes.

L'ensemble des résultats surligne l'idée d'une co-construction en classe des différenciations sexuées. Globalement nos résultats pointent une grande variabilité des trajectoires didactiques selon les positions de genre et le contexte des interactions didactiques. Dans ce processus évolutif, nous soulignons que l'activation des « positions de genre » en classe relève des effets conjugués des contextes d'apprentissages (tâches scolaires proposées aux élèves), des interactions didactiques et des échanges qui structurent la « micro-société » de la classe. C'est la combinaison des positions scolaires (attitudes et niveaux d'habileté de départ) et des positions de genre des élèves telles qu'actualisées en contexte et inscrites dans une dynamique évolutive qui est susceptible de rendre compte de la co-construction de la différence des sexes en EPS et peut-être par là même des inégalités qui y perdurent.

Références bibliographiques

- Amade-Escot, C. (1998). Apport des recherches didactiques à l'analyse de l'enseignement : une étude de cas, le contrat didactique. In C. Amade-Escot, J-P. Barrué, J-C. Bos, F. Dufor, M. Dugrand, A. Terrise (Eds.), *Recherches en EPS : Bilan et Perspectives*. (pp. 253-2650). Paris : Revue EPS.
- Amade-Escot, C. (2005). Interactions didactiques et difficultés d'apprentissage des filles et des garçons en EPS. In L. Talbot (Ed.), *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage* (pp.61-74). Ramonville Ste Agne : Erès.
- Brousseau, G. (1978). L'observation des activités didactiques. *Revue Française de Pédagogie* n°45. p.130-139.
- Davisse, A, et Louveau, C. (1991). *Sports, école, société : la part des femmes*. Paris: Actio.
- Duru-Bellat, M. (1994). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales. Première partie. *Revue Française de pédagogie*, 109, 111-141.
- Duru-Bellat, M. (1995). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales. Deuxième partie. *Revue Française de pédagogie*, 110, 75-109.
- Fontayne, P., Sarrazin, P., et Famose, J.P. (2000). The Bem Sex-Role Inventory : validation of a short-version for French Teenagers. *European Review of Applied Psychology*, 50(4), 405-416.
- Hastié, P.A. (1998). The Participation and Perceptions of Girls Within a Unit of Sport Education. *Journal of Teaching in Physical Education*. n° 17. Human Kinetics Publishers. p.157-171.
- Heritier, F. (1996). *Masculin / Féminin. La pensée de la différence*. Paris : Odile Jacob.
- Kirk, D. (2002). Student learning and the social construction of gender in sport and physical education. in J. Silverman, C.D. Ennis. *Student Learning in Physical Education* (2nd edition) Human Kinetics.
- Kirk, D., Brooker, R., Braiuka, S. (2000) Teaching Games for Understanding: A Situated Perspective on Student Learning. *American Educational Research Association (AERA)*. Annual Meeting. New Orleans, USA. April.
- Leutenegger, F., (2005) L'observation en classe ordinaire de mathématiques. In M-H. Salin, P. Clanché & B. Sarrazy (Eds), *Sur la théorie des situations didactiques* (pp 297-306). La Pensée Sauvage Editions : Grenoble.
- Marsenach, J. (2004). Pour des contenus ambitieux. *Revue Contre Pied*, n°15. EPS et société, SNEP.
- Mosconi, N., Loudet-Verdier, J. (1997). Inégalités de traitement entre les filles et les garçons. in C. Blanchard-Laville. *Variations sur une leçon de mathématiques*. Paris : L'Harmattan. p.127-150.
- Penney, D. (2002). *Gender and Physical Education*. London : Routledge.
- Sadker, M., et Sadker, D. (1991). The issue of gender in elementary and secondary education. *Review of research in education*, 17(7), 269-334.
- Schubauer-Léoni, M-L. (1996). Etude du contrat didactique pour des élèves en difficulté en mathématiques. Problématique didactique et/ou psychosociale. in C. Raitsky, M. Caillot. *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*. Paris, Bruxelles. De Boeck. p.160-189.

- Scraton, S. (1986). Images of Femininity and the teaching of Girls Physical Education. in J. Evans (Ed.), *Physical Education; Sport and Schooling: Studies in the Sociology of Physical Education*. Lewes: Falmer Press. p.71-94.
- Sensevy, G., & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble : Eléments de théorisation de l'action conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: PUR
- Verscheure, I., (2009). Modalités de direction d'étude et apprentissage de l'attaque en volley-ball : quels effets de genre ?. *eJRIEPS* n°18, juillet 2009 p.122-155.
- Verscheure, I., & Amade-Escot, C. (2004). Dynamiques différentielles des interactions didactiques selon le genre en EPS. Le cas de l'attaque en volley-ball en seconde. *STAPS*, 66, 79-97.
- Verscheure, I., Amade-Escot, C. (2007a). The social construction of gender in physical education as the result of the differentiated didactic contract. *Physical Education and Sport Pedagogy*, volume 12 (3), p.245-272.
- Verscheure, I., Amade-Escot, C. (2007b). Diriger l'étude d'élèves hétérogènes. in C. Amade-Escot (Coord) *Le didactique*. Paris : Editions de la revue EPS, collection « Pour l'action » dirigée par M. Durand.
- Vigeneron, C. (2004). *La construction des inégalités de réussite en EPS au baccalauréat entre filles et garçons*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education. Non publiée. Université de Bourgogne. France
- Wright, J. (1997). The Construction of Gendered Contexts in Single Sex and Co-educational Physical Education Lessons. *Sport, Education and Society*. 2/1. 55-72.