



HAL
open science

Les éventuelles différences d'interaction verbale entre l'enseignant d'EPS et ses élèves de 6ème, en fonction du sexe des élèves, dans l'activité handball

Charlotte Levrey

► To cite this version:

Charlotte Levrey. Les éventuelles différences d'interaction verbale entre l'enseignant d'EPS et ses élèves de 6ème, en fonction du sexe des élèves, dans l'activité handball . Sciences de l'Homme et Société. 2014. hal-01841361

HAL Id: hal-01841361

<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01841361>

Submitted on 17 Jul 2018

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.



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-memoires-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>



Mémoire de Master mention STAPS

Année 2013/2014

Charlotte LEVREY

**Les éventuelles différences d'interaction verbale entre
l'enseignant d'EPS et ses élèves de 6^{ème}, en fonction du sexe des
élèves, dans l'activité handball**

Sous la direction de M. Christian MOLARO

Soutenu le 30 juin 2014

Jury : M. Christian MOLARO
M. Bernard ANDRIEU

**MASTER
STAPS**

Sommaire

I.Position du problème	4
1.Définir la question de recherche	4
2.Les différentes propositions d'explication quant à cette différence : la prise en compte du Cours d'action	6
3.Précisions sur les interactions et le Cours d'action	10
4.Délimiter le champ de l'étude	19
5.Motivations pour le choix du sujet d'étude	20
6.Ma problématique.....	20
7.Présenter les hypothèses de recherche	20
II.Méthode	22
1.Opérationnalisation des hypothèses.....	22
2.Explications du choix de la méthode	22
a. L'échantillon.....	23
b.La procédure.....	23
3.Choix de l'objet.....	24
III.Les résultats : partie descriptive et interprétations	26
1.Partie descriptive des résultats	26
a. Interactions verbales de l'enseignant Homme	27
b.Interactions verbales de l'enseignant Femme.....	29
c. Comparaison entre professeur Homme et professeur Femme	30
2.Interprétations	33
a. Réponses aux hypothèses.....	33
IV.Conclusion et discussion	39
1.Les contraintes pratiques rencontrées.....	39
2.Les hypothèses de départ.....	39
3.Prolongements possibles.....	40
V.Liste des tableaux.....	41

VI.Références bibliographiques.....	42
VII.Annexes.....	44
1.Annexe 1 : Consentement écrit des parents pour l’usage d’enregistrements vidéo dans le cadre d’une activité scolaire et d’un mémoire recherche STAPS	45
2.Annexe 2 : Verbatim du professeur homme	46
3.Annexe 3 : Verbatim du professeur femme	50
Résumé	54

I. Position du problème

1. Définir la question de recherche

Les écarts de notes observés entre filles et garçons aux épreuves d'évaluation en Éducation Physique et Sportive (EPS) au baccalauréat (Davoise et Volondati, 1987 ; MEN, 2007) sont manifestes. Lors de cette épreuve certificative, les garçons obtiennent, de façon récurrente, des notes supérieures à celles des filles. Par exemple, pour l'année 2006, la moyenne des garçons en EPS lors du baccalauréat, pour la France entière est de 13,38, contre 12,37 pour les filles¹. Plus récemment, l'écart de réussite entre les garçons et les filles s'accroît de nouveau à 4,4 points de pourcentage en 2012. Dès l'école primaire, les filles obtiennent de meilleurs résultats scolaires que les garçons. Elles redoublent moins, leur taux de réussite au diplôme national du brevet et au baccalauréat est plus élevé. Tout comme la moindre réussite des garçons au sein du système scolaire (si près de 14% des garçons ont des difficultés à lire ; elles ne sont qu'un peu plus de 7% de filles dans ce cas). Plus récemment, selon différentes études de la DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance), sur l'ensemble des jeunes ayant participé à la journée défense et citoyenneté (JDC ex-JAPD) en 2011, 8,6 % des filles et 12,1 % des garçons sont en difficulté de lecture². Les notes inférieures des filles en EPS interpellent. Cette différence peut s'expliquer par deux facteurs principaux : le type d'évaluation réalisée et la nature des APSA évaluées. Dans le premier cas, la distorsion à l'avantage des garçons peut provenir d'une notation privilégiant la notion de performance. Leurs capacités physiques et musculaires généralement meilleures que celles des filles suffisent dans un tel cas à provoquer le décalage. Au-delà de cette possibilité d'une « survalorisation de la performance » (Jean-François Just, 2006)³, se pose aussi la question de la référence choisie pour apprécier les conduites motrices. Bien souvent, la motricité de référence reste, chez l'enseignant, celle du pratiquant masculin. L'évaluation de la maîtrise de l'exécution des actions, l'appréciation de la maîtrise des règles d'action mises en œuvre par les jeunes filles demeurent, dans une telle éventualité, sous-estimées. Dans le second cas, la prise en compte de la nature de l'APSA évaluée et, en particulier, la connotation masculine ou féminine de celle-ci, est facteur de différence dans la notation. Certaines activités semblent, en effet, être plus adaptées aux filles et d'autres plus aux garçons. Une APSA comme la danse favorise les filles car l'orientation de la notation se fait plus sur l'appréciation de l'esthétique et la création que sur une valorisation d'une performance. En considérant qu'il existe véritablement une « connotation sexuelle des APSA » (Just, 2006), on observe que la majorité des activités supports proposées aux élèves dans les programmes et menus est davantage masculine et adaptée à la morphologie des garçons.

Ainsi en éducation physique et sportive, ce sont les garçons qui réussissent mieux que les filles. Les facteurs biologiques ne peuvent bien sûr pas être les seuls facteurs explicatifs de

¹ Ministère de l'Éducation nationale, L'évaluation aux baccalauréats, CAP et BEP de l'enseignement général, technologique et professionnel en EPS, rapport annuel, 2007

² Ministère de la défense et des anciens combattants, direction du service national (DSN), MEN-MESR DEPP, In filles et garçons sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'enseignement supérieur [2013]

³ JUST (J.-F.), 2006, « Les écarts de notation », In « Masculin / féminin : les APSA en question », Les cahiers EPS n°33 : Masculin et féminin en EPS. Page 49.

ces différences de réussite constatées, il existe d'autres aspects : sociaux, motivationnels et relationnels, et également les différents barèmes dans les diverses activités physiques et sportives (APS).

Pendant une leçon d'EPS, les élèves et l'enseignant(e) communiquent et donnent lieu à de multiples interactions verbales et non verbales. Ces interactions permettent de transmettre des informations sur les problèmes à résoudre, le but de la tâche, la gestion de la discipline, les contenus d'enseignement, etc. Postic⁴ (2001) considère l'interaction comme étant une « action réciproque [...], temporaire ou répétée selon une certaine fréquence, par laquelle le comportement de l'un des partenaires a une influence sur le comportement de l'autre ». Dans ce cadre, l'interaction permet à chacun d'influencer le comportement d'autrui : l'enseignant exerce un « pouvoir » sur ses élèves, mais cette « influence » est aussi à penser dans ce jeu d'interactions. Ce pouvoir peut être explicite lorsqu'il ordonne, impose, permet la réalisation d'une action et implicite par les valeurs véhiculées. Par exemple, en classe, l'enseignant et l'élève occupent deux positions sociales, à la fois différentes et complémentaires. Elles sont différentes puisqu'on admet généralement que c'est l'enseignant qui détient le savoir, et l'élève qui doit se l'approprier. Elles sont complémentaires puisque chacun doit accomplir sa part d'acte social. La notion de dévolution (processus par lequel le professeur confie aux élèves la responsabilité de leurs apprentissages) (Garnier, 2006 ; Joannert, 1994) cherche à rendre compte de cette nécessaire complémentarité des rôles sociaux. Les élèves et l'enseignant interagissent donc entre eux. De même, les élèves interagissent constamment entre eux au cours des leçons d'EPS : ils s'observent, se conseillent, bavardent, se concertent sur une stratégie à adopter, se disputent, se répartissent des rôles. Une partie de ces interactions s'opère au grand jour, une autre partie est dissimulée et échappe, au moins partiellement, au contrôle de l'enseignant. Certaines répondent aussi aux demandes de l'enseignant, qui prescrit ou encourage parfois lui-même certaines de ces interactions en distribuant des rôles sociaux au sein des groupes de travail (arbitre, coach, observateur, capitaine, tuteur).

Ainsi, les différences d'interactions entre l'enseignant et les filles et, l'enseignant et les garçons sont susceptibles d'avoir des effets sur les comportements des élèves en EPS, ce qui peut par exemple conduire à des différences de réussite.

Les études effectuées dans le cadre de disciplines scientifiques et au sein de l'école primaire montrent que, en prenant en considération les communications verbales et non verbales, les enseignants interagissent davantage avec les garçons⁵ (Sadker, 1993). Ils passent ainsi les deux tiers du temps avec ces derniers et seulement un tiers avec les filles⁶. Cette règle des deux tiers permet aux garçons d'obtenir davantage d'attention de la part de l'enseignant. En effet, les garçons ont tendance à monopoliser l'attention du personnel enseignant par différentes stratégies comme la création d'incidents disciplinaires (Leroy, Rousseau, Carlier & Renard, 1998) : par exemple, répondre aux questions posées collectivement, interrompre, parler plus fort, perturber (Zaidman, 1996). Les garçons mettent en place (relevées lors d'enseignements en ma-

⁴ POSTIC (M), 2001, La relation pédagogique, Paris, PUF

⁵ SADKER (M) et SADKER (D), 1993, « Fair an square ? Creating a non-sexist classroom », Instructor, p.67-68

⁶ MOSCONI (N), 1994, Femmes et savoir : la société, l'école et la division sexuelle des savoirs, Paris, L'Harmattan

thématiques) de véritables « stratégies d'accaparement de l'attention enseignante » : non-respect des règles scolaires créant de l'indiscipline favorable à l'intervention de l'enseignante ou l'enseignant (Mosconi, 1994). Cependant, peut-être que ce sont les enseignants qui sont à l'origine de cette demande d'attention des garçons en ne leur prêtant pas assez d'attention. Dans certains cas extrêmes, il peut arriver que certaines filles, alors désavantagées, n'aient aucune interaction avec l'enseignant. Lorsque l'enseignant connaît cette répartition temporelle, l'équilibre, à la leçon suivante, ne sera pour autant atteint : l'enseignant passera, à nouveau, davantage de temps avec les garçons. Pourtant, il ou elle se rendra plus facilement compte de l'indiscipline causée par ces derniers (Mosconi, 1994). En EPS, en est-il de même ? Les garçons sont-ils plus à l'origine de chahut, sont-ils plus indisciplinés ?

Complétant cette inégale répartition temporelle, les enseignants ont davantage de contacts avec les garçons : ces derniers disposent d'un plus grand nombre d'interactions avec les enseignants que les filles⁷. Ces différences ne semblent apparaître qu'au sein des disciplines scientifiques. Ceci peut être relativisé dans la mesure où nous retrouvons moins de filles dans les filières scientifiques. En effet, en 2011, 67 319 filles, soit, 46,3 % obtiennent le diplôme du baccalauréat scientifique contre 78 111 garçons⁸. A compétence égale (c'est-à-dire de même niveau), les garçons interpellent davantage l'enseignant que les filles. Ces études montrent que les garçons reçoivent et sollicitent davantage d'attention de la part des enseignants (en durée et nombre d'interactions). Ces observations ont été constatées au sein de disciplines scolaires où les filles obtiennent de meilleurs résultats que les garçons, contrairement à l'EPS, où, d'après certains travaux les garçons réussissent mieux que les filles (tendance inversée). Ce déséquilibre des interactions en faveur des garçons s'affirme-t-il également en EPS ?

Mon travail se propose de mener une réflexion quant à ces différences et ce à partir d'un parcours de littérature et la constitution d'un premier corpus de films qui vise à appréhender les interactions dans un cours d'EPS, dans l'activité handball. Ce recueil de données a vocation à saisir « l'action en train de se faire », ce que l'on appelle le « cours d'action ».

2. Les différentes propositions d'explication quant à cette différence : la prise en compte du Cours d'action

« L'inégalité de réussite en fonction du sexe des élèves est désormais un constat classique pour les enseignants d'EPS »⁹ (Cogérino, 2005). Tout d'abord, les commentaires quotidiens déplorent fréquemment le « manque d'engagement des filles »¹⁰ à l'égard de la discipline, de l'effort physique.

⁷ SUBIRATS (M), BRULLET (C), 1998, « Le sexisme dans l'enseignement primaire : interactions verbales dans les classes en Catalogne », Recherches féministes, p.47-59

⁸ MEN-MESR DEPP, « Filles et garçons sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'enseignement supérieur » [2013]

⁹ COGERINO, Geneviève, 2005. « Les inégalités de réussite en EPS en fonction du sexe ». Chapitre 1 « Sexe et genre en EPS ». In COGERINO, Geneviève. « Filles et Garçons en EPS », Editions Revue EPS, Page 42.

¹⁰ COGERINO, Geneviève, 2005. « Les inégalités de réussite en EPS en fonction du sexe ». Chapitre 1 « Sexe et genre en EPS ». In COGERINO, Geneviève. « Filles et Garçons en EPS », Editions Revue EPS, Page 42.

Si le manque d'engagement des filles est ciblé, d'autres auteurs, démontrent, en ce qui concerne les sports collectifs, que les contenus choisis par les enseignants ne permettent guère aux filles de réussir. Parmi les arguments fréquemment formulés par les enseignants, « le manque de motivation des filles » (Cogérino, 2005) est souvent avancé. D'autre part, une importante programmation scolaire des sports collectifs peut expliquer une « improbable réussite des filles en EPS »¹¹ (Vigneron, 2005). Dans cette recherche, l'auteur évoque les résultats des filles en sports collectifs, et montre que cette famille d'activités s'avère être particulièrement discriminante pour les filles. En effet, en ce qui concerne la session du baccalauréat 2001, l'auteur souligne un écart entre garçons et filles de 2,2 points dans cette famille d'activités et il concerne 77,1 % des élèves. Les différentes APSA (Activités Physiques Sportives et Artistiques) évaluées présentent des écarts sensiblement distincts, et les seules activités où les filles dépassent les garçons sont la danse, l'escalade et la natation (très légèrement). Etre évaluée en gymnastique reste aussi pour une fille pénalisant vis-à-vis de ses camarades garçons, et les barèmes différenciés en athlétisme ne permettent pas non plus un rééquilibrage des notes entre les deux sexes.

Les résultats au sein même de la famille des sports collectifs sont aussi sensiblement contrastés même si, globalement, ils font état d'un écart conséquent entre les deux sexes (voir tableau ci-dessous).

	Basket ball	Hand ball	Football	Rugby	Volley ball	Sports collectifs
Filles	12,34	11,93	11,94	12,20	11,73	11,83
Garçons	13,51	13,94	13,89	14,10	14,22	14,03
Ecart sur 20	1,17	2,01	1,95	1,90	2,49	2,20

Tableau 1. *Notes moyennes obtenues dans les différents sports collectifs*¹².

La réussite des filles en sports collectifs est néanmoins possible. Ainsi, 15,3 % des lycéennes d'une étude du même auteur obtiennent des notes excellentes à l'épreuve de sports collectifs lorsqu'elles la présentent à l'examen. Comparativement aux garçons, la proportion reste faible certes mais elle confirme néanmoins l'existence d'une réussite possible.

Ainsi, pour tenter de comprendre les faibles résultats des filles en EPS, la mise en avant d'une large programmation d'activités physiques et sportives étiquetées masculines semblerait l'expliquer. Force est de constater que les pratiques sont masculines (handball, football, rugby),

¹¹ VIGNERON, Cécile, 2005. « Une improbable réussite des filles en EPS : l'exemple des sports collectifs », Chapitre 4 In COGERINO, Geneviève. « Filles et Garçons en EPS », Editions Revue EPS, Page 125

¹² VIGNERON, Cécile, 2004. « La construction des inégalités de réussite en EPS au baccalauréat entre filles et garçons », thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Dijon, Université de Bourgogne.

ou féminines (danse, APEX, gymnastique). D'autres sont dites « androgynes » (qui sont considérées comme des pratiques neutres) volley-ball, tennis, natation par exemple, si l'on se réfère au livre « *Filles et garçons* » sous la direction de G. Cogérino. Le volley-ball, par exemple, a longtemps été considéré comme une activité facilitante (un filet qui sépare, pas de contacts, des rôles définis). Mais les nombreuses études effectuées sur le sujet démontrent le contraire (prenons le cas du volley-ball où les filles obtiennent une note moyenne de 11,73 contre 14,22 pour les garçons, ce qui correspond à un écart de 2,49 sur 20, voir tableau ci-dessus). Les buts sont différents et même avec un filet, l'écart filles et garçons se creuse si on n'aménage pas les contenus ou si on ne prend pas en considération les buts d'apprentissage qui animent les filles d'un côté et les garçons de l'autre. Le volley-ball est donc un exemple où ces différences se ressentent beaucoup : les élèves fonctionnant sur le mode féminin n'ont pas cette volonté de gain du point, de rupture de l'échange car ils n'ont pas construit le « jouer contre » (Maurice Plays, 2006)¹³. Ils se satisfont de la continuité des échanges qui se situe sur le mode de coopération, de plaisir de « faire avec », voire d'esthétisme plutôt que sur celui de l'efficacité d'opposition. Or, le « jouer contre » fait partie du fondement des spécialités sportives d'opposition. Si ces élèves semblent en difficulté, ce n'est pas tant par manque de moyens mais parce qu'ils ne sont pas en phase avec la logique interne sportive de l'activité. Ces élèves ne rentrent pas dans le champ de l'activité d'opposition donné par la référence culturelle du volley-ball.

Les études en sociologie ont effectivement confirmé le caractère sexuellement stéréotypé des APSA et les écarts de résultats constatés selon les sexes peuvent y trouver leur origine. En effet, « il y a des pratiques physiques « de femmes » (...) comme il y a des pratiques physiques et sportives « d'hommes » »¹⁴ (Davisse, Louveau, 1998). L'explication des différences de résultats est souvent imputée à des différences de morphologies et de ressources physiques ou énergétiques estimées moindres chez les filles.

Un autre argument vient s'ajouter, celui des représentations et des motivations est fréquemment avancé : les filles seraient moins sportives, moins compétitrices, le match, la victoire leur importerait peu, elles seraient davantage préoccupées par les enjeux esthétiques ou hygiéniques des activités sportives. Il semble plus délicat de faire rentrer les garçons dans l'activité danse que les filles dans l'activité football, tant les représentations sociales de la danse sont fortes (« la danse, c'est pour les filles ! »). Nous sommes ici, dans une problématique qui concerne la nature et la forme des activités proposées. C'est sur cette nature et cette forme que se greffent des aspects motivationnels. Ici, les interactions verbales entre l'enseignant et ses élèves ne peuvent avoir qu'un impact limité.

Ainsi, ces différentes interactions verbales sont associées à certains aspects comme la motivation et les représentations ou encore l'engagement des élèves dans les APSA, et la discipline.

Si les garçons réussissent mieux que les filles, ils ne « bénéficient pas seulement de plus d'informations sur la tâche » mais ils sont davantage « guidés pour l'organisation et la

¹³ PLAYS, Maurice, 2006, « D'une logique interne sportive à une logique interne scolaire motrice : pour une équité entre garçons et filles », In « Masculin / féminin : les APSA en question », Les cahiers EPS n°33 : Masculin et féminin en EPS. Page 50.

¹⁴ DAVISSE (A.) et LOUVEAU (C.), 1998, Sport, école, société : la différence des sexes, Paris, l'Harmattan.

planification de leurs tâches »¹⁵ (Trottin, Couchot-Schiex). Pour un auteur comme Zaidman, les enseignants poseraient davantage de questions aux garçons afin de leur permettre d'aller au fond de leurs réflexions (Zaidman, 1996).

Concernant les louanges et les critiques, un travail soigné effectué par une fille ne sera pas valorisé mais considéré comme naturel. A l'opposé, ce même travail réalisé par un garçon sera remarqué positivement et ainsi valorisé car envisagé comme inhabituel (Mosconi, 1994)¹⁶. Les filles sont alors félicitées pour des « questions de forme » et, les garçons pour des « questions de fond ».

Ce constat s'applique aussi aux comportements des élèves en EPS : les filles se focalisent plus sur la réalisation d'une tâche que sur l'objectif final demandé, tandis que les garçons sont motivés par le but à atteindre, l'exécution leur important peu.

Plus exactement, J.-P. Famose (1991)¹⁷ distingue deux types de « buts motivationnels » qui peuvent être adoptés par les élèves : le « but compétitif » et le « but de maîtrise ». Les deux buts déterminent des attitudes différentes vis-à-vis de l'apprentissage. Dans le but de maîtrise, l'élève cherche essentiellement à progresser alors que, dans le but compétitif, il cherche à savoir si la maîtrise de la tâche lui permettra de démontrer sa supériorité à celle des autres. J.-P. Famose situe après l'âge de 12 ans (début du collège) la clarté de ces deux buts pour les élèves. D'autre part, Famose, Cury et Sarrazin (1991, cités par J.-P. Famose¹⁸) ont montré une différenciation dans les buts motivationnels des filles et des garçons. Le climat créé par l'enseignant vise à influencer les buts motivationnels des élèves. Il essaie d'orienter les élèves vers les buts de maîtrise qui sont à privilégier dans la perspective d'un maintien de la motivation scolaire. Dans tous les cas, au regard des différents référentiels nationaux, comme par exemple celui du DNB (Diplôme National du Brevet), les points consacrés à la performance (par exemple pour le demi-fond 8 points) équivalent ceux consacrés à la réalisation motrice (8 points).

Cependant, les référentiels du baccalauréat¹⁹, diffèrent dans leur attribution des points par rapport à ceux du DNB. Les points consacrés à la performance sont ainsi valorisés dans les APSA de la CP1 (compétence propre n°1) tout en différenciant un barème fille et un barème garçon. L'avantage des garçons dans l'évaluation tend peut être à s'effacer par rapport aux anciens référentiels.

En revanche, les garçons reçoivent davantage de rétroactions aussi bien positives que négatives (Duffy, Warren et Walsh, 2001). Lorsque les enseignants questionnent leurs élèves, les questions sont souvent fermées envers les filles, voire à choix multiples. Tandis que les questionnements envers les garçons sont davantage directs, complexes. Les filles sont souvent assimilées à un groupe alors que les garçons sont plus considérés en tant qu'individus.

¹⁵ COUCHOT-SCHIEX (S.), TROTTIN (B.), 2005. « Interactions enseignants/élèves en EPS : variations en fonction du sexe et du genre », Editions Revue EPS. Page 164.

¹⁶ MOSCONI (N.), 1994, « Femmes et savoir : la société, l'école et la division sexuelle des savoirs, Paris, L'Harmattan.

¹⁷ FAMOSE (J.P.), 1991, « Rôle des représentations cognitives de la difficulté de la tâche et de l'habileté du sujet dans l'apprentissage moteur et la motivation à apprendre », In « L'apprentissage moteur, rôle des représentations », sous la direction de J.P. Famose, Ph. Fleurance, Y. Touchard, Paris, Editions Revue EPS. Pages 97-118.

¹⁸ ibid

¹⁹ Bulletin officiel spécial n°5 du 19 juillet 2012

Concernant les problèmes disciplinaires, comparativement aux filles, les garçons font preuve de plus d'indiscipline. Les filles restent en conformité avec les règles de l'institution scolaire, elles s'approchent du modèle de « l'élève idéal ». Les filles sont plus attentives en cours, les garçons ne portant que peu d'intérêt à l'interaction pédagogique (Felouziz, 1994). Ils monopolisent l'espace verbal de la classe selon différentes stratégies : parler fort, perturber, interrompre. En retour, les rappels disciplinaires (face aux comportements déviants qui permettent aussi d'attirer l'attention de l'enseignant) sont essentiellement dirigés vers les garçons. Ainsi, les garçons, par la création d'incidents disciplinaires, imposent aux enseignants ce traitement inéquitable, entraînant de ce fait une moindre participation des filles. Les garçons mettent en place de véritables « stratégies d'accaparement de l'attention enseignante » (Mosconi, 1994).

Ainsi, de multiples facteurs ont été envisagés comme source des inégalités entre filles et garçons en EPS (Cogérino, 2005) : la répartition sociale différenciée des pratiques sportives (Louveau, 2004), la connotation masculine de l'EPS (Arnaud, Terret, 1996), la formalisation de contenus d'enseignement convenant aux intérêts masculins (Vigneron, 2005), la différenciation des buts motivationnels des filles et des garçons (Fontayne, Sarrazin, 2001) ou les perceptions d'inégalités par les filles et garçons (Lentillon, 2005 ; Nicaise, Fairclough, Bois, Davis et Cogérino, 2007).

Nous pouvons constater que, ces différentes propositions pour expliquer ces différences entre garçons et filles peuvent être associées, pour certaines d'entre elles aux interactions verbales, voire non verbales, et au concret de la leçon. Etudier cette différence dans les diverses interactions verbales entre l'enseignant et ses élèves et entre les élèves entre eux, peut sans doute fournir quelques clés de compréhension complémentaires.

3. Précisions sur les interactions et le « Cours d'action »

Les domaines de la psychologie de l'apprentissage moteur, du développement ou de l'éducation s'intéressent au processus d'acquisition d'un individu en interaction avec son environnement. Or, la notion d'environnement prend aujourd'hui une acception large. En effet, elle désigne d'abord l'environnement social dans lequel l'enseignant, les pairs jouent un rôle particulier. On parlera alors d'interactions sociales d'apprentissage. Dans le cadre de la classe, du groupe d'EPS, les facteurs sociaux relationnels et sociaux cognitifs jouent un rôle de premier plan dans les pratiques d'intervention au sein de ces différents domaines, des formes de travail collaboratif sont très largement utilisées. Ces formes de travail prennent appui sur des modèles théoriques diversifiés dont il s'agit ici d'en rendre compte. Les modèles explicatifs se distinguent selon deux traditions théoriques, respectivement qualifiées de théories relationnelles et de théories interactives.

L'apprentissage sociocognitif par observation (A. Bandura, 1986) est une théorie relationnelle : le modèle, par ses démonstrations, influence l'observateur, mais ce dernier n'est pas pris en compte en retour. Au contraire dans une perspective interactive, les influences entre

partenaires sont réciproques : l'action de A influence celle de B, mais l'action de B influence en retour celle de A. Ces deux axes d'étude ont suscités quelques travaux dans le contexte spécifique des acquisitions en EPS. Nous exposerons ici certains d'entre eux.

En référence aux théories interactives, on distingue les interactions symétriques et des interactions dissymétriques. Une interaction est dite symétrique lorsqu'elle réunit des partenaires de même âge, de même statut, de même niveau scolaire, de même niveau de compétence dans la tâche. Autant dire que la symétrie la plus stricte n'existe pas ou qu'il est peu probable qu'elle demeure tout au long de l'interaction. Une interaction dissymétrique réunit des partenaires dont le niveau ou le statut varie sur un ou plusieurs points : âge, compétence. On parle alors de dissymétrie plus ou moins forte selon que plusieurs dimensions ou au contraire une seule varient.

Si l'on observe l'évolution des recherches depuis deux décennies, on constate une influence et des emprunts mutuels entre le tutorat entre pairs et l'apprentissage coopératif par exemple.

Dans le cas des interactions adulte-enfant, les perspectives théoriques de Vygotski²⁰ et de Bruner²¹ expliquent l'efficacité des interactions de guidage et décrivent les mécanismes d'étayage opérés par les tuteurs.

Trois perspectives théoriques essentielles : L. S. Vygotski, J. Piaget et A. Bandura

L. S. Vygotski, psychologue russe, a défendu l'hypothèse fondamentale selon laquelle les acquisitions étaient d'abord le produit des interactions sociales. L'auteur a ainsi élaboré une « théorie de la double naissance ». Les concepts et les fonctions mentales supérieures apparaissent deux fois : une première fois au plan interindividuel dans l'interaction avec un autrui plus avancé dans le développement, puis au plan intra-individuel par intériorisation. Selon Vygotski, la formulation de labels ou étiquettes verbales à propos des actions réalisées permet à l'enfant de se forger une représentation du monde social. L'instruction de pairs peut constituer une étape intermédiaire entre une direction externe puis interne de ses processus mentaux. Ainsi, les conduites initialement régulées par l'adulte/l'expert deviennent progressivement autorégulées, permettant à l'auteur de définir le concept de zone proximale de développement (ZPD) comme marge d'acquisition de l'enfant au-delà de son niveau actuel grâce à l'aide de l'adulte. Cette définition de la ZPD est traduite par la formule : « ce que l'enfant sait faire aujourd'hui avec l'aide de l'adulte, il saura le faire tout seul, demain »²². Deux niveaux de développement chez l'enfant doivent donc être considérés : le niveau actuel, défini par les problèmes qu'il peut résoudre seul, et le niveau potentiel défini par les tâches qu'il ne peut réaliser en autonomie mais qu'il parvient à exécuter avec l'aide d'un adulte. L'écart entre ces deux niveaux constitue la ZPD. C'est au sein d'interactions dissymétriques que se forge la ZPD. L'un des points centraux est constitué par la genèse sociale des fonctions mentales supérieures au travers des interactions avec des autrui plus compétents que l'enfant en

²⁰ VYGOTSKI (L. S.), « Pensée et Langage », Paris, Editions Sociales, 1985 (1934)

²¹ BRUNER (J.S.), « Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire, PUF, 1983

²² VYGOTSKI (L. S.), « Pensée et Langage », Paris, Editions Sociales, 1985 (1934). Page 281.

développement. L'approche de L. S. Vygotski, bien que socio-historique, peut être considérée comme constructiviste. Cette approche pose bien le problème du bénéfice, au plan du développement intellectuel, des interactions entre un expert (enfant ou adulte) et un novice au sein des interactions de guidage/tutelle.

Pour Piaget, les progrès dans le développement des structures cognitives de l'enfant se réalisent dans l'interaction avec son environnement physique, grâce au mécanisme d'équilibration résultant de la dynamique entre assimilation (processus biologique fondamental tendant à la conservation de l'organisation existante par l'intégration d'éléments extérieurs) et accommodation (processus complémentaire de l'assimilation tendant à la modification d'une organisation existante en raison de nouvelles expériences), les deux modes de relation de l'enfant aux objets. Selon cet auteur, par exemple, l'acquisition des notions de conservation au niveau opératoire concret (à partir de 7 ans) se réalise grâce au conflit cognitif. J. Piaget, s'est essentiellement focalisé sur les mécanismes individuels liés à l'interaction de l'enfant avec son environnement physique, au point que son approche ait pu être qualifiée d'approche « individualiste » voire « solipsiste » (conception de l'apprentissage qui présume que seul le fonctionnement individuel du sujet est au principe de la construction des connaissances).

Cependant, les travaux de J. Piaget ont ensuite été poursuivis par un courant de recherche néo-piagétien dit l'Ecole de Genève qui a, en quelque sorte, rehaussé l'importance des interactions sociales dans la théorie piagétienne. W. Doise, G. Mugny²³ et A. N. Perret-Clermont²⁴, qui ont contribué à développer ce courant, ont notamment réalisé un apport fondamental au constructivisme piagétien, en soutenant l'hypothèse que c'est dans l'interaction avec autrui, sous certaines conditions, que se produisent les progrès cognitifs. Si, dans l'optique piagétienne initiale, le développement des structures cognitives se réalise dans l'interaction avec l'environnement physique, dans la perspective des psychologues sociaux de l'intelligence, c'est d'abord l'interaction avec autrui qui, en créant la déstabilisation des structures cognitives, provoque ensuite reconstruction et progrès. Les facteurs sociaux participent directement au progrès grâce au mécanisme du conflit socio-cognitif (CSC). Le CSC est la reconstruction des structures cognitives à un palier supérieur suite à une interaction avec un partenaire de même niveau. Le développement cognitif prend place chez l'enfant lorsqu'il participe à des interactions sociales qui ne sont structurantes que dans la mesure où elles suscitent un conflit de réponses entre les partenaires de l'interaction. Le CSC, qui permet la confrontation dans une même situation de deux centrations opposées, favorise les progrès cognitifs. Il permet l'accélération du processus de décentration. C'est par la coordination des centrations différentes que les individus, grâce à un dépassement du conflit au plan interindividuel, combler le déséquilibre au plan intra-individuel. Le CSC a donc lieu dans plusieurs cas : il peut relever d'une hétérogénéité de réponses (par exemple, dans le cas de relations légèrement dissymétriques entre enfants) ou bien de centrations opposées entre enfants de même niveau. Enfin, un conflit peut émerger entre un enfant et un adulte opposant des contre-arguments à la réponse de l'enfant.

La troisième approche théorique est celle d'A. Bandura. La théorie de l'ASCO

²³ DOISE (W.), MUGNY (G.), « Le développement social de l'intelligence », Paris, Interéditions, 1981.

²⁴ PERRET-CLERMONT (A. N.), « La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale, Berne, Peter Lang, 1979.

(Apprentissage Socio-cognitif par Observation) postule que l'observation d'autrui est une source primordiale d'apprentissage, économique pour l'individu, permettant même la survie de l'espèce. Le psychologue américain propose un modèle dans lequel l'apprentissage à partir de l'observation d'autrui permet d'acquérir des règles pour générer puis réguler des conduites sans avoir à le faire par essais et erreurs. A. Bandura défend l'expérience vicariante, c'est-à-dire l'utilisation de l'action d'autrui pour guider ses propres conduites, qui est efficace et économique car évitant les erreurs.

Relations et interactions adulte-enfant dans l'apprentissage des habiletés motrices

Les situations dont il sera question ici regroupent plusieurs types d'interactions de guidage, dissymétriques de plusieurs points de vue (âge, statut, compétences dans la tâche, etc.). Parmi les différentes modalités de guidage des apprentissages, on distingue généralement, d'une part, la démonstration et la démonstration explicitée qui est accompagnée de commentaires ou de consignes verbales explicatives ou descriptives (qui se réfèrent au modèle d'A. Bandura), et d'autre part, un ensemble de procédures de guidage souples et ajustées aux caractéristiques de l'apprenant, telles que l'interaction de tutelle (se référant aux travaux de L. S. Vygotski et de J. S. Bruner), l'imitation-modélisation interactive (en lien avec ceux de F. Winnykamen) et les coping modèles (d'après D. H. Schunk, 1991).

Le modèle d'A. Bandura a été validé dans le cas des habiletés motrices par une série d'études portant sur l'apprentissage d'une coordination motrice complexe et nouvelle pour les sujets, une habileté morphocinétique (le but était de reproduire une forme gestuelle particulière mettant en jeu une coordination du bras et de l'avant-bras). Par ailleurs, W. R. Carroll et A. Bandura (1985) ont montré la complémentarité des informations de guidage fournies par le modèle selon les différentes étapes de l'apprentissage. Les démonstrations du modèle, notamment, sont plus efficaces lors de la première phase d'apprentissage. Par la suite, en revanche, les feed-back de performance (par exemple feed-back vidéo) permettent d'affiner le modèle interne. En France, les études de L. Lafont²⁵, C. Laugier et M. Cadopi ont mis en évidence l'efficacité de la démonstration et de la démonstration explicitée pour l'acquisition de séquences dansées. Il semble donc que la démonstration soit efficace pour les habiletés de production de forme avec une pression temporelle limitée.

A côté de la démonstration, trois procédures de guidage souples et ajustées aux caractéristiques de l'apprenant ont été mises en exergue. Issue de l'approche de L. S. Vygotski, l'interaction de tutelle est une interaction de guidage au sein de laquelle le tuteur, adulte dans bien des cas, étaye l'activité de résolution de problème de l'apprenant. Selon J. S. Bruner, entre la recherche de solution en situation autonome (résolution de problème) et la situation sociale classique de démonstration-imitation (descendante et rigide), il existe une relation d'aide intermédiaire : l'interaction de tutelle, au sein de laquelle un adulte expert soutient, étaye l'activité de résolution de problème déployée par l'enfant. J. S. Bruner et H. Hickman²⁶

²⁵ LAFONT (L.), « Modalités sociales d'acquisition d'habiletés motrices complexes : rôles de la démonstration explicitée et d'autres procédures de guidage », Thèse de doctorat de psychologie, Université Paris V, 1994

²⁶ BRUNER (J.), HICKMAN (H.), « La conscience, la parole et la « zone proximale » », In BRUNER (J.S.), « Le

désignent par « étayage » l'activité déployée par l'adulte pour aider l'enfant : « Ce système de support fourni par l'adulte à travers le discours [...] est un peu comme un étayage à travers lequel l'adulte restreint la complexité de la tâche permettant à l'enfant de résoudre des problèmes qu'il ne peut accomplir tout seul ». Par ailleurs, à partir de la théorie de l'apprentissage socio-cognitif par observation d'A. Bandura et des approches de L. S. Vygotski et de J. S. Bruner, F. Winnykamen a conceptualisé la notion d'imitation-modélisation interactive, cas particulier de tutelle. L'imitation-modélisation s'inscrit dans un modèle strictement interactif impliquant l'activité de deux partenaires : « Le modèle, en situation de tuteur, apporte à sa performance les modifications qu'il juge en fonction de ce qu'il observe à son tour de la production imitative du sujet imitant » (Winnykamen, 1990).

Troisième guidage ajusté, le coping modèle propose une progression modulée et verbalise des états proches de ceux des novices. Ce type de modèle est particulièrement pertinent avec des débutants anxieux. Ainsi, on espère aboutir à un phénomène vicariant chez le novice : en voyant un pair peiner au début de l'entraînement, puis progresser et prendre du plaisir, celui-ci pourrait voir augmenter sa motivation à agir.

Les coping modèles, l'imitation-modélisation interactive et l'interaction de tutelle ont en commun le principe d'adaptation des informations au niveau actuel de celui qui apprend et s'inscrivent dans la zone proximale de développement de l'apprenant, décrite par L. S. Vygotski. L'hypothèse générale qui oriente ces procédures de guidage des apprentissages est qu'un tuteur ou un modèle ajusté au niveau momentané de l'apprenant est plus efficace qu'un modèle ou tuteur seulement expert dans la tâche. Ces trois procédures de guidage ajustées ont été validées dans le cas de l'acquisition des habiletés motrices et pour différentes tâches. L'interaction de tutelle a été validée dans le cas du rouler rétroactif au cerceau par une étude menée par L. Lafont²⁷ ainsi que l'effet de l'imitation-modélisation interactive pour l'acquisition d'une séquence dansée par des élèves de collège²⁸. Enfin, P. Mc Cullagh, M. R. Weiss, A. L. Smith et A. R. Berlant (1998) ont montré l'efficacité de coping modèles (pairs dans cette étude) pour les élèves phobiques du milieu aquatique. Les travaux menés par une équipe de recherche de l'Université de Bordeaux 2²⁹ ont montré la pertinence des coping modèles en gymnastique avec des étudiantes de STAPS en difficulté.

Tableaux de synthèse

Dans le tableau ci-dessous sont regroupés les fondements théoriques en situation d'interaction sociale. Les théories interactionnistes de référence y sont citées ainsi que leurs fondateurs, les concepts majeurs et les types d'interactions associées. Le tableau s'élargit ensuite avec un prolongement citant les auteurs principaux et les notions essentielles.

développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire », PUF, 1983.

²⁷ LAFONT (L.), « Interactions sociales dissymétriques et acquisition des habiletés motrices : analyse du processus de tutelle », Actes des Journées nationales d'étude de la Société française de psychologie du sport, Poitiers, 1998.

²⁸ LAFONT (L.), « Efficacité comparée de la démonstration explicitée et de l'imitation-modélisation interactive pour l'acquisition d'une séquence dansée chez des adolescents de 12 à 15 ans », STAPS, vol. 58, 2002, p.69-79.

²⁹ Equipe Interactions Sociales et Acquisitions (ISA) de l'Université de Bordeaux 2

Tableau 2. Fondements théoriques en situation d'interaction sociale

Théories interactionnistes de référence	Fondateurs	Concepts majeurs	Types d'interaction
La théorie de l'équilibration génétique	Piaget (1932) Mugny et Doise	Assimilation Accommodation Adaptation	Interactions avec les objets surtout dissymétriques
La théorie socio-culturelle	Vygotski (1934)	Zone proximale de développement (ZPD)	Interactions dissymétriques
La théorie socio-cognitive	Bandura (1986)	Modelage Autorégulation Auto-efficacité	Relations dissymétriques



Prolongements	Guidages et concepts essentiels
Bandura (1986)	Démonstration
Bruner (1983)	Tutelle
Winnykamen (1987)	Imitation-modélisation-interactive
Schunk (1981)	Coping modèles

Le tableau 3 présente les divergences entre les théories de Vygotski, Piaget et Bandura d'après L. Lafont (2010)³⁰.

Tableau 3. Divergences entre les théories

	PIAGET	VYGOTSKI	BANDURA
FACTEURS CLES	Environnement physique	Environnement social	
MODELE	Développement cognitif	Modèle qui croise apprentissage et développement	Modèle des acquisitions
RELATION SOCIALE	Avec des pairs de même niveau	Interactions dissymétriques plutôt adultes/enfants mais pas seulement, cela peut aussi être des pairs.	

³⁰ LAFONT, Lucile, « Interactions sociales et habiletés motrices », « Interaction et apprentissage », coordonné par Florence Darnis, Editions EPS, 2010.

		Ce sont toujours des pairs plus avancés que soi-même	
SYMETRIE/DIS-SYMETRIE	Symétrie de niveau de développement	Dissymétrie de compétence	
CLE DES APPRENTISSAGES	Langage : conséquence du développement des structures cognitives	Formats langagiers	Observation d'un autrui plus compétent

Malgré ces divergences souvent affichées, certains auteurs comme Tudge et Winterhoff (1992) tentent de rapprocher les trois auteurs.

Le terme *interaction* renvoie à une diversité d'approches. Il est utilisé pour renvoyer à la simple participation à une conversation, à des échanges verbaux entre participants au sens le plus large, comme également pour renvoyer au processus d'apprentissage impliquant la co-construction de connaissances dans une communauté qui collabore (Burns & Myhill, 2004).

Les interactions pédagogiques recouvrent « l'action et les échanges réciproques entre enseignant-e et élèves, action mutuelle, stratégies en réciprocité se déroulant en classe » (Altet, 1994, p. 124). Elles sont verbales mais aussi non verbales, sous-tendues par des perceptions, attentes et représentations. Cette dernière met aussi en jeu la visibilité du corps (routines gestuelles, mimiques, postures, orientations du corps) de l'enseignant car « être enseignant, c'est être regardé »³¹.

Nous considérons le terme « interactions » comme une contraction d'interactions sociales ; « les interactions sont des actions réciproques modifiant le comportement ou la nature des éléments, corps, objets, phénomènes en présence ou en influence »³² (Edgar Morin, 1977, p.51). Dans ce cadre général, les interactions sociales correspondent aux actions réciproques des élèves entre eux, lesquelles sont verbales (conseils, feedback, encouragements...) et/ou non verbales (gestes, attitudes, regards...). Ces interactions peuvent être positives (coopération, participation, intégration, aide, émulation, encouragement, guidage, tutelle), négatives (conflit, rivalité, discrimination, insulte, irrespect, comparaison sociale, jalousie), ou ambivalentes (compétition, concurrence). La compétition est une forme particulière d'interaction sociale exerçant parfois des effets néfastes envers la construction des apprentissages. Son usage abusif risque d'installer un climat motivationnel de performance (Ames & Ames, 1984) favorisant les buts d'orientation vers l'ego, ou buts de comparaison sociale au détriment des buts de maîtrise, ou buts d'apprentissage (Nicholls, 1984). Or les buts d'orientation vers l'ego favorisent plutôt

³¹ PUJADE RENAUD, Claude, 1983. « Le corps de l'enseignant dans la classe ». Chapitre 3 « un corps en proie aux regards ». Edition ESF. Page 27.

³² MORIN (E.), 1977, « La méthode I : la nature de la nature », Paris, Editions du Seuil.

des comportements non adaptatifs à l'égard des apprentissages, c'est-à-dire des comportements incompatibles avec les conditions pour apprendre et progresser³³ (Famose, Cury, Sarrazin, 1995). Par ailleurs, les interactions compétitives « agressent » les élèves à l'assise narcissique la plus fragile, génèrent du stress pouvant aller jusqu'à l'anxiété, et risquent même de favoriser l'impuissance apprise (Seligman, 1975), c'est-à-dire cette forme de résignation où l'élève incorpore l'idée que quoi qu'il fasse, il reste un perdant. A ce propos, « Un certain nombre de chercheurs, d'entraîneurs et d'enseignants considèrent que la coopération produit de meilleurs résultats que la compétition »³⁴ (J.-P.Rey, 2000).

Au sein de la classe, ces interactions se décomposent sur le pôle individuel en interactions élève/élève et en interactions enseignant/élève, mais aussi en interactions inter-groupes ou entre un groupe et l'enseignant. Il s'agit des effets productifs des actions réciproques de l'enseignant et des adolescents, et des adolescents entre eux. Il existe également toutes les relations entre l'environnement et l'apprentissage, et plus précisément, l'environnement physique. Il n'est pas possible d'envisager une amélioration des conduites habituelles sans interactions avec un environnement physique et humain particulier. Plus généralement, si l'environnement est l'ensemble « des personnes, des objets naturels ou artificiels, des contraintes placés par l'enseignant et que l'élève rencontre dans une tâche »³⁵ (Marsenach, 1991), alors en EPS, cet environnement est constitué par une multitude d'éléments physiques. En effet, il est constitué par : les aires d'évolution (terrain, piscine, piste, milieu naturel, mur), le matériel « conventionnel » utilisé selon l'APSA enseignée (cibles de toutes natures, ballons, balles, raquettes, agrès, cordes, vélos, boussoles, cartes, projectiles), ainsi que le matériel « pédagogique » censé être adapté aux caractéristiques des pratiquants et aux exigences de l'apprentissage (obstacles en mousse en gymnastique, pull boy, plaquettes ou planches en natation, plots, marques pour délimiter et baliser des espaces). C'est alors à l'enseignant d'exploiter l'environnement, c'est-à-dire l'utiliser, le contrôler, le manipuler, l'aménager pour en tirer des bénéfices.

L'étude des interactions semble un point essentiel à approfondir pour mieux comprendre les effets des interventions de l'enseignant(e). Tardif et Lessard³⁶ (1999) rappellent cette importance au sein de leur chapitre « L'objet de travail : les interactions avec les élèves ». Puisque ces interactions sont au cœur même du travail enseignant, nous allons nous intéresser plus particulièrement ici aux interactions entre les enseignants et les élèves en classe, en tâchant de mettre en évidence leurs caractéristiques principales, à l'aide de l'approche écologique proposée par Doyle (1986). Dans une classe, il y a toutes sortes d'événements et chaque classe possède d'une certaine façon ses caractéristiques uniques et originales. Doyle (1986) a proposé une description désormais classique des événements qui se produisent en classe, à l'aide des catégories suivantes :

³³ FAMOSE (J.-P.), SARRAZIN (P.), CURY (F.), « *Apprentissage et buts d'accomplissement* », in J.Bertsch et C.Le Scanff, *Apprentissage moteur et conditions d'apprentissage*, PUF, Paris, 1995

³⁴ REY (J.-P.), « *L'individu dans le groupe* », in *Le groupe*, Ed. Revue EPS, Paris, 2000

³⁵ MARSENACH (J.), « *EPS : quel enseignement ?* », INRP, Paris, 1991.

³⁶ TARDIF (M.), LESSARD (C.), 1999. « *L'objet du travail : les interactions avec les élèves* » In « *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels* », Bruxelles, De Boeck. Page 319

-La catégorie de multiplicité se réfère au fait que, lors d'une leçon, il se produit une multitude d'événements en même temps ou dans un temps très bref.

-L'immédiateté signifie que les événements qui se déroulent au cours d'une leçon arrivent la plupart du temps sans détour ni annonce, faisant appel à des adaptations et des stratégies immédiates : un bruit, une main levée, une question, un chuchotement, la réplique d'un élève, un geste de l'enseignant. Tout cela se produit dans l'instant même où ces actes s'initient. L'atteinte des objectifs de l'éducation a un long délai de réponse, alors que l'action dans la classe a, elle, un court délai, car elle appelle sans cesse une succession d'interventions immédiates et rapides. Sur le plan cognitif, il en découle que le temps de réflexion de l'enseignant est ordinairement réduit au minimum. L'immédiateté rappelle donc la rapidité du rythme où ces événements se déroulent.

-La rapidité caractérise le déroulement même des événements pendant la leçon, leur succession, leur enchaînement, leur fluidité.

-L'imprévisibilité traduit le fait que les événements, au cours d'une leçon quelconque, peuvent être déroutants, inattendus, surprenants, initiés sans planification. L'enseignant peut certes prévoir et bien planifier une leçon, mais on ne peut jamais vraiment prévoir le déroulement en cours. Cette catégorie se rattache donc à l'inattendu de ces événements.

-La simultanéité renvoie au fait que plusieurs de ces événements arrivent en même temps.

-La visibilité souligne la dimension publique, plus spécifiquement du geste de l'enseignant.

-L'historicité manifeste l'impact de ce geste sur les événements à venir dans la classe.

Ces catégories rendent assez bien compte de ce qui se passe en classe. Toutefois, il s'agit de catégories se situant sur un « plan descriptif »³⁷. A ce titre, elles ne permettent pas de comprendre pourquoi les événements en classe sont régis précisément par ces phénomènes. Bien qu'elles soient fréquemment utilisées, peu d'auteurs ont pris la peine de réfléchir sur les fondements de ces catégories. Or, pour mener à bien cette réflexion, il faut dépasser le plan de la description, pour aller vers le Cours d'action, c'est-à-dire à ce qui renvoie à la construction de l'activité en situation.

Les notions de « cours d'action » et de « cours d'expérience » désignent deux objets théoriques articulés, issus d'un programme de recherche empirique en anthropologie cognitive et technologique en ergonomie, développé par Theureau. Selon la définition de Theureau et Jeffroy (1994), le cours d'action est « l'activité d'un acteur déterminé, engagé dans un environnement physique et social déterminé et appartenant à une culture déterminée, activité qui est

³⁷ TARDIF (M.), LESSARD (C.), 1999. « L'objet du travail : les interactions avec les élèves » In « Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels », Bruxelles, De Boeck. Page 319

significative pour ce dernier, c'est-à-dire montrable, racontable et commentable par lui à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur »³⁸.

En EPS, ce programme de recherche a ouvert la voie à une approche dite située des pratiques des enseignants et des élèves. Il accorde une place centrale aux « points de vue » des acteurs, c'est-à-dire à leur expérience et aux significations qu'ils construisent dans les situations de classe. Il permet de mieux comprendre la dynamique des activités et des expériences des enseignants et des élèves en relation avec les caractéristiques contextuelles et sociales des situations de classe, et également, favorise la conception par les enseignants de dispositifs favorables aux apprentissages visés en EPS et/ou de dispositifs de formation favorisant leur développement professionnel. De plus, les conceptions de l'apprentissage, de l'enseignement et de la formation des enseignants se référant explicitement ou implicitement à une épistémologie de l'action mettent en avant le caractère singulier de toute situation de toute situation d'enseignement. Elles sont fondées sur l'idée que les pratiques des intervenants et des élèves ne peuvent se réduire à la mise en œuvre de normes, de prescriptions de tâches et à l'application de connaissances : enseigner, apprendre, former sont des activités dont le fondement est l'interaction des individus avec des contextes sociaux, matériels, spatiaux, culturels particuliers, cette interaction méritant d'être analysée en tant que telle pour comprendre ces mécanismes « en train de se faire »³⁹. Ces conceptions s'attachent ainsi à la compréhension de « l'agir en situation » des enseignants, des élèves.

4. Délimiter le champ de l'étude

Notre travail s'inscrit dans le cadre scientifique de la didactique auquel il emprunte les principaux concepts afin de décrire et de comprendre les modalités différentielles selon lesquelles, enseignant et enseignante engagent les filles et les garçons dans les situations d'apprentissage. Ce travail s'inscrit par conséquent dans le cadre des recherches qui se veulent descriptives, interprétatives.

De plus, nos arrières plans théoriques appartiennent à trois champs : l'interactionnisme (avec ses composantes verbales et non verbales), la didactique et le genre. En effet, nous nous situons dans l'interactionnisme symbolique car chaque acteur donne un sens individualisé à l'action, au monde qui l'entoure. L'expression « interactionnisme symbolique » désigne globalement un courant sociologique d'origine américaine fondé sur l'idée que la société est le produit des interactions entre les individus.

Les interactions que nous avons prises en compte sont un peu particulières puisqu'elles sont à mettre en rapport avec notre deuxième axe, la didactique. Nous nous appuyons sur la

³⁸ THEUREAU (J.), JEFFROY (F.), 1994, « Ergonomie des situations informatisées : la conception centrée sur le cours d'action des utilisateurs, Octares, Toulouse. Page 19.

³⁹ SAURY (J.), ADE (D.), GAL-PETITFAUX (N.), HUET (B.), SEVE (C.), TROHEL (J.), 2013, « Actions, significations et apprentissages en EPS, une approche centrée sur les cours d'expérience des élèves et des enseignants », Editions EPS. Page 19.

théorie de l'action située en didactique qui vise à mieux comprendre la manière dont les enseignants, les élèves agissent dans les situations de travail dans lesquelles ils sont engagés et la manière dont ils les construisent, action après action, les vivent et s'y adaptent en fonction des contraintes qui pèsent sur eux.

Ces interactions didactiques se déroulent entre deux instances : le professeur et les élèves mais ce professeur est un homme ou une femme et les élèves sont des filles ou des garçons. C'est là qu'intervient notre troisième axe car nous pensons que ces interactions didactiques prennent un sens singulier si les acteurs sont spécifiés au regard de leur sexe.

5. Motivation pour le choix du sujet d'étude

Ma motivation relative à ce mémoire est notamment due au fait que j'espère être professeur d'EPS d'ici peu et que je me trouverai confronté à des publics bien différents.

Ce sujet m'interpelle car dans mon stage pédagogique de l'an passé, j'avais l'impression de passer plus de temps verbalement (dans mes consignes) avec les garçons.

De plus le fait qu'un ensemble de recherches mettent en évidence les écarts de notes entre filles et garçons aux épreuves d'évaluation en EPS au baccalauréat, me conforte dans cette première impression (Davisse, Volondat 1987 ; MEN, 2007). Lors de cette épreuve certificative, les garçons obtiennent des notes supérieures à celles des filles.

6. Ma problématique

Nous partirons et discuterons les différentes études qui ont été menées sur cette différence d'interaction entre l'enseignant d'EPS et ses élèves, en fonction du sexe de ces derniers, pour essayer de prendre davantage en compte les interactions dans le Cours d'action.

7. Présenter les hypothèses de recherche

Pour opérationnaliser ma problématique, je propose des hypothèses de travail concernant les interactions verbales avec l'enseignant(e) et ses élèves.

Nous formulerons trois hypothèses :

Hypothèse 1 :

Concernant la fréquence des interactions initiées par l'enseignant(e), les garçons recevraient une plus grande quantité de feedback que les filles. Les interactions verbales des enseignants avec les garçons sont plus nombreuses.

Hypothèse 2 :

Concernant la nature des interactions, les garçons recevraient de la part de l'enseignant(e) davantage de feedback de nature différente (félicitations, informations techniques, encouragements, critiques par rapport aux prestations physiques) que les filles.

Hypothèse 3 :

Les incidents disciplinaires sont davantage le fait des garçons, ce qui augmenterait leurs contacts avec les enseignants.

II. Méthodes

1. Opérationnalisation des hypothèses

Pour opérationnaliser mes hypothèses, je projette de filmer les enseignants d'EPS ainsi que les élèves. Ceux-ci constituent le cœur de ma recherche. C'est pourquoi, j'envisage de les filmer afin de recueillir des informations pour vérifier mes hypothèses de départ.

2. Explication du choix de la méthode

Pour cette étude, deux enseignants de collège ont été observés au cours d'une leçon dans l'activité handball. Si nous avons réalisé d'avantage d'enregistrement, le temps dont nous disposons, pour réaliser ce travail, ne nous permet pas de travailler d'une manière exhaustive l'ensemble de notre corpus. Nous donnerons donc à cette réflexion un statut provisoire, statut qui ne permet en aucune façon la généralisation, tout au plus nous permettra-t-il de discuter certaines propositions d'auteurs et d'ouvrir de nouvelles perspectives.

Dans cette partie, nous montrons que les enregistrements vidéographiques permettent d'appréhender le travail réel en situation d'enseignement ou de formation en favorisant la restitution du caractère tout à la fois global et singulier de l'activité enseignante et de son aspect dynamique avec les élèves. Le choix de filmer les enseignants d'EPS et les élèves est inévitable. En effet, seuls ces acteurs de terrain peuvent nous renseigner sur les impacts produits par leurs interactions.

Le choix d'utiliser la vidéo paraît alors pertinent. L'enregistrement vidéographique permet de recueillir des traces de l'activité beaucoup plus riches qu'un enregistrement audio ou que des notes prises à la volée. Il offre la possibilité de restituer le caractère global (de saisir pour partie les ambiances de classe), pluridimensionnel mais aussi singulier de l'activité : bref, il nous met en prise directe avec le cours d'action. Il permet de rendre compte du vécu de l'enseignant et ou des élèves en adoptant des cadrages plus ou moins larges : d'une part l'enseignant avec la classe entière, avec un groupe d'élèves particuliers, avec un élève particulier dans la classe, avec un élève particulier hors de la classe ; d'autre part tous les élèves entre eux dans la classe ; des groupes d'élèves.

Les enregistrements vidéo donnent également la possibilité de documenter la pluri dimensionnalité de l'activité qui intègre des processus comportementaux, intentionnels, émotionnels, perceptifs et interprétatifs. On peut notamment se focaliser sur le sens du langage corporel de l'enseignant souvent implicite qui par ses postures, gestes, placements et déplacements donne à voir et à comprendre ce qu'il attend des élèves. Ainsi, l'accompagnement avec une proximité physique d'un élève légèrement en retard quand il entre dans la classe, le regard pressant et insistant d'une enseignante sur un élève pour l'inciter à changer de place sans perturber la classe, la posture d'effacement d'un enseignant qui s'installe en fond de salle pour favoriser l'expression d'un débat entre les élèves, sont autant d'illustrations de cette articulation

entre des gestes, des postures et des intentions qui traduisent le caractère incarné de l'action impliquant l'ensemble des dimensions de la personne, et notamment la dimension corporelle. Mais nous sommes là dans une perspective d'interaction non verbale.

Le rôle essentiel que joue la vidéo dans cette perspective est alors de donner à voir et de permettre de reconstruire sans les séparer les registres de l'action, de la cognition et des émotions. Par ailleurs, la vidéo restitue une activité située dans un contexte particulier qui a toujours un caractère unique, même si certains traits de la situation apparaissent de manière récurrente dans des cas de figures proches. Les enregistrements vidéographiques permettent donc de comparer des situations qui sont toujours singulières à d'autres et de repérer des traits et degré de familiarité permettant de gagner en généralisation.

Ainsi et finalement l'ensemble des données filmées nous permet de visionner l'action de chacun des élèves en situation dans le cours de l'action. L'activité humaine est une interaction sociale (communication, coopération avec les autres) et une interaction avec l'espace et le monde des objets.

La vidéo permet de rendre compte de cette double interaction à conditions d'adopter des cadrages suffisamment larges⁴⁰.

Deux enseignant-e-s (une femme et un homme) ont accepté de participer à cette étude. Cette femme et cet homme enseignent en collège. Ils sont expérimentés (ancienneté supérieure à 5 ans).

Le terrain sur lequel porte ma recherche, est le collège André Malraux, à Senones (88 210) avec deux classes de sixième et deux enseignants d'EPS de sexes différents.

Le collège rassemble une population scolaire de niveau socioéconomique moyen (fort taux de population défavorisée, environ 64% en 2010). Ces éléments expliquent l'origine du classement Zones d'Education Prioritaires (ZEP, depuis 1991) de cet établissement.

a. L'échantillon

Au total, 41 élèves soit 20 élèves (8 garçons, 12 filles) avec la classe de l'enseignante et 21 élèves (8 garçons, 13 filles) avec la classe de l'enseignant.

b. La procédure

Le respect de l'éthique de la recherche correspond à deux types de principe : le premier vise à informer les participants des objectifs de la recherche. Le second vise à protéger le sujet vis-à-vis des éventuels usages des données obtenues.

⁴⁰ S. LEBLANC, L. RIA, P. VEYRUNES. Journées VISA 2007. Vidéo et analyse in situ des situations d'enseignement et de formation dans le programme cours d'action.

Au cours de cette recherche, il a d'abord été nécessaire de présenter le travail de recherche aux participants et au chef d'établissement. Ensuite, nous nous sommes engagés à certifier que les données ne pouvaient être divulguées en dehors du cadre de ce mémoire. Enfin, la question du droit à l'image a été abordé d'autant plus qu'elle est importante dans le cadre de nos travaux, les élèves étaient filmés lors de leurs séances de handball. Une autorisation parentale a été distribuée à tous les élèves. Aucun refus n'a été signalé.

Deux leçons d'EPS ont été filmées, soit environ 2h30 d'enregistrement vidéo, avec le consentement des enseignants(es) et des élèves. Les séances étaient enregistrées sur bandes vidéo à l'aide d'un caméscope numérique, afin de repérer le(s) élève(s) concerné(s) par les interactions.

Les deux leçons ont été filmées selon un plan large permettant d'englober simultanément les élèves et l'enseignant (e). L'activité enregistrée concerne le handball.

Le fait de filmer à partir d'un plan très large et le conserver en suivant l'acteur pour qu'il reste dans le champ permet de ne pas perdre un événement significatif pour l'enseignant. Les choix de balayages, qui sont parfois malgré tout nécessaires, se font en prenant en compte les orientations du regard et de la posture de l'enseignant, l'adressage de ses propos (à toute la classe, à un groupe d'élèves, à un élève). Par exemple, si l'enseignant regarde de manière soutenue la partie droite de la classe, on filme le champ correspondant pour saisir des mains qui se lèvent, des prises de parole et des propos d'élèves qui peuvent être significatifs à ce moment-là pour lui.

Des problèmes techniques concernant la prise de vue et de son se posent dès lors que l'on veut étudier les dimensions collectives de l'activité en classe. Filmer un groupe de 20 à 30 personnes dans une salle de classe est difficile. Le chercheur-caméraman manque de recul et peine à cadrer la totalité de la salle. Les prises de son sont également malaisées. Il est impossible d'enregistrer l'ensemble des interactions : les élèves bavardent à voix basse, l'enseignant chuchote lorsqu'il aide individuellement un élève ; lors de travaux de groupes, un brouhaha se dégage du grand nombre des interactions.

Si les choix techniques effectués correspondent aux options théoriques de nos programmes de recherche ils sont également réalisés en fonction des possibilités techniques du matériel disponible.

Les enregistrements sont donc d'une qualité technique relativement médiocre. Cependant ils ont permis, moyennant certaines précautions, la réalisation d'études entrant dans le cadre de nos programmes de recherche.

3. Choix de l'objet

Si notre corpus d'enregistrements, nous permettrait d'analyser les différentes interactions verbales et non verbales, de même que les interactions entre élèves, nous nous limiterons, dans le cadre de ce travail à l'observation des interactions verbales entre l'enseignant(e) et ses élèves.

Nous avons également limité notre étude (pour des raisons de temps) à deux séquences qui concernent des élèves de 6^{ème} avec un enseignant homme et un enseignant femme.

L'objectif de cette recherche est d'identifier les interactions utilisées par l'enseignant d'EPS avec les élèves, ici en l'occurrence dans une séance de handball afin d'observer s'il existe des différences dans la façon de s'adresser à des élèves garçons ou des élèves filles. Outre un bref regard quantitatif sur notre objet, nous nous proposons également de caractériser ces échanges, afin de pouvoir établir une comparaison plus qualitative et ainsi de commencer à définir la nature même de cette relation. En résumé, nous pourrions dire que l'objet d'étude concerne aussi la construction différentielle et dynamique (in situ) des relations pédagogiques – et peut-être même partiellement des savoirs - selon le sexe et ce afin de tenter de mesurer l'impact que cela pourrait avoir sur ces différences dans l'évaluation.

III. Les résultats : partie descriptive et interprétations

1. Partie descriptive

Conventions de transcription et de codage :

Certaines interactions verbales d'enseignement-apprentissage sur l'ensemble de notre corpus analysées dans le cadre de la leçon ont été retranscrites intégralement. Nous avons décrit tous les faits (consignes, explications, etc.) de l'enseignant et de l'élève dans la phase d'interaction. Les conventions de codage sont définies dans le tableau suivant.

Tableau 4. Convention de codage du verbal dans les interactions.

CODAGE	DEFINITION
P1	Les actes verbaux associés à l'enseignant.
G1	Les actes verbaux associés à l'élève garçon.
F1	Les actes verbaux associés à l'élève fille.
1-P1 2-G1-1	L'ordre d'apparition des interactions (1 ^{ère} interaction du professeur, 2 ^{ème} interaction de la séquence du 1 ^{er} garçon, etc.)
(s'adresse à l'équipe qui ne sait pas où elle doit jouer)	Précisions sur l'interaction

Voici (ci-dessous), le tableau récapitulatif des leçons d'EPS filmées.

Tableau 5. Récapitulatif des leçons d'EPS filmées.

APSA	Niveau de classe	Enseignant Femme	Enseignante Homme
Handball	6 ^{ème}	1 séance	1 séance

Les interactions des enseignant(e)s ont été analysées en prenant en compte le type de l'interaction (voir le tableau 6).

Partant de notre corpus de données nous avons procédé à une caractérisation de ces interactions verbales. Nous en avons repéré différents types :

- Assistance (conseil dans l'action) par rapport au jeu,
- Assistance (conseil dans l'action) par rapport aux rôles (arbitres, coachs),
- encouragement,
- rappel à l'ordre sans incidence / une contestation, et
- interaction concernant la discipline.

Tableau 6. Illustration des différents types d'interactions verbales

Type d'interaction verbale	Exemples
Assistance par rapport au jeu	Au niveau du contenu ; guide, stimule, donne des exemples, des explications sur la tâche à réaliser : « <i>tu joues avec qui, Sarah, regarde</i> »
Assistance par rapport aux rôles	Guide l'apprenant au niveau des rôles sociaux : arbitre, coach. « <i>Vous vous restez ici, vous coacher (s'adresse à 3 filles). Adrien, tu vas avec Mathilde la bas pour coacher</i> »
Encouragement	Exprime un sentiment, commentaire positif (éloges) relatif à la réalisation de la tâche ou au comportement de l'élève : « <i>Très bien</i> », « <i>oui voilà</i> »
Un rappel sans incidence	Réprimande, contestation, commentaire négatif relatif à la réalisation de la tâche ou au comportement de l'élève. « <i>les oranges (2 jokers garçons), vous faites quoi là ?</i> »
Discipline	Intervention virulente, incidents disciplinaires : comportements d'élèves allant de l'indiscipline au non-respect des consignes de la tâche. « <i>Cheyenne, arrête de dormir !</i> ».

Nous avons récolté et regroupé les données, c'est-à-dire toutes les interactions verbales entre l'enseignant(e) et ses élèves, et les avons classées selon les catégories citées précédemment.

Dans ces études, afin de comparer équitablement filles et garçons au regard des effectifs de chaque population, nous avons, pour calculer le pourcentage, ramené les résultats sur la base d'un effectif de 100 pour les deux genres.

a. Interactions verbales de l'enseignant Homme

Tableau 7. Occurrences des interactions du professeur Homme avec Garçons et Filles

	8 Garçons		13 Filles	
	Occurrence	/base 100	Occurrence	/base 100
Assistance /jeu	9	46.1%	17	53.9%
Assistance / rôle	4	68.4%	3	31.6%
Encouragements	0	0%	3	100%
Rappel sans incidence	13	83.9%	4	16.1%
Discipline	5	80.5%	2	19.5%
Total / genre	28	61,1%	29	38,9 %
Total interactions générées	57			
Interactions collectives	20			
Total des interactions	77			

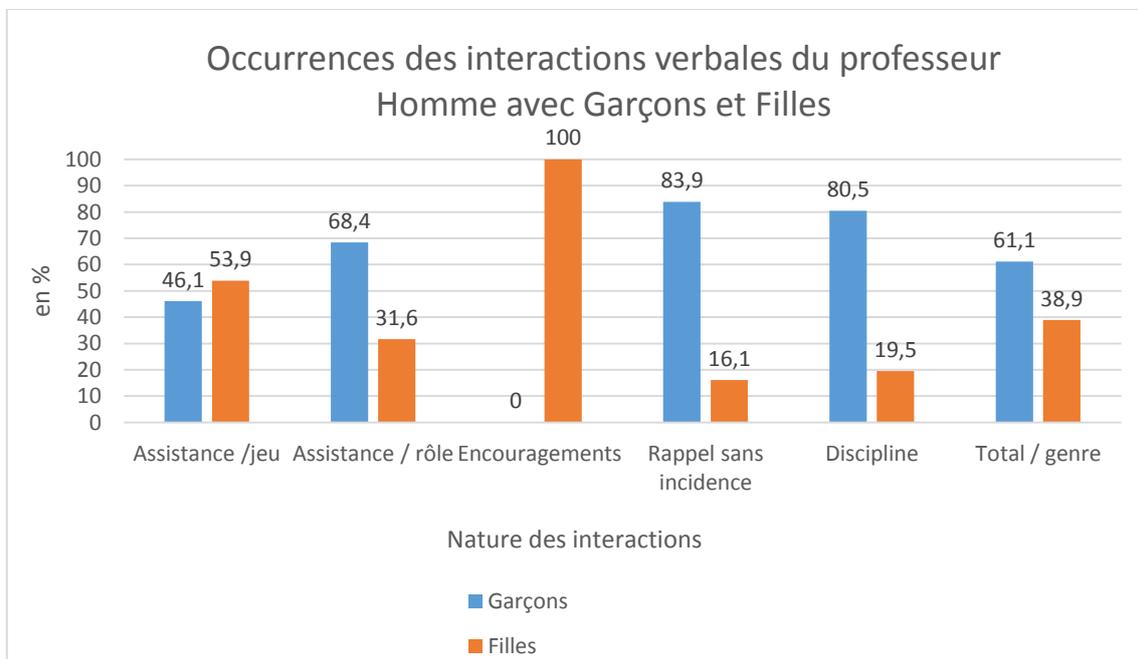
Nous constatons, que les garçons bénéficient d'un plus grand nombre d'interactions avec l'enseignant que les filles (61,1 % contre 38,9 %). Concernant la nature des interactions, les résultats que l'on a observés sont les suivants :

- Concernant les assistances par rapport au jeu, les filles reçoivent plus d'interactions verbales que les garçons (53,9 % contre 46,1 %).
- Concernant les assistances par rapport aux rôles sociaux, cette tendance s'inverse. En effet, ce sont cette fois ci les garçons qui bénéficient davantage d'interactions de la part de l'enseignant homme (68,4 % contre 31,6 %).
- Concernant les encouragements, l'enseignant sollicite en nombre conséquent les filles par rapport aux garçons puisque les garçons ne sont pas encouragés (0 % contre 100 %).
- Concernant les rappels sans incidence, ce sont les élèves garçons qui bénéficient d'un grand nombre d'interactions puisque leur pourcentage est de 83,9 % contre seulement 16,1 % chez les élèves filles.
- De même, que pour les interactions se situant au niveau de la discipline, le professeur homme interagit beaucoup plus avec les garçons (80,5 %) que les élèves filles (19,5 %).

Nous pouvons également souligner que les différentes sollicitations verbales tendent à être en faveur des garçons (61,1 % contre 38,9 % pour les filles).

De plus, l'enseignant homme communique davantage de manière individuelle avec ses élèves que de manière collective puisque le total des interactions générées s'élève à 57 et le total des interactions collectives à 20.

Nous retrouvons ces données sur le graphique suivant :



b. Interactions verbales de l'enseignant Femme

Tableau 8. Occurrences des interactions du professeur Femme avec Garçons et Filles

	8 Garçons		13 Filles	
	Occurrence	/base 100	Occurrence	/base 100
Assistance /jeu	22	82.5%	7	17.5%
Assistance / rôle	12	75%	6	25%
Encouragements	0	0%	1	100%
Rappel sans incidence	3	82.2%	1	17.8%
Discipline	1	100%	0	0%
Total / genre	38	79.2%	15	20.8 %
Total interactions genrées	53			
Interactions collectives	13			
Total des interactions	66			

Nous constatons, que les garçons bénéficient d'un plus grand nombre d'interactions avec l'enseignante que les filles (79,2 % contre 20,8 %). Concernant la nature des interactions, les résultats que l'on a observés sont les suivants :

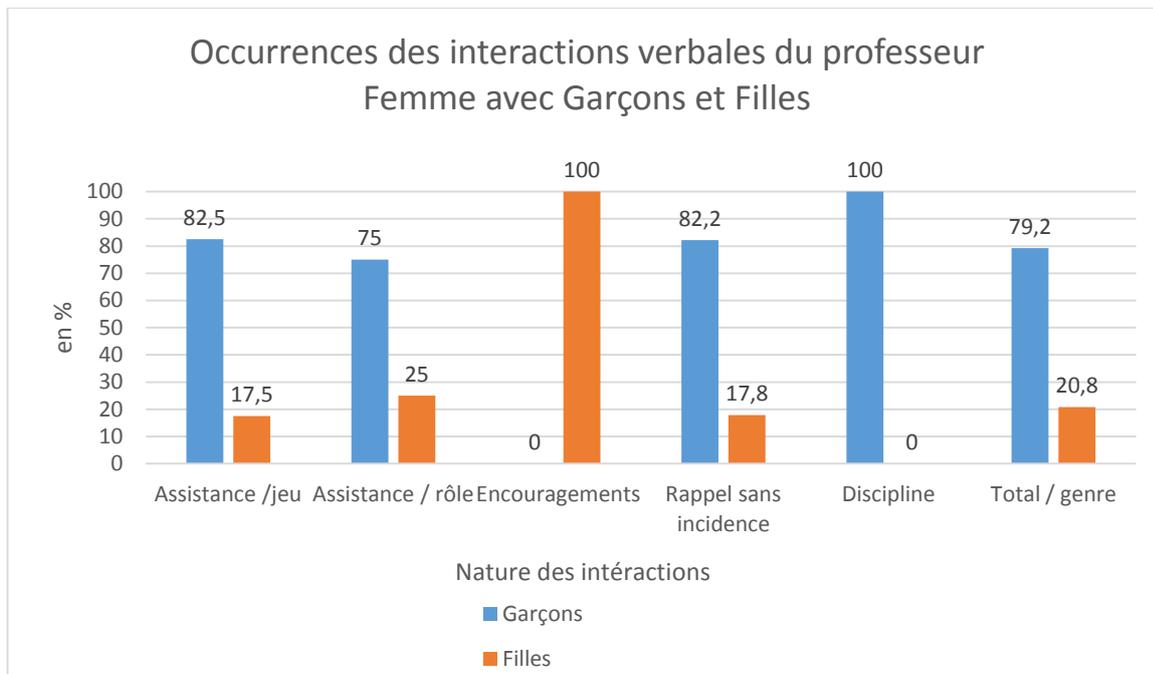
- Concernant les assistances par rapport au jeu, les garçons reçoivent beaucoup plus d'interactions verbales que les filles (82,5 % contre 17,5 %).
- Concernant les assistances par rapport aux rôles sociaux, les garçons bénéficient davantage d'interactions de la part du professeur femme (75 % contre 25 %).
- Concernant les encouragements, l'enseignante sollicite en nombre conséquent les filles par rapport aux garçons puisque les garçons ne sont pas encouragés (0 % contre 100 %).
- Concernant les rappels sans incidence, ce sont les élèves garçons qui bénéficient d'un grand nombre d'interactions puisque leur pourcentage est de 82,2 % contre seulement 17,8 % chez les élèves filles.
- De même que pour les interactions se situant au niveau de la discipline, le professeur femme interagit seulement avec les garçons (100 % contre 0% chez les filles).

Nous pouvons également souligner que les différentes sollicitations verbales tendent à être en faveur des garçons (79,2 % contre 20,8 % pour les filles).

De plus, l'enseignant du genre féminin communique davantage de manière individuelle avec ses élèves que de manière collective puisque le total des interactions genrées s'élève à 53 et le total des interactions collectives à 13.

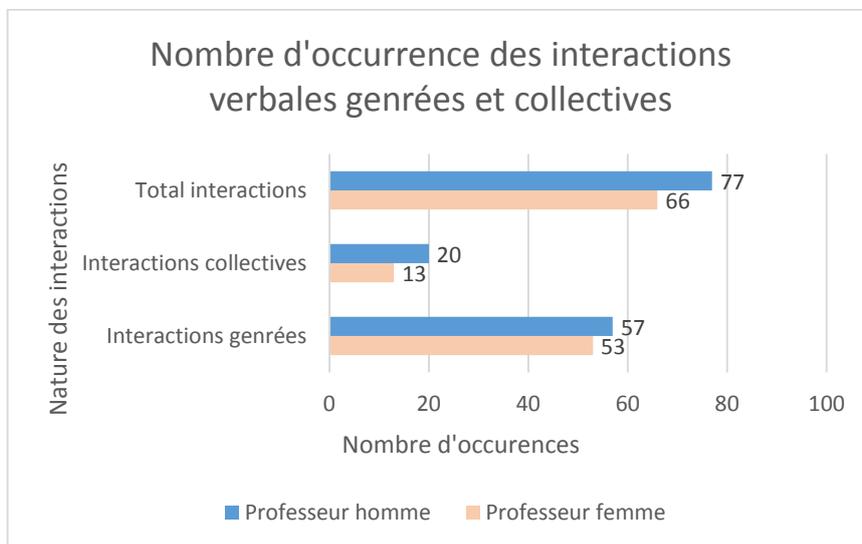
Nous retrouvons ces données sur le graphique suivant :

Voir page suivante...



c. Comparaison entre professeur Homme et professeur Femme

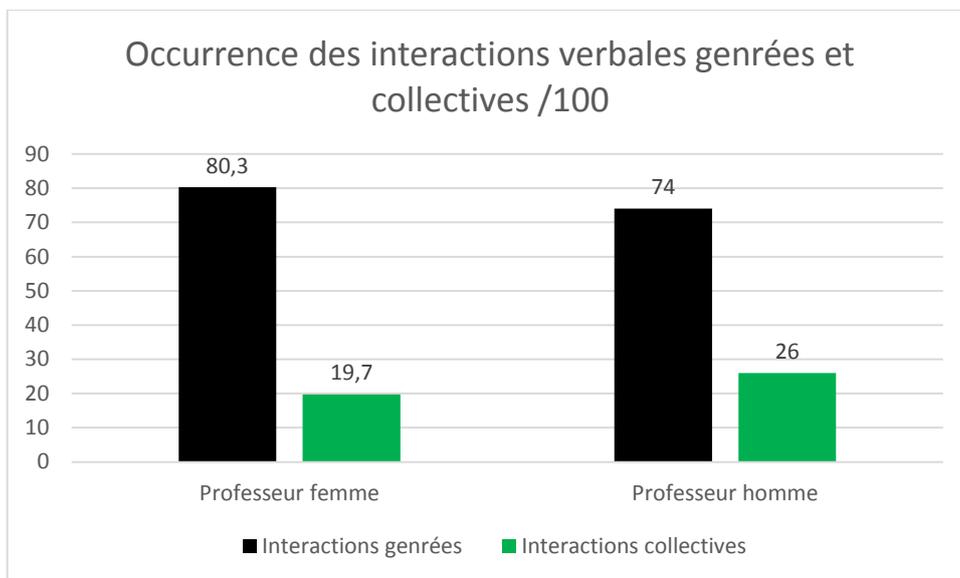
Rappelons que ces occurrences renvoient à des séquences d’une même durée pour les deux professeurs de sexes différents, c’est-à-dire à une durée de quinze minutes.



Nous remarquons que le professeur Homme interagit davantage avec les élèves (77 interactions) que le professeur Femme (66 interactions).

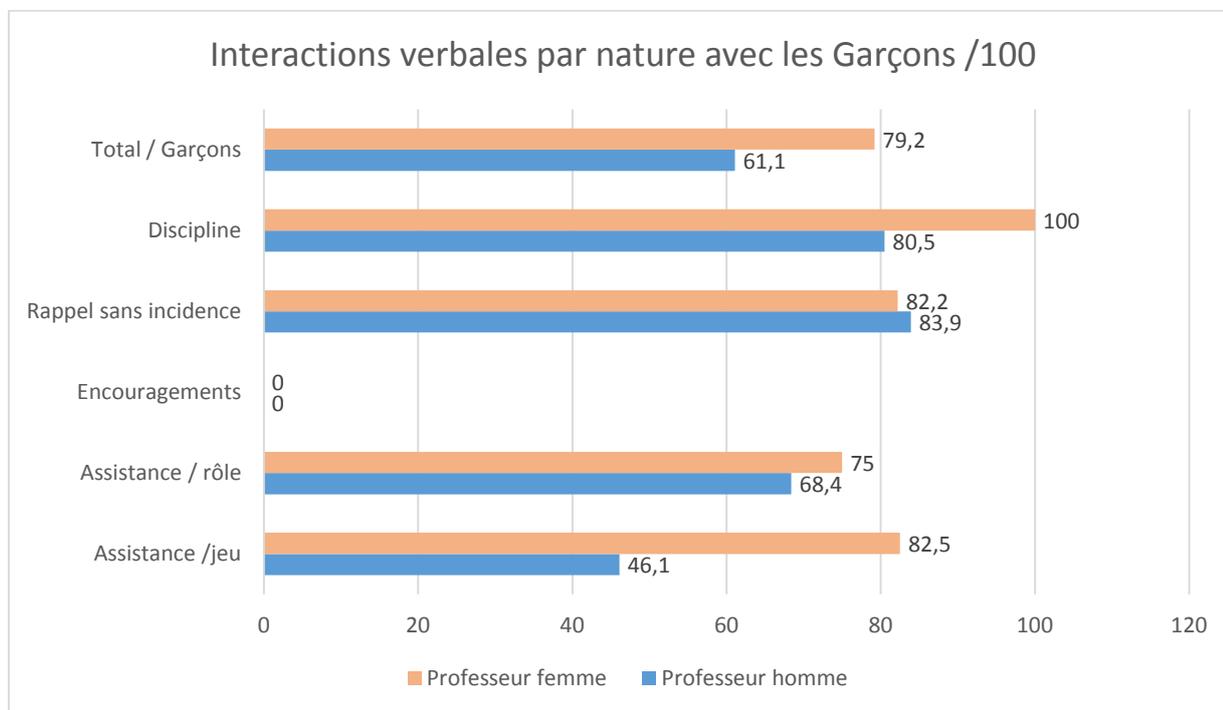
Au niveau des interactions collectives, ce constat reste validé puisque le professeur Homme interagit 20 fois contre 13 pour le professeur Femme.

Enfin, c’est également la même observation concernant les interactions genrées (57 pour l’enseignant contre 53 pour l’enseignante). L’écart n’est peut-être pas significatif (validé scientifiquement) mais nous constatons quand même une tendance



Les interactions verbales du professeur Femme sont plus différenciées au sein de la leçon. En effet 80,3 % des interactions sont genrées, et 19,7 % sont des interactions collectives, globales (contre 74 % et 26 % pour le professeur Homme).

Plus précisément, regardons au niveau des interactions verbales en référence aux catégories que nous avons identifiées avec les garçons :



Généralement, concernant les interactions avec les garçons, l’enseignante interagit plus avec eux (79,2 %) que le professeur Homme (61,1 %).

Spécifiquement, concernant les interactions au niveau de la discipline avec les garçons, c’est également le professeur Femme (100 %) qui intervient plus que le professeur Homme

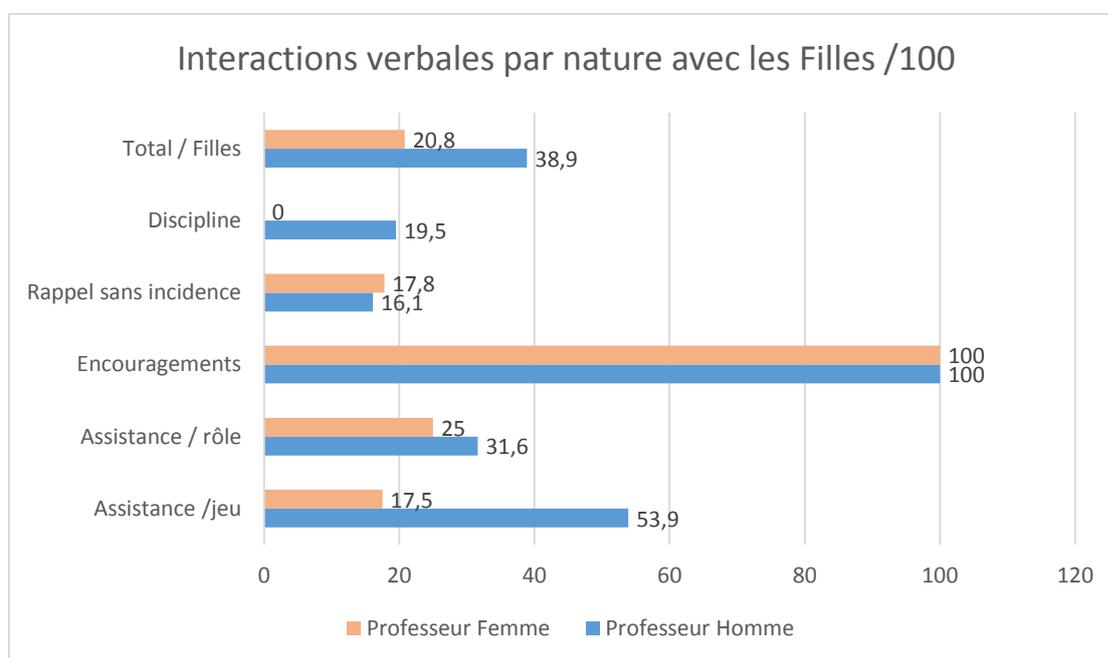
(80,5 %).

Au niveau des rappels sans incidence, ce constat a tendance à s'inverser puisque c'est le professeur Homme (83,9 %) qui intervient un peu plus que l'enseignante (82,2 %) avec les garçons.

Au niveau des encouragements, enseignants Homme et Femme s'accordent à ne pas intervenir avec les garçons (0 %).

Concernant les assistances par rapport aux rôles sociaux et par rapport au jeu, la tendance du départ se réaffirme. En effet, les enseignantes interviennent plus avec les garçons (75 % pour les rôles sociaux contre 68,4 %, et 82,5 % contre 46,1 % pour le jeu).

Regardons maintenant les interactions verbales en référence aux catégories que nous avons identifiées avec les filles :



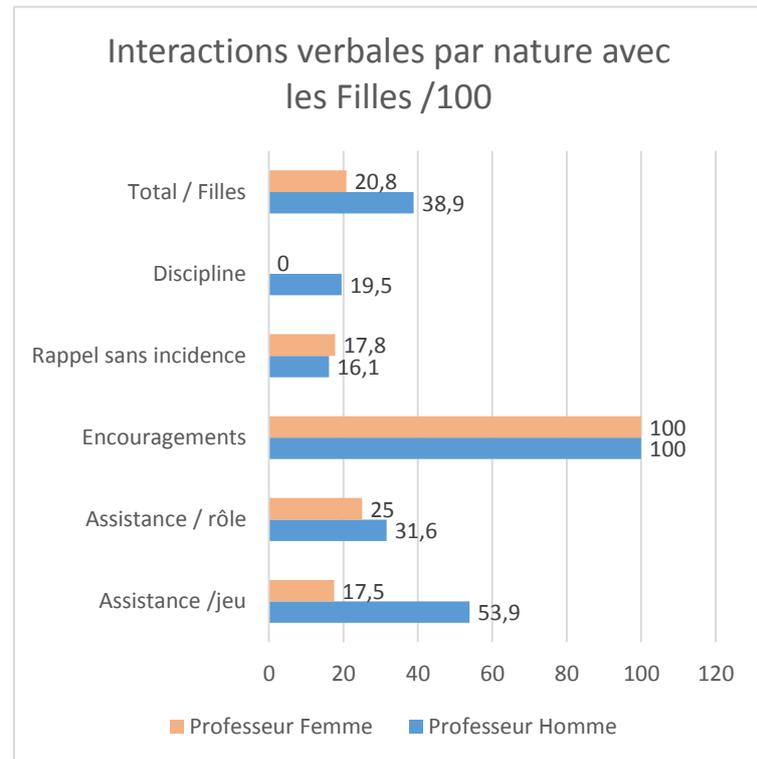
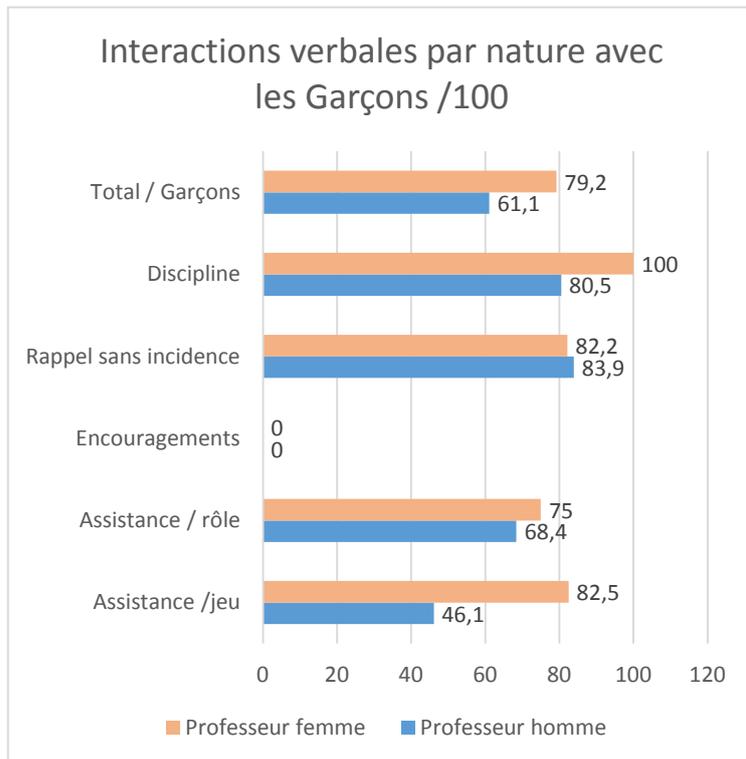
Généralement, concernant les interactions avec les filles, c'est cette fois-ci l'enseignant homme qui interagit plus (38,9 %) que le professeur Femme (20,8 %).

Spécifiquement, concernant les interactions au niveau de la discipline avec les filles, c'est également le professeur Homme (19,5 %) qui intervient plus que le professeur Femme, celle-ci n'intervenant pas (0 %).

Au niveau des rappels sans incidence, ce constat a tendance à s'inverser puisque c'est le professeur Femme (17,8 %) qui intervient un peu plus que l'enseignant (16,1 %) avec les filles.

Au niveau des encouragements, enseignants Homme et Femme s'accordent à intervenir de manière équitable avec les filles (100 %).

Concernant les assistances par rapport aux rôles sociaux et par rapport au jeu, la tendance du départ se réaffirme. En effet, l'enseignant intervient plus avec les filles (31,6 % pour les rôles sociaux contre 25 %, et 53,9 % contre 17,5 % pour le jeu) que le professeur Femme.



Tous les constats que nous avons vus sont importants. Nous allons essayer maintenant de leur donner une signification, en émettant tout d'abord des hypothèses en rapport avec mon objet, puis nous suggérerons des pistes de réflexion.

2. Interprétations

Nous avons limité notre étude (pour des raisons de temps) à deux séquences qui concernent des élèves de 6^{ème} avec un enseignant homme et un enseignant femme. Nous donnerons donc à cette réflexion un statut provisoire, statut qui ne permet en aucune façon la généralisation. Nous nous cantonnerons à donner des pistes de réflexion.

a. Réponses aux hypothèses

Hypothèse 1 :

Concernant la fréquence des interactions initiées par l'enseignant(e), les garçons recevraient une plus grande quantité de feedback que les filles. Les interactions verbales des enseignants avec les garçons sont plus nombreuses.

Les observations effectuées confirment-elles cette hypothèse ?

Au vu des résultats, on peut dire prudemment que les garçons bénéficient d'un plus grand nombre d'interactions avec les deux enseignants (Homme et Femme) que les filles. En effet, pour le professeur Homme, le taux s'élève à 61,1 % contre 38,9 %, et pour le professeur

Femme 79,2 % contre 20,8 %.

Nous pouvons dire, que, quel que soit le sexe de l'enseignant, les élèves garçons recevraient une plus grande quantité d'interactions verbales.

Ainsi, les études effectuées dans le cadre de disciplines scientifiques et au sein de l'école primaire, montrant que les enseignants interagissent davantage avec les garçons (Sadker, 1993) seraient validées dans nos études, mais encore une fois avec une certaine prudence.

Cependant, la règle des deux tiers, où les enseignants passeraient les deux tiers du temps avec les garçons et seulement un tiers avec les filles (Mosconi, 1994) ne serait pas tout à fait validée dans le cadre de nos recherches, puisque les enseignants Homme et Femme interagissent plus d'un tiers du temps avec les filles.

Néanmoins ce qui nous paraît décisif, ce n'est pas tant le nombre d'interactions que la nature même de ces dernières. Nous verrons cela, dans l'interprétation de la deuxième hypothèse.

Une piste de réflexion nous amènerait à penser que, les garçons ont tendance à monopoliser l'attention du personnel enseignant par différentes stratégies comme la création d'incidents disciplinaires comme par exemple, répondre aux questions posées collectivement, interrompre, parler plus fort, perturber. Les garçons mettraient en place de véritables « stratégies d'accaparement de l'attention enseignante » : non-respect des règles scolaires créant de l'indiscipline favorable à l'intervention de l'enseignante ou l'enseignant, et recevraient ainsi plus d'interactions que les filles.

Mais une autre hypothèse pourrait être soulevée : ne serait ce peut être pas les enseignants qui sont à l'origine de cette demande d'attention des garçons, en, justement, ne leur prêtant pas assez d'attention ?

Ceci constituerait une autre interprétation, car lors d'une séquence vidéo, nous avons remarqué que l'enseignant Homme, ne répondait pas, et ceci à plusieurs reprises, à un garçon, considéré comme « perturbateur » (propos recueilli par le professeur Homme).

Verbatim du professeur Homme

- 1- P1 « non, la balle n'est pas sortie, jouez »
- 2- G1-1 « si il est sorti Mr, j'ai vu » (Giovanni qui arbitre)
- 3- P2 « ce n'est pas lui, mais la balle » (s'adresse à Giovanni)
- 4- P3 « il y a marcher » (il siffle pour les 2 équipes)
- 5- G1-2 « si il est sorti Mr » (Giovanni qui ne comprend pas)
- 6- P4 « la faute se fait à l'endroit où il y a eu marcher, juste ici » (s'adresse à l'équipe qui ne sait pas où elle doit jouer)
- 7- P5 « sortez les joueuses »

Nous observons à l'aide de cet échange, que le garçon n'a pas l'air d'avoir compris la règle de la sortie, au point de contredire les propos de l'enseignant. Lors de la 2^{ème} interaction du même garçon (G1-2), il ne comprend toujours pas, et réaffirme que la balle est sortie. Le professeur, quant à lui, interagit avec d'autres élèves sans lui prêter l'attention que Giovanni lui demande...

Hypothèse 2 :

Concernant la nature des interactions, les garçons recevraient de la part de l'enseignant(e) davantage de feedback de nature différente (encouragements, assistance par rapport au jeu et aux rôles sociaux, informations techniques, critiques par rapport aux prestations physiques) que les filles.

On peut dire prudemment que les résultats tendent à confirmer cette hypothèse tant chez le professeur homme que femme. En effet, de nombreux points communs sembleraient apparaître entre les deux enseignants de sexes différents :

Lors des assistances par rapport aux rôles sociaux (68,4 % avec les garçons contre 31,6 % avec les filles pour l'enseignant homme et 75 % contre 25 % pour le professeur femme), les interactions verbales au niveau de la discipline (80,5 % contre 19,5 % pour l'enseignant homme et 100 % contre 0% chez les filles pour le professeur femme), ou encore les rappels à l'ordre sans incidence (83,9 % contre seulement 16,1 % pour le professeur homme et 82,2 % contre seulement 17,8 % pour le professeur femme), ce sont les garçons qui bénéficient d'un plus grand nombre d'interactions de la part des deux enseignants (homme et femme).

Nous constatons donc un déséquilibre des interactions en faveur des garçons. On peut émettre une piste de réflexion, à savoir : est-ce que le fait de recevoir davantage d'interactions de natures différentes expliquerait l'obtention de meilleurs résultats en EPS ?

Si la nature des interactions est importante, ce qui l'est davantage encore, c'est la forme que prend cette diversité. Prenons l'exemple du professeur homme qui guide ses élèves filles dans le jeu. Ne peut-on pas dire que cela objective à la fois un regard paternaliste et le constat (qui lui est peut-être lié) fait par l'enseignant de plus grandes difficultés rencontrées par les filles. D'où cette assistance plus forte.

Ici, il aurait été intéressant d'effectuer des entretiens avec cet enseignant. De plus, certains travaux comme ceux de Magali Joux et Geneviève Cogérino (2005) peuvent nous permettre d'objectiver la différence de « regards d'hommes » et de « regards de femmes ».

La question demeure par contre entière de savoir si cette assistance renforcée renforce ces difficultés ou si elle les diminue. Cela ouvre donc à un nouveau chantier de réflexion, à savoir, si ces assistances sont pertinentes dans leurs formes, afin de ne pas considérer ces élèves filles comme débutantes, et, en conséquence de leur apporter des contenus efficaces.

D'autre part, dans la même lignée que les résultats précédents, les garçons reçoivent beaucoup plus d'interactions verbales que les filles concernant les assistances par rapport au jeu (82,5 % contre 17,5 %), mais ceci n'est valable que chez le professeur femme. Contrairement, le professeur homme donne plus d'assistance au jeu aux filles bien que la différence n'est pas assez significative (tendance

inversée avec 53,9 % pour les filles contre 46,1 % pour les garçons).

Nous pouvons émettre une piste de réflexion concernant ce constat inverse. Peut-être que, comme nous l'avons vu dans les travaux théoriques de G. Cogérino dans son livre « Filles et garçons en EPS », l'APSA handball est considérée comme une pratique masculine. Notre intuition nous pousserait à dire que les filles ont peut-être des difficultés à trouver leur place dans cette confrontation collective, et ainsi, l'enseignant homme guiderait davantage les filles pour qu'elles soient plus performantes dans ce rapport de force.

Ici, les entretiens par exemple, permettraient de vérifier cette piste.

Nous pouvons percevoir cette assistance dans le verbatim suivant.

Verbatim du professeur Homme

8- P6 « tu joues avec qui, Sarah, regarde » (s'adresse à une fille)

10- P8 « éloigne toi » (s'adresse encore à la fille ci-dessus pour qu'elle se démarque pour que Sarah lui refasse une passe)

49- P45 « Avance, Si tu n'es pas pris (pas de défenseur devant toi) quand tu as donné la balle, monte sur le côté, encore encore, voilà » (s'adresse à une fille Justine qui ne sait pas quoi faire)

50- P46 « ça c'est pour toi Justine, va faire la touche »

De plus, concernant les encouragements, les deux enseignants sollicitent en nombre conséquent les filles par rapport aux garçons (100 % contre 0 %) puisque les garçons ne sont pas encouragés.

Une piste de réflexion pour tenter d'expliquer ce résultat serait celui des représentations et des motivations qui est fréquemment avancée : les filles seraient moins sportives, moins compétitrices, le match, la victoire leur importerait peu, elles seraient davantage préoccupées par les enjeux esthétiques ou hygiéniques des activités sportives. Donc l'enseignant homme semble les encourager à s'investir davantage.

En outre, lors des assistances par rapport aux rôles sociaux (68,4 % avec les garçons contre 31,6 % avec les filles pour l'enseignant homme et 75 % contre 25 % pour le professeur femme), ce sont les garçons qui bénéficient largement de ces assistances.

Peut-on y voir également un engagement plus fort ? Se sentent-ils plus concernés ? Cette discussion de l'arbitrage peut renvoyer à un signe d'intérêt pour le jeu.

C'est encore une piste de réflexion, voici la séquence correspondante :

Verbatim du professeur Homme

- 1- P1 « non, la balle n'est pas sortie, jouez »
- 2- G1-1 « **si il est sorti Mr**, j'ai vu » (Giovanni qui arbitre)
- 3- P2 « ce n'est pas lui, mais la balle » (s'adresse à Giovanni)
- 4- P3 « il y a marcher » (il siffle pour les 2 équipes)
- 5- G1-2 « **si il est sorti Mr** » (Giovanni qui ne comprend pas)
- 22- P18 « est-ce que tu crois que c'est normal que ce soit toujours les rouges qui récupèrent le ballon depuis le début de l'exercice ? » (il s'adresse à un garçon de l'équipe verte qui vient d'effectuer une passe mais interceptée par un joueur rouge)
- 27- P23 « les jaunes (2 jokers garçons) rentrer sur le terrain »
- 30- P26 « Stop » (aux arbitres car sifflent trop de fois)
- 42- P38 « les oranges (2 jokers garçons), vous faites quoi là ? » (ils doivent sortir du terrain car leur équipe vient de perdre la balle)
- 60- P55 « carton jaune pour toi, tu n'as pas le droit de faire ça » (à un garçon)
- 68- P63 « zone » (à un garçon Joël)
- 69- G3-1 « **non** »
- 70- P64 « si tu as un pied complet dedans ! »

Hypothèse 3 :

Les incidents disciplinaires sont davantage le fait des garçons, ce qui augmenterait leurs contacts avec les enseignants.

Les observations effectuées confirment-elles cette hypothèse ?

On peut dire prudemment que les résultats tendent à confirmer cette hypothèse tant chez le professeur homme que femme.

En effet, concernant les interactions se situant au niveau de la discipline, le professeur homme interagit beaucoup plus avec les garçons (80,5 %) que les élèves filles (19,5 %). Du côté du professeur femme, cette tendance se confirme également puisque l'enseignante interagit seulement avec les garçons (100 % contre 0% chez les filles).

Nous pouvons émettre une piste de réflexion concernant ce constat.

Concernant les problèmes disciplinaires, comparativement aux filles, les garçons font preuve de plus d'indiscipline. Les filles restent en conformité avec les règles de l'institution scolaire (Felouzis, 1994)⁴¹, elles s'approchent du modèle de « l'élève idéal ». Les filles sont plus attentives en cours, les garçons ne portant que peu d'intérêt à l'interaction pédagogique.

Ces derniers « monopolisent l'espace verbal de la classe »⁴²(Zaidman, 1996) selon

⁴¹ FELOUZIS (G.), 1994, « Le collège au quotidien : adaptation, socialisation et réussite scolaire des filles et des garçons », Paris, PUF.

⁴² ZAIDMAN (C.), 1996, « La mixité à l'école primaire », Paris, L'Harmattan.

différentes stratégies : parler fort, perturber, interrompre. En retour, les rappels disciplinaires (face aux comportements déviants qui permettent aussi d'attirer l'attention de l'enseignant) sont essentiellement dirigés vers les garçons.

Ainsi, les garçons, par la création d'incidents disciplinaires, imposent aux enseignants ce traitement inéquitable, entraînant de ce fait une moindre participation des filles. Les garçons mettent en place de véritables « stratégies d'accaparement de l'attention enseignante » (Mosconi, 1994).

Nous pouvons percevoir ces interactions au niveau de la discipline dans le verbatim suivant :

Verbatim du professeur homme avec les garçons :

34- P30 « arrête ! » (il prend le sifflet à un Garçon car il fait que de jouer avec)

59-P54 « toi tu restes dans les buts Giovanni ! (discipline) »

71- P65 « le gardien fait une grande passe alors que j'ai dit que l'on n'avait pas le droit ! Giovanni si tu ne veux pas jouer, je te donne un autre rôle !

72- G1-3 « mais si » (Giovanni)

73- P66 « non non tu as mis 3 minutes avant de relancer et en plus tu fais une faute ! » (le prof s'énerve)

Une autre piste de recherche qu'il faudrait explorer, serait de travailler sur les interactions non verbales, et de voir si les garçons ont des attitudes de passivité, activité.

Mais une autre hypothèse pourrait être soulevée : ne serait ce peut être pas les enseignants qui sont à l'origine de cette demande d'attention des garçons, en, justement, ne leur prêtant pas assez d'attention (voir l'extrait du verbatim de l'enseignant homme de la 1^{ère} hypothèse) ?

IV. Conclusion et discussion

1. Les contraintes pratiques rencontrées

La contrainte d'ordre temporelle a été la principale contrainte rencontrée lors de ces études. En effet, analyser des vidéos semble particulièrement couteux au niveau du temps. D'autant plus, que nous devons donner du temps aux révisions du CAPEPS.

L'autre contrainte est peut-être le déséquilibre au niveau du plan organisationnel de la leçon. Filmer deux professeurs de sexe différent qui n'organisent pas la même leçon, et qui ont des représentations différentes semble peut être, un outil « moyen » pour récolter des données pertinentes au niveau des interactions.

2. Les hypothèses de départ

Les hypothèses sont partiellement vérifiées. L'augmentation du corpus (nombre d'heures) nous permettrait d'envisager une validation.

Notre première hypothèse devait tester le nombre d'interactions verbales émis par l'enseignant selon le sexe des élèves (qui seraient plus nombreuses avec les garçons). Lors des séances d'EPS filmées, les garçons ont des interactions plus nombreuses avec les enseignants(es) que les filles. Nous pouvons dire prudemment que les garçons bénéficient d'un plus grand nombre d'interactions avec les deux enseignants (Homme et Femme) que les filles.

Ce constat pourrait valider en EPS les résultats obtenus par Mosconi (1994) dans des disciplines scolaires à plus forte valeur académique.

Notre deuxième hypothèse concerne la nature des interactions, les garçons recevraient de la part de l'enseignant(e) davantage de feedback de nature différente (encouragements, assistance par rapport au jeu et aux rôles sociaux, informations techniques, critiques par rapport aux prestations physiques) que les filles. Nous pouvons dire prudemment que les résultats tendent à confirmer cette hypothèse tant chez le professeur homme que femme.

Cependant, la répartition du nombre des interactions verbales ne confirme pas la « règle des deux tiers » de Spender (1982) constatée en contexte français par Mosconi (1994). D'autre part, les garçons reçoivent beaucoup plus d'interactions verbales que les filles concernant les assistances par rapport au jeu (82,5 % contre 17,5 %), mais ceci n'est valable que chez le professeur femme. Ces résultats ne peuvent être que partiellement validés en EPS. En effet, concernant les encouragements, les deux enseignants sollicitent en nombre conséquent les filles par rapport aux garçons (100 % contre 0 %) puisque les garçons ne sont pas encouragés. Les travaux de Cogérino (2005) pourraient trouver un sens ici, puisque cet auteur mentionne « le manque de motivation des filles » : les filles seraient moins sportives, moins compétitrices. Enfin, les garçons n'interpellent peut-être pas plus les enseignants que les filles, mais ce sont peut-être les interactions initiées par l'enseignant(e) qui détermineraient l'avantage en faveur des garçons ?

Notre dernière hypothèse concerne les incidents disciplinaires qui seraient davantage le fait des garçons, ce qui augmenterait leurs contacts avec les enseignants. Conformément à notre hypothèse, les garçons sont davantage à l'origine d'indiscipline puisque le professeur homme interagit beaucoup plus avec les garçons (80,5 %) que les élèves filles (19,5 %). Du côté du professeur femme, cette tendance se confirme également puisque l'enseignante interagit seulement avec les garçons (100 % contre 0% chez les filles).

Ces résultats permettent de corroborer ceux de Felouzis (1994) et de Zaidman (1996) montrant la multiplication des comportements perturbateurs masculins. Considérant l'avantage temporel que crée le règlement des incidents, les garçons mettent en place de véritables « stratégies d'accaparement de l'attention enseignante », notamment par la création d'incidents disciplinaires.

3. Prolongements possibles

Cette recherche s'est effectuée en parallèle à la préparation du concours du CAPEPS, à un quota d'heure de 7h en tant que contractuel admissible au Collège de Senones, et enfin en parallèle à la préparation de l'obtention du Master 2.

Ainsi, bien que les résultats fassent ressortir quelques interprétations intéressantes, nous n'envisageons que des pistes de travail.

Pour prolonger notre travail, il serait pertinent d'augmenter notre corpus : nombre d'heures, nombre de séquences vidéo, nombre d'enseignants et enseignantes, nombre d'activités enseignées, et enfin effectuer des entretiens avec les différents enseignants.

Après avoir affiné ces résultats, et avec une population plus importante, les recherches pourraient être très intéressantes.

Enfin et surtout, à partir de nos constats, nos interprétations, le principal intérêt est de proposer finalement une modification de notre stratégie d'enseignement afin de minimiser cette différence d'interactions verbales en faveur des garçons.

V. Liste des tableaux

TABLEAU	TITRE	PAGE
1	Notes moyennes obtenues dans les différents sports	7
2	Fondements théoriques en situation d'interaction sociale	15
3	Divergences entre les théories	15
4	Convention de codage du verbal dans les interactions.	26
5	Récapitulatif des leçons d'EPS filmées.	26
6	Illustration des différents types d'interactions verbales	27
7	Occurrences des interactions du professeur Homme avec Garçons et Filles	27
8	Occurrences des interactions du professeur Femme avec Garçons et Filles	29

VI. Références bibliographiques

- AMADE-ESCOT (C.), 2004. « Dynamiques différentielles des interactions didactiques selon le genre en EPS. Le cas de l'attaque en volley-ball en seconde ». *Revue STAPS* 66, 76-97.
- ARNAUD et TERRET, 1996, « Histoire du sport féminin. Sport masculin - sport féminin : éducation et société » Tome 2. Paris, L'Harmattan.
- BRUNER (J.), HICKMAN (H.), « La conscience, la parole et la « zone proximale » », In BRUNER (J.S.), « Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire, PUF, 1983
- Bulletin officiel spécial n°5 du 19 juillet 2012
- COGERINO, Geneviève, 2005. « Les inégalités de réussite en EPS en fonction du sexe ». Chapitre 1 « Sexe et genre en EPS ». In COGERINO, Geneviève. « Filles et Garçons en EPS », Editions Revue EPS, Page 42.
- COUCHOT-SCHIEX (S.), TROTTIN (B.), 2005. « Interactions enseignants/élèves en EPS : variations en fonction du sexe et du genre », Editions Revue EPS. Page 164.
- DAVISSE (A.) et LOUVEAU (C.), 1998, Sport, école, société : la différence des sexes, Paris, l'Harmattan.
- DAVISSE (A.) et VOLONDAT (M.), 1987. « Mixité. Pédagogie des différences et didactiques », *Revue EPS*, 206, 53-56.
- DOISE (W.), MUGNY (G.), « Le développement social de l'intelligence », Paris, Interéditions, 1981.
- FAMOSE (J.P.), 1991, « Rôle des représentations cognitives de la difficulté de la tâche et de l'habileté du sujet dans l'apprentissage moteur et la motivation à apprendre », In « L'apprentissage moteur, rôle des représentations », sous la direction de J.P. Famose, Ph. Fleurance, Y. Touchard, Paris, Editions Revue EPS. Pages 97-118.
- FAMOSE (J.-P.), SARRAZIN (P.), CURY (F.), « *Apprentissage et buts d'accomplissement* », in J.Bertsch et C.Le Scanff, Apprentissage moteur et conditions d'apprentissage, PUF, Paris, 1995
- FELOUZIS (G.), 1994, « Le collègue au quotidien : adaptation, socialisation et réussite scolaire des filles et des garçons », Paris, PUF.
- JUST (J.-F.), 2006, « Les écarts de notation », In « Masculin / féminin : les APSA en question », Les cahiers EPS n°33 : Masculin et féminin en EPS. Page 49.
- LAFONT (L.), « Efficacité comparée de la démonstration explicitée et de l'imitation-modélisation interactive pour l'acquisition d'une séquence dansée chez des adolescents de 12 à 15 ans », STAPS, vol. 58, 2002, p.69-79.
- LAFONT (L.), « Interactions sociales dissymétriques et acquisition des habiletés motrices : analyse du processus de tutelle », Actes des Journées nationales d'étude de la Société française de psychologie du sport, Poitiers, 1998.
- LAFONT, (L.), « Interactions sociales et habiletés motrices », « Interaction et apprentissage », coordonné par Florence Darnis, Editions EPS, 2010.
- LAFONT (L.), « Modalités sociales d'acquisition d'habiletés motrices complexes : rôles de la démonstration explicitée et d'autres procédures de guidage », Thèse de doctorat de psychologie, Université Paris V, 1994
- LEBLANC (S.), RIA (L.), VEYRUNES (P.). Journées VISA 2007. Vidéo et analyse in situ des situations d'enseignement et de formation dans le programme cours d'action.
- MARSENACH (J.), « EPS : quel enseignement ? », INRP, Paris, 1991.
- Ministère de la défense et des anciens combattants, direction du service national (DSN), MEN-MESR DEPP, In filles et garçons sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'enseignement supérieur [2013]
- Ministère de l'Education nationale, L'évaluation aux baccalauréats, CAP et BEP de l'enseignement général, technologique et professionnel en EPS, rapport annuel, 2007
- MEN-MESR DEPP, « Filles et garçons sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'enseignement

supérieur » [2013]

- MORIN (E.), 1977, « La méthode I : la nature de la nature », Paris, Editions du Seuil.
- MOSCONI (N), 1994, Femmes et savoir : la société, l'école et la division sexuelle des savoir, Paris, L'Harmattan
- PERRET-CLERMONT (A. N.), « La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale, Berne, Peter Lang, 1979.
- PLAYS, Maurice, 2006, « D'une logique interne sportive à une logique interne scolaire motrice : pour une équité entre garçons et filles », In « Masculin / féminin : les APSA en question », Les cahiers EPS n°33 : Masculin et féminin en EPS. Page 50.
- POSTIC (M), 2001, La relation pédagogique, Paris, PUF
- PUJADE RENAUD, Claude, 1983. « Le corps de l'enseignant dans la classe ». Chapitre 3 « un corps en proie aux regards ». Edition ESF. Page 27.
- REY (J.-P.), « *L'individu dans le groupe* », in Le groupe, Ed. Revue EPS, Paris, 2000
- SADKER (M) et SADKER (D), 1993, « Fair an square ? Creating a non-sexist classroom », Instructor, p.67-68
- SAURY (J.), ADE (D.), GAL-PETITFAUX (N.), HUET (B.), SEVE (C.), TROHEL (J.), 2013, « Actions, significations et apprentissages en EPS, une approche centrée sur les cours d'expérience des élèves et des enseignants », Editons EPS. Page 19.
- SUBIRATS (M), BRULLET (C), 1998, « Le sexisme dans l'enseignement primaire : interactions verbales dans les classes en Catalogne », Recherches féministes, p.47-59
- TARDIF (M.), LESSARD (C.), 1999. « L'objet du travail : les interactions avec les élèves » In « Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels », Bruxelles, De Boeck. Page 319
- THEUREAU (J.), JEFFROY (F.), 1994, « Ergonomie des situations informatisées : la conception centrée sur le cours d'action des utilisateurs, Octares, Toulouse. Page 19.
- TROTIN (B.), 2003. « Les interactions en EPS : construction d'identités de genre ». Mémoire Diplôme d'Études Approfondies, Université Claude Bernard Lyon 1, Lyon
- VIGNERON, Cécile, 2004. « La construction des inégalités de réussite en EPS au baccalauréat entre filles et garçons », thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Dijon, Université de Bourgogne.
- VIGNERON, Cécile, 2005. « Une improbable réussite des filles en EPS : l'exemple des sports collectifs », Chapitre 4 In COGERINO, Geneviève. « Filles et Garçons en EPS », Editions Revue EPS, Page 125
- VYGOTSKI (L. S.), « Pensée et Langage », Paris, Editions Sociales, 1985 (1934). Page 281.
- ZAIDMAN (C.), 1996, « La mixité à l'école primaire », Paris, L'Harmattan.

VII. Annexes

ANNEXE	TITRE	PAGE
1	Consentement écrit des parents pour l'usage d'enregistrements vidéo dans le cadre d'une activité scolaire et d'un mémoire recherche STAPS	45
2	Verbatim du professeur homme	46
3	Verbatim du professeur femme	50

Annexe 1 : Consentement écrit des parents pour l'usage d'enregistrements vidéo dans le cadre d'une activité scolaire et d'un mémoire recherche STAPS

<p>AUTORISATION PARENTALE POUR L'USAGE D'ENREGISTREMENTS VIDEOS DANS LE CADRE D'UNE ACTIVITE SCOLAIRE POUR UN ELEVE MINEUR</p>

Collège André Malraux – Rue du Breuil – 88210 SENONES

Je soussigné(e).....

Tuteur de l'enfant NOM :PRENOM :

- L'autorise
- Ne l'autorise pas

A participer à l'étude de l'étudiante en Master 2 Recherche STAPS (Charlotte Levrey) et déclare avoir pris connaissance de l'utilisation d'une caméra numérique pour filmer des séquences d'étude à usage de l'étudiant et de son directeur de recherche.

Date :

Signature

Annexe 2 : Verbatim du professeur homme

- 1- P1 « non, la balle n'est pas sortie, jouez »
- 2- G1-1 « si il est sorti Mr, j'ai vu » (Giovanni qui arbitre)
- 3- P2 « ce n'est pas lui, mais la balle » (s'adresse à Giovanni)
- 4- P3 « il y a marcher » (il siffle pour les 2 équipes)
- 5- G1-2 « si il est sorti Mr » (Giovanni qui ne comprend pas)
- 6- P4 « la faute se fait à l'endroit où il y a eu marcher, juste ici » (s'adresse à l'équipe qui ne sait pas où elle doit jouer)
- 7- P5 « sortez les joueuses »
- 8- P6 « tu joues avec qui, Sarah, regarde » (s'adresse à une fille)
- 9- P7 « oui voilà » (s'adresse à la fille ci-dessus qui a bien vu Sarah et qui lui a fait la passe)
- 10- P8 « éloigne toi » (s'adresse encore à la F ci-dessus pour qu'elle se démarque pour que Sarah lui refasse une passe)
- 11- P9 « oui voilà tire » (s'adresse encore à cette même F qui vient de recevoir la balle de Sarah afin qu'elle tire car il n'y a personne devant elle)
- 12- P10 « Stop, (il siffle) Ne bougez pas ! les 3 verts, regardez vos positions, il n'y a que lui qui défend (un Garçon), vous (les 2 filles) est ce que vous êtes entre les attaquants et le buts ? »
- 13- F1-1 « non »
- 14- P11 « non là, les attaquants sont tous devant vous » (s'adresse aux 2 filles de l'équipe verte)
- 15- P12 qui prend par l'épaule la fille de l'équipe verte qui vient de lui répondre « pour bien défendre, il faut absolument être plus loin, devant elles (les attaquants) pour les empêcher de réceptionner le ballon » (le prof s'adresse aux 2 F de l'équipe verte)
- 16- P13 « aller balle aux verts »
- 17- P14 « les oranges entrez sur le terrain » (car l'équipe rouge vient de récupérer le ballon)
- 18- P15 « c'est balle à qui ? » (car il y a sortie)
- 19- G2-1 « c'est ici la sortie ? »
- 20- P16 « sur la ligne jaune oui »
- 21- P17 « c'est balle aux verts (équipe), alors les jaunes rentrent sur le terrain » (les 2 jokers)
- 22- P18 « est-ce que tu crois que c'est normal que ce soit toujours les rouges qui récupèrent le

ballon depuis le début de l'exercice ? » (il s'adresse à un garçon de l'équipe verte qui vient d'effectuer une passe mais interceptée par un joueur rouge)

23- P19 « allez les verts, démarquez-vous ! il doit y avoir quelqu'un qui se trouve tout seul »

24- P20 « Léa, regarde » (devant elle pour lancer la balle à un partenaire)

25- P21 « zone ! la balle pour le gardien »

26- P22 « va vers le milieu pour recevoir » (à une F car elle est seule)

27- P23 « les jaunes (2 jokers garçons) rentrer sur le terrain »

28- P24 « sans dribble » (à une F car il y a des partenaires disponibles pour recevoir le ballon)

29- P25 « allez ça repart »

30- P26 « Stop » (aux arbitres car sifflent trop de fois)

31- P27 « Stop, silence, les rouges vous donnez vos maillots à l'autre équipe, et vous restez dans l'espace là-bas, je vais venir vous donnez vos rôles » (arrêt du jeu car changement d'équipe)

32- P28 « Cheyenne, tu te mets en orange, toi (une autre fille) en rouge »

33- P29 « Cheyenne, mets-toi là-bas » (en position joker)

34- P30 « arrête ! » (il prend le sifflet à un Garçon car il fait que de jouer avec)

35- P31 « toi tu vas là-bas et toi aussi » (parle à 2 filles pour leur annoncer leur rôles)

36- P32 « alors qui c'est qui veut arbitrer ? » (s'adresse toujours à l'équipe rouge)

37- P33 « tiens » (il donne le sifflet et le ballon à une fille qui a été demandeuse pour arbitrer)

38- P34 « Tiens » (il donne un sifflet garçon qui n'a pas été demandeur pour arbitrer)

39- P35 « Vous vous restez ici, vous coacher (s'adresse à 3 filles). Adrien, tu vas avec Mathilde la bas pour coacher »

40- P36 « c'est bon ? » (s'adresse aux équipes qui sont sur le terrain)

41- P37 « les oranges j'aimerais Oh Cheyenne je viens d'expliquer les consignes, ça a pris 2 minutes..Oh je suis en train de parler là ! ça a pris 1 ou 2 minutes pour qu'ils comprennent quand est-ce qu'ils rentrent sur terrain et quand est ce qu'ils sortent...vous (s'adresse à la nouvelle équipe rouge) vous avez vu un match alors j'aimerais bien que ça marche tout de suite avec vous, d'accord ? Alors la balle est au rouge, allez c'est parti»

42- P38 « les oranges (2 jokers garçons), vous faites quoi là ? » (ils doivent sortir du terrain car leur équipe vient de perdre la balle)

43- P39 « tu ressors, quand ton équipe n'a pas la balle tu sors et dès qu'elle l'a tu entres » (s'adresse à une fille jaune (joker) pour lui dire qu'elle n'a rien à faire sur le terrain)

44- P40 « regarde, regarde » (s'adresse à un garçon pour qu'il regarde ses partenaires démarqués pour jouer avec eux)

45- P41 « on va faire un coup franc pour l'instant, la prochaine fois si tu es comme ça devant lui, ce sera un penalty. Si tu défends devant lui quand il tire, c'est penalty. Ici le coup franc. Tous les rouges doivent être à l'intérieur des pointillés (dans les 9 mètres) à 3 mètres du ballon, et tous les verts et jaunes doivent être en dehors des pointillés » (s'adresse aux 2 équipes).

45-bis- P41 « Allez, dès que ça siffle, tu donnes la balle, il n'y a pas de direct »

46- P42 « et bah voilà, la seule fois que vous vous mobiliser, vous perdez la balle » (s'adresse à l'équipe verte)

47- P43 « balle aux rouges » « les jaunes ressortent, les oranges rentrent sur le terrain »

48- P44 « Cheyenne, arrête de dormir » « je ne vous le dis plus maintenant »

49- P45 « Avance, Si tu n'es pas pris (pas de défenseur devant toi) quand tu as donné la balle, monte sur le côté, encore encore, voilà » (s'adresse à une fille Justine qui ne sait pas quoi faire)

50- P46 « ça c'est pour toi Justine, va faire la touche »

50-bis- P46 « allez Justine court »

51- P47 « et tous les défenseurs, vous êtes où là, est ce que vous êtes entre l'attaquant et le but ? » (s'adresse à l'équipe rouge)

52- P48 « Joël, mets-toi l) devant ton but» (s'adresse à un joueur rouge qui reste à l'écart et qui est mal positionné pour défendre)

53- P49 « zone, balle au gardien »

54- F2-1 « mais il a fait un tir »

55- P50 « oui mais il a un pied sur la ligne quand il a la balle dans les mains »

56- P51 « les jaunes vous sortez »

57- P52 « donne ta balle » (à un garçon pour qu'il voit ses partenaires démarqués)

58- P53 « arrête de siffler quand il n'y a pas faute, quand il n'y a rien » (à un garçon qui arbitre)

59- P54 « vous allez voir les coaches et vous changez les maillots sauf les gardiens, toi tu restes dans les buts Giovanni ! (discipline) »

60- P55 « carton jaune pour toi, tu n'as pas le droit de faire ça » (à un garçon)

61- P56 « mais qu'est-ce que tu fais ? Tu as vu où tu étais ? balle au gardien » (s'adresse à une fille qui défendait dans la zone)

62- P57 « écartez le jeu » « faute, balle au rouge »

63- P58 « regarde devant » (s'adresse à un garçon car il part en dribble alors qu'un joueur est démarqué devant)

64- P59 « trop tard » (s'adresse à une fille qui reçoit le ballon face au but, elle était dans de bonnes conditions pour tirer)

65- P60 « les verts (3 filles) vous devez vous mettre entre les attaquants et le but »

66- P61 « la passe rapide, redonne là au centre » (à un garçon)

67- P62 « mais Damien tu fais quoi ? Tu le laisse tirer, tu le regardes ! »

68- P63 « zone » (à un garçon Joël)

69- G3-1 « non »

70- P64 « si tu as un pied complet dedans ! »

71- P65 « le gardien fait une grande passe alors que j'ai dit que l'on n'avait pas le droit ! Giovanni si tu ne veux pas jouer, je te donne un autre rôle !

72- G1-3 « mais si » (Giovanni)

73- P66 « non non tu as mis 3 minutes avant de relancer et en plus tu fais une faute ! » (le prof s'énerve)

74- P67 « balle aux verts, viens ici pour jouer » (à un garçon)

75- P68 « rentre dans le terrain » (à une fille)

Annexe 3 : Verbatim du professeur femme

1- P1 « pour jouer, il vous manque quelque chose me semble-t-il ? » « il vous manque quoi pour jouer ? » « Maintenant, si je vous dis on y va, vous savez comment on joue ? »

2- F1-1 « les règles »

3- P2 « oui il manque les règles »

4- P3 « j'attends le silence »

5- P4 « alors les règles ; je vais appeler 1-2-3-4-5 numéros à la fois, quand j'appelle les numéros, le but du jeu est de récupérer la balle et ensuite on joue comme du handball » « l'équipe des sans maillot, votre cage, celle dans laquelle vous devez tirer est celle la bas, les verts, la cage dans laquelle vous devez tirer est celle-ci » « on applique les règles du handball c'est-à-dire s'il y a reprise de dribble, je siffle et on donne la balle à l'autre équipe » « les élèves que j'appelle pour jouer jusqu'à ce qu'un tir soit déclenché ou alors jusqu'à ce que je juge que c'est trop long et dans ce cas, j'arrête »

6- G1-1 « Mme il y aura des goals ? »

7- P5 « il n'y aura pas de gardien »

8- G1-2 « oh non ! »

9- P6 « on en mettra après »

10- P7 « j'appelle les numéros 3, venez (2 garçons), à partir du moment où Alexis touche le ballon, toi tu ne cherches plus à attraper le ballon, tu défends, il n'y a pas de bagarre pour essayer de récupérer le ballon, non, il arrive il touche le ballon, ça veut dire que c'est pour son équipe, si tu veux avoir la possibilité d'avoir la balle, il faut bien défendre pour récupérer le ballon »

11- P8 « Marion, pousse toi, tu es sur le terrain, tu vas appeler 3 numéros » (elle s'adresse à une fille Marion) « c'est Marion qui va donner les numéros » « si vous faites du bruit, vous n'entendrez pas » « chut ! »

12- F2-1 « 4-5 et 6 »

13- P9 « qu'est-ce que tu viens de faire ? » (s'adresse à une fille)

14- G2-1 « marcher »

15- P10 « oui » « joue » (elle répond au garçon qui vient de répondre)

16- P11 « mais vous êtes où là ? » (s'adresse aux garçons) « je rappelle qu'il y a la zone, et elle est interdite aux joueurs » « allez reposer la balle au centre »

17- P12 « Marion, annonce 3 numéros s'il te plait »

18- F2-2 « 8-9-4 »

19- P13 « 8-9-4 » « balle pour les sans maillot, c'est à vous » « Jules, tu vois ça ne sert à rien ça ! La balle est perdue » (car il a lancé directement la balle depuis le centre du terrain dans le but) « Aller vous asseoir » « Jules tu perds la balle tout de suite et ensuite c'est fini »

20- P14 « pas la peine de dire à Marion les numéros (garçon), elle va tous les dire au fur et à mesure »

20-bis-P14 « Marion quand tu veux »

21- F2-3 « 3-7-2 »

22- P15 « 3-7-2 » « pour les verts »

23- F2-4 « 7-8-9-2 »

24- P16 « les verts, le numéro 2 va dans les cages et les sans maillots le numéro 2 aussi »

25- P17 « Marion tu n'appelles plus les numéros 2 » « s'il y a 1 partout maintenant pour marquer un point, il faut marquer un but »

26- G3-1 « Mme, il y a saladé » (c'est-à-dire que tous les numéros sont appelés en même temps)

27- P18 « non vous seriez trop nombreux »

27-bis -P18 « aller Marion 3 numéros toujours »

28- F2-5 « 1-2-7-5 »

29- P19 « aller joue » (s'adresse à une fille qui a récupéré le ballon mais qui reste immobile)

29-bis- P19 « Charline vient de te faire la passe donc ça rejoue dans l'autre sens » (s'adresse à une fille qui reçoit la balle d'un adversaire)

29- bis- P19 « Marion n'appelle pas le numéro 2 »

30- F2-6 « 7-6-10-8 »

31- P20 « c'est Cheyenne qui a touché le ballon en 1^{er}, balle au sans maillot, aller ça joue »

32- P21 « c'est moi qui appelle maintenant Marion »

33- P22 « Numéros 3-5-7 » « Stop, tu glisses au sol, c'est comme s'il y avait marcher, on arrête là » (s'adresse à une fille) « les numéros 3 vont dans les buts » « Chut, taisez-vous » « Numéros 4-2-6 »

33-bis- P22 « Stop tu repars de la faute » (s'adresse à une fille) « Pied (d'un garçon), on arrête là, tant pis pour vous ! » « Numéros 8-10-9 » « tu la pousses par terre, balle aux verts » (s'adresse à un garçon Jules qui pousse une fille) « Stop, on s'arrête là, venez tous ici » (rassemblement au centre du terrain)

34- P23 « mettez-vous assis » « c'était un petit jeu pour changer, d'accord ? En tout cas, on se rend compte que j'ai appelé plusieurs numéros, et il y avait peu de but marqué et peu de tir marqué, car souvent, avant, il y a quoi ?

35- G4-1 « il y des zones » (Jules qui répond)

36- P24 « il y des fautes, il y a des marchers, il y a des zones, il y a des reprises de dribble, il y a des sorties, des choses comme ça » « et pourquoi vous faites tout ça ? Vous jouez comment ? »

37- F3-1 « on joue mal »

38- P25 « non » « vous jouez comment quand vous rentrez sur le terrain ? »

39- G5-1 « Brusque »

40- P26 « Voilà, vous rentrez excités, brusque, vous ne réfléchissez pas, vous rentrez vous demandés la balle, vous ne regardez même pas où sont vos copains, vous récupérez la balle et puis tout de suite après vous la donnez à quelqu'un, qui n'est pas dans de bonnes conditions, il est désaxé mais il essaye de la récupérer » « il faut prendre son temps, vous savez des fois on dit dans les sports collectifs qu'il faut poser le jeu c'est-à-dire qu'il faut calmer un peu, ça ne sert à rien de jouer tout vite car quand on joue vite, souvent, qu'est-ce qu'on fait ? « quand vous montiez des balle rapidement tout à l'heure, et bah vous aviez moins bien réussi que quand il fallait monter des balles tranquillement. On sait il y des adversaires, il y a pleins de choses, donc il faut un peu calmer le jeu, il faut prendre des informations sur ce qui se passe sur le terrain, regarder où sont les adversaires...euh... »

41- G6-1 « regarder si il y a des gens démarqués »

42- P27 « oui regarder si vos copains sont démarqués » « vous pouvez partir tout seul en dribble s'il n'y a pas d'adversaire, s'il n'y a pas de copains devant, par contre s'il y a un copain qui est loin devant, enfin pas très loin mais qui est à distance de passe, et bah faites lui une passe car la passe va beaucoup plus vite que vous en dribble ok ? »
« Pour finir, on va faire tout vite 3 équipes, on va faire 3 petits matchs sur grand terrains, et puis la semaine prochaine ce sera l'évaluation, ce sera ce que l'on va faire maintenant »

43- G6-2 (qui lève la main pour prendre la parole) « je peux faire une équipe ? » (Alexis)

44- P28 « Qui n'a jamais fait d'équipes ? »

45- F4-1 « on est déjà tous passés » (Océane)

46- P29 « d'accord, tout le monde est passé, alors je demande 3 garçons, alors je vais prendre Jules, Emmanuel et je vais prendre Kénan »

47- P30 « tu mets un pied sur la ligne (médiane) pour commencer, et quand l'arbitre siffle, tu pourras jouer » (s'adresse à un garçon)

48- P31 « Il faut aller les aider les verts »

49- P32 « Kénan (l'arbitre), la balle vient de sortir, elle est pour quelle équipe ? »

50- G7-1 « Pour nous » (ce n'est pas l'arbitre qui répond)

51- G5-2 « Pour lui » (Kénan répond, en montrant du doigt le garçon qui venait de répondre à sa place)

52- P33 « D'accord, balle aux sans maillots »

53- P34 « et, ils tirent où les sans maillots ? » (demande à Kénan)

54- G5-3 « ils tirent sur la ligne où il a le pied, où la balle est sortie »

55- P35 « non, ils doivent marquer où les sans maillots ? » (demande à Kénan)

56- G7-2 « là-haut » (en pointant du doigt la direction du but »

57- G5-4 « non, là-bas » (Kénan)

58- P36 « d'accord là-bas, donc tu montres avec ton bras la direction pour jouer » (s'adresse à Kénan)

59- P37 « tu as le droit de dribbler, si Jules te gêne » (à une fille)

60- P38 « cela ne marche pas à tous les coups Quentin ! »

61- P39 « Stop ! Tu ne bouges pas Jules, reviens défendre ! Si tu ne fais rien tu vas sur le côté ! »

RESUME

Une abondante littérature anglo-saxonne a mis en évidence que les filles et les garçons vivaient des interactions différentes avec leur enseignant : les garçons bénéficient d'interactions, d'informations et de critiques plus nombreuses.

La majorité des études portant sur les interactions en classe entre l'enseignant(e) et l'élève se sont essentiellement intéressées aux données observées. L'objectif de cette étude est d'analyser les différences sexuées relatives aux interactions verbales observées et leurs perceptions en fonction du sexe de l'élève. La méthodologie comprend un corpus de 2 séances, animées par 1 homme et 1 femme avec 25 filles et 16 garçons, et portant sur l'activité physique handball.

Garçons et filles se différencient sur la nature des feed-backs qu'ils reçoivent de l'enseignant. En effet, les filles bénéficient plus de félicitations en handball que les garçons. Les garçons reçoivent plus de critiques.

MOTS CLÉS : éducation physique, interaction verbale, sexe, différences sexuées.

ABSTRACT

A great deal of the Anglo-Saxon academic literature focus on the fact that girls and boys live differently interactions with their teachers : boys generally benefit from more numerous interactions, more information and criticisms.

Most of studies on teacher-student interactions focused on observed data. The purpose of this article was to analyse the gender differences on teacher-student verbal interactions with observed and perceived data. A methodology includes a corpus of 2 PE lessons concerning physical activity such as handball in a French educational context. One man and one woman were videotaped with 25 girls and 16 boys. Boys and girls are different on the nature of the feed-back they receive from the teacher. Indeed, girls received more praises than boys in handball. Boys received more criticisms than girls.

KEY WORDS : physical education, verbal interaction, sex, gende