



HAL
open science

**Analyse didactique des pratiques d'enseignement et
d'étude selon le genre en contexte d'éducation
prioritaire : études de cas en éducation physique et
sportive lors de deux cycles de handball en collège
REP+**

Claire Debars

► **To cite this version:**

Claire Debars. Analyse didactique des pratiques d'enseignement et d'étude selon le genre en contexte d'éducation prioritaire : études de cas en éducation physique et sportive lors de deux cycles de handball en collège REP+. Education. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2020. Français. NNT : 2020TOU20006 . tel-03164968

HAL Id: tel-03164968

<https://theses.hal.science/tel-03164968>

Submitted on 10 Mar 2021

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.

Université Fédérale



Toulouse Midi-Pyrénées

THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par

Université Toulouse 2 - Jean Jaurès

Présentée et soutenue par

Claire DEBARS

Le 12 février 2020

**Analyse didactique des pratiques d'enseignement et
d'étude selon le genre en contexte d'éducation prioritaire**

Études de cas en éducation physique et sportive lors de deux
cycles de handball en collège REP⁺

École doctorale et discipline :

École Doctorale CLESCO : Sciences de l'Éducation

Unité de recherche :

UMR Éducation Formation Travail Savoirs (EFTS)

Directrices de Thèse :

Chantal Amade-Escot, Professeure des Universités émérite, Sciences de l'Éducation,
Université de Toulouse Jean Jaurès

Ingrid Verscheure, Maîtresse de Conférences, HDR, Sciences de l'Éducation,
Université de Toulouse Jean Jaurès

Jury :

Stéphane Brau-Antony, Professeur des Universités, Sciences de l'Éducation,
Université de Reims-INSPE (rapporteur)

Lucile Lafont, Professeure des Universités émérite, STAPS, Université de Bordeaux

Marie-Paule Poggi, Maîtresse de Conférences, HDR, Sciences de l'Éducation,
Université de Guadeloupe (rapporteuse)

Patrice Venturini, Professeur des Universités émérite, Sciences de l'Éducation,
Université de Toulouse Jean Jaurès (président)

Remerciements

Il me sera très difficile de remercier tout le monde, car c'est grâce à l'aide de nombreuses personnes que j'ai pu mener cette thèse à son terme.

Je tiens, tout d'abord, à remercier très sincèrement Chantal Amade-Escot et Ingrid Verscheure, mes directrices de thèses pour m'avoir accompagnée, dans cette aventure scientifique et humaine, mêlée à la fois d'écoute et de bienveillance, leurs remarques toujours constructives et d'une grande richesse. Quel privilège d'avoir été votre doctorante, la dernière et la première ...

Je remercie particulièrement Stéphane Brau-Antony, Lucile Lafont, Marie-Paule Poggi et Patrice Venturini pour m'avoir fait l'honneur de faire partie des membres du jury.

Ma gratitude va également aux deux enseignant·es, Carole et Pierre, qui m'ont facilité le recueil de toutes les données, aux élèves pour avoir accepté ma présence au sein de la classe et d'être enregistré·es, sans oublier le personnel des collèves.

Ma reconnaissance va aussi aux collègues de l'UMR EFTS de Toulouse, de l'action didactique conjointe, pour les encouragements, les échanges scientifiques et amicaux.

Enfin, j'ai une pensée toute particulière pour mes ami·es et ma famille qui m'ont soutenue pour mener à bien cette recherche.

Je ne sais comment remercier mon papa pour son aide précieuse ainsi que mon frère Pierre et mon oncle Jacques.

Un grand merci à Hamid pour m'avoir facilité l'aboutissement de cette thèse.

Un énorme merci à Inès et Sara pour leur présence ...

La fin d'une aventure est le début de plein de nouvelles ...

A maman

Liste des abréviations

ADC : Action Didactique Conjointe

APSA : Activité Physique Sportive et Artistique

CSP : Catégories Socio Professionnelles

ECLAIR : Écoles, Collèges, Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite

EPS : Éducation Physique et Sportive

EREA : Établissement Régional d'Enseignement Adapté

ESCOL : Éducation, Scolarisation

GC : Gestions des Contenus

GGE : Gestions des Groupes et des Espaces

GI : Gestion de l'Indiscipline

MEN : Ministère de l'Éducation Nationale

NPB : Non Porteuses et Porteurs de Balle

PB : Porteuses et Porteurs de Balle

PPSA : Pratique Physique Sportive et Artistique

PSR : Pratique Sociale de Référence

REP : Réseau d'Éducation Prioritaire

RESEIDA : Recherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissage

SNEP : Syndicat National de l'Éducation Physique

STAPS : Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

UNSS : Union Nationale du Sport Scolaire

TACD : Théorie de l'Action Conjointe en Didactique

ViSA : Vidéos de Situations d'enseignement et d'Apprentissage

ZEP : Zone d'Éducation Prioritaire

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	1
PARTIE 1. CADRE CONCEPTUEL, PROBLEMATIQUE ET METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	7
Chapitre 1. Cadre théorique et problématique de la recherche	9
Titre 1. Revue de littérature à l'origine de la problématique didactique de la recherche	11
1. Rôle du contexte et ses effets sur les pratiques : cadre général orientant la recherche	13
2. L'éducation prioritaire comme contexte d'investigation des pratiques didactiques	16
3. Etat des recherches sur les pratiques enseignantes en éducation prioritaire.....	22
4. Recherches en EPS : pratiques enseignantes en éducation prioritaire	35
Titre 2. Cadre conceptuel articulant genre et didactique.....	45
1. A propos du genre et des pratiques d'enseignement	46
2. Inscription dans le cadre théorique de l'action didactique conjointe	60
Titre 3. Vers une problématique de recherche didactique intégrant la question du genre en éducation prioritaire	73
1. Le handball : analyse culturelle et technologique	74
2. Problématique et questions de recherche	86
Chapitre 2. Méthodologie.....	91
Introduction sur les choix généraux épistémologique et méthodologique	91
1. Enquête de terrain : une posture quasi ethnographique	92
2. Une observation didactique insérée dans une enquête quasi ethnographique	95
Titre 1. Terrains investigués et outils de collecte des données.....	97
1. Contexte de la recherche et choix des terrains d'étude.....	97
2. Les participant-es à la recherche	98
3. Protocole du recueil des données	103
4. Outils de recueil des données.....	105
5. Design de la recherche et la discussion des points clés.....	115
Titre 2. Mise en œuvre du dispositif de collecte des données dans les deux sites	117
1. Un protocole préliminaire d'observation en classe de 5 ^{ème} handball, site de Pierre	117
2. Chronologie de constitution des corpus sur les deux sites.....	118
Titre 3. Traitement des données : transcription, condensation et interprétation	123
1. Analyse macrodidactique du cycle	123
2. Analyse microdidactique	139

PARTIE 2. RESULTATS ET INTERPRETATION.....151

Chapitre 1. Caractéristiques des deux sites.....	153
Titre 1. Site de Pierre	155
1. Réalité du dispositif d'observation et les aménagements opérés.....	155
2. Caractéristiques de l'établissement	155
3. Présentation de l'enseignant observé : Pierre.....	156
4. Présentation de la classe de 3 ^{ème}	157
5. Le handball au collège de Pierre	157
Titre 2. Site de Carole	159
1. Réalité du dispositif d'observation et les aménagements opérés.....	159
2. Caractéristiques de l'établissement	159
3. Présentation de l'enseignante observée : Carole	161
4. Présentation de la classe de 4 ^{ème}	161
5. Le handball au collège de Carole	161
Chapitre 2. Analyse macrodidactique des cycles observés	163
Titre 1. Site de Pierre	167
1. Analyse mésodidactique de chaque séance de la classe de Pierre	167
2. Interprétation : analyse macrodidactique à l'échelle du cycle de Pierre	233
Titre 2. Site de Carole	253
1. Analyse mésodidactique de chaque séance de la classe de Carole.....	253
2. Interprétation : analyse macrodidactique à l'échelle du cycle de Carole.....	324
Titre 3. Dynamique de la pratique enseignante au regard des filles et des garçons : comparaison inter-sites	347
1. Types de tâches proposées aux élèves : comparaison inter-sites	347
2. Thèmes d'étude et avancée des savoirs selon les filles et les garçons : comparaison inter-sites	350
3. Régulations didactiques selon les filles et les garçons : comparaison inter-sites.....	353
4. Direction d'étude selon les filles et les garçons : comparaison inter-sites.....	355
Chapitre 3. « Intermède ».....	363
Titre 1. Indicateurs des transformations réalisées par les quatre « élèves-cibles », dans le site de Pierre	367
1. Les quatre « élèves-cibles » de Pierre	367
2. Observation de l'activité des élèves en début et fin de cycle de handball : indicateurs de transformations des quatre « élèves-cibles »	369

3.	Pour résumer les constats effectués relativement aux quatre « élèves-cibles » de la classe de Pierre	372
Titre 2.	Indicateurs des transformations réalisées par les quatre « élèves-cibles », dans le site de Carole	373
1.	Les quatre « élèves-cibles » de Carole.....	373
2.	Observation de l'activité des élèves en début et fin de cycle de handball : indicateurs de transformations des quatre « élèves-cibles »	375
3.	Pour résumer les constats effectués relativement aux quatre « élèves-cibles » de la classe de Carole	378
Chapitre 4.	Analyse microdidactique	381
Titre 1.	Episodes retenus pour l'analyse microdidactique	383
Titre 2.	Analyse microdidactique dans le site de Pierre	389
1.	Episode 1 : « Match sur grand terrain », séance 3 en mixité.....	389
2.	Episode 2 : « Match sur grand terrain », séance 6 en non mixité	423
3.	Episode 3 : « 3 contre 1, sur un demi terrain avec un passeur », séance 7 en non mixité	434
4.	Conclusion sur l'analyse microdidactique : Pierre	452
Titre 3.	Analyse microdidactique du site de Carole.....	457
1.	Episode 1 : « Départ du milieu 4 contre 4 et gardien », séance 4 en non mixité	457
2.	Episode 2 : « 4 contre 4 avec gardienne $\frac{3}{4}$ de terrain », séance 5 en non mixité.....	471
3.	Episode 3 : « Match sur grand terrain sans gardienne », séance 6 en mixité	480
4.	Episode 3' : « Match sur grand terrain », séance 6 en non mixité	496
5.	Conclusion sur l'analyse microdidactique : Carole	501
Titre 4.	Dynamiques différentielles du contrat didactique : comparaison inter-sites et discussion des résultats	505
1.	La dynamique différentielle du contrat didactique dans le site de Pierre.....	508
2.	La dynamique différentielle du contrat didactique dans le site de Carole	517
3.	Conclusion : généralités et spécificités des pratiques observées	529
	CONCLUSION.....	533
1.	Synthèse des résultats au regard des questions de recherches à l'origine de ce travail... ..	535
2.	Limites de la recherche.....	542
3.	Perspectives de recherche et pour la formation	544
4.	Pour terminer	546
	BIBLIOGRAPHIE	547

TABLE DES MATIERES.....	577
--------------------------------	------------

INDEX.....	595
-------------------	------------

Titre 1. Table des schémas	596
----------------------------------	-----

Titre 2. Table des tableaux.....	596
----------------------------------	-----

Titre 3. Table des histogrammes	597
---------------------------------------	-----

Annexes

INTRODUCTION

Dans cette introduction, avant de présenter les différentes parties qui structurent cette thèse, je souhaite préciser quelques éléments de ma biographie à l'origine de ce travail. Le projet de cette recherche s'est développé peu à peu. Il s'inscrit en filiation avec mon mémoire de DEA (Contribution à l'étude de l'action didactique d'un professeur d'EPS en ZEP selon la difficulté perçue de la classe par l'enseignant en badminton), soutenu en 2005, mais aussi, à la suite de ce dernier, à l'occasion de ma formation de professeure d'éducation physique et sportive (EPS). Dès les débuts de mon parcours professionnel, en tant que professeure-stagiaire, puis lors de mes premières expériences d'enseignante, j'ai été confrontée à l'échec scolaire notamment dans un collège impliqué dans « le plan-anti-violence¹ » où les questions des rapports entre les filles et les garçons et, plus généralement, les agressions verbales et non verbales entre élèves étaient une préoccupation centrale des enseignant·es prenant souvent le pas sur les questions didactiques. Mon recrutement en 2015 à l'UFR STAPS de Montpellier en tant que professeure certifiée du second degré spécialiste de handball dans lequel j'interviens de la licence 1 au master 1 sur les thématiques de l'intervention m'a aussi conduit à m'intéresser à la prise en compte des inégalités de sexe par les étudiant·es, d'une part, lors de travaux pratiques dans le cadre de séances de handball qu'elles et ils doivent mettre en place et animer face à des publics divers (écoliers, collégiens ou entre eux) et, d'autre part, au cours de l'analyse didactique de vidéos de classe.

Ces diverses expériences (initiation à la recherche, enseignement de l'EPS en éducation prioritaire, formation technologique et didactique de futurs intervenant·es en STAPS) sont à l'origine de la thèse que je présente aujourd'hui. Les questions des inégalités d'apprentissage en éducation prioritaire qui étaient au centre de ma recherche didactique de DEA (Debars & Amade-Escot, 2005) restent toujours centrales, mais elles sont examinées en lien avec les inégalités scolaires de sexe. L'émergence de ces problématiques dans le champ des recherches en EPS peut être située à la fin des années 90 (Davisse & Louveau, 1991) et intègrent actuellement de nouvelles orientations de recherches en lien avec les objets d'étude pris en charge par les études sur le genre. Pour ma part, c'est sous l'angle de la didactique que je tenterai de décrire, comprendre et expliquer les phénomènes à l'origine de la fabrication en EPS des inégalités scolaires et de sexe en éducation prioritaire.

¹ Second « Plan anti-violence » mis en place par le Ministre de l'Éducation Nationale de l'époque, Allègre, qui devait donner davantage de moyens : pour mieux encadrer les élèves avec un recrutement ; pour mener un travail de prévention ; pour créer des dispositifs afin d'améliorer la sécurité dans la cité et dans l'école ...

Plusieurs travaux en didactique de l'EPS se sont penchés sur la co-construction des savoirs et du genre en examinant les interactions en classe (voir la revue de questions en première partie de ce manuscrit), mais peu de recherches, à ma connaissance, se sont attachées à mettre en évidence leurs effets différentiels en éducation prioritaire, alors que la littérature dégage un cumul de facteurs explicatifs de l'échec scolaire des élèves.

Ainsi l'objet d'étude de cette thèse s'attache à mettre au jour les processus complexes à l'origine de l'évolution des interactions didactiques en Réseau d'Éducation Prioritaire (REP) dans l'enseignement du handball selon une perspective didactique intégrant le genre. Il s'agit d'examiner les conditions créées par une enseignante et un enseignant pour faire émerger la transformation des conduites handballistiques des élèves, lequel·les participent de manière plus ou moins productive aux situations qui leur sont proposées, comme l'ont constaté les recherches menées à partir du concept de contrat didactique différentiel selon le genre (Amade-Escot, 2019 ; Elandoulsi, 2011 ; Vercheure, 2005, 2009 ; Vinson, 2013). Cette recherche de thèse poursuit les perspectives ouvertes par ses auteures. Elle prend appui sur le cadre théorique de l'action didactique conjointe professeur/élèves (Amade-Escot, 2007 ; Schubauer-Leoni, 2008 ; Sensevy & Mercier, 2007) et mobilise les concepts de direction d'étude (Chevallard, 1997 ; Verscheure, 2009) et de positionnement de genre épistémique (Amade-Escot, 2019 ; Verscheure, 2020) afin de rendre intelligible la variabilité des trajectoires didactiques d'élèves scolarisé·es dans deux collèges situés en REP⁺. Ces collèges constituent le contexte d'investigation de pratiques didactiques ordinaires selon une démarche d'analyse de cas.

C'est parce que l'EPS est porteuse de valeurs et met directement en jeu les corps qu'elle apparaît une discipline pertinente pour aborder les problématiques de la fabrication des inégalités scolaires en éducation prioritaire. Personne n'ignore, en effet, la difficulté d'enseigner dans ces établissements où inégalités sociales et territoriales se cumulent. Le choix du handball est bien sûr lié aux compétences qui sont les miennes et aussi parce que les sports collectifs sont très souvent enseignés en éducation prioritaire sous couverts qu'ils « motiveraient davantage les élèves » et que le handball, par ailleurs, est très souvent programmés car aux dires des enseignant·es il est considéré « plus faciles » à enseigner.

Le manuscrit de cette thèse est structuré en deux parties : la première partie aborde le cadre théorique, la problématique et la méthodologie de la recherche ; la deuxième partie traite des résultats et de leur discussion.

La première partie comporte deux chapitres. Le premier se décline en trois titres : une revue de littérature, la présentation du cadre conceptuel articulant genre et didactique et l'exposé de la problématique ainsi que les questions de recherche. Le second chapitre examine successivement les terrains investigués, les outils de collecte des données et leurs mises en œuvre ainsi que leur traitement.

La deuxième partie se compose de quatre chapitres. Elle articule deux échelles d'enquête (macrodidactique et microdidactique) autour d'un chapitre pivot présentant la variété des transformations des conduites handballistiques de huit élèves (quatre dans chacun des deux sites) désigné·es par leur enseignant·e comme représentatif·ves de l'hétérogénéité de leur classe.

- Le premier chapitre décrit les caractéristiques des deux sites.
- Le deuxième chapitre structuré en trois titres rend compte successivement de l'analyse macrodidactique menée dans chacun des sites, puis expose une comparaison des traits saillants de la manière dont l'enseignante et l'enseignant dirigent l'étude de leurs élèves filles et garçons.
- Le troisième chapitre (qualifié d'« Intermède ») assure une fonction de charnière entre les analyses macrodidactique et microdidactique en proposant des indicateurs qualitatifs de l'évolution des trajectoires didactiques des huit élèves désigné·es.
- S'appuyant sur les cas de ces huit élèves, le quatrième chapitre rend compte au niveau microdidactique, site par site, des effets du positionnement de genre épistémique des élèves et de leur professeur sur la dynamique différentielle des transactions didactiques lors de plusieurs épisodes remarquables. L'analyse comparative qui conclut ce chapitre pointe quelques éléments susceptibles d'expliquer les effets différentiels des phénomènes didactiques observés sur les acquisitions des savoirs handballistiques de ces huit élèves (tels que rapportés dans le chapitre 3). L'interprétation conduite selon une démarche intersectionnelle confirme un effet conjugué des variables de sexe, d'ethnicité, de position d'excellence des élèves sur les processus d'enseignement et d'étude en éducation prioritaire.

La conclusion générale de cette recherche doctorale ouvre à une discussion sur les enjeux et les conditions d'une meilleure prise en compte des questions de genre dans la formation didactique des enseignant·es d'EPS qui, le plus souvent, débutent leur carrière dans des établissements scolaires situés en éducation prioritaire. Mais au-delà, dans la perspective de didactique sociologique qui sous-tend cette recherche de thèse, il apparaît également nécessaire d'étendre cette réflexion sur les inégalités de sexe en l'articulant avec d'autres dimensions socio-économiques et culturelles dont nous avons observé leurs intrications au fil des analyses produites.

Au terme de cette introduction générale, il convient de préciser certains choix d'écriture utilisés sur l'ensemble du manuscrit. Dans la lignée des recommandations du guide du Haut Conseil pour l'Egalité², nous avons apporté une attention particulière : i) à accorder les titres, grades et fonctions lorsqu'ils désignent des femmes ; ii) à utiliser l'écriture épïcène avec le point médian pour considérer à la fois le féminin et le masculin tout en essayant de ne pas nuire à la fluidité et à la photographie globale du mot. Nous précisons, de plus, que le terme « professeur » ne sera pas écrit dans sa version épïcène parce que, sur le plan argumentaire, il sera mobilisé en référence au cadre théorique de l'action didactique considérée comme conjointe, dans lequel ce terme rend compte de la perspective institutionnelle de la fonction professorale.

² http://www.haut-conseil-egalite.gouv.fr/IMG/pdf/guide_pour_une_communication_publicque_sans_stereotype_de_sexe_vf_2016_11_02.c_ompressed.pdf

Partie 1.

CADRE CONCEPTUEL,
PROBLEMATIQUE

et

METHODOLOGIE DE LA
RECHERCHE

Chapitre 1. Cadre théorique et problématique de la recherche

Dans ce premier chapitre composé de trois titres, le premier titre expose une revue de littérature à l'origine de la problématique au sujet des effets du contexte d'éducation prioritaire sur les pratiques enseignantes. Un deuxième titre développe l'inscription théorique de la recherche. Dans le troisième et dernier titre, intitulé « Vers une problématique didactique des questions de genre en éducation prioritaire », nous proposons, tout d'abord, une analyse de l'activité handball, support des enseignements observés sur lesquels portent notre travail empirique avant d'aborder la problématique et les questions de recherche.

Titre 1. Revue de littérature à l'origine de la problématique didactique de la recherche

Cette revue de la littérature comprend trois sections : la première est consacrée au cadre général orientant la recherche, au rôle du contexte et effets sur les pratiques enseignantes. La deuxième présente une revue de littérature sur la question de l'enseignement en réseau d'éducation prioritaire (REP). La troisième section envisage l'état de l'art sur les phénomènes de co-construction des savoirs dans leurs aspects différentiels selon le sexe en EPS.

Martinand (1992) définit trois types de discours didactiques. Le premier relève de la didactique praticienne (celle des enseignant·es d'EPS) dont la visée consiste à partager son expérience professionnelle au sein de la communauté professionnelle et qui possède une fonction incitative. Le second type de discours, qualifié par l'auteur de didactique normative, a une fonction prescriptive dans la mesure où il édicte des normes en direction des praticien·nes, par exemple, lors de l'élaboration des programmes ou en formation initiale ou continue. La didactique critique ou scientifique, pour sa part, se réfère au projet de construire des modèles d'intelligibilité des pratiques. Elle développe ainsi principalement une fonction descriptive et compréhensive.

Le projet de notre recherche doctorale s'inscrit dans cette dernière perspective. Il vise à étudier le fonctionnement du système didactique, classiquement décrit par trois sous-systèmes irréductiblement liés, celui de l'élève, du professeur et du savoir : celui de l'enseignement de l'EPS dans deux établissements du réseau d'éducation prioritaire (REP⁺³) de la région montpelliéraine. Cette enquête cherche à approfondir la compréhension des phénomènes didactiques à l'origine de la fabrication des inégalités scolaires selon le sexe et le niveau d'excellence scolaire des élèves dans l'activité handball. Nous présentons dans les sections qui suivent les éléments des revues de questions qui sous-tendent la problématique de recherche envisagée, le cadre théorique dans lequel elle s'inscrit, enfin le cadre méthodologique.

³ La labellisation REP⁺ dits de réseaux « super-prioritaires » concernent les établissements les plus en difficulté (taux de boursiers élevé, forte hétérogénéité sociale, revenu faible des parents d'élèves ...).

Notre recherche s'inscrit dans la problématique très générale de l'articulation entre enseignement et apprentissage. Nous souhaitons apporter notre contribution à l'analyse de ces liens en observant le cas particulier de l'enseignement de l'EPS au collège en éducation prioritaire par une enseignante et un enseignant chevronnés. Nous avons retenu, pour des raisons que nous préciserons ultérieurement, l'activité physique et sportive (APS) : handball.

Les orientations contemporaines de la recherche en éducation mettent l'accent sur les effets et le rôle joué par les contextes sur les pratiques (Marcel & Rayou, 2004). Par ailleurs, se développent, dans le champ des sciences de l'homme et de la société, de nombreuses recherches se revendiquant de « l'action située ». En EPS, les travaux de Durand (1996, 2000) ont initié une analyse de l'activité enseignante en situation réelle de travail portant sur l'agir professionnel. Pour leur part, dès le milieu des années 90, les sciences didactiques se sont, elles aussi, saisies des questions de l'agir didactique des professeurs⁴ à partir de l'observation de classes ordinaires en lien avec les contraintes situationnelles et interactionnelles qui déterminent pour partie les manières dont les savoirs sont mis à l'étude (Amade-Escot, 2013 ; Sensevy, 2001, 2007 ; Schubauer-Leoni, 2008). C'est dans cette dernière perspective que s'inscrit cette recherche de thèse.

Pour situer le cadre de réflexion au point de départ de notre travail, nous présentons tout d'abord une synthèse des recherches traitant du rôle du contexte et ses effets sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage ; dans une seconde section nous abordons la question de l'éducation prioritaire comme contexte d'investigation des pratiques didactiques ; la troisième section propose un état des lieux des recherches sur l'enseignement en réseau d'éducation prioritaire (REP) qui sera plus précisément développé dans une quatrième et dernière section portant sur les recherches en EPS en REP.

⁴ Les termes « professeur » ou « professeurs » dans cette thèse seront utilisés pour désigner, non la ou les personne(s) concrète(s) observé·e(s), mais pour référer, dans le cadre théorique didactique qui est le nôtre, à l'instance du système didactique qui institutionnellement a pour fonction de mettre à l'étude des savoirs. Il s'agit donc de termes appartenant au langage du modèle (dans cette thèse celui de l'action didactique conjointe). C'est pour cette raison qu'ils seront écrits sans la marque épiciène, comme pointé en introduction.

1. Rôle du contexte et ses effets sur les pratiques : cadre général orientant la recherche

1.1. Importance du contexte

L'importance des effets de contexte sur les pratiques enseignantes ne fait aujourd'hui aucun doute. Les travaux menés en sciences de l'éducation concernant cette notion (Bru, 2004) mettent en évidence l'articulation très forte entre pratiques d'enseignement et contextualisation. Enseigner, c'est créer des conditions matérielles, informationnelles, relationnelles dans le but de permettre à l'élève de s'engager dans des activités à partir desquelles il construira et acquerra de nouvelles connaissances et de nouvelles conduites (apprentissage) (Bru, 1991).

1.2. Pratiques enseignantes contextualisées et contextualisantes

Les pratiques enseignantes désignent ce que réalise l'enseignant·e dans son établissement. Elles renvoient à ce qui est en train d'être accompli dans la situation et dans le contexte où elles s'effectuent. De Certeau (1990) définit les pratiques comme des « manières de faire », « des manières de penser investies dans des manières d'agir ». Les pratiques renvoient à un individu agissant au sein d'un environnement ce qui permet d'envisager trois pôles : un individu, une activité et un environnement. Ces trois pôles sont en interaction c'est-à-dire, comme l'a explicité l'approche systémique, elles sont simultanément modifiantes et modifiées les unes par rapport aux autres (Marcel, 2002).

Les pratiques, selon les auteurs, sont non seulement « contextualisées » par le poids du contexte, mais aussi « contextualisantes » dans la mesure où elles contribuent à la transformation de leur environnement et des rapports qu'elles entretiennent avec lui (Durand, 1998 ; Marcel & Rayou, 2004). Par ailleurs, elles sont aussi liées au contexte social dans lequel elles s'exercent tout en prenant en considération les évolutions socio-historiques du métier d'enseignant (Bautier, 2004).

Ces points nous amènent à préciser ce que nous entendons par contexte dans notre recherche. La plupart des auteur·es s'intéressant aux pratiques enseignantes en fonction ou en lien avec le contexte - quels que soient leurs champs théoriques ou scientifiques - mettent l'accent sur deux dimensions au principe de la dialectique entre contexte de mise en œuvre et pratiques d'enseignement : celle relative aux interactions et celle de leur variabilité.

1.3. Contexte et interactions

Des travaux en ethnométhodologie, en sociologie, en ethnographie et en didactique montrent que, en classe, entre enseignant·e et élèves, se construit un jeu continu d'interactions liées au contexte au sein duquel la transmission des savoirs tient une place importante (Lortie, 1973), place essentielle pour les didacticien·nes. Le travail de l'enseignant·e consiste à placer le savoir à apprendre dans les situations permettant à l'élève de construire des interactions entre ses propres connaissances et le savoir à apprendre (Bru, 2004). Car il ne suffit pas que l'enseignant·e transmette des savoirs pour que l'élève se les approprie. L'enseignant·e ne « gère » pas directement les apprentissages ; ce qu'elle ou il gère comme l'indiquent Jonnaert et Borghet (1999), c'est un ensemble de conditions dont elle ou il peut penser qu'elles possèdent (ou peuvent potentiellement avoir) une relation avec l'apprentissage. Connaître ce que fait un·e enseignant·e à l'instant « t », c'est également savoir ce qu'elle·il aurait voulu faire ou ne pas effectuer à cet instant « t », c'est aussi savoir ce qu'elle·il croit avoir déjà fait et ce qu'elle·il pense réaliser à l'avenir (Bru, 2004). Ainsi ces auteur·es soulignent que c'est la dimension interactionnelle des processus d'enseignement et d'apprentissage qui fonde le caractère contextualisé et contextualisant des pratiques en classe. La recherche en enseignement a montré la grande diversité ainsi que les grandes différences de pratique entre enseignant·es. Qu'en est-il chez la·le même enseignant·e ?

1.4. Variabilité des pratiques en contexte

Dès 1991, Bru a introduit la notion de variabilité des pratiques. Ses recherches ont révélé que, au-delà d'une variabilité entre différent·es enseignant·es, il existe une grande variabilité à l'intérieur des pratiques d'un·e même enseignant·e. En effet, en fonction des contraintes et des ressources de l'environnement, de l'établissement, du lieu et du moment, en fonction des réactions des élèves et de la perception qu'elle·il en a (bref, en fonction d'un ensemble de facteurs définissant le contexte), l'enseignant·e met en œuvre différents profils d'intervention. D'une manière générale, quels que soient les auteur·es, il apparaît que le système d'enseignement-apprentissage se présente comme un ensemble de sous-systèmes qui entretiennent entre eux et avec leur environnement de multiples échanges. Chaque sous-système peut être soumis à l'action des variables de contexte et est susceptible de produire des effets sur l'environnement. Ainsi, selon Bru, la variabilité didactique désigne à la fois les possibilités de variations potentielles délibérément conçues, mais aussi d'autres variations qui sont plus ou moins spontanément activées par un·e enseignant·e dans l'organisation des

conditions d'apprentissage. Pour expliquer l'étendue de la variété didactique mise en œuvre, Bru identifie trois principaux facteurs susceptibles d'intervenir (*Ibid*, 1991, p. 142) :

- Les caractéristiques personnelles générales de l'enseignant·e composées des caractéristiques sociologiques (catégorie socioprofessionnelle d'origine, statut et rôles sociaux, groupe d'appartenance, âge, sexe, famille, loisirs pratiqués, ...) et des caractéristiques psychologiques (mode privilégié de traitement cognitif, affectivité, ...).

- Les caractéristiques relevant de l'ancienneté professionnelle avec les grades et fonctions ainsi que les formations suivies, le style d'enseignement et les diverses représentations, comme celles de la matière enseignée, du métier, des tâches d'apprentissage, des bons et mauvais élèves.

- Les caractéristiques du contexte, à savoir le lieu d'exercice de la profession (rural/urbain, milieu social, climat, ...), l'équipe pédagogique et les partenaires, le type d'établissement, les règles institutionnelles, les réactions et comportements des élèves face à l'apprentissage et les moyens matériels mis à disposition.

Nous ajouterons, également en nous appuyant sur Marcel (2002), que toutes ces relations à l'intérieur du système d'enseignement-apprentissage ne se développent pas hors du temps et de l'espace, mais qu'elles sont contextualisées et subissent les effets du contexte dans lequel elles agissent à leur tour d'où l'idée de « contextualis-action » proposée par l'auteur. Quatre propositions principales s'inscrivent dans le prolongement du concept de contextualis-action. Cette notion définit l'action comme un système, c'est-à-dire un ensemble de sous-systèmes en interactions. Plus précisément, les trois sous-systèmes constituant l'action sont le sujet, le temps et l'espace. Ensuite, elle implique la nécessité de la prise en compte des contextes dans l'étude de l'action et elle récuse une action soumise à un temps linéaire, avançant la pertinence de la notion d'un temps complexe. Enfin, elle envisage une action qui n'est déductible ni de son « avant » (la préparation), ni de son « après » (le projet, les valeurs). Le « pendant » de l'action est doté, par les processus de contextualis-action, d'une marge irréductible d'autonomie, d'imprévisibilité. Enfin, la dernière proposition concerne le niveau méthodologique, car elle revendique la nécessité d'une double lecture de l'action : extrinsèque (lecture produite par le ou la chercheur·e) et intrinsèque (lecture qu'en fait l'enseignante ou l'enseignant en tant que personne concrète).

Nous rejoignons ces auteur·es, mais d'un point de vue didactique, il nous semble nécessaire d'ajouter à cette liste de facteurs et de propositions - si l'on souhaite rendre compte

de la dialectique de la pratique et du contexte dans l'institution scolaire, les caractéristiques du savoir à enseigner. Le savoir, comme l'ont mis en évidence les recherches didactiques depuis plus de trente ans, détermine pour une grande part le contexte de l'action didactique, qui elle-même, en retour, le modifie. Penser la contextualisation de la pratique enseignante ne peut, comme l'a montré Chevallard (1991), faire l'impasse des phénomènes transpositifs qui la traverse, comme il ne peut être fait l'impasse de phénomènes plus larges, d'ordre sociologiques comme l'ont montré Joshua et Lahire (1999) et d'autres auteur·es sur lesquels nous reviendrons dans une prochaine section.

C'est pour prendre en considération ces deux types de phénomènes que, dans notre recherche, les pratiques didactiques seront observées en éducation prioritaire.

2. L'éducation prioritaire comme contexte d'investigation des pratiques didactiques

C'est en 1981 qu'a eu lieu le lancement, par le Ministre Alain Savary, de la politique des « zones d'éducation prioritaire » (ZEP), version française des politiques éducatives dites de « discrimination positive.⁵ » Cette politique repose sur un projet de démocratisation et de justice visant à lutter contre les inégalités scolaires mises en évidence par les travaux de sociologie de l'école des années 70, notamment ceux de Bourdieu et Passeron (1970). Elle s'appuie sur l'idée selon laquelle il est nécessaire de donner plus de moyens éducatifs aux établissements situés dans certaines zones territoriales marquées par les liens entre les taux d'échecs et d'abandons scolaires et l'environnement socio-économique défavorisé.

2.1. Réseaux d'éducation prioritaire : enjeux politiques et sociologiques

La politique des ZEP consiste à donner aux élèves les moyens de concrétiser une réussite scolaire, traduction concrète du principe d'égalité. La « compensation républicaine » vise à prendre en charge les différences entre les élèves. C'est une action volontariste du service public de l'Éducation Nationale. Il ne s'agit pas seulement de la réussite scolaire, mais également de la prise en compte des difficultés économiques, voire de la paupérisation à l'origine des inégalités observées. Depuis les années 80, la politique d'éducation prioritaire de l'État français a beaucoup évolué. De nombreuses circulaires sur la « relance de l'éducation

⁵ Circulaire n° 81-238 du 01/07/1981, B.O.E.N. n° 27 du 09/07/1981.

prioritaire » ont vu le jour. Les modes de désignation des établissements concernés, les divers aménagements opérés, les moyens accordés tant financiers que pédagogiques, les visées espérées, etc. ont fait et font l'objet d'une importante littérature⁶. Sa mise en œuvre depuis presque 40 ans s'est déroulée, dans un paysage social et scolaire, lui aussi changeant : extension et pérennisation du chômage, accroissement de la précarité ou de la « nouvelle pauvreté », augmentation importante du niveau moyen de formation des nouvelles générations, quasi-disparition des orientations précoces en cours de scolarité au collège, mise en place des cycles et diminution volontariste des taux de redoublement à l'école primaire, puis au second degré, rénovation du collège et du lycée, refontes successives des programmes et des contenus d'enseignement, loi de décentralisation, accroissement du pouvoir des familles, mais aussi augmentation de la concurrence entre établissements scolaires et exacerbation des phénomènes de ségrégation sociale et ethnique dans et hors l'école (Payet, 1998 ; van Zanten, 2001, 2012 ; Rayou & van Zanten, 2015).

L'ensemble de ces conditions contribue, comme l'ont montré ces auteur·es, à discuter de l'efficacité de l'éducation prioritaire en tant que politique de « discrimination positive ». L'utilisation du terme « discrimination » apparaît à certain·es forcément péjorative. Elle renvoie essentiellement à trois types de mesures : les politiques préférentielles en matière d'emploi, la parité entre les sexes dans la sphère publique et la « discrimination positive » territoriale concernant le développement socio-économique. La « discrimination positive » naît aux Etats-Unis en 1965 sous le nom de « *affirmative action* », lors de la présidence de Lyndon Johnson (1963), dans une Amérique alors en pleine bataille sur la reconnaissance des droits civiques pour les citoyens Afro-Américains (*civil rights movement*). Elle désigne un ensemble de dispositions qui octroient un traitement préférentiel aux membres de certains groupes ayant constitué, dans le passé, l'objet à des degrés divers de pratiques discriminatoires juridiquement sanctionnées : les noirs, les femmes, les hispaniques, etc. « L'*affirmative action* » est fondée sur une image des Etats-Unis comme « *Nation of many people* », très différente de la conception française républicaine « qui assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens, sans distinction, d'origine, de race ou de religion. »

Quelle est l'efficacité de l'éducation prioritaire ? Certains auteur·es suggèrent que les évolutions curriculaires, notamment au collège, ne sont pas de nature à faciliter la réussite

⁶ Dans divers champs académiques : droit public, économie, sciences politiques, sociologie de l'éducation, sciences de l'éducation, etc.

scolaire des élèves qui n'en maîtrisent pas les codes et/ou les normes (Manesse & Verrier, 1995 ; Bonnéry, 2011). Poupeau (2003) a dénoncé la proximité objective de certaines recherches (pointant que l'efficacité des établissements varie non seulement en fonction des caractéristiques sociales et scolaires de l'établissement, mais aussi en fonction de l'action de la communauté éducative) avec le discours du management participatif où les modes de mobilisation du corps enseignant sont présentés comme le remède à l'échec scolaire. Il met ainsi l'accent sur les injonctions culpabilisatrices qui sont adressées aux enseignant-es confronté-es à des espaces scolaires « de la périphérie » où se cumulent très souvent difficultés scolaires et sociales (van Zanten, 2001).

D'une manière générale, le bilan d'ensemble permet de mieux comprendre en quoi et pourquoi certains établissements affichent un bilan plus positif, tant en matière de résultats des élèves que de mobilisation ou de travail collectif, et en quoi et pourquoi certains paraissent au contraire engagés dans une spirale négative composée de difficultés croissantes nourrissant chez les actrices et acteurs un sentiment d'impuissance et de désarroi lui aussi croissant (Kherroubi & Rochex, 2004 ; van Zanten, 2001). Il ressort que, à l'échelle de l'établissement la pondération des clivages sociaux et la maîtrise des flux, rendus possibles par des choix attractifs de parcours scolaires, ainsi que la pérennité et l'engagement des équipes éducatives, contribuent au contraire à obtenir des résultats scolaires meilleurs que ceux attendus (Ben-Ayed, Broccholichi, Trancart & Mathey-Pierre, 2007).

La période récente se caractérise par des inflexions assez fortes des politiques d'éducation prioritaire. En 2011, le programme ÉCLAIR (écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite) étend le programme CLAIR (collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite) en intégrant le premier degré et la quasi-totalité des RAR (Réseaux Ambition Réussite) créés en 2006 disparaissent. Ce programme vise à donner plus d'autonomie aux établissements et aux réseaux afin de développer l'innovation. Il crée la mission de « préfet des études », professeur·e coordonnateur par niveau au collège, chargé·e de renforcer les liens entre le pédagogique et l'éducatif, les relations avec le premier degré et avec les parents. Apparaît et se développe la notion de postes à profil⁷. Les ÉCLAIR, comme les RAR auparavant, sont pilotés au niveau national.

⁷ Les enseignant-es peuvent déposer leur candidatures (CV, lettre de motivation et dernier rapport d'inspection), pour des postes à profil. Elles-ils seront ensuite recruté-es par les rectrices et recteurs, après sélection des chefs d'établissements.

L'école ne donne pas les mêmes chances de réussite à tous les élèves. La France est le pays européen le plus affecté par le poids des origines sociales sur le devenir scolaire des élèves. La loi de refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 tente de répondre explicitement à ce constat et stipule que le service public de l'Éducation « reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction ... »⁸ Néanmoins, la politique d'éducation prioritaire ne semble pas donner les résultats espérés. Les écarts entre les élèves scolarisés en collèges ÉCLAIR et les élèves scolarisés hors de l'éducation prioritaire étaient, en 2013, de l'ordre de 35 % dans la maîtrise des compétences de base en français en troisième⁹.

Pour améliorer l'efficacité, la circulaire du 4 juin 2014 propose quatorze mesures clés définies autour de trois axes. Le premier cible l'accompagnement des élèves dans les apprentissages et dans la construction du parcours scolaire, le deuxième la formation d'équipes éducatives stables et soutenues et le dernier axe aborde un cadre propice aux apprentissages. L'ensemble des collèges a été évalué à partir de quatre paramètres de difficulté sociale impactant la réussite scolaire : taux de PCS défavorisées, taux de boursiers, taux d'élèves résidant en zone urbaine sensible, taux d'élèves en retard à l'entrée en 6^{ème}. À partir de ces données, les rectrices et recteurs ont conduit, d'octobre à décembre 2014, un dialogue local afin d'identifier, dans le cadre de la nouvelle répartition académique, les futurs collèges et écoles de l'éducation prioritaire qui seront classées « Réseau d'éducation prioritaire » (REP) ou REP⁺. Un ensemble de ressources sont disponibles à l'échelle nationale¹⁰ et régionale pour accompagner les professionnels de l'éducation dans ces établissements. Enfin, la carte de l'éducation prioritaire est réexaminée tous les quatre ans. La dernière mise à jour date de septembre 2016, au moment où nous débutons la collecte des données empiriques.

⁸ Article L.111.1 du Code de l'éducation.

⁹ Note d'information du 7 mai 2013, l'éducation prioritaire - État des lieux.

¹⁰ Le site, www.reseau-canope/education-prioritaire rassemble des informations institutionnelles, des ressources pédagogiques validées, des références à des travaux de recherche, des repères historiques et des données nationales et internationales. Organisé autour des priorités du référentiel de l'éducation prioritaire, il donne une visibilité au travail des équipes des réseaux et des services déconcentrés comme « Maîtriser le lire, écrire, parler et enseigner plus explicitement, Conforter une école bienveillante et exigeante, Coopérer avec les parents et les partenaires, Favoriser le travail collectif, Soutenir, former et accompagner les personnels, Renforcer le pilotage et l'animation des réseaux. »

2.2. Nécessité de préciser la notion de « milieu difficile »

La notion de « milieu difficile » qui a longtemps été utilisée pour qualifier le contexte de l'éducation prioritaire est, au-delà de l'usage institutionnel qui en est fait aujourd'hui, polysémique et ambiguë. Pour le sens commun, un milieu d'enseignement dit « difficile » renvoie souvent à des problèmes repérables essentiellement dans l'interaction professeur·e - élèves en relation avec une zone géographique donnée d'enseignement (zone ou réseau d'éducation prioritaire, établissement classé « en zone sensible », etc.). L'idée même de classement « ZEP », « ÉCLAIR » ou plus récemment « REP » relève d'un « étiquetage » qui a pu apparaître et apparaît encore comme une menace de dévalorisation sociale (van Zanten, 2012). Il convient d'opter pour une appréhension plus large et, de fait, moins « stigmatisant » de la difficulté d'enseigner.

Un tel projet n'est pas sans lien avec l'idée de « contexte » tel que discuté dans les sections précédentes. Il implique ainsi de s'interroger sur la « représentation de la difficulté » qu'ont les intervenant·es et son caractère subjectif. Kherroubi (1999) montre combien les formulations et les catégorisations des textes réglementaires de la politique ZEP ont évolué et témoignent du développement d'une représentation associant de façon étroite exercice en éducation prioritaire et conditions difficiles d'enseignement. Parmi ces conditions, il est possible de repérer différents registres de difficultés : difficultés dans la transmission des savoirs et des connaissances du programme officiel, difficultés d'écoute, d'attention, d'engagement des élèves dans les apprentissages, difficultés relevant d'actes d'indiscipline selon un gradient pouvant aller jusqu'à des agressions verbales (ou physiques) envers les personnels éducatifs et plus particulièrement les enseignant·es. Face à ces divers registres de difficultés impliquant tous la dimension interactionnelle de la pratique enseignante, chaque enseignant·e, peut être plus ou moins sensible. Par ailleurs, la perception de la difficulté différera assez nettement chez un·e enseignant·e débutant·e par rapport à celle d'un·e plus expérimenté·e.

Bien que de fortes corrélations aient été identifiées entre l'expression de difficultés d'enseignement par les intervenant·es et les caractéristiques sociales des publics scolaires, la difficulté d'enseignement n'est pas uniquement observée dans les établissements des territoires dits « d'éducation prioritaire » ou « sensibles. » Les investigations menées dans différentes classes de diverses catégories d'établissements scolaires montrent en effet que des classes d'établissements répertoriés comme relevant de l'éducation prioritaire peuvent n'être

source d'aucune difficulté particulière pour certains enseignant·es (Kherroubi & Rochex, 2004).

Il semble donc opportun de contextualiser la notion de « milieu difficile » en la rapportant aux perceptions des intervenant·es dans un contexte donné et non au regard des classifications liées à la politique de territorialisation de l'action éducative. Ainsi, un milieu peut aussi être jugé « difficile » du fait de perturbations repérées dans : i) les relations enseignant·e - élèves au regard des tensions liées à des désaccords sur les contenus d'enseignement proposés et/ou sur les règles de fonctionnement du groupe classe, de l'établissement, etc.) ; ii) les relations élèves - savoirs en liaison avec l'intérêt ou le rejet que ces savoirs peuvent mobiliser chez les élèves (Venturini, 2007), mais aussi au regard de leur « compétences » momentanées ou plus largement de leur niveau d'excellence scolaire ; iii) enfin, la relation enseignant·e - savoirs, quant aux manières (dont nous avons déjà pointé la grande variabilité) de mettre en scène les contenus d'enseignement prévus ou exigés des programmes, sans être nécessairement situé dans une « zone urbaine sensible » (selon le vocabulaire en usage). Les savoirs scolaires (au sens de savoirs requérant le temps et le travail de l'étude) requièrent (et permettent) un travail de ressaisie, de mise à distance et de « secondarisation » (Bautier & Rochex, 1997) rendu possible grâce à des processus didactiques de décontextualisation - recontextualisation, de redescription de savoirs pragmatiques relatifs à l'expérience ordinaire dans laquelle la visée de la réussite est première par rapport à celle de la compréhension (Johsua, 1999a).

Une autre idée, souvent communément admise, considère que la difficulté d'enseignement renvoie uniquement à une perturbation de la relation professeur·e - élèves. Or les recherches actuelles montrent qu'il faut intégrer le savoir. En effet, le type des contenus d'enseignement diffusés au sein de la classe a une incidence importante sur les modes d'interactions qui se tissent entre les élèves, mais également entre ces derniers et l'enseignant·e (Butlen, Masselot, Pézard, Amigues & Kherroubi, 2003 ; Dietsch & Brière-Guenoun, 2018 ; Peltier-Barbier, 2004 ; Poggi & Brière-Guenoun, 2014 ; van Zanten, 2012 ; Venturini & Amade-Escot, 2009, 2014). Ainsi, si l'enseignement scolaire est appréhendé comme un « système » intégrant des élèves, un professeur et des savoirs, toute intervention peut être perçue comme difficile dès lors qu'une ou plusieurs interactions entre ces trois pôles sont perturbées.

Au final, la notion de « milieu difficile » semble davantage porter sur un ressenti personnel, un point de vue subjectif qui doit être pris en considération, car ce constat est toujours d'actualité.

L'ensemble des éléments discutés plaide, au regard des arguments développés en section 1, pour considérer l'éducation prioritaire comme un contexte singulier d'investigation des pratiques d'enseignement. En effet, les établissements situés en REP permettent par un « effet de loupe » (Kherroubi & Rochex, 2004 ; Venturini & Amade-Escot, 2009, 2014) de mieux se saisir, comprendre et expliquer certains phénomènes didactiques (dans cette thèse en relation avec le genre) qui, parce que atténués ou délibérément euphémisés dans d'autres milieux de scolarisation, pourraient passer inaperçus ou inexistantes et, par voie de conséquence, laisser penser qu'ils ne seraient que l'apanage des établissements dits « sensibles. »

Au-delà des différentes approches évoquées précédemment, au-delà des observations critiques sur l'efficacité des politiques d'éducation prioritaire, qu'est-ce que nous apprennent les recherches contemporaines sur les pratiques enseignantes en REP ?

3. Etat des recherches sur les pratiques enseignantes en éducation prioritaire

La revue de questions que nous proposons ici vise à recenser les problématiques, hypothèses et avancées sur les effets de contexte sur les contenus et les actions de l'enseignant-es dans un souci de ciblage progressif de la problématique de recherche. Nous aborderons, tout d'abord, les travaux en sciences de l'éducation, en y incluant les recherches en didactiques des disciplines, développant des analyses caractérisant la pratique enseignante au contexte d'éducation prioritaire. Puis nous présenterons des travaux portant sur l'étude des conflits et des incivilités dans la classe ainsi que les stratégies de « survie » mises en place par les enseignant-es. L'état des recherches présentées commencera par la question de l'adaptation des pratiques enseignantes en REP et s'achèvera sur le constat d'une réelle difficulté à maintenir les exigences sur les contenus d'enseignement.

3.1. Adaptation des pratiques enseignantes en éducation prioritaire

Les enseignant-es sont soumis dans les établissements situés dans des espaces ruraux ou péri-urbains paupérisés à un certain nombre de contraintes, tant fonctionnelles que

morales, émanant particulièrement des contextes locaux où ils exercent leur métier (van Zanten, 2012). Cette auteure, travaillant en ethnographie de l'École, a mis en évidence dans le cadre d'une recherche de longue haleine sur « l'École de la périphérie » que, pour les enseignant·es expérimenté·es, l'incapacité à maintenir l'ordre dans la classe devient source de honte et constitue une remise en cause de leur qualification professionnelle. Son travail souligne aussi que les personnels enseignant·e qui débutent dans le métier évoquent ces problèmes avec plus de spontanéité et d'honnêteté. Dans le même ouvrage, l'auteure aborde la question de la régulation des pratiques enseignantes : comprendre et expliquer comment se construit une régulation autonome, spécifique aux enseignant·es des établissements des quartiers périphériques. Les deux chapitres qui portent sur « La construction des normes professionnelles » (van Zanten, 2001, quatrième partie) rendent compte de processus de socialisation subtils qui aboutissent la construction de normes relationnelles et comportementales, fruit de multiples compromis entre enseignant·es et élèves, pour faire du collège et de la classe un lieu social viable. Cependant, ces normes professionnelles restent instables, toujours menacées par les mobilités enseignantes et les conflits autour des questions de discipline. Ainsi leur construction adaptée à chaque contexte singulier d'enseignement que constituent l'établissement et les classes est examinée en tenant compte de la façon dont les enseignant·es modifient leurs pratiques et leurs conceptions au fil de leurs expériences.

Les travaux de Vors et Gal-Petitfaux (2009) sur l'enseignement de la gymnastique en EPS dans des établissements REP, sont illustratifs du type d'adaptation de l'activité professionnelle mis en évidence par quelques recherches menées dans le cadre théorique du « cours d'action. » Ils rendent compte de configurations singulières d'activités dans les relations enseignant·es - élèves relevant de dynamiques articulant « jeu et travail » du côté des élèves et « instruction et contrôle » du côté des enseignant·es. Leur interprétation sous forme de « processus d'ostension - masquage » est tout à fait intéressante (d'un point de vue didactique, même si, dans ces travaux, les contenus d'enseignement sont faiblement problématisés, sinon que comme mise en œuvre des textes des programmes). Leur apport contribue à approfondir les constats déjà établis par les courants de l'écologie ou de la micro-sociologie de la classe nord-américaines en montrant comment ces processus sont au principe de la viabilité de tâches d'apprentissage, notamment les recherches déjà évoquées de Lortie (1973) ou encore celle de Woods (1997) sur les stratégies de survie des enseignant·es que nous développons dans une prochaine section.

Pour résumer, la distance entre l'élève idéal et l'élève réel suppose un changement considérable dans la perception et l'exercice du métier qui relève d'une « resocialisation professionnelle. » Cette dernière génère des stratégies de survie (Woods, 1997) que nous développerons dans une prochaine section, puis la construction d'une maîtrise pratique et d'une éthique professionnelle débouchant sur des adaptations plus ou moins partagées au sein des équipes pédagogiques pour assurer tant bien que mal la transmission des contenus (Kherroubi & Rochex, 2004).

3.2. Recherches portant sur les conflits et les incivilités en classe

Les conflits entre enseignant·e et élèves constituent un aspect incontournable de la vie de la classe quels que soient les espaces scolaires (Meese, 1997). La gestion de l'ordre reste une préoccupation primordiale des enseignant·es, avant même l'engagement des élèves dans les tâches d'apprentissage (Durand, 1996). Elle concerne le respect des règles, la négociation, une gamme de stratégies afin de prévenir les conflits allant même jusqu'à fermer les yeux sur certaines transgressions bénignes d'élèves. Les recherches tentent d'en comprendre les raisons en s'appuyant sur les croyances des enseignant·es (Fernández-Balboa, 1992) et les perceptions des élèves (Hardy, 1996 ; Bisanswa, Rousseau, Deslandes, Hardy, Fournier & Bergeron, 2011).

Concernant les croyances des enseignant·es, les résultats font émerger quatre de leurs caractéristiques ayant des répercussions sur la manière dont elles et ils assurent la gestion pédagogique de leur classe : i) une définition de l'indiscipline, comme des comportements non désirés par l'enseignant·e durant le temps scolaire et qui ont tendance à entraîner des comportements hors tâches ; ii) la responsabilité attribuée aux élèves en matière d'indiscipline, génératrice souvent d'un certain immobilisme de la part des enseignant·es ; iii) une différenciation sexuée, les garçons étant globalement désignés comme plus indisciplinés que les filles ; et iv) la nécessité de rechercher une efficacité à court terme par des sanctions.

En ce qui concerne la perception de l'indiscipline par les élèves, les recherches révèlent quatre raisons majeures qui expliquent leur indiscipline : i) le comportement de l'enseignant·e perçu soit comme étant injuste, soit comme manquant de clarté ; ii) les comportements de leurs camarades de classe à l'origine de disputes ou de provocations ; enfin, iii) leur propre comportement en classe, l'envie de s'amuser, l'inattention, au regard de

la nature du cours en liaison avec le rejet, le caractère ennuyeux, la non maîtrise des sujets abordés.

Certains travaux, notamment en EPS, ont reconstitué les significations que l'acteur·trice accorde à son action (Flavier, Bertone, Méard & Durand, 2002). Quatre catégories d'actions d'élèves et cinq catégories d'actions chez l'enseignant·e ont été différenciées (Flavier, 2001) :

- Chez les élèves, la première catégorie concerne les actions anomiques aboutissant à des transactions conflictuelles (refus d'apprendre, refus d'écouter), la deuxième traite des actions hétéronomes consistant, de la part de l'élève, à n'agir que lorsque l'enseignant·e le contrôle (soumission à la consigne à contre cœur), la troisième désigne des actions autorégulées, les élèves agissant sans la nécessité du contrôle de l'enseignant·e, se soumettant de façon consentie à la consigne et, enfin, la quatrième catégorie relève d'actions autonomes où l'engagement est actif et positif de la part des élèves (Méard & Bertone, 1998). D'autres auteurs mettent l'accent sur le manque de sens des tâches d'apprentissage pour les élèves. Les indisciplines répétées seraient ainsi déterminées par leur faible investissement en raison du peu d'intérêt qu'elles et ils accordent au travail qui leur est demandé (Florence, Brunelle & Carlier, 1998).

- Du côté des enseignant·es cinq catégories d'actions permettent de gérer une classe dite « difficile » : i) les actions d'obligation, l'enseignant·e rappelle les consignes, notamment celles relatives à la sécurité, à l'organisation, mais aussi à la punition et à la sanction ; ii) les actions de persuasion, l'enseignant·e justifie les règles par rapport au but ; iii) les actions de négociation implicite, l'enseignant·e accepte des élèves un écart par rapport à la consigne ; iv) les actions de négociations explicites lorsqu'il y a marchandage avec les élèves ; et enfin, v) les actions non contrôlées lorsque la classe devient impossible à tenir (Durand, 1996 ; Flavier, Lauer & Vigneron, 2009).

D'une manière générale, les enseignant·es débutant·es et expérimenté·es sont confronté·es, dans les établissements d'éducation prioritaire, à la difficulté à établir l'ordre dans la classe, à faire respecter les règles, à éviter que la « perturbation ne dérive » (van Zanten, 2001, p. 209-264). Plus que les problèmes inhérents à la gestion de l'indiscipline des élèves, c'est la concomitance de cette action avec les actions usuelles de conduite de la leçon qui perturbe les enseignant·es. Les conflits enseignant·es - élève(s) en REP sont pour partie déterminés par des facteurs exogènes. Ils sont également dotés d'une dynamique intrinsèque

résultant de l'interaction entre facteurs locaux, potentiellement sous contrôle de l'action des enseignant·es qui réagissent en contexte en fonction des formats pédagogiques spontanément émergeant (Durand, 2001). Ainsi « tenir la classe » devient une difficulté qui prend le devant de la scène au détriment de « faire la classe », et provoque le mal-être au travail, particulièrement bien décrit dans la perspective de l'équipe ERGAPE¹¹ (Saujat, 2004, 2011).

Les stratégies mises en place visent alors à préserver une dynamique favorable au travail scolaire c'est-à-dire à éviter les indisciplines des élèves, tout en leur ménageant un temps d'apprentissage important. Quatre registres d'adaptation de la pratique d'enseignement se dégagent d'un ensemble de travaux :

- Le premier registre concerne le développement d'une éthique professionnelle : la valorisation de l'élève en tant que personne, mais la dépréciation en tant que sujet apprenant, la difficulté à développer une conviction profonde de l'éducabilité de l'apprenant, l'accent mis sur la dimension relationnelle et la valorisation du rôle d'éducateur·trice.

- Le deuxième insiste sur l'adoption d'un nouveau code de conduite relationnel pour être à la fois enseignant·e et adulte responsable, disponible, attentionné·e, patient·e et présent·e, capable de réguler l'affectivité, l'investissement personnel et affectif. Autant de préconisations complexes à mettre en œuvre, notamment selon la génération ou l'âge des enseignant·es.

- Le troisième met en relation l'évaluation de l'efficacité professionnelle pour ce qui est du plaisir, de l'activité des élèves et de la qualité de la relation.

- Le dernier et quatrième registre porte sur l'adaptation des contenus et le choix de ne traiter qu'une partie du programme (ainsi un grand nombre des enseignant·es déclarent ne pas appliquer la totalité du programme, nous y revenons en section 3.4.), l'augmentation de l'aide méthodologique au travail, la conséquence sur la planification (amputée ou alourdie), la simplification du cours et la modification de l'évaluation à des fins de motivation.

Quels sont les arguments avancés pour expliquer ces adaptations ?

¹¹ ERGonomie de l'Activité des Professionnels de l'Éducation, équipe de recherche de l'Université d'Aix Marseille.

3.3. Mise en évidence des stratégies de survie des enseignant·es

Les enseignant·es sont confronté·es à des attitudes de réticence ou de défiance d'élèves vis-à-vis des savoirs et de l'institution scolaire. En effet, comme nous l'avons évoqué, enseigner en établissement d'éducation prioritaire suscite tensions et contradictions entre différentes formes d'investissement, modulations des contenus et glissements des tâches d'enseignement vers des activités dont la réussite se mesure alors au maintien de l'ordre et de la civilité scolaire, à la motivation et à la participation des élèves (Perier, 2003). Dans la foulée des recherches ethnographiques anglo-saxonnes (Forquin, 1997) et les travaux de (Woods, 1997), le concept de « stratégies de survie » (« *survival strategies* ») a été utilisé pour rendre compte des montages adaptatifs par lesquels les enseignant·es « pris au piège » d'un métier de plus en plus ingrat s'efforcent de « sauver les apparences » et d'échapper à la destruction de leur identité.

Certains chercheur·es considèrent que les pressions exercées sur les capacités d'accommodation de l'enseignant·e ont augmenté, augmentent et iront probablement en augmentant. Ces pressions varient selon le type d'établissements, le degré d'engagement de l'enseignant·e, les investissements et les sacrifices consentis, les paris effectués. C'est, en peu de mots, un problème de « survie » (Woods, 1997). Ce qui est en danger, ce ne sont pas seulement la santé physique, mentale et nerveuse de chaque enseignant·e, mais c'est aussi la poursuite de sa vie professionnelle, ses perspectives d'avenir, son identité professionnelle, sa façon de vivre, son statut, son estime de soi (van Zanten, 2012 ; Marcel & Rayou, 2004 ; Saujat, 2011 ; Woods, 1997, pour ne citer que quelques références).

Les enseignant·es sont contraints de s'adapter et de s'accommoder à ces difficultés sous forme de « stratégies de survie » d'autant que les moyens officiels de contrôle et les sanctions sont inadéquats, car conçus pour des enfants « idéaux » selon les ethnologues anglo-saxons. La « survie » demande bien plus qu'un simple contrôle. Woods définit ce terme comme « le fait de traiter avec succès les incidents qui perturbent la tranquillité de l'enseignant·e et d'asseoir son pouvoir de façon à prévenir ces sortes de situations » (Forquin, 1997, p. 351). Ainsi Woods a mis en évidence huit stratégies de survie, souvent reprises par les auteur·es francophones travaillant sur le métier d'enseignant·e.

La première stratégie obéit au principe de la négociation « donnant, donnant » et relève d'un échange. Dans les cas critiques, les enseignant·es utilisent couramment une seconde stratégie, selon Wood, celle de la séduction, la cajolerie, la flatterie, les promesses, la

corruption ; la troisième stratégie concerne les menaces et les sanctions. La quatrième met en jeu la fraternisation, « si vous ne pouvez pas les mater, devenez copains avec eux » : stratégie consistant à s'efforcer d'avoir de bonnes relations avec les élèves, atténuant ainsi les conflits propres à la situation, augmentant le sentiment d'obligation des élèves et diminuant leur désir de semer le désordre. Une cinquième stratégie, identifiée par l'auteur, relève de l'absence ou du détachement : « L'enseignement, ce serait très bien s'il n'y avait pas les élèves. » La sixième stratégie consiste en la mise en place de rites et de routines : « Tout marchera quand vous connaîtrez la musique. » Soulignons que les enseignant·es quel que soit le contexte de l'établissement peuvent difficilement se passer de routines (Tochon, 1993). Chaque enseignant·e crée ses propres routines à l'intérieur d'une structure d'ensemble qui permettent d'abaisser le coût ergonomique et de créer des usages scolaires facilitant la gestion de la classe (Doyle, 1986a, 1986b). Une septième stratégie, appelée « l'ergothérapie », cherche à « faire passer le temps ». L'objectif vise, ainsi, à atténuer l'ennui ou la mauvaise humeur et à prévenir aussi la montée d'incidents. Enfin, la dernière stratégie consiste à neutraliser mentalement le problème selon deux façons, l'une par la rhétorique, l'autre par le rire.

L'importance et l'omniprésence de la négociation entre les enseignant·es et les élèves à propos du travail scolaire, de son organisation, de sa mise en place et du respect de l'ordre et de la discipline ont été largement examinées par la littérature scientifique. Woods (1997) et Zimmerman (1970) considèrent que l'acte d'enseignement relève d'une négociation permanente avec les élèves et est déterminé par le contexte dans lequel elles et ils agissent.

Dans les situations usuelles d'enseignement, c'est-à-dire lorsqu'elles et ils ne perçoivent pas de danger quant à la préservation d'un ordre et d'une discipline propice au travail scolaire, les enseignant·es acceptent volontiers les moments d'échange particulier avec les élèves. C'est un moyen d'approfondir la relation qu'ils entretiennent avec eux. Aussi, la négociation des règles est considérée comme faisant partie de leur processus d'élaboration (Doyle, 1986a, 1986b ; Woods, 1997 ; Zimmerman, 1970). C'est pour les enseignant·es un moyen efficace, d'une part, d'instaurer un climat de travail dans des délais acceptables, c'est-à-dire relativement brefs et, d'autre part, de se prémunir contre l'indiscipline des élèves.

Si, dans les diverses situations d'enseignement, la négociation est omniprésente et acceptée, elle n'est pas toujours souhaitée par les enseignant·es lors des situations conflictuelles qui les opposent aux élèves. En effet, négocier sur des questions de discipline dans des moments critiques les contraindrait à instaurer une nouvelle situation

d'enseignement reposant sur de nouveaux accords plus ou moins tacites. Or, réfractaires à toute négociation ou médiation volontaire (Mc Laughlin, 1994), elles-ils préfèrent le plus souvent restaurer un ordre menacé au moyen de manœuvres coercitives (Doyle, 1986a, 1986b, 1990) à savoir la deuxième stratégie identifiée par Woods.

En conclusion, ces recherches ont permis de mettre en évidence l'incertitude qui caractérise le déroulement des leçons, incertitude liée à la nature des interactions entre les enseignant·es et les élèves. Le travail des enseignant·es relève d'une adaptation permanente dans un contexte singulier et dynamique : la classe et l'activité des élèves. Woods a esquissé un modèle d'analyse du comportement de l'enseignant·e qui tente d'établir un lien entre le soi et le système. L'approche adoptée le situe parmi ceux qui prennent en considération la conscience de l'enseignant·e, sa biographie (ses intérêts), la situation, la structure sociale et l'histoire. Cependant, la question des contenus d'enseignement semble rester le point aveugle de ces recherches. Seul Doyle (1986a, 1986b), autour de « *l'academy work* », montre que les stratégies de management de la classe sont dépendantes des contenus et des tâches proposés aux élèves, sans que cette assertion ait obtenu beaucoup d'impact sur les recherches anglo-saxonnes.

3.4. Une réelle difficulté à maintenir des exigences sur les savoirs du socle commun d'apprentissage

La plupart des recherches qui s'intéressent à l'enseignement et à l'apprentissage en éducation prioritaire mettent l'accent, quel que soit le champ théorique dans lequel s'inscrivent leurs auteur·es, sur les difficultés ressenties par les enseignant·es, tout en prenant en considération les constats des inégalités scolaires quant à la maîtrise des savoirs du tronc commun de scolarisation obligatoire, comme l'attestent les enquêtes de la DEPP¹². Notons à ce sujet que la variable de sexe, présente dans les statistiques ministérielles, n'a pas réellement fait l'objet d'études qualitatives dans les classes des établissements relevant de l'éducation prioritaire. Notre thèse sur la didactique s'attachera à en saisir certaines caractéristiques, comme discuté dans le titre 2 de ce chapitre.

¹² Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse : <https://www.education.gouv.fr/cid1180/direction-de-l-evaluation-de-la-prospective-et-de-la-performance.html>

Dans les sections qui suivent nous prolongerons la réflexion à partir d'un ensemble de travaux de recherche, incluant les études plus spécifiquement didactiques, rendant compte de la manière dont se fabriquent les inégalités scolaires (ou pas) en éducation prioritaire.

3.4.1. Une socialisation privilégiée par rapport aux contenus d'enseignement

La question de la transmission des savoirs dans les REP a été plus particulièrement développée par un certain nombre d'auteur-es s'intéressant au « rapport au savoir », notamment dans l'acception socio-anthropologique initialement formalisée par Charlot (1997) et particulièrement développée pour rendre compte des pratiques d'enseignement et d'apprentissage dans les quartiers urbains défavorisés (Charlot, Bautier & Rochex, 1992). Ces auteur-es définissent la notion de rapport au savoir comme « une relation de sens, et, donc, de valeur entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir » (*Ibid*, 1992, p. 29). Ainsi, l'élève valorise ou dévalorise les savoirs en fonction du sens qu'il leur attribue, et, donc, se mobilise ou non pour les apprendre.

Comment l'école est-elle vécue par les enfants des banlieues ? Quel est le rapport au savoir et à l'école des jeunes ? Quel est le sens d'aller à l'école, d'y travailler (ou de ne pas y travailler...), d'apprendre ou de comprendre (à l'école et ailleurs) ?

C'est sur ces questions que s'ouvre une longue enquête de Charlot et de son équipe (Charlot, Bautier & Rochex, 1992). L'école, ne saurait-elle être possible et efficace qu'à la condition d'avoir affaire à des enfants et des adolescents préalablement constitués en élèves ? Cette problématique, développée dans l'équipe de recherche ESCOL¹³ de l'Université de Paris 8 Saint-Denis et de Paris-Est Créteil, s'interroge sur le fait que, d'un côté, les apprentissages et la « Culture » participeraient au développement personnel des enfants d'origine favorisée et, de l'autre, on viserait à socialiser et à consoler les pauvres plus qu'à leur fournir les instruments intellectuels de leur émancipation. Rochex (1997) pointe ainsi une perte ou une absence de sens des apprentissages et de leurs contenus dans les établissements relevant de l'éducation prioritaires auxquelles se substituent la promotion et/ou le développement d'une sociabilité.

¹³ Créée en 1987, l'équipe ESCOL (Éducation, Scolarisation) étudie les inégalités sociales de réussite scolaire et la manière dont elles se construisent. Depuis 2001, l'équipe ESCOL pilote le réseau RESEIDA (Recherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages), lancée à l'initiative d'Élisabeth Bautier et de Jean-Yves Rochex qui regroupe des équipes et des chercheur-es d'institutions françaises et étrangères et de disciplines différentes dont des didacticien·nes.

Cependant comme nous l'avons observé, la catégorie « ZEP » recouvre une très grande diversité de contextes, aussi bien au regard des caractéristiques sociodémographiques des zones et établissements concernés qu'au regard des projets et actions mis en œuvre ainsi que des dynamiques de mobilisation collective et effective (Kherroubi & Rochex, 2004). C'est pourquoi les effets de cette politique semblent avoir davantage portés sur des actions visant à une meilleure socialisation des élèves, à la prévention des violences et des incivilités que sur l'appropriation des contenus de savoirs (Kherroubi & Rochex, 2002 ; Rochex, 1997 ; Rochex & Crinon, 2011). Le comportement des élèves s'est amélioré, mais les résultats scolaires se sont peu améliorés.

Les travaux d'ESCOL montrent que différentes préoccupations (traitement des problèmes de discipline, « tenir » la classe, de socialisation, d'engagement des élèves) entrent souvent en concurrence et en contradiction avec le traitement et l'avancée didactique des contenus d'enseignement. Le souci et la logique de la réussite sont privilégiés par rapport à ceux de l'apprentissage. Dans cet esprit, il apparaît que les enseignant·es qui valorisent la réussite de leurs élèves finissent par simplifier et morceler les tâches à l'excès. Par voie de conséquence, les élèves en difficulté confrontés à des dispositifs d'apprentissage très élémentarisés (des micro-tâches selon l'expression des auteur·es) continuent à entretenir une relation utilitaire au savoir au détriment d'une appropriation des objets de savoir (Charlot, Bautier & Rochex, 1992).

Ces constats ont été confirmés par un ensemble de travaux en didactique des disciplines qui pointent que la socialisation est privilégiée par rapport aux savoirs à transmettre : EPS, Sciences physiques, Mathématiques, pour ne citer que quelques disciplines (Brière-Guenoun, 2015 ; Butlen, Peltier-Barbier & Pézard, 2002 ; Debars & Amade-Escot, 2006 ; Monnier & Amade-Escot, 2009 ; Poggi, 2014 ; Venturini & Amade-Escot, 2009, 2014). Nous y reviendrons dans la section suivante.

Pour conclure, le discours de sens commun, relayé par le discours politique selon lequel il serait « impossible d'enseigner en éducation prioritaire », est certes questionné par ces travaux qui soulignent l'existence de « marges de manœuvres » tout en montrant le poids des contraintes sociologiques et la faible évolution des processus d'enseignement et d'apprentissage favorables à la réussite scolaire.

3.4.2. Une réduction des savoirs mis à l'étude : vers une recherche socio-didactique

« Dur pour les élèves, dur pour les enseignants, dur d'enseigner en ZEP ! » constatent les auteur·es ayant contribué à l'ouvrage de Peltier-Barbier (2004) qui relate un ensemble de recherches menées à l'école primaire sur l'enseignement des mathématiques en réseau d'éducation prioritaire (REP) en analysant des pratiques enseignantes lors de séances de mathématiques. Ces travaux, à l'échelle du quotidien de la classe, observent le « didactique ordinaire » des classes relevant de l'éducation prioritaire.

Nous avons évoqué que d'autres recherches, conduites à différentes échelles, ont déjà montré qu'il est difficile pour les élèves ZEP-REP de bénéficier de l'école. Elles constatent que ce qui se traduit statistiquement par un échec scolaire plus important dans les écoles ZEP-REP qu'ailleurs tient à de multiples causes. La fatigue, de mauvaises conditions extérieures matérielles et morales, des postures d'apprentissage et des rapports au savoir mal adaptés au réquisit du système scolaire (Bautier & Rochex, 1997) amènent une partie importante des élèves de ces classes à mal comprendre ce que les enseignant·es leur demandent et à mal apprendre. Le sentiment d'échec peut renforcer l'échec dans une spirale descendante et peut même trouver des rationalisations dans la famille ou dans le groupe de la cité, comme le souligne l'analyse du fonctionnement de systèmes didactiques en mathématiques en ZEP et en REP (Butlen, Peltier-Barbier & Pézard, 2002). Selon un double cadre ergonomique et didactique, ces auteur·es ont décrit les pratiques de quatre enseignantes selon cinq composantes : i) la composante cognitive qui concerne l'organisation des savoirs ; ii) la composante médiative qui porte sur le discours et les actes relative au savoir et à l'élève ; iii) la composante sociale relative au milieu socio-économique dans lequel se situe l'école ; iv) la composante personnelle (les éléments concernant les conceptions de l'enseignant·e, l'enseignement et l'apprentissage) ; v) la composante institutionnelle qui correspond aux programmes adaptés selon le niveau : l'Académie, la circonscription, la ZEP-REP, l'école, l'équipe, la classe.

Leurs résultats mettent en évidence une réduction des exigences sur les contenus du savoir mathématique en ZEP-REP, en même temps qu'ils caractérisent une variabilité inter individuelle entre les quatre enseignants observés. Ces chercheurs recourent, en les spécifiant aux mathématiques, des résultats mis en évidence par Bautier (2004), Kherroubi et Rochex (2004) et van Zanten (2001). Dans un premier temps, sont relevées des contraintes qui pèsent

sur les enseignant·es et soulignées trois contradictions dans lesquelles ces derniers sont amenés à négocier. La première est la contradiction entre logique de socialisation des élèves et logique d'apprentissage. Les enseignant·es pensent devoir assumer la double fonction d'éducateur et d'enseignant·e. La deuxième est la contradiction entre logique de la réussite et logique de l'apprentissage qui consiste à créer un climat de confiance faisant réussir les élèves en aplanissant les difficultés. Cette deuxième contradiction ne fait que repousser le problème car la réussite immédiate ainsi provoquée s'accompagnera de l'absence des acquisitions nécessaires à la poursuite du parcours scolaire en mathématique. Enfin, la dernière relève de la contradiction inhérente entre le temps de la classe et le temps d'apprentissage qui se traduit par un découpage en micro-tâches par peur de laisser et une réduction du temps d'apprentissage par peur des conflits.

L'investigation des pratiques didactiques en classe se développe à partir du milieu des années 2000, selon des cadres théoriques divers, mobilisant des méthodologies qualitatives et parfois comparatives dans différentes institutions didactiques : i) les établissements en ZEP ou REP (Bautier, 2002 ; Brière-Guenoun, 2015 ; Butlen, Peltier-Barbier & Pézard, 2002 ; Debars & Amade-Escot, 2006 ; Monnier & Amade-Escot, 2009 ; Poggi, 2014 ; Poggi & Brière-Guenoun, 2014 ; Venturini & Amade-Escot, 2009, 2014) ; ii) mais aussi dans des filières de soutien aux élèves en difficultés scolaires (Leutenegger, 2009 ; Toullec-Théry, 2009 ; Toullec-Théry & Marlot, 2013) pour ne citer que quelques travaux. Leurs résultats convergent sur le fait que, dans les contextes d'enseignement avec des élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage, se dégage un ensemble de traits récurrents de la pratique didactique. La classe est un lieu d'exécution de tâches scolaires, parfois très élémentarisées qui contribuent à renforcer la fabrication d'inégalités scolaires au regard de la faible épaisseur épistémique des savoirs mis à l'étude et du faible investissement de certains élèves dans l'étude. Pour autant, l'observation didactique met aussi en évidence une ingéniosité professorale permettant de créer des conditions favorables à la mise à l'étude des élèves. Par exemple, une jeune enseignante fraîchement sortie de l'institut universitaire de la formation des maîtres (IUFM) réussit au prix d'un coût ergonomique important (fatigue) à maintenir le caractère a-didactique des situations et des phases de formulation permettant une mise en commun des savoirs mathématiques dans la classe (Peltier-Barbier, 2004) ; ou une enseignante de physique en REP établit un partenariat effectif avec ses élèves (dans ses régulations) pour faire avancer le savoir lors des travaux pratiques en classes dédoublée (faibles effectifs) par contraste à une gestion de l'enseignement moins productive en classe entière du fait de l'adoption d'une

posture en « surplomb » lors des interactions avec ses élèves (Venturini & Amade-Escot, 2009, 2014). Car la classe est aussi un lieu d'acquisition de comportements cognitifs et d'accession à une certaine forme d'autonomie qui impose aux enseignant·es de penser les milieux didactiques et plus largement les dispositifs d'enseignement de façon très fine pour engager les élèves dans des pratiques d'études consistantes.

Ces constats ont été confortés par plusieurs recherches en mathématiques, mais aussi dans d'autres disciplines scolaires notamment dans le cadre des travaux de RESEIDA, dont nous avons noté qu'ils regroupaient des chercheur·es venant de différentes institutions universitaires et impliquant de nombreux didacticien·nes de disciplines différentes. L'ouvrage de Rochex et Crinon (2011) mettant en évidence les liens entre construction des inégalités scolaires et pratiques et dispositifs d'enseignement à partir d'analyse sociologiques et didactiques en témoigne.

Au tournant des années 2010, se consolide ainsi, une approche didactique des questions d'enseignement dans l'éducation prioritaire qui se constitue au carrefour d'approches sociologiques et didactiques comme y invitaient, dès 1999, Johsua et Lahire dans leur plaidoyer « pour une didactique sociologique ». C'est à l'occasion du colloque organisé à Lausanne (Losego, 2014) qu'émerge un nouveau champ de recherches que certain·es auteur·es qualifient de « socio-didactique » ou d'approches visant « un double dépassement d'une didactique étroite indifférente aux logiques sociales des apprentissages et d'une sociologie qui prend peu en considération les éléments fins et spécifiques des apprentissages et des processus qui les sous-tendent » (Bautier & Rayou, 2009, p. 95).

Un ensemble d'articles théoriques et/ou basés sur des recherches empiriques balisent un territoire de recherche en voie de constitution (Dolz & Tupin, 2011 ; Lahire, 2007 ; Losego, 2014 ; Poggi & Moniotte, 2011 ; Rayou, 2014 ; Rayou & Sensevy, 2014). En EPS, l'article de Poggi, Verscheure, Musard et Lenzen (2010) est un des premiers à poser la nécessité de prendre en considération dans une approche socio-didactique, non seulement la question des inégalités sociales des élèves face aux savoirs mis à l'étude, mais aussi celle de la différence des sexes en montrant la nécessité de la penser au niveau des dispositifs et des situations d'enseignement et d'étude.

Au terme de cette brève analyse des recherches en REP, il apparaît que l'adaptation et la variabilité des pratiques didactiques des enseignant·es en éducation prioritaire se caractérisent globalement par des difficultés à maintenir les enjeux de savoirs exigés par le

socle commun même si s'observent des voies plus fécondes dès lors que certaines conditions de fonctionnement sont réalisées. Qu'en est-il en éducation physique et sportive ?

4. Recherches en EPS : pratiques enseignantes en éducation prioritaire

L'éducation physique et sportive en tant que discipline ne possède pas un fort effet sur les parcours scolaires des élèves. Aussi, les recherches portant sur l'enseignement de l'EPS en éducation prioritaire restent peu nombreuses et éparpillées tout en relevant des nombreuses approches théoriques correspondant aux recherches décrites dans les sections précédentes. Nous allons présenter l'état de la recherche en EPS en éducation prioritaire en les différenciant selon l'aspect thématique et leur apport à notre recherche. Nous évoquerons aussi successivement les études portant sur l'incivilité développée dans le cadre des paradigmes de l'anthropologie cognitive située (Durand, 1996) et de l'écologie de la classe (Siedentop, 1994). Et puis, nous aborderons les recherches sur les savoirs enseignés en éducation prioritaire à partir de travaux de la sociologie et de la didactique de l'EPS.

4.1. L'approche sociologique de la distribution des contenus d'enseignement

En EPS, quelques recherches récentes en sociologie du curriculum ou d'orientation socio-didactique analysent l'enseignement de l'éducation physique en éducation prioritaire en s'intéressant aux savoirs et aux contenus délivrés. Elles prennent pour point de départ la recherche pionnière en EPS de Poggi-Combaz (2002) qui montre comment la distribution des contenus d'enseignement s'opère selon les différents types de publics scolaires et selon l'origine sociale des élèves. Les résultats de cette enquête par questionnaire et entretiens démontrent que les enseignant·es d'EPS échouent à transmettre une culture corporelle commune.

Dans un contexte « éducation prioritaire », comment s'effectuent la sélection et la distribution des savoirs à transmettre ? Sachant qu'une préoccupation principale des enseignant·es consiste à mettre en œuvre les injonctions ministérielles, tout en respectant les différences et les particularismes des élèves afin de donner à chacun·e une « culture minimale commune », la recherche de Poggi-Combaz s'attache à saisir au mieux la façon dont les enseignant·es définissent ce qui mérite d'être enseigné en EPS au collège. Quel sont les contenus d'enseignement privilégiés par l'enseignant·e ? De quelles façons se construisent-ils en EPS ? Poggi-Combaz constate que les différences, dans la façon de concevoir et de mettre en œuvre les contenus d'enseignement en EPS, s'expliquent, en partie, par les variations liées

aux caractéristiques sociales des publics scolaires. Selon le profil du contexte professionnel, la manière de concevoir l'élève oscille entre une approche centrée sur « l'enfant citoyen » (morale et valeurs) en établissements très défavorisés et une démarche organisée autour de « l'enfant apprenant » (processus d'apprentissage, méthode de travail et développement d'une motricité spécifique) en établissements très favorisés.

La recherche met aussi en évidence une forte corrélation entre le savoir défini par les contenus d'enseignement en EPS et les publics scolaires. En établissements défavorisés, les enseignant·es se sentent tenus d'adapter, d'aménager les contenus, de redéfinir les priorités. Ils s'imposent nettement la volonté d'une démarche pédagogique différenciée. Les moyens sont adaptés et les chemins d'accès aux savoirs sont diversifiés. Bien que la recherche de cette auteure mette, globalement, en évidence, au niveau macroscopique des programmations d'APS en éducation prioritaire, une diminution des exigences de savoir exigées des élèves par les enseignant·es, il apparaît, toutefois, dans les entretiens menés, que tous et toutes considèrent nécessaire de ne pas reculer sur les contenus mêmes de l'enseignement (Poggi & Gréhaigne, 2005). Peu d'études se sont intéressées au curriculum déclaré par les enseignant·es d'EPS. En 2014, un numéro spécial de la revue « Questions vives » a été consacré à la manière dont est co-construit le curriculum en classe d'EPS. Seul un article relève d'une problématique concernant le curriculum en actes en éducation prioritaire (Poggi, 2014). Plus récemment, un chapitre, dans le cadre d'un ouvrage collectif intitulé « Les inégalités d'accès aux savoirs se construisent aussi en EPS » (Brière-Guenoun, Couchot-Schiex, Poggi & Verscheure, 2018), traite des modalités d'appropriation de ce que les auteures conceptualisent sous les termes « forme scolaire d'étude » en référence, à la fois, à la perspective Chevallardienne de la transposition didactique et au concept sociologique de « forme scolaire » (Vincent, 1994). Une « forme scolaire d'étude », soucieuse de permettre aux élèves d'accéder aux savoirs cachés et aux arrière-plans culturels de l'activité football, est proposée dans un lycée professionnel d'une zone urbaine sensible. S'agissant des effets de la forme scolaire d'étude que constitue le « débat d'idées » en sport collectif les auteur·es mettent en évidence l'implication différentielle des élèves dans ces débats relatifs aux actions collectives mises en œuvre dans le jeu, mais notent des effets transformateurs sur les pouvoirs d'agir tactiques collectifs des lycéens (Dietsch & Brière-Guenoun, 2018).

4.2. Effets des cultures d'établissements : apports de quelques travaux anglo-saxons en éducation physique

Aux Etats-Unis, le programme de recherche, relatif à l'étude des « connaissances des contenus pédagogiques » (Pedagogical Content Knowledge, PCK), s'est intéressé aux modalités de développement de ces connaissances suivant les contextes d'établissements. Selon Shulman (1986a, 1986b, 1987), le PCK permet cet amalgame de contenus et de pédagogie qui produit une transformation de la matière pour la rendre plus adéquate aux élèves. Cette orientation semble avoir quelques liens avec la problématique de la didactique (Amade-Escot, 2000). Les connaissances des contenus pédagogiques des enseignant·es d'éducation physique sont spécifiques des habiletés enseignées et liées à l'expérience professionnelle (Rovegno, 1993). Mais aussi et surtout, Rovegno met en évidence chez les enseignant·es que les connaissances des contenus pédagogiques (PCK) sont particulièrement liées aux contextes des établissements (Rovegno, 1994, Rovegno & Bandhauer, 1997a, 1997b). L'idée de « zones curriculaires de sécurité » (Rovegno, 1995) reflète une stratégie de survie des enseignant·es dans la manière de proposer (ou non) tel ou tel contenu spécifique de façon à ne pas se mettre en difficulté.

L'évolution des systèmes éducatifs occidentaux et les défis qui y sont associés ont eu pour conséquence la mise en œuvre de la politique de réformes dans le but d'augmenter la réussite scolaire des élèves défavorisés. Les enseignant·es d'éducation physique de presque tous les pays occidentaux ont été ainsi enjoins, par des textes officiels, de restructurer leur façon d'enseigner, de prendre en considération de nouvelles approches curriculaires (notamment dans les pays anglo-saxons et nordiques en matière d'éducation physique à la santé), de nouvelles méthodes d'enseignement, centrées sur les compétences et de mettre en œuvre des formes différenciées d'évaluation. Dans le même temps, les évolutions socio-démographiques des publics scolaires (par exemple, en France, 80 % d'une classe d'âge en terminale doit avoir le baccalauréat) entraînent le renforcement de l'énorme pression sur les enseignant·es sommé·es de former tous les élèves au mieux de leurs possibilités. Dans ce contexte, la formation professionnelle continue des enseignant·es est présentée comme un moyen essentiel du succès des réformes et de transformation des pratiques enseignantes d'éducation physique dans les « *urban school* » (O'Sullivan, 2005). Des recherches collaboratrices nord-américaines ont été ainsi développées dans le but d'enrichir leurs compétences professionnelles au service d'une éducation physique de qualité. L'objectif consiste à les aider à devenir « des leaders en termes de curriculum et d'enseignement »

(Deglau & O'Sullivan, 2005). Ce travail a été développé sur la base d'une approche socioculturelle visant à construire des « communautés de pratiques » (concept emprunté à Lave & Wenger, 1991). Les résultats de ces études pointent l'existence d'espaces de transformation des pratiques dès lors que les programmes de formation professionnelle continue sont organisés pour « asseoir » le pouvoir d'action des enseignant·es d'éducation physique. Selon ces auteures, les croyances des enseignant·es intervenant dans un milieu socioéconomique défavorisé peuvent être transformées par la mise en place d'actions systématiques et prolongées portant sur les contenus d'enseignement, ce qui a, de plus, des implications sur l'organisation et la conception de la formation professionnelle continue (Deglau & O'Sullivan, 2005).

Ces recherches en sociologie des curriculums et celles sur l'adaptation des contenus des enseignant·es en fonction de la culture de l'établissement soulignent les effets du contexte des établissements « difficiles » et pointent des enjeux curriculaires à l'échelle locale. Examinons maintenant ce que les recherches didactiques sur l'enseignement en REP nous apprennent sur les phénomènes de transmission et d'appropriation des savoirs.

4.3. Approche didactique : état des recherches sur les pratiques enseignantes en éducation prioritaire, en EPS

4.3.1. Rôle du contexte éducation prioritaire dans la mise en œuvre d'ingénieries didactiques

Dans cette section nous nous intéressons aux études didactiques visant à accompagner les enseignant·es d'EPS des établissements relevant de l'éducation prioritaire dans la transformation de leurs pratiques didactiques. Dhellemmes et Badreau (1998) ont analysé la manière dont les enseignant·es s'y prennent pour résoudre les dysfonctionnements sociaux, pédagogiques et didactiques. Ils s'appuient sur des séquences « d'ingénierie didactique » mises au point à l'INRP¹⁴ notamment en volleyball (Marsenach, 1994) et en athlétisme (Dhellemmes, 1995). Partant du principe que, dans les établissements d'éducation prioritaire, il est nécessaire de renverser les problématiques, à savoir qu'en EPS, comme dans les autres disciplines, il faut « enseigner pour socialiser » et non « socialiser les élèves avant d'enseigner », Dhellemmes et Badreau ont proposé aux enseignant·es d'un collège en zone

¹⁴ Institut National de la Recherche Pédagogique, qui fut le creuset des premières recherches didactiques en EPS en France et au sein duquel plusieurs ingénieries didactiques pour le collège ont été développées.

rurale du nord de la France très défavorisée de travailler à mettre en place dans leur cours ces deux ingénieries didactiques. Cette recherche action souhaitait examiner si les contenus de ces deux ingénieries didactiques étaient pertinents pour les élèves de ZEP. Les résultats mettent en évidence que les contenus « rénovés » permettent des acquisitions pour tous les élèves qu'il s'agisse de la classe considérée plus facile ou de celle considérée plus difficile par les enseignant·es. Selon ces auteurs, les situations de l'ingénierie permettent l'apparition d'un climat propice aux apprentissages. Les phases d'action des élèves sont moins perturbées dans la classe la plus « difficile. » Par contre, dans la classe jugée « difficile », le passage d'une séquence à une autre est propice à la dégradation du climat en raison de difficultés lors des phases de présentation. Cette recherche montre l'importance du rôle de l'enseignant·e et des adaptations à apporter aux milieux didactiques proposés par l'ingénierie initiale. Par exemple, ces auteurs mettent en avant que le temps de rappel de la séance précédente est plus long en classe difficile et suppose la multiplication des médias. Le temps de pratique planifié est rarement respecté dans les classes difficiles et le professeur réalise des passages en force d'une situation à une autre en s'appuyant sur les réalisations de quelques élèves. Dans les classes considérées comme « vraiment difficiles » de ce collège ZEP, les enseignant·es passent plus rapidement d'un objet d'enseignement à un autre tout en maintenant les communications centrées sur l'objet précédent. Enfin, le déroulement du processus d'enseignement est plus fluctuant dans la classe difficile. La répartition des communications didactiques (incitation, transmission, évaluation, compréhension) varie aussi selon le degré de difficultés. En classe « difficile », le résultat est plus valorisé et les démonstrations plus nombreuses qu'en classe dite « facile » et, par contraste, les enseignant·es utilisent moins d'images et de métaphores pour réguler l'activité motrice des élèves qu'ils ne le font dans la classe plus « facile. »

Ces résultats rapportés par Dhellemmes et Badreau (1998) ont été en partie observés dans notre mémoire de maîtrise (Debars, 2004) comparant l'activité de deux enseignants d'EPS, dans des systèmes didactiques ordinaires¹⁵ contrastés du point de vue du contexte d'établissement (établissement ZEP et non ZEP). Cette recherche exploratoire sur l'action des professeurs montre que le milieu économique et social, dans lequel se situe l'établissement assujettit les professeurs, a de multiples contraintes qui peuvent peser fortement sur les pratiques. Le contexte ZEP influence les actions didactiques des enseignant·es. Comme

¹⁵ Ordinaire au sens où aucun dispositif didactique expérimental n'était, contrairement à la recherche de Dhellemmes et Badreau, n'était proposé aux enseignant·es.

indiqué dans la revue de littérature de la section précédente, nous avons pointé, dans ce mémoire de maîtrise, tout d'abord, un souci de contrôle des élèves entraînant un éclatement du contenu initialement visé par la mise en place d'une succession de micro-tâches en cours de séance. Ensuite, il ressort des analyses au fil des séances, des régulations très individuelles, rappelant systématiquement les consignes de réalisation et l'organisation de l'espace. Ce suivi au plus près des élèves en contexte ZEP crée toutefois des opportunités d'apprentissage. En contexte ZEP, les interactions verbales entre enseignant·e et élèves ont été plus nombreuses : cinq fois plus fréquentes que dans la classe non ZEP au détriment de l'autonomie laissée aux élèves dans l'exploration des milieux didactiques qui leur étaient proposés.

Les interactions verbales, les régulations et les micro-tâches permettent de repérer des stratégies d'enrôlement des élèves dans les espaces de travail et dans le tempo de la séance. Leur fonction concourt au maintien de la relation didactique et explique qu'aucun comportement déviant n'a été observé au sens de Tousignant et Siendentop (1983) et Tousignant (1985). L'évolution des interactions a pu mettre en évidence des comportements de transformation de tâches. En fait, comme les élèves sont tout le temps interpellés, nous n'avons pas constaté d'indiscipline. Ces premiers résultats confirment ceux des travaux déjà cités, à savoir que, sous certaines conditions, l'enseignant·e peut maintenir un enseignement centré sur les acquisitions, y compris en éducation prioritaire. Cette question a été plus approfondie dans la période récente à travers les travaux socio-didactiques.

4.3.2. « L'activité didactique empêchée » : contribution de la didactique de l'EPS à la prise en compte du contexte d'éducation prioritaire

Les travaux plus récents de Monnier (2009) pointent l'ingéniosité des enseignant·es d'EPS dans la gestion des situations d'apprentissage et de l'hétérogénéité des élèves, tout en montrant combien l'action didactique est contextuelle et instable. Cette étude (Monnier & Amade-Escot, 2009) discute la compatibilité de deux orientations de recherche : la didactique et la clinique de l'activité. À partir d'un prototype méthodologique visant à explorer « l'activité didactique empêchée » d'enseignant·es d'EPS en éducation prioritaire, elles mettent en évidence les conditions à la fois théoriques et méthodologiques qui permettent d'importer au sein d'un dispositif d'observation didactique un dispositif d'instruction au

sosie¹⁶. Il s'agit d'accéder à la part empêchée de l'activité didactique, en identifiant les tensions et les conflits de la pratique enseignante en éducation prioritaire susceptibles d'expliquer la minoration des savoirs maintes fois constatée par la littérature. Ces auteures mettent en évidence que l'activité didactique est contrainte par la poursuite d'enjeux multiples qui s'imposent à l'enseignant afin que puisse aboutir l'enjeu de savoir mis à l'étude. Il en ressort que la part empêchée de l'activité didactique, si elle permet de comprendre les raisons d'une éventuelle minoration des savoirs, oblige à problématiser la question de la construction de la référence en milieu difficile en intégrant des échelles variables de temporalité au-delà même de la situation ou de la séance étudiée. L'enquête, menée à partir du cas de Nadia lors d'une séance de badminton en lycée professionnel, permet de décrire son activité dans ses empêchements et son ingéniosité. « Il apparaît de façon remarquable que cette enseignante gère dans une unité de temps court (celle de la tâche) divers enjeux :

- ne pas entrer en conflit avec les élèves dès l'entame du cours ;
- asseoir l'EPS comme une discipline d'enseignement dans laquelle il faudra travailler et non pas simplement s'amuser ;
- parvenir à faire travailler les élèves quitte à s'opposer à leurs représentations de l'EPS ;
- ne pas renoncer à ses convictions concernant son rôle et sa mission d'enseignant ;
- parvenir à garder le contrôle de la classe ;
- échauffer physiquement ses élèves » (Monnier & Amade-Escot, 2009, p. 69-70).

Les résultats les amènent à conclure que « l'empêchement » s'enracine aussi dans l'expérience acquise et la naturalisation des conditions d'exercice du métier.

4.3.3. Apports des recherches socio-didactiques en EPS

Comme indiqué dans la section 3.4.2. des recherches en socio-didactiques, en EPS en éducation prioritaire, Dietsch, Brière-Guénoun et Wane (2005, p. 119-120) soulignent que, pour l'équipe ESCOL et le réseau RESEIDA, « il est nécessaire de mieux comprendre le lien entre le sujet et le savoir, et d'amener les élèves en REP à développer un rapport au savoir

¹⁶ L'instruction au sosie est mise en œuvre en clinique de l'activité. Pour cette recherche, une première étape consiste à faire rédiger par l'enseignant observé l'instruction qu'il adresse à son sosie à partir d'une consigne d'instruction longue et orientée sur les aspects didactiques de la séance. Ensuite, le sosie destinataire de l'instruction oriente l'accès au réel de l'activité par la résistance qu'il oppose au sujet instructeur (Clot, 1999).

signifiant, ce qui revient à leur faire vivre, dans des tâches contextualisées et adaptées, les traits culturels de la pratique sociale de référence. »

Les contextes produisent des effets notables sur les modalités d'enseignement/appropriation des savoirs et les pratiques façonnent à leur tour les contextes (Poggi & Brière-Guénoun, 2014). Cette étude sur un cycle de tennis de table en classe de quatrième en ZEP met en évidence ce que l'enseignante juge légitime d'enseigner et comment ses intentions didactiques s'expriment dans les contenus effectivement mis à l'étude. Le croisement des regards favorise une lecture contextualisée articulant plusieurs niveaux d'interprétation et tente de mettre en tension les aspects méthodologiques et conceptuels propres à chacun des deux champs, une analyse didactique, puis sociologique de l'activité de l'enseignante Justine. De cette analyse (Poggi & Brière-Guénoun, 2014, p. 10-11), « il ressort un certain nombre de tensions contradictoires entre les différentes dimensions du métier. » Les auteures indiquent des exemples : i) l'affirmation par l'enseignante de la nécessité d'offrir une ossature, un cadre solide, des routines aux élèves versus l'imprévisibilité chronique dont ils disent que leurs séances souffrent ; ii) des objectifs de cycle déclarés conformes globalement aux prescriptions du curriculum formel versus la revendication d'une spécificité du contexte d'enseignement dans lequel ces enseignants exercent et auquel ils s'imposent de s'ajuster ; iii) un optimisme déclaré sur les potentialités des élèves versus une nécessaire restriction des ambitions (ou encore un regard positif sur les élèves versus un pessimisme déclaré quant à l'avenir de ces élèves) ; iv) une forte implication personnelle dans l'acte d'enseignement au quotidien versus l'indispensable préservation de la vie privée ; v) l'acharnement à « ne rien lâcher » à certains moments du cycle versus une certaine tolérance à « laisser faire » afin d'éviter les situations de blocage ; vi) l'attachement explicite à un objectif centré sur le développement de la réflexivité (faire comprendre pourquoi on agit) versus la nécessité de mettre les élèves en activité en permanence, de respecter leur besoin de bouger . Ces situations contrastées sont révélatrices de l'adoption par l'enseignante d'un habitus professionnel nécessairement pluriel, voire clivé, et ajustable.

Dans une autre recherche, Poggi (2014) vise à comprendre la manière dont deux enseignant·es (enseignant nommé F, en basket-ball, classe de seconde CAP et une enseignante J en tennis de table, classe de 5^{ème}), exerçant en éducation prioritaire, prennent leurs décisions sous l'influence de trois types de déterminants susceptibles d'infléchir l'action didactique : i) externes qui renvoient à la façon dont l'enseignant·e construit l'action didactique (intentions didactiques, déterminants épistémologiques et institutionnels) ; ii) situationnels, où

en situation de classe, la prise en compte du vécu des élèves, de leur déjà-là constitue une préoccupation constante qui, d'une certaine manière, joue un rôle moteur de l'avancée du temps didactique ; iii) subjectifs (normes et valeur de l'enseignant-e). Cette auteure constate que les liens entre l'externe et le situationnel ne sont pas mécaniques et interagissent de façon différente selon l'enseignant concerné. La référence à la pratique sociale joue un rôle déterminant pour la sélection des contenus enseignés.

Dans cette revue de question sur les recherches en éducation prioritaire, nous avons progressivement relevé les difficultés que rencontrent les enseignant-es pour atteindre les enjeux éducatifs de la réussite de toutes et tous les élèves tel que préconisée par les programmes nationaux. Il est patent aujourd'hui que les inégalités sociales sont à l'origine de l'échec scolaire chez les enfants issus des classes populaires en France. Les récents rapports internationaux comme PISA montrent que le système éducatif français n'arrive pas à réduire les inégalités scolaires liées aux variables socio-économiques, même si le dernier rapport met en évidence une stabilisation des écarts dans la période actuelle. Comme le souligne un récent ouvrage, dont une grande partie des chapitres portent sur l'enseignement en éducation prioritaire « Les inégalités d'accès aux savoirs se construisent aussi en EPS » ; parmi ces inégalités d'accès aux savoirs sont discutées celles qui relèvent de problématiques articulant genre et enseignement à l'école. La discussion de cette thématique fait l'objet du titre.

Titre 2. Cadre conceptuel articulant genre et didactique

En s'intéressant à la question du genre dans les pratiques d'enseignement et d'étude en contexte d'éducation prioritaire notre recherche souhaite éclairer les phénomènes spécifiquement didactiques qui sont l'origine de la fabrication en EPS des inégalités scolaires selon le sexe. Inégalités que nombreuses recherches en EPS depuis l'ouvrage pionnier de Davisse et Louveau (1998) ont confirmées en montrant leur persistance. Nous nous inscrivons dans les réflexions initiées au tournant des années 2000 au LEMME¹⁷ de l'université Paul Sabatier, unité de recherche au sein de laquelle nous avons soutenu notre DEA en 2005 sur l'enseignement de l'EPS en ZEP¹⁸. Ces réflexions visaient à intégrer les questions de genre dans l'étude du fonctionnement des systèmes didactiques en EPS (Verscheure & Amade-Escot, 2004 ; Verscheure, 2005). Dans cette perspective - qui aujourd'hui relève d'un programme de recherche intitulé « Genre et Didactique » (Verscheure, 2020¹⁹) - notre recherche se focalise plus particulièrement sur les pratiques didactiques d'EPS en éducation prioritaire dans l'enseignement du handball.

Nous développons dans ce titre 2 le cadre conceptuel qui oriente cette recherche en articulant deux domaines des sciences de l'éducation (les études de genre et les sciences didactiques). Il est structuré en deux sections. La première s'attache à préciser quelle acception du concept de genre nous retenons et comment nous souhaitons le mettre en relation avec d'autres formes de discriminations contribuant à la production des inégalités scolaires en éducation prioritaire. La seconde section présente l'inscription théorique de la recherche au

¹⁷ Laboratoire d'Études des Méthodes Modernes d'Enseignement, EA 3692 : unité de recherche de sciences de l'éducation développant des travaux interdisciplinaires en didactiques des sciences et techniques (Mathématiques, Sciences Physiques, STAPS) à l'Université de Toulouse Paul Sabatier. A cette époque naissait une orientation de recherche qui visait à mieux comprendre les inégalités de sexe en EPS à partir d'un point de vue didactique à l'origine de la recherche de thèse d'Ingrid Verscheure. Sa soutenance, elle aussi en 2005, montrait toute la pertinence de cette problématique pour la didactique.

¹⁸ Debars, C. (2005). *Contribution à l'étude de l'action didactique d'un professeur d'EPS en ZEP selon la difficulté perçue de la classe par l'enseignant en badminton* (Mémoire de DEA non publié en STAPS). Université Paul Sabatier, Toulouse III.

¹⁹ Verscheure, I. (2020). *Genre, Didactique, et Conduite du Changement. Contribution d'un programme de recherche au comparatisme en didactique* (Mémoire d'Habilitation à Diriger des Recherches en Sciences de l'Éducation inédit). Université Toulouse Jean Jaurès.

sein des études de l'action didactique considérée comme conjointe (Amade-Escot, Ligozat, Mercier, Milli, Tiberghien & Venturini, 2019) ainsi que les concepts analytiques à partir desquels nous analyserons les pratiques d'enseignement et d'études observées.

1. A propos du genre et des pratiques d'enseignement

Dans cette section, après avoir brièvement indiqué la pluralité des questionnements et des définitions données au terme de genre en sciences sociales, nous précisons quelle est l'acception du concept de genre qui sous-tend notre recherche. Puis, nous brosons à grands traits les orientations actuelles des études de genre sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage au sens large et en EPS. Enfin, soucieuse d'éclairer les manières dont se construisent en éducation prioritaire - au cœur même des dispositifs d'enseignement et d'apprentissage (Rochex & Crinon, 2011) - les inégalités scolaires dans leurs dimensions sociale et sexuée, nous proposons une discussion du concept d'intersectionnalité permettant de situer nos travaux vis-à-vis de cette orientation.

1.1. Vers une définition du genre heuristique pour notre recherche

1.1.1. Une pluralité d'acceptions du concept du genre en sciences humaines et sociales

L'ouvrage intitulé « Sous les sciences sociales, le genre » (Chabaud-Rychter, Descoutures, Devreux & Varikas, 2010) met en évidence combien les grands cadres théoriques, les courants de pensée et les différentes « écoles » des sciences sociales ont pu marquer une certaine cécité aux questions du genre. Les auteures, à travers leur relecture critiques des travaux de philosophes, de sociologues ou d'historiens, « ... de Max Weber à Bruno Latour » (cf. Le sous-titre de cet ouvrage collectif), soulignent les impensés du genre des catégories conceptuelles élaborées par les « grands auteurs » convoqués. Elles montrent en retour la diversité des questionnements que ces concepts permettent cependant d'ouvrir pour les études féministes, ainsi que la variété des définitions du genre qui en ressort.

Le terme genre suscite de multiples définitions pouvant être conflictuelles (Béréni, Chauvin, Jaunait & Revillard, 2012). Ce sont des féministes francophones qui, lorsque ce terme commence à diffuser dans la littérature, le critiquent en considérant que la notion de genre affaiblit la portée critique du concept de « rapports sociaux de sexe » comme expression

de la domination masculine (Clair, 2012). Simone de Beauvoir en décrivant, dans « Le deuxième sexe », « le fond commun sur lequel s'élève toute existence féminine singulière » indiquait déjà en 1949 que la domination est masculine. Dans cette filiation, la lecture marxiste des féministes francophones considère que les rapports sociaux de sexe constituent une base matérielle renvoyant à la division socio-sexuée du travail à l'origine du rapport hiérarchique de domination et de pouvoir des hommes sur les femmes (Kergoat, 2005). C'est dans le cadre de ces débats que, à la fin des années quatre-vingt en France, la question des inégalités de sexe et du rôle de l'École dans cette construction devient un objet d'étude dans différents champs des sciences humaines et en sciences de l'éducation. Les travaux de recherche visent à comprendre pourquoi et comment l'éducation - et plus particulièrement l'École - participent de la fabrication et de la reproduction des inégalités de sexes (pour une revue, Durut-Bellat, 1994, 1995).

Aujourd'hui, il ressort de la littérature deux acceptions principales (Marro, 2012) : i) le genre comme identité, notamment dans les approches en psychologie ou psychologie sociale qui ont tenté de catégoriser le genre sous de multiples formes caractérisant des traits de personnalité en référence à la ou les féminité/s et la ou les masculinité/s, incluant diverses autres modalités de comportements moins marquée par cette dichotomie ; ii) le genre comme construction sociale de la différence des sexes. Dans cette dernière acception qui puise ses sources à la fois dans l'anthropologie de Héritier (1996, 2010), dans la sociologie critique de Bourdieu (1998) et enfin à la perspective philosophique de performativité du genre chez Butler (2005), il s'agit de penser le genre comme le lieu d'inscription de rapports de pouvoir, d'inégalités et de domination masculine hétéro-normative. Ces deux acceptions du genre restent prégnantes dans les travaux en éducation et formation. Dans cette thèse, nous nous référons à une acception du genre comme construction sociale que nous allons préciser.

1.1.2. Le genre en tant que concept relationnel

Les deux acceptions du genre (Marro, 2012) co-existent dans les recherches sur les pratiques d'enseignement et font l'objet de travaux originaux. Pour notre part, nous considérons que le genre est un construit social et un outil d'analyse didactique et sociologique qui permet de révéler et d'expliquer en quoi les différences sociales et de sexe produisent des inégalités de réussite scolaire entre les filles et les garçons. Dans l'approche didactique que nous adoptons, le terme de genre est appréhendé comme un concept

relationnel qui rend compte du fait que les jeux de positions (genrées, scolaires, sociales) ne sont pas figés (Butler, 2005 ; Clair, 2012 ; Verscheure, 2020 ; Verscheure, Amade-Escot & Vinson, sous presse). En nous appuyant sur l'idée de « performance du genre » telle que développée par Butler (2005) qui invite à considérer le genre dans toute la fluidité des possibles qui amènent les sujets à ne jamais se conformer tout à fait aux normes sociales, nous retenons la variabilité « de ce jeu performatif » qui émerge en contexte ou en situation, ce qui permet d'envisager sa transformation. Cette variabilité permet aussi, selon une vision non dichotomique des modalités de performance du genre en situation d'apprentissage, de rompre avec l'idée du genre comme identité (Butler, 2005). Ainsi, poursuivant l'idée d'une certaine fluidité des modalités de pratique, Détrez (2015) montre que les filles et les garçons n'activent pas toujours les façons de faire que leur assignent traditionnellement les stéréotypes liés à leur sexe. Par ailleurs, en tant que concept relationnel, le genre prend en compte les rapports de pouvoirs entre les femmes et les hommes basés sur l'assignation des rôles socialement construits en fonction du sexe (ce qui n'est pas sans lien avec l'idée de rapport sociaux de sexe évoquée précédemment). Cette idée est au cœur du concept de « système de genre » développé par Parini (2006) qui met en évidence que tous les individus sont « pris » dans un système de rapports sociaux fondamentalement genrés, leur assignant des normes et des rôles, ce qui ne veut pas dire qu'ils s'y conforment tous et tout le temps. Ce point est décisif au regard de notre recherche en éducation prioritaire, car il peut permettre de saisir, en contexte, les formes particulières de performance du genre par les élèves au regard des relations de pouvoir au sein de la classe entre filles et garçons ou encore entre enseignant·e et élèves. Enfin, en tant que visée de déconstruction des normes sociales, cette acception relationnelle et contextuelle du genre dans les recherches, notamment en éducation, promeut l'idée d'une égalité des droits ainsi qu'un partage équitable des ressources et responsabilités entre les filles les garçons. Cette vision conduit à la remise en cause des représentations et pratiques inégalitaires, individuelles et collectives dans une perspective de plus grande justice sociale et d'émancipation de tous les élèves quelles que soient leurs origines sociale, culturelle, culturelle et de sexe.

Ayant précisé à quelle définition du genre nous nous référons dans cette recherche, nous souhaitons situer notre travail au regard de l'état de la question sur genre et pratique enseignante. C'est l'objet de la section suivante.

1.2. Pratiques d'enseignement et reproduction de l'ordre du genre à l'École : état de la question

Dans les pays anglo-saxons, il existe une littérature de recherche dense et récurrente ayant mis en évidence les discriminations scolaires entre filles et garçons. Les travaux, dans l'aire francophone qui émergent plus tardivement, ont conforté un certain nombre de constats établis à l'échelle internationale. Dans leur « Introduction aux études sur le genre », les auteur·es consacrent une section sur l'École, considérée comme le « lieu de fabrication de l'ordre du genre » (Béréni, Chauvin, Jaunait & Revillard, 2012, p. 152 à 155), notamment au regard des pratiques des enseignant·es. Nous résumons, dans les deux sections qui suivent, les thématiques qui en rendent compte dans les recherches sur l'enseignement au sens large, puis celles relevant du domaine des STAPS et de l'EPS.

1.2.1. Thématiques des recherches sur l'enseignement et l'apprentissage au regard de la fabrication des inégalités scolaires selon le sexe

Les recherches, en sociologie et en psychologie sociale, sur le curriculum ont mis en évidence différentes formes d'inégalités de scolarisation des filles et des garçons en lien avec les pratiques d'enseignement. Pour résumer, ces travaux mettent en évidence la dimension androcentrée des manuels et la valorisation de rapports socio-sexués au savoir reproduisent de façon insidieuse la domination masculine (Collet, 2011 ; Duru-Bellat, 1995 ; Mosconi, 2003) ; les effets du curriculum caché, sous couvert de mixité (Duru-Bellat, 2004 ; Duru-Bellat & Marin, 2010 ; Mosconi, 1989), ont pour effet un renforcement des attentes stéréotypées quant aux comportements attendus des élèves des deux sexes (Marry, 2000), d'autant que les stéréotypes de sexe et les inégalités qui peuvent en découler pèsent plus nettement chez les élèves des milieux populaires que des milieux favorisés (Cromer et al., 2010) ; une inégalité des interactions pédagogiques en nombre et en contenu adressés aux filles et aux garçons (Jarlégan, 1999 ; Jarlégan, Tazouti & Flieller, 2011). Certains garçons sont décrits comme dominant l'espace de la classe, alors que d'autres élèves semblent devenir invisibles à l'enseignant·e. Il apparaît, enfin, un développement de différentes violences sexistes entre pairs à l'école (Debarbieux, 2018) difficiles à gérer au plan pédagogique. Ces thématiques ont aussi fait l'objet de nombreux travaux en EPS ou dans les APSA.

1.2.2. Etudes de genre dans les APSA et dans l'enseignement de l'EPS

Nous devons à DAVISSE et LOUVEAU (1998) d'avoir initié en France des recherches sur le marquage sexuel de pratiques physiques et ses conséquences à l'école en termes de reproduction de la différence des sexes. Plusieurs recherches en psychologie sociale du sport ou sur les choix de pratiques scolaires en EPS ont montré que les APSA sont perçues comme différemment appropriées aux filles ou aux garçons (CLEUZIOU, 2000). Certaines APSA sont « appropriées aux deux sexes » (FONTAYNE, SARRAZIN & FAMOSE, 2001) comme les APPN (DAVISSE, 1991) ou des APS dites « nouvelles » comme l'ultimate, afin de mettre les élèves sur un pied d'égalité par rapport au peu de vécu dans l'APSA. DAVISSE et LOUVEAU (1998) et MENESSON (2001) ont montré que les pratiques physiques sont socialement empreintes de connotations sexuées et de modalités sexuées de leur pratique. Il existe des activités physiques et sportives plus fortement marquées par leur connotation masculine (par exemple, le rugby) ou féminine (comme la danse).

Sur le plan des recherches portant sur les pratiques enseignantes, les travaux se sont plus particulièrement développés au tournant des années 2000 et portent sur les mêmes thématiques que celles évoquées dans la section précédente. La pertinence de la mixité scolaire en EPS fait l'objet de débats et de travaux récurrents qui indiquent que la mixité ne produit pas en soi l'égalité, sans pour autant remettre en cause ou revenir sur ce principe démocratique. Les séances d'EPS relèvent souvent d'une mixité de juxtaposition avec des attentes différenciées selon les sexes et une attention plus grande aux garçons en termes de valorisation, mais aussi de contrôle disciplinaire (BRÉAU, HAUW & LENTILLON-KAESTNER, 2017 ; COGÉRINO, 2006 ; DAVISSE, 1999, 2010 ; THOREL & DAVID, 2005). La littérature confirme aussi les inégalités de traitement des filles et des garçons lors des interactions enseignant·e - élèves, que ce soit en termes quantitatif ou qualitatif (COGÉRINO, 2004 ; COUCHOT-SCHIEUX, 2013a ; TROTTIN & COGÉRINO, 2009). Les questions de l'évaluation ont fait l'objet d'analyses très précises permettant de mettre en évidence que la notation au baccalauréat est plus favorable aux garçons qu'aux filles (BERGE, 2000 ; CLEUZIOU, 2000 ; VIGNERON, 2006). Il a été constaté que les enseignant·es ne proposent pas spontanément des contenus qui permettraient aux filles de résoudre leurs difficultés en termes techniques ou tactiques tout en privilégiant des apprentissages sociaux au détriment des apprentissages techniques (VIGNERON, 2004). COUCHOT-SCHIEUX (2007) précise que ce serait au niveau des tâches d'apprentissage que se

jouent les différenciations sexuées. Dans une perspective mettant en relation la problématique des interactions sociales et le développement des habiletés motrices dans des activités complexes (Darnis, Lafont & Menaut, 2007), ces auteur-es ont mis en évidence les modalités différentielles de tutelle entre pairs selon que les dyades (légèrement dissymétriques) sont constituées de filles ou de garçons. Lors des « interactions de tutelle entre pairs », les filles et les garçons se conduisent différemment. Les dyades de filles interagissent suivant un mode de communication recherchant les accords, alors que les dyades de garçons argumentent davantage leurs désaccords lors des interactions de co-construction (Ensergueix & Lafont, 2010 ; Lafont, Rivière, Darnis & Legrain, 2017). Il en ressort une plus faible progression des filles qui préfèrent maintenir les bonnes relations avec leurs pairs de même sexe plutôt que s'engager dans des conflits sociocognitifs. Ces différences qui suggèrent des formes singulières de positionnement de genre (au sens d'Amade-Escot, 2019a) ont amené cette équipe de recherche à considérer la nécessité d'une formation des élèves au « tutorat entre pairs. » Une étude expérimentale sur les effets de cette formation en handball a mis en évidence que les différences d'apprentissage entre filles et garçons se réduisent tout en confirmant l'existence de différences entre les comportements des filles et des garçons (Darnis & Lafont, 2014 ; Darnis, Lafont & Menaut, 2007).

Quelques recherches didactiques qui se sont intéressées aux effets de genre en EPS dans l'enseignement ont mis en évidence la prégnance des stéréotypes de sexe dans la classe. A partir d'une étude expérimentale longitudinale en gymnastique présentant deux tâches contrastées aux élèves du fait de la connotation sexuée des attentes, il a été mis en évidence les effets de l'habillage de la tâche d'apprentissage sur l'adhésion des élèves filles et garçons aux stéréotypes de sexes. Il apparaît que les garçons adhèrent plus que les filles aux stéréotypes de sexe qui sont attendus d'eux dans les tâches en grande section, mais aussi en CM2, 5^{ème} et 3^{ème} du collège (Couchot-Schiex, 2013b). Ce rapport s'inverse si l'on intègre la variable performance réalisée où il apparaît que les filles de CE2, 6^{ème}, 5^{ème} 3^{ème} adhèrent plus particulièrement aux stéréotypes de sexe lorsque la tâche gymnique est centrée sur l'expression. La prégnance des stéréotypes de sexes dans les modalités de pratiques valorisées par les filles et les garçons est un enjeu didactique central dans l'enseignement des sports collectifs comme l'a montré David (1995) en rugby. Elle pourrait expliquer certaines attentes différentielles des enseignant-es. A titre d'exemple dans l'activité volleyball, certain-es

privilégient l'attaque pour les garçons dans la tâche et les filles travaillent davantage sur la construction de l'échange en coopération (Verscheure, 2005).

En prolongement de la thèse de Verscheure (2005), un ensemble de travaux de recherche en didactique de l'EPS ont été développés à Toulouse visant à décrire et comprendre les contraintes et les possibles qui président au fonctionnement différentiel des systèmes didactiques selon les filles et des garçons (pour une revue, Amade-Escot, 2017). Leur problématique commune, initiée à l'occasion d'un symposium du colloque ARIS à Rennes en 2002 (Amade-Escot, Verscheure & Uchan, 2004), était de re-problématiser d'un point de vue didactique les explications relatives aux inégalités d'apprentissage mis en évidence par les études de genre en prenant comme point d'entrée la question des savoirs. Le point de départ de l'analyse s'appuyait sur le fait, mis en évidence par les premières recherches didactiques à l'INRP, que la transmission-appropriation des contenus s'opère au fil des régulations que le professeur effectue lorsque l'élève agit dans les tâches (Marsenach & Mérand, 1987) et, notamment, l'idée que, au fil du processus d'enseignement et d'étude, lors des interactions didactiques en classe ordinaire, se structurent les inégalités entre filles et garçons. Les résultats de cet ensemble de travaux ont mis en évidence que les interactions didactiques diffèrent selon les filles et les garçons en lien avec leur mode d'engagement dans les tâches d'apprentissage, leurs attitudes plus ou moins scolaires et leurs arrière-plans représentationnels et actionnels (Amade-Escot, 2005 ; Verscheure, 2005 ; Verscheure & Amade-Escot, 2004, 2007). Ces modes d'engagement sont eux-mêmes influencés par les modalités de la pratique enseignante : le type de direction d'étude, les dimensions verbales et non verbales des régulations, l'épistémologie du professeur, etc. (Amade-Escot, Elandoulsi & Verscheure, 2015 ; Verscheure, 2005, 2009 ; Verscheure, Elandoulsi & Amade-Escot, 2014 ; Vinson & Amade-Escot, 2014 ; Vinson & Elandoulsi, 2014) et se traduisent par l'activation, *in situ*, de « positionnements de genre » variables au fil du temps à l'origine d'une dynamique différentielle du contrat didactique (Amade-Escot, 2019 ; Verscheure & Debars, 2019 ; Verscheure, Debars, Amade-Escot & Vinson, 2019). C'est dans cette perspective que s'inscrit notre recherche de thèse qui, en examinant pour sa part la question des inégalités de trajectoires didactiques des filles et des garçons en établissement d'éducation prioritaire, a pour ambition de contribuer à l'élargissement de ce programme de recherche.

Cette orientation nous amène à discuter de la question de l'intersectionnalité dans les études de genre.

1.3. Approches du genre intégrant la question de l'intersectionnalité

Dans cette section, nous nous proposons de discuter des approches intersectionnelles qui, dans le cadre des études de genre et à partir de points de vue matérialistes, considèrent le genre selon un modèle mettant en relation différents rapports sociaux de domination (Béréni, Chauvin, Jaunait & Revillard, 2012). Cette discussion nous permettra de situer la manière dont nous positionnons notre recherche dans cet ensemble de travaux assez divers.

1.3.1. Premiers éléments de définition de l'intersectionnalité

L'intersectionnalité est un mot à la mode qui consiste à étudier les formes de domination et de discrimination non pas séparément, mais dans les liens qui se nouent entre elles. Trois registres de discrimination ont été initialement pointés dans les recherches de sociologie intersectionnelle : la classe, la « race²⁰ », le sexe. Mais d'autres registres de domination ou de discrimination peuvent faire l'objet de travaux relevant d'approches intersectionnelles (l'orientation sexuelle, le handicap, etc...). L'idée centrale est que les rapports de domination entre différentes « catégories sociales » ne peuvent pas être entièrement expliqués s'ils sont étudiés séparément les uns des autres. L'intersectionnalité entend, donc, d'étudier les intersections entre ces différents phénomènes dans les vies individuelles, les pratiques sociales, les dispositions institutionnelles et les idéologies culturelles et rend compte de l'issue de ces interactions en termes de pouvoir (Davis, 2015).

1.3.2. Origine du terme et analyses critiques de ses usages

Forgé par Crenshaw (1989), ce concept visait au départ à rendre compte du fait que les expériences et les luttes des femmes de couleur tombaient systématiquement dans les failles des discours féministes et antiracistes. L'auteure invitait les théoricien·nes à prendre en compte à la fois le genre et la « race » afin de montrer en quoi leur interaction façonne les multiples dimensions des expériences des femmes noires. Elle a montré comment celles-ci

²⁰ Le terme de « race » est couramment utilisé dans les pays anglo-saxons. Dans la tradition des recherches françaises en sciences sociales, ce terme n'est pas utilisé parce que considéré philosophiquement comme un non-sens : les humains sont uniques. Certain·es auteur·es considèrent cependant que dès que sa définition exprime clairement qu'il s'agit d'un rapport social, elle « interdit d'en supposer la moindre essentialisation » (Béréni et al., 2012, note p. 279). Pour autant, nous n'utiliserons pas le terme de « race » dans notre thèse, y préférant préciser quel est le milieu social, culturel et culturelle des élèves.

affrontent des obstacles structurels qui les rendent particulièrement vulnérables aux voies de fait, aux viols, et, plus largement, à des actes de violence. En développant ce concept pour y inclure les niveaux structurels, politiques et représentationnels en l'appliquant de façon générale, Crenshaw (1992) met évidence que le féminisme et l'antiracisme ont échoué à aborder la façon dont la « race » et le genre entrent en intersection pour produire la vulnérabilité des femmes de couleurs. Selon elle, les féministes ont eu tendance à placer la question de la violence domestique sur l'agenda politique en tant que « problème des femmes » en négligeant les différences entre celles-ci. Dans sa discussion critique de l'intersectionnalité, Davis (2015) souligne quelle a été la contribution de Crenshaw (1992) dans l'élaboration de ce concept : « les antiracistes se sont avant tout intéressées au stéréotypage historique des hommes noirs comme violeurs de femmes blanches, négligeant ainsi la violence intra-race contre les femmes de couleur. Du fait de leur identité intersectionnelle de femmes et de personnes de couleur, les femmes de couleur sont marginalisées dans les deux discours, rendant l'approche intersectionnelle indispensable pour aborder et réparer leurs expériences de la violence » (Davis, 2015, note 1, version en ligne).

Selon Davis (2015), l'intersectionnalité a, depuis, été brandie comme « la plus importante contribution des études féministes à ce jour. » Pour autant, pour cette auteure comme d'autres, il s'agit d'un concept contesté et marqué par des récits qui font intervenir des acteurs et des points de vue différents (Bilge, 2009). Face à la grande diversité de ces usages dans différents domaines d'études et sous différentes influences théoriques, il apparaît, selon ces auteur-es, pertinent de voir l'intersectionnalité comme un méta-principe d'analyse dans les recherches s'intéressant aux inégalités et aux dominations pouvant, devant être ajusté et complété en fonction des champs d'études et des visées de la recherche. Buscatto (2016) propose, en se fondant sur les usages scientifiques, théoriques et empiriques du concept, repérés dans les travaux francophones et anglophones, d'en accepter les mises en application plurielles.

Pour sa part, en philosophie, Dorlin (2005), à partir d'une réflexion sur le *black feminism*, traite de l'articulation entre domination de genre et racisme en considérant que cette articulation constitue l'un des enjeux théoriques et politiques les plus importants du féminisme anglo-saxon. Sa thèse consiste à attirer l'attention des chercheur-es sur le fait que « les discours de la domination mettent à disposition des groupes opprimés des cadres anhistoriques qui réifient sans cesse ces mêmes groupes jusque dans leurs affirmations

positives » (*Ibid*, p. 83). Dans ces conditions, les travaux en voulant dé-essentialiser (par exemple, le sujet du féminisme : les femmes) courent le risque de le « renaturaliser en une myriade de sous-catégories (les femmes noires, les femmes voilées, les femmes migrantes », etc.) » et, du coup, de renforcer les formes d'essentialisation. Ainsi, cette auteure attire notre attention dans notre recherche sur le risque de généralisation, par exemple de la catégorie des « élèves maghrébines. »

Les travaux en sciences humaines et sociales qui mobilisent le concept d'intersectionnalité en tant qu'outil théorique se sont multipliés en France depuis le début des années 2000. Ils soulignent combien le sexisme, le racisme et la discrimination raciale relèvent d'un système de hiérarchie sociale fondé sur des processus de racialisation au sens où l'a défini Guillaumin (1972) - des individus et des groupes. Le racisme et les discriminations ethniques et raciales sont présents dans divers domaines de la société en France (emploi, logement, etc.). Cependant, certains domaines comme celui de l'éducation en général, demeurent sous-examinés (DGESCO, 2010²¹). Dhume (2018), dans une perspective de sociologie publique à partir d'observations variées sur le terrain dans les collèges, au rectorat, au ministère, s'interroge : « Où en est-on de la reconnaissance et de l'action scolaires face à la discrimination raciale et au racisme de 2008 à 2018 ? » En 2003, pour répondre aux demandes des établissements en matière de prévention des incidents à caractère raciste ou antisémite, une cellule nationale avait été mise en place à la direction de l'enseignement scolaire et des cellules de veille et de suivi dans chaque rectorat. Des réformes politiques de la mixité sociale sont lancées en 2015 avec des expérimentations d'outils pour améliorer la mixité scolaire.

Déjà en 2008, la circulaire²² de rentrée introduit le thème de discrimination. Cette apparition dans la sphère politique porte la trace de fabrication. Et depuis 2008, le terme de discrimination se répète dans les circulaires de rentrée, mais soulignons que les politiques n'évoquent que les discriminations des élèves. Le plus souvent, la question des discriminations est articulée à la question des violences, thème majeur dans les quartiers populaires (plan Espoir banlieues). Ces circulaires mettent en scène le discours Républicain

²¹ DGESCO, 2010. Discriminations à l'école. Rapport relatif aux audits sur les discriminations en milieu scolaire, remis au ministre de l'Éducation nationale.

²² Circulaire n° 2008-042 du 4 avril 2008 et BO n° 15 du 10/4/2008.

avec une logique sécuritaire renforcée. En 2011, un rapport²³ préconise la mise en place d'un conseil scientifique sur la sécurité à l'école. Relevons un basculement, le rapport est confié Debarbieux, connu pour ses travaux sur la violence à l'école et ses réflexions pédagogiques et président de l'Observatoire international de la violence à l'École.

Les recherches en éducation et celles dans le champ de l'analyse des pratiques enseignantes se déclarant d'approches intersectionnelles ont fait aussi l'objet de développements récents. La section qui suit n'en propose pas une revue exhaustive, mais identifie certains travaux ayant contribué à notre réflexion.

1.3.3. A propos de quelques recherches sur les pratiques d'enseignement en éducation prioritaire

Une étude portant sur des jeunes majoritairement issus de l'immigration dans trois écoles d'un quartier défavorisé de Montréal met en évidence l'impact des processus migratoires, culturels et sociaux de leur expérience socio-scolaire (Potvin, Audet & Bilodeau, 2013). Dans une perspective intersectionnelle, il ressort de cette enquête l'importance de prendre en compte l'expérience des élèves notamment en termes de pluriethnicité et de perception d'appartenir à des milieux défavorisés. Sur cette base, ces auteures dressent des constats quant aux facteurs et aux processus reliés à deux dimensions étroitement imbriquées au sujet de l'expérience socio-scolaire des élèves : adaptation et intégration sociale, scolarisation et socialisation à l'école.

Une autre recherche portant sur sept classes dans quatre écoles urbaines multiethniques suédoises dénonce les effets du sexisme sur l'implication des élèves filles dans le travail en classe (Öhrn, 2009). A partir d'une analyse intersectionnelle, l'auteure met en évidence que les remarques sexistes et désobligeantes de la part de leurs camarades de classe sont très souvent liées à une attribution de différences liées à la famille et aux origines ethniques des élèves. Il ressort de l'étude que les commentaires des enseignant·es pendant les leçons en réaction à ces propos varient selon ce que elles ou ils acceptent comme étant du sexisme chez les élèves. Leur capacité à intervenir sur les diverses idées partiellement

²³ Conseil scientifique du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse, Guide méthodologique pour l'évaluation des expérimentations sociales à l'intention des porteurs de projets, document 2009.

contradictoires sur le genre et les différences sociales exprimées par les élèves est considérée décisive pour lutter contre les discriminations au sein des classes.

Plusieurs recherches anglo-saxonnes menées dans le cadre d'approches sociologiques se sont intéressées aux pratiques d'enseignement de l'EPS dans les quartiers populaires de différents pays. Ces travaux analysent les questions du genre en EPS en utilisant une approche intersectionnelle intégrant les catégorisations sociales, les origines ethniques, la classe sociale et le genre. Deux études portant sur des jeunes filles issues de l'immigration asiatique et musulmane en Grande-Bretagne (Stride, 2014) et sur des élèves des communautés blanches et noires d'écoles publiques secondaires du sud-est des Etats-Unis (Azzarito, 2009) montrent la nécessité d'examiner ces dimensions comme étant interconnectées puisqu'elles fonctionnent comme des systèmes interdépendants de discrimination ou de désavantage qui se chevauchent (Azzarito, 2009 ; Stride, 2014). Sur un autre registre, l'analyse des récits de trois cas élèves (Lea, Mahan et Christine scolarisé·es dans des établissements secondaires norvégiens) à propos de la façon dont ces élèves font face aux discours racialisés sur la santé, le sport et la condition physique énoncés par d'autres élèves de leur classe, souligne combien ces propos, sont étroitement liés à la culture occidentale. Les récits de Lea et Mahan (une fille et un garçon de deuxième génération d'immigration, respectivement du Sri Lanka et d'Iran) sont marqués d'un fort ressenti et d'une expérience d'exclusion. Selon les auteur·es, ces résultats illustrent l'importance de l'éducation physique en tant qu'arène sociale dans une classe multiethnique (Thorjussen & Sisjord, 2018). Des chercheur·es suédois·es (Larsson, Fagrell & Redelius, 2009) ont analysé les pratiques d'enseignement en éducation physique selon une approche didactique considérant que les contenus de savoirs et de connaissances ne sont pas indépendants de valeurs. Ils soulignent que l'éducation physique participe à la construction sociale des corps et des esprits à travers le curriculum. Mais les apprentissages sont rendus plus difficiles car les enseignant·es doivent maintenir la discipline et combattre le sexisme de manière à ce que la paix règne dans la classe. S'appuyant sur la pensée foucauldienne des rapports entre savoir et pouvoir, ces auteur·es mettent en évidence des stratégies pédagogiques contrastées, caractérisées par des interactions en classe marquées par une forme de bienveillance ou de mansuétude envers les filles en termes d'exigences sur les contenus et la valorisation de modalités d'actions masculines avec emphase sur la vitesse et la force en direction des garçon. Selon les auteur·es, ces différentes façons d'enseigner l'éducation physique contribuent à reproduire des idées sur les sexes comme étant naturellement

différents. Toute tentative réelle de remettre en question le genre et les stéréotypes dans cette discipline échouent du fait d'une contestation de l'hétérogénéité inhérente entre filles et garçons en EPS.

Des chercheuses néerlandaises (van Doodewaard & Knoppers, 2018) expliquent comment onze enseignant·es s'engagent dans la gestion de classes multiethniques néerlandaises (50% des élèves non-occidentales, « *non-Western* » et originaires du Pays-Bas). Elles s'intéressent aussi à la manière dont les enseignant·es gèrent la classe du point de vue du genre et de l'ethnicité. Les résultats soulignent que chaque enseignant·e est unique dans la manière de construire des liens de confiance, tout en proposant des évaluations équitables et impartiales. Selon leur résultats, la gestion de la classe semble davantage favoriser les élèves d'origine non-occidentales car il s'avère que les enseignant·es ne sont pas insensibles au contexte politique et social du pays. Ces chercheuses mettent cependant en évidence une persistance de l'enseignement de pratiques majoritairement considérées comme « masculines. »

Peu d'études sur les pratiques d'enseignement de l'EPS en France ont été développées sous couvert d'approches intersectionnelles. A notre connaissance, seule la recherche doctorale de Maufrais, sous la direction de Couchot-Schiex, portant sur la formation relève de cette perspective (Maufrais & Couchot-Schiex, 2019). Elles étudient la mise en place d'une formation à l'intersectionnalité en EPS qui permettrait aux enseignant·es-stagiaires en formation initiale de mieux prendre en considération certains indicateurs sociologiques de leurs élèves lors de l'enseignement. La visée de formation est le développement de leurs compétences professionnelles en croisant pertinence didactique et facteurs sociologiques incluant genre, origines ethniques et classe sociale.

1.3.4. Contribution de cette réflexion et de ces travaux à notre problématique de thèse

Notre travail de recherche qui consiste à investiguer la question du genre dans les pratiques didactiques d'EPS en éducation prioritaire ne peut pas être insensible à la problématique globale sous-jacente aux approches intersectionnelles. Étudier le genre à l'École et plus encore dans les établissements scolaires situés dans des quartiers multi-ethnique socio économiquement défavorisés ne peut, en effet, se réaliser de manière

entièrement « autonome », vis-à-vis d'autres rapports sociaux tels que la classe sociale ou l'origine culturelle des élèves. Comprendre le genre dans le milieu scolaire implique aussi la prise en compte de la singularité des espaces ainsi que des systèmes spécifiques de pouvoir, d'organisation et d'apprentissage qui sont traversés par un rapport de hiérarchisation à la fois entre adultes et enfants, entre enseignant·es et élèves et entre catégories de professionnel·les (la direction, l'administration, les enseignant·es, la vie scolaire, les services techniques, ...). C'est pourquoi notre recherche prendra en compte la question du genre ainsi que les cultures de chacun·e des élèves en lien avec les pratiques d'enseignement et les caractéristiques des terrains observés (des collèges en REP). Nous considérons, avec les auteur·es cité·es dans les sections précédentes, mais aussi par rapport aux travaux d'ESCOL, que nous ne pouvons pas étudier le genre indépendamment d'autres formes de discrimination scolaires en lien avec l'origine sociale des élèves, leurs conditions de vie, le sens qu'elles ou ils donnent aux expériences d'apprentissage en classe, etc.

Notre positionnement de recherche consiste à éclairer les conditions des trajectoires didactiques inégalitaires ou des échecs scolaires des élèves, filles et garçons, dans un horizon de leur dépassement, sans oublier pour autant que d'autres inégalités sociales, culturelles et économiques peuvent aussi interférer sur leurs résultats en éducation prioritaire, c'est-à-dire dans une approche nécessairement articulée et contextualisée des rapports sociaux.

Il nous semble important de pointer que notre travail s'appuie sur un parti pris philosophique et théorique qui considère que le savoir est un pouvoir d'agir et que, sous certaines conditions de caractérisation des savoirs qui devront être enseignés, l'égalité scolaire peut être envisagée comme relevant de savoirs communs et partagés que l'on soit une fille ou un garçon et non pas comme relevant de savoirs spécifiques ou de savoirs « adaptés » aux filles et aux garçons.

Ainsi, dans notre recherche, nous souhaitons documenter certaines dimensions des pratiques d'enseignement et d'étude pour identifier en quoi se confortent (ou non) les inégalités de sexe avec des inégalités liées aux origines socio-culturelles ou économiques, à la diversité de l'expérience corporelle, du vécu sportif, etc. des élèves, tout en évitant de tomber dans le relativisme des savoirs à mettre à l'étude. En ce sens les analyses que nous effectuerons sont inspirées de la démarche dite intersectionnelle sans pour cela adhérer à l'ensemble des présupposés de cette démarche.

2. Inscription dans le cadre théorique de l'action didactique conjointe

Les premières recherches didactiques menées à l'INRP²⁴ ont mis en évidence qu'en EPS, les contenus d'enseignements « émergent au moment des réalisations des élèves et en interaction avec elles » (Marsenach, 1989, p. 9). Ils sont, donc, co-construits en classe.

2.1. De la co-construction des savoirs à l'analyse de l'action didactique conjointe

A la suite de travaux initiés en mathématiques, dans le cadre du colloque épistolaire, et de travaux menés au COREM²⁵, un premier noyau de chercheur·es se structure en réseau à l'initiative de Maria Luisa Schubauer-Leoni : le Réseau Franco-Suisse de Didactique comparée (Genève, Marseille, Toulouse et Rennes) crée au début des années 2000. C'est en son sein que le modèle de l'action conjointe en didactique apparaît, d'abord, comme une théorie de l'action du professeur avant d'être présenté comme une théorie de l'action conjointe professeur-élèves (Sensevy & Mercier, 2007). Lors du premier congrès de la TACD²⁶ du 25 au 27 juin 2019 à Rennes, se dégagent des divergences théoriques sur le modèle et notamment sur la question des jeux épistémiques et d'apprentissage. Par exemple, Debars et Capiello (2019) structurent l'action didactique en épisodes successifs considérés comme autant de « jeux didactiques », alors que la TACD nous propose de les voir comme des « jeux d'apprentissage ». En effet, la métaphore du « jeu didactique » au sens initialement proposé par Brousseau (1986) nous paraît suffisante pour mener l'enquête et découper le corpus en une suite de jeux didactiques (ou de transactions didactiques) sans pour autant les décliner en types de « jeux de savoirs » ou de « jeux d'apprentissage » comme dans la TACD.

²⁴ Institut National de la Recherche Pédagogique : Département de didactique de l'EPS sous la direction de Jacqueline Marsenach et Robert Mérand de 1982 à 1999.

²⁵ Centre d'Observation et de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques, de l'IREM de Bordeaux (Institut de recherches pour l'enseignement des mathématiques).

²⁶ Cet acronyme (Théorie de l'Action Conjointe Didactique) renvoie à une modélisation principalement utilisée par les chercheur·es de l'université de Rennes. L'article « La » dans l'expression « la TACD » laisse penser qu'il existe un modèle théorique unique, partagé par l'ensemble des chercheur·es. Or, ce colloque ayant mis en évidence des controverses très importantes entre différentes perspectives se réclamant de l'action didactique professeur/élèves considérée comme conjointe, que l'idée même d'une théorisation unifiée est mis en question. Dans ce manuscrit nous utiliserons cet acronyme pour renvoyer aux collectifs de chercheur·es qui l'utilisent.

2.1.1. Objet d'étude : le fonctionnement des systèmes didactiques

C'est parce que les sciences didactiques prennent pour objet d'étude le fonctionnement du système didactique, classiquement décrit par trois sous-systèmes irréductiblement liés qui sont composés de l'élève, du professeur et du savoir, que comprendre l'action du professeur et avoir accès au fonctionnement de l'ensemble, impose d'analyser son action avec celle des élèves, mais aussi et surtout, de prendre en considération les caractéristiques des objets d'enseignement en jeu dans les tâches et les exercices qui leur sont proposés. Il s'agit d'analyser, décrire et expliquer l'action didactique conjointe *in situ* du professeur et des élèves par rapport à des enjeux de savoirs. Les contenus d'enseignement émergent en situation ce qui relève d'études « ascendantes » de la transposition didactique :

« L'investigation des phénomènes transpositifs [ne peut être] ni (que) dans les savoirs, ni (que) dans les sujets - enseignants et apprenants - mais dans leur action conjointe (...) pour considérer ce travail de coproduction de connaissances à la lumière des pratiques culturelles qui le légitiment » (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2005, p. 408).

Dans cette perspective il s'agit, pour mener l'enquête, de partir de ce qui se joue dans la classe à un niveau interactionnel. Les interactions didactiques sont définies comme « des relations évolutives (et non toujours contrôlées) qui s'organisent, se développent et/ou se clôturent entre un enseignant et un doublet d'élève(s) [et qui est en interaction avec le milieu didactique], à propos d'un savoir dont on vise l'acquisition par le groupe de la classe, l'intention didactique » (Amade-Escot, 1996, p. 95). En suivant Sensevy (2007), il est ainsi possible de découper dans le flux des interactions didactiques des unités d'analyses appelées « transactions didactiques »²⁷ au sens où elles relèvent d'un même objet de savoir.

2.1.2. Modèle de l'action didactique conjointe : principaux concepts

Dans la section suivante, nous pointons que la dialectique du contrat et du milieu est constitutive du jeu didactique. Le concept de contrat didactique, en relation dialectique avec celui de milieu didactique, est au cœur de la modélisation de l'action didactique conjointe. Nous verrons aussi que l'épistémologie pratique de professeur est un des déterminants du jeu didactique.

²⁷ Transactions didactiques qui se déclinent dans le texte de l'auteur en jeux d'apprentissage et jeux épistémiques (Sensevy, 2007) que nous ne retenons pas ici.

2.1.2.1. Le contrat didactique

Le concept de contrat didactique est initialement proposé par Brousseau dans l'étude du « cas Gaël », élève en échec électif en mathématiques (1980). Brousseau (1982, 1986) définit le contrat didactique comme :

« Le résultat de négociation des rapports établis explicitement et/ou implicitement entre un élève ou un groupe d'élèves, un certain milieu et un système éducatif, aux fins de faire approprier aux élèves un savoir (...) un système d'obligations réciproques qui déterminent ce que chaque partenaire, l'enseignant et l'enseigné, a la responsabilité de gérer, et dont il sera d'une manière ou d'une autre responsable devant l'autre » (Brousseau, 1986, p. 51). Ainsi, « le concept théorique en didactique n'est pas le contrat (le bon, le mauvais, le vrai ou le faux) mais le processus de recherche d'un contrat hypothétique » (Brousseau, 1982, p. 39).

Sarrazy (1995) montre que les ruptures du contrat didactique sont révélatrices de l'évolution de la relation didactique et des objets d'enseignement mis à l'étude. Ces ruptures inévitables ne sont pas des dysfonctionnements. Pour Amade-Escot, le contrat didactique doit être compris comme un contrat social de communication spécifique d'une intention didactique. Analyser les phénomènes de contrat didactique c'est accéder à « la dynamique évolutive des attentes réciproques vis-à-vis de l'enjeu de savoir à enseigner et à apprendre » (Amade-Escot, 2007, p. 33).

2.1.2.2. Le milieu didactique et régulations

Le milieu didactique se caractérise par l'ensemble des objets matériels et/ou symboliques qui oriente l'activité d'apprentissage des élèves dont l'analyse est nécessaire pour comprendre le fonctionnement didactique (Amade-Escot & Venturini, 2009 ; Brousseau, 1998 ; Margolinas, 1993). Il est chargé des intentions didactiques du professeur et son évolution au fil des transactions permet de décrire quels sont les savoirs mis à l'étude.

Au cours des séances d'EPS, le professeur effectue de nombreuses régulations (Amade-Escot, 2003a). Beaucoup d'entre elles modifient, tout au long du processus interactif, les milieux didactiques initialement agencés. Le terme de « régulation » évoque les procédures et les ajustements mis en œuvre par les enseignant-es lorsqu'ils ont à intervenir dans un système complexe aux modifications imprévisibles. Comme une des caractéristiques de l'enseignement de l'EPS s'adresse à des élèves de niveau hétérogène du fait notamment de leurs pratiques physiques ou sportives extra scolaires, l'adaptation de l'enseignement à la diversité des élèves impose, en cours de séance, des ajustements permanents. C'est la fonction

des régulations didactiques dont le but consiste à optimiser les conditions permettant aux élèves d'interagir avec le milieu didactique.

L'articulation théorique de ces deux concepts nous amène à considérer que toute situation didactique peut être pensée comme « un ensemble complexe de relations mettant en jeu des dispositifs matériels et symboliques, avec des actions du professeur et d'élèves relativement à des objets de savoir devant être enseignés et appris » (Amade-Escot, Verscheure & Devos, 2002). Ainsi, les concepts de milieu didactique et de régulations sont des outils théoriques permettant de rendre compte de la dynamique évolutive du système, ce qui se traduit par des changements de contrat didactique et, donc, du savoir réellement enseigné tout en produisant des effets différentiels selon les élèves.

Pour résumer, le cadre de l'action didactique conjointe permet de mener des analyses ascendantes de la transposition didactique à partir de l'observation des pratiques en classe en articulant trois points de vue sur les savoirs : i) le point de vue culturel et institutionnel (les programmes) ; ii) le point de vue matériel (l'organisation matérielle du milieu, notamment les objets matériels, symboliques et langagiers qui le constitue) ; enfin iii) le point de vue interactionnel (lors des transactions professeur/élèves relatives aux savoirs).

2.1.2.3. L'épistémologie pratique de professeur comme un des déterminant du jeu didactique

Le terme « d'épistémologie des professeurs » apparaît assez tôt en didactique des mathématiques (Brousseau, 1986). Nous devons à Sensevy (2007) le syntagme « épistémologie pratique du professeur. » Ce quasi-oxymore (Amade-Escot, 2014) met l'accent sur l'idée, déjà présente chez Brousseau, que :

« Cette épistémologie, en partie spontanée, en partie implicite (...) est pratique parce qu'elle a des conséquences pratiques, elle est directement ou indirectement agissante dans le fonctionnement de la classe ; elle est pratique parce qu'elle est produite en grande partie par la pratique, dans la confrontation aux causalités que le professeur pense identifier dans celles-ci et dans les habitudes de perception et d'action cristallisées dans les tâches au moyen desquelles il enseigne ; elle est pratique parce que même si elle est en grande partie non intentionnelle, elle est produite pour la pratique comme réponse générique aux multiples problèmes qu'elle révèle » (Sensevy 2007, p. 37-38).

Amade-Escot (2014) donne une définition liminaire de ce terme : « L'épistémologie pratique du professeur renvoie à l'ensemble des savoirs qui informent sur ce qu'il fait et dit dans sa classe sans pour autant qu'il ne soit toujours en mesure de les expliciter » (Amade-

Escot, 2014, p. 20). Cette auteure propose trois dimensions de l'épistémologie pratique des professeurs qui ont été mises en évidence dans les recherches menées : i) une dimension située à partir d'affordances ; ii) une dimension institutionnelle liée aux usages et assujettissements professionnels ; iii) une dimension expérientielle. En sport collectif, Brau-Antony et Grosstephan (2017) montrent qu'il est possible de mettre au jour l'épistémologie pratique des enseignant·es d'EPS à travers les débats et controverses suscités à l'occasion de la mise en œuvre et de l'analyse de deux situations d'apprentissage en basketball. Ces auteurs soulignent, par ailleurs, la complexité de l'articulation entre conceptions initiales sur les sports collectifs et savoirs d'expérience construits au fil de la pratique enseignante et présentent l'intérêt de certains dispositifs de formation continue dans la transformation de l'épistémologie pratique des enseignant·es (Grosstephan, 2010).

Dans un cadre pragmatiste, nous mobilisons, donc, le concept d'épistémologie pratique du professeur pour documenter les dynamiques différentielles présidant au fonctionnement des systèmes didactiques : i) celles au principe d'organisation des conditions de l'étude ; ii) celles relevant de leur régulation *in situ* au regard du sexe en éducation prioritaire.

Nous rappelons brièvement dans les sections suivantes les catégories d'analyse en commençant par les descripteurs de l'action.

2.1.3. Modèle de l'action didactique conjointe : les descripteurs

2.1.3.1. Les descripteurs de l'action du professeur

Quatre descripteurs caractérisent l'agir professoral: action de définition, dévolution, régulation, institutionnalisation. Le tableau ci-dessous présente leur définition.

Définir	Ce que fait le professeur pour que les élèves sachent ce qui est attendu d'eux
Dévoluer	Ce que fait le professeur pour que les élèves prennent la responsabilité de leur travail
Réguler gérer les incertitudes ; désigner les traits pertinents	Ce que fait le professeur en vue d'obtenir les conduites attendues de la part des élèves
Institutionnaliser	Ce que fait le professeur pour que tel ou tel comportement, telle ou telle assertion, telle ou telle connaissance soit légitime, vraie et disponible dans l'institution classe

Tableau 1 : descripteurs de l'action des enseignants

2.1.3.2. L'agir conjoint professeur-élèves (mésogenèse, topogenèse et chronogenèse)

Le modèle de l'action didactique conjointe s'appuie sur trois registres d'actions qui participent à la dynamique d'évolution du système didactique et qui visent à : i) produire les objets des milieux des situations et l'organisation des rapports à ces objets (effet de mésogenèse) qui rendent compte de l'évolution du milieu didactique à partir de l'agencement des tâches initialement proposées ; ii) produire les lieux du professeur et de l'élève (effet de topogenèse), la dynamique et les responsabilités (topogènes) par rapport au savoir ; iii) produire les temps de l'enseignement et de l'étude, notamment l'avancée du savoir au fil de la succession des objets d'enseignement (effet de chronogenèse). Ce registre est principalement sous le contrôle du professeur, mais l'action des élèves va conduire à des accélérations, ralentissement ou stagnation des savoirs. Dans ce triplet, la mésogenèse est première : « à tout état de la chronogenèse correspond un état de la topogenèse et de la mésogenèse » (Amade-Escot & Venturini, 2009, p. 29). Ces catégories initialement introduites par Chevillard (1991) ont été développées par Sensevy, Mercier et Schubauer-Leoni (2000) et en EPS, par Amade-Escot (2003a) afin de comprendre la fonctionnalité de la pratique didactique enseignante, d'analyser comment évolue le système au fil de l'action conjointe. Le tableau ci-dessous les récapitule :

Mésogenèse	Evolution du système d'objets (matériels, symboliques, langagiers) délimitant le contexte de l'action du professeur et des élèves Modifications progressives d'un milieu dont certaines dimensions ont été fixées aux premiers instants de la leçon
Topogenèse	Evolution des responsabilités dont chacun, professeur et/ou élève, est chargé relativement à l'objet des savoirs mis à l'étude
Chronogenèse	Evolution du savoir au fil du temps didactique : avancée, accélération, ralentissement, stagnation disparition

Tableau 2 : descripteurs du côté de l'agir conjoint

2.1.3.3. Les descripteurs de l'action des élèves

Dans ses premières formalisations, le modèle de la TACD ne fournissait pas réellement de descripteurs de l'action des élèves aussi opérationnelles que l'étaient les catégories de l'agir professoral ou de l'agir conjoint (Amade-Escot & Leutenegger, 2013), même si nous indiquons quelques pistes possibles ci-après. Nous pensons, donc, qu'il y a aussi nécessité de finaliser des descripteurs de l'action des élèves et, notamment, de leur contribution à la dynamique évolutive et différentielle du contrat didactique.

Le contrat didactique différentiel est un bon candidat pour modéliser l'agir de l'élève dans l'action conjointe relativement à l'étude des savoirs (Schubauer-Leoni, 1996). Dans l'équipe toulousaine rassemblant des didacticien·nes de différentes disciplines au sein de l'entrée « Phénomènes didactiques » de l'UMR EFTS, nous nous sommes intéressés aux déterminants de l'agir des élèves en proposant quelques pistes en termes de : i) rapports à l'apprendre et au savoir (Venturini, 2007 ; Capiello, 2017) ; ii) positionnement de genre épistémique (Amade-Escot, 2019 ; Verscheure, 2020 ; Verscheure & Debars, 2019).

A la suite des travaux de Pautal, Venturini et Schneeberger (2013) et Capiello, Venturini et Schneeberger (2018) ont montré que le rapport aux savoirs, selon l'approche socio-anthropologique présentée par Charlot (1997), est un déterminant de l'action des élèves dans le cadre de séances sur la circulation sanguine en sciences de la vie et de la Terre (SVT). Nous retrouvons trois types de pratiques d'étude de manière récurrente au cours des observations en relation avec le rapport aux savoirs des élèves via l'idéal-type²⁸ auquel ils sont associés.

²⁸ Un idéal-type est « un outil conceptuel pour penser les groupes et les individus, sans épuiser leur singularité » Charlot, Bautier et Rochex (1992, p. 41).

Au sein du collectif « Genre et Contrat Didactique Différentiel », la question des descripteurs de l'action des élèves, initiée dans la thèse de Verscheure (2005), puis développée au fil de travaux successifs (voir section 1.3. précédente) ont permis la formalisation du concept de « positionnement de genre épistémique ». Ceci nous amène à présenter la manière dont le modèle de l'action didactique conjointe a été mis en œuvre dans une étude incluant la question du genre en SVT à laquelle nous avons récemment participé (Debars & Capiello, 2019). Analysant un extrait d'interactions entre deux filles et deux garçons en classe de seconde générale en SVT portant sur l'approvisionnement sanguin des muscles actifs, nous avons pu mettre en évidence, à partir d'une double analyse en termes de rapport au savoir et de positionnement de genre épistémique, que « l'activation d'un positionnement de genre épistémique est d'autant plus fluide et dynamique que le rapport au savoir de l'élève est marqué par une forte mobilisation sur les savoirs de la SVT » (p. 111). Cette étude suggère la pertinence de ces catégories pour rendre compte dans le modèle de l'action didactique conjointe de la contribution des élèves aux processus. Dans notre thèse, nous n'avons pas mobilisé la méthodologie d'investigation des rapports aux savoirs des élèves observé-es, mais nous nous interrogerons sur d'éventuels liens possibles (encore à investiguer) à partir des observations que nous faisons en EPS dans cette recherche.

2.1.4. Spécification du modèle de l'action didactique conjointe visant à intégrer les problématiques de genre

Rappelons que les recherches en didactique de l'EPS sur le genre se proposent de re problématiser la question des inégalités scolaires selon sexe. Depuis les premiers travaux (Amade-Escot, 2005 ; Amade-Escot, Verscheure & Uchan, 2004 ; Verscheure, 2005 ; Verscheure & Amade-Escot, 2004), c'est à partir du concept de contrat didactique différentiel, qu'ont été étudiées les interactions didactiques en classe ordinaire et en s'appuyant sur les travaux de Sarrazy (2001) et de Schubauer-Leoni (1996) qui soulignent combien les processus de régulation et de gestion du contrat didactique sont dépendants des manières dont les élèves participent aux processus didactiques en fonction de leurs différentes positions d'excellence dans la classe. En effet, les élèves de positions scolaires différentes sont nécessaires à l'enseignement :

« L'enseignante, guidée par le souci de faire avancer le savoir, est amenée à (...) favoriser les interventions d'élèves qui lui permettent de maintenir son « cap » (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 1997, p. 122).

Comme le discutent Verscheure, Amade-Escot et Vinson (sous presse), le recours au concept de « contrat didactique différentiel » (Schubauer-Leoni, 1996) a été décisif dans la manière dont le modèle de l'action didactique conjointe a été mobilisé dans ces études.

Rappelons que, dans les années 2000, le travail initié au LEMME envisage la question des inégalités filles garçons en EPS, une question scientifique très vives en STAPS, selon une entrée didactique spécifique du savoir enseigné (Amade-Escot, 2005 ; Verscheure, 2005). Les auteures s'appuyaient sur l'affirmation de Mosconi (2003) qui montrait la nécessité de travailler à des niveaux d'analyse très fins :

« Si l'on veut analyser la manière dont les enseignant·es traitent les filles et les garçons dans les classes, il faut entrer dans des analyses très fines de la vie quotidienne des classes et des interactions didactiques. Les différences, voire les inégalités de traitement des élèves selon leur sexe (mais aussi leur origine sociale et leur position scolaire), passent par des éléments extrêmement ténus et invisibles en dehors d'une analyse très précise, incluant le point de vue didactique » (Mosconi, 2003, p. 38).

Le pari de ces premières recherches est de s'inscrire dans une vision privilégiant une approche des processus tels qu'ils se déroulent en classe ordinaire tout en distinguant ce qui relève des déterminations du système (comme le fait de s'appuyer sur certains élèves pour faire avancer le temps didactique) et ce qui produit des effets de marginalisation à l'origine de l'échec scolaire de certaines filles (Amade-Escot, Verscheure & Uchan, 2004). Ces recherches s'inscrivent dans les pistes ouvertes par Joshua et Lahire (1999) sur les relations à développer entre recherches didactiques et recherches sociologiques. Elles invitent à re-penser la question des inégalités selon les sexes qui, en EPS, recoupe la question des positions scolaires des élèves puisque les garçons y « seraient meilleurs que les filles » comme l'indique des travaux sur l'évaluation au baccalauréat (Cleuziou, 2000 ; David, 2000) évoquant « l'arrangement évaluatifs. » En quoi la nécessité d'un ancrage théorique au sein de l'action didactique conjointe mobilisant le concept central de contrat didactique différentiel est-elle pertinente ?

2.1.4.1. De l'utilité du concept de contrat didactique différentiel pour traiter du genre en EPS

Introduit par Schubauer-Leoni (1996) à propos des élèves forts et faibles en mathématiques, l'analyse en termes de contrat didactique différentiel est utile pour la modélisation de l'agir de l'élève dans l'action conjointe et l'étude des savoirs. Ce contrat ajoute l'auteure :

« N'est pas négocié uniquement entre l'instance du maître et celle que représente l'ensemble des élèves, mais entre le maître et des sous-groupes d'élèves correspondant à diverses positions relatives au sein de la classe... ». « Ces positions se rapportent aux diverses hiérarchies d'excellences en présence et sont partiellement tributaires de l'origine sociologique des élèves » (Schubauer-Leoni, 1996, p. 160).

Le concept de contrat didactique différentiel est, selon cette auteure, « de nature à saisir et expliquer les dynamiques différentielles à l'œuvre dans le système didactique. En saisissant les mécanismes contractuels qui règlent les échanges entre professeur et élèves relativement aux savoirs mis à l'étude dont des recherches antérieures ont montré qu'ils diffèrent selon les filles et les garçons, nous retenons l'idée que ce concept permet d'accéder aux processus différenciateurs selon le genre en éducation physique » (Verscheure & Amade-Escot, 2004, p. 83). Dans le cadre du programme de recherche « Genre et Didactique » présenté dans l'Habilitation à Diriger les Recherches d'Ingrid Verscheure (2020), il est conjoncturé que les élèves, filles et garçons, selon leur position d'excellence scolaire, leur origine sociologique ou culturelle, leurs rapports sexués aux objets de savoir mis à l'étude, ne se positionnent pas et/ou ne sont pas sollicités de la même façon par leur professeur·e selon la fonction que chacun·e aura à remplir à tel moment d'avancement du processus didactique (Verscheure & Vinson, 2018). Le concept de « positionnement de genre épistémique » (Amade-Escot, 2019a ; Verscheure, Amade-Escot & Vinson, sous presse ; Verscheure & Debars, 2019 ; Verscheure, Debars, Amade-Escot & Vinson, 2019) vient ici compléter l'analyse en permettant d'y inclure la question du genre tant du côté des analyseurs de l'action des élèves (Debars & Capiello, 2019) que du côté des analyseurs de l'action du professeur (Amade-Escot, 2019 ; Verscheure, 2019).

2.1.4.2. Pertinence du concept de positionnement de genre épistémique comme descripteur de l'action du professeur et des élèves

Le positionnement de genre épistémique est progressivement apparu comme un descripteur clé pour documenter les manières d'agir du professeur et des élèves lors des transactions didactiques. Plusieurs étapes sont identifiables dans cette construction conceptuelle (Verscheure, Amade-Escot & Vinson, sous presse). Ce terme s'inspire de la théorie du « positionnement » (*positioning theory*) développée par Harré et van Langenhove (1999) et doit être vu comme une alternative dynamique aux usages du concept de rôle en psychologie sociale jugé par eux trop statique. Pour ces auteurs, l'acte de positionnement

relève d'un scénario permettant aux sujets de mobiliser en contexte d'interactions sociales, de façon fluide et variée, certains éléments de leurs rôles qui rendent intelligible leurs actions. Le concept de positionnement de genre épistémique rend compte des actions des élèves et du professeur spécifiquement liées avec le ou les savoir(s) mis à l'étude. L'analyse des positionnements et repositionnements de genre (de nature épistémique ou non²⁹) au fil des transactions permet de saisir les modes d'engagement dans les contrats didactiques successivement proposés aux élèves et l'analyse de leur récurrence rend possible l'identification des trajectoires didactiques différenciées des élèves quel que soit leur sexe.

Pour résumer, le positionnement de genre épistémique des élèves n'est pas lié à la différence entre filles et garçons, mais relève d'une actualisation dans l'action conjointe. L'idée du positionnement de genre épistémique est compatible avec l'approche pragmatiste et interactionnelle des phénomènes didactiques en classe, ce qui permet d'interpréter les raisons à l'origine des trajectoires différentielles selon le sexe à l'école. Le positionnement de genre épistémique permet de ne pas durcir trop vite les assertions portées sur les relations qu'entretiennent les élèves aux objets enseignés par la prise en considération de la flexibilité et de la variabilité de leur performance (au sens de Butler, 2005) au fil des interactions dont rend compte théoriquement la dynamique du contrat didactique différentiel (Schubauer-Leoni, 1996). Ainsi, le concept de positionnement de genre épistémique a été élaboré, d'un part, pour mettre au jour les conditions qui président à la production des savoirs scolaires en classe selon le sexe (Amade-Escot, 2019a ; Verscheure, 2020 ; Verscheure, Amade-Escot & Vinson, sous presse ; Verscheure & Debars, 2019) et, d'autre part, pour rendre compte des dynamiques singulières de performativité du genre (Butler, 2005) en situation didactique et des différentes trajectoires didactiques (ou d'étude) d'élèves qui en résultent. Lorsque nous évoquons des élèves, nous pensons qu'il vaut mieux considérer que leur manière d'étudier est observée. C'est dans ce sens que nous parlerons de « trajectoires didactiques » c'est-à-dire de la manière dont leur façon d'étudier les amène à construire un rapport au savoir plus ou moins en adéquation avec le savoir visé (Amade-Escot, 2007). Bécu-Robinault (2018) indique « qu'on ne peut qu'inférer l'apprentissage, qui est, par nature privé, alors que l'étude est la partie

²⁹ Le positionnement de genre est relatif à des modalités d'actions plutôt indépendantes du savoir (par exemple, couper à la parole à certain·es élèves ; refuser de faire une passe à un·e élève de l'autre sexe) alors que l'ajout du qualificatif épistémique n'est pas anodin, il vise à pointer que les positionnements sont spécifiques des savoirs mis à l'étude et de leur évolution au fil du temps didactique.

visible, publique de l'activité des élèves » (p. 11). Elle indique que le terme « d'étude » pour qualifier le travail réalisé par les élèves en classe lui paraît plus approprié que celui d'apprentissage.

Les recherches, menées sur la thématique du genre en didactique de l'EPS depuis une vingtaine d'année, montrent que les inégalités d'apprentissage selon les filles et les garçons sont co-construites lors des interactions didactiques en classe et relèvent des effets conjugués : i) des contextes d'apprentissage proposés aux élèves et de leurs liens avec les connotations sexuées des savoirs enseignés, dont celles valorisées (ou non) par les professeurs et/ou par les élèves eux-mêmes ; ainsi que ii) des effets des interactions que chaque élève engage ou dans lesquelles elle-il est engagé-e avec le professeur, mais aussi avec les autres élèves (Verscheure, Amade-Escot & Vinson, sous presse).

En ce qui concerne l'analyse des pratiques didactiques en REP, en EPS, la dimension du genre semble peu travaillée. Dans notre recherche de thèse, nous tentons de mettre en évidence différents profils d'élèves selon la position de genre activée en handball afin d'étudier comment cela se joue finement et comment les questions de genre bougent. Ce n'est pas un attribut de la personne, mais c'est une « performativité du genre. »

Dans les pages qui suivent sont déclinées en deux principales sections : l'analyse culturelle et technologique du handball en tant que pratique sociale de référence et les préconisations institutionnelles de son enseignement en EPS avant la présentation de la problématique et des questions de recherche qui guident notre travail empirique.

Titre 3. Vers une problématique de recherche didactique intégrant la question du genre en éducation prioritaire

Au regard des inégalités scolaires et de sexe en éducation prioritaire mises en évidence dans les travaux exposés dans les deux titres précédents, beaucoup d'auteur·es ont pointé les effets de redoublement de ces inégalités en considérant que ces discriminations ne peuvent pas être entièrement étudiées séparément les unes des autres (inégalités scolaires, de sexe, liées aux origines ethniques, etc.). Comme nous l'avons déjà évoqué, c'est dans cette perspective que s'inscrit notre recherche de thèse pour éclairer les liens qui se nouent entre les différentes formes d'inégalités à l'œuvre dans les établissements d'éducation prioritaire. Nous souhaitons mener l'analyse d'un point de vue didactique, c'est-à-dire l'analyse des savoirs mis à l'étude. Nous avons retenu la discipline EPS, tout d'abord, au regard des compétences académiques que nous avons développées sur ce domaine, mais aussi par la différence des sexes qui s'inscrit dans les corps l'EPS nous semble, de ce fait, un terrain didactique pertinent pour mener cette analyse.

Nous avons vu dans les revues des travaux effectués précédemment que le curriculum d'EPS propose différentes APSA aux connotations sexuées variées. Dans l'ensemble des APSA supports de l'enseignement, les sports collectifs de petit terrain occupent une place importante dans les programmations des cycles et les projets pédagogiques en EPS en collège. Ces activités physiques et sportives sont considérées le plus souvent comme étant androcentrées ou neutres. Parmi les sports collectifs, le handball et le basketball sont les plus enseignés et programmés au collège. Le handball est probablement davantage programmé dans les collèges en éducation prioritaire parce qu'il permet assez facilement d'enseigner avec des classes mixtes, mais d'autres activités d'opposition duelle semblent être privilégiées dans la programmation des équipes EPS. Nous y reviendrons dans la section suivante.

Ces éléments nous ont amené à retenir l'activité handball pour mener notre étude empirique d'autant plus que des compétences personnelles ont été acquises dans cette activité aux niveaux fédéral (Brevet d'Etat d'Éducatrice Sportive du deuxième degré, option handball) et professionnel (Professeure d'Éducation Physique et Sportive à l'UFR STAPS de

Montpellier, responsable des enseignements de la spécialité sportive handball, de la première année de licence au master MEEF et de la préparation au CAPEPS).

Avant de développer la problématique de cette recherche de thèse, nous présentons dans la section qui suit les caractéristiques culturelle et technologique du handball en tant qu'objet d'enseignement. Nous développons, ainsi, l'analyse épistémologique et théorique du savoir qui soutient toute recherche didactique.

1. Le handball : analyse culturelle et technologique

Dans cette section, nous menons tout d'abord, une analyse historique. Ensuite, une analyse technologique en tant que pratique sociale de référence et pratique scolaire en EPS est envisagée. Cette analyse épistémologique s'appuie sur des savoirs savants et experts (Joshua, 1996), tels qu'élaborés dans le champ des STAPS et des recherches didactiques. Puis, nous abordons le handball en éducation prioritaire et nous terminons en indiquant quelques recherches sur le genre et le handball.

1.1. Le handball : perspective historique

Sans aborder de manière exhaustive l'histoire du handball, nous évoquerons quelques repères permettant de situer sa logique dans l'ensemble des sports collectifs.

Les origines du handball ne sont pas clairement définies. Les jeux de balle sont très anciens, des traces sont retrouvées dans l'Antiquité en Grèce, chez les Aztèques au Mexique ou encore au Japon, en Irlande. Les plus anciennes traces de jeux similaires au handball remontent à la France médiévale. En 1898, dans les pays scandinaves, le danois Nielsen propose un jeu de balle, « le Handbold. » En Europe centrale et principalement en Tchécoslovaquie, dès 1892, Klenner, inspecteur de gymnastique, fit connaître sous le nom de « Ceska Hazena », un jeu de balle proche du handball à 7 tel qu'il existe aujourd'hui. En 1919, Schellenz, professeur allemand de l'École normale germanique d'éducation physique de Leipzig, propose une adaptation du torball (joué par les femmes allemandes sur un terrain de football) en créant le handball à 11 par équipe qui se pratique à l'extérieur, sur un grand terrain. Les origines sont donc germano-tchéco-suédoise et non anglo-saxonne, contrairement à beaucoup d'autres sports collectifs. Le handball à 11 est introduit aux Jeux de Berlin en 1936. En 1938, deux championnats du monde (l'un à 11 et l'autre à 7 joueurs) sont organisés en Allemagne que cette nation remporte. Dès 1937, plusieurs enseignants d'EPS, dont

Doradoux fait pratiquer le handball à 11 au collège de Chaptal à Paris et Ricard à École Normale supérieure d'EP, introduisent le handball dans leurs séances d'EPS.

En septembre 1941, « la commission technique française de handball » est rattachée à la fédération de basketball sous la présidence de Bouet (Lacoux, 1998). Les premières compétitions féminines apparaissent en 1942 et le handball démarre dans les clubs civils de la région parisienne (US Métro, HB club de Paris, PUC, ...). Entre 1940 et 1945, le développement du handball scolaire (sport masculin à 11 joueurs) est passé de 92 équipes entre 1941 et 1942 à 304 équipes entre 1944 et 1945. A cette époque, le handball occupe la 3^{ème} place (derrière le basketball et le football) des sports d'équipe au sein de l'Office du Sport Scolaire et Universitaire (OSSU). Kempa crée le Championnat du monde en 1952. La première compétition en France de handball à 7 a lieu fin 1953. Ce jeu à 7, plus technique, plus rapide, plus spectaculaire, mettra à peine 10 ans pour détrôner le handball à 11 qui disparaît définitivement de la scène internationale en 1966. Le handball à 7 est admis au programme olympique masculin en 1972 et pour les femmes en 1976. A ce jour, c'est le sport collectif français le plus titré.

En termes d'effectifs, le nombre de licenciés de la Fédération Française de Handball n'a cessé d'augmenter depuis sa création pour compter en 2017, 549 295 licenciés dont 196 337 femmes et 352 958 hommes, deuxième sport collectif en France en nombre de licenciés (470 590, INSEE). Celui-ci a doublé en dix ans.

Au niveau de l'UNSS³⁰, le handball avec 161 609 joueurs (57 307 filles et 106 302 garçons) demeure une activité phare du sport scolaire et se place en deuxième position, après le Badminton en 2010 - 2011³¹. En 2016, c'est la deuxième activité après le Cross-Country et avant le Badminton, avec 174 728 licenciés.es. La pratique des filles y est importante (60 080 licenciées) après celle du Cross-Country et du badminton. En éducation prioritaire, le handball est pratiqué par 1775 filles et 2737 garçons au sein des associations sportives scolaires³².

Quant à sa place dans les cycles d'EPS, le handball a fait partie pendant longtemps des sports collectifs les plus programmés en collège. C'est moins le cas aujourd'hui en raison

³⁰ Union Nationale du Sport Scolaire (UNSS).

³¹ Rapport d'activité de l'UNSS, Mai 2012 - <http://unss.org/wp-content/uploads/2012/08/Rapport-dactivit%C3%A9-UNSS.pdf>

³² Données extraites « L'UNSS en Chiffres, 2015-2016 », Philippe Dekeyser, directeur des Sports UNSS, 15 décembre, 2016.

d'un élargissement du groupe d'APSA relevant du champ d'apprentissage 4 (CA4)³³ : Conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel. » Deux raisons sont invoquées : la première, c'est « la formation des enseignants » et la deuxième « les contraintes d'organisation³⁴ » (Debuchy, citée par Jeannin, 2019). Dans ce même article, l'auteure précise que le handball constitue le 10^{ème} choix des élèves à l'évaluation au baccalauréat et selon le sexe le 15^{ème} pour les filles et le 8^{ème} pour les garçons.

1.2. Le handball : analyse technologique

1.2.1. Le handball en tant que pratique sociale de référence

Selon les auteurs de référence pour l'analyse technologique des sports collectifs (Mahlo, 1969 ; Teodorescu, 1977) les jeux sportifs collectifs représentent :

« Une forme d'activité sociale organisée, une forme spécifique de manifestation et de pratique avec le caractère ludique et processuel de l'exercice physique dont les participants, constitués en deux équipes, se trouvent dans un rapport d'adversité typique - pas hostile - (rivalité ou antagonisme sportif), rapport déterminé par la lutte pour l'obtention de la victoire sportive à l'aide du ballon (ou un autre objet de jeu) conformément à des règles pré existantes » (Teodorescu, 1977, p. 30).

Plus spécifiquement au handball, des auteurs comme Soubranne (1984) décline la formation du joueur de champ en capacités³⁵ : capacités motrices comme la course, les sauts, les attraper, les lancers (la passe et le tir), les capacités physiologiques et physiques, les capacités perceptives et mentales, les capacités affectives.

Le groupe formation initiale de la Fédération Française de Handball a mené des recherches sur la formation du joueur au plan de « l'activité adaptative. » Le handball constitue, pour ce groupe, un « objet culturel évolutif du fait des interactions réciproques entre attaque et défense. » L'adaptation dans ce contexte suppose en permanence chez les joueuses et les joueurs, « une activité tactique », mais également « une activité technique » (Rongeat, 2013). Ce collectif considère ces deux activités comme indissociables. Leurs conceptions de

³³ Le nouveau collège de 2016 réorganise le collège « avec des programmes plus simples, plus lisibles et en cohérence avec le nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture (S4C), avec les nouveaux cycles, des instances pédagogiques redéfinies, un renouvellement des pratiques pédagogiques, un lieu d'épanouissement et de construction de la citoyenneté » (BOEN Numéro spécial 11 du 26 novembre 2015, « Programmes d'enseignements du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle d'approfondissement (cycle 4). »

³⁴ Debuchy, Doyenne IGEN, table ronde à l'occasion de l'organisation du Mondial 2017, en France.

³⁵ Soubranne (1984) définit les capacités motrices : « la capacité à coordonner des actions » à l'identique d'une motricité générale (lancer une pierre, courir dans la rue,...) et une motricité spécifique (courir en dribblant, lancer un ballon, ...).

la formation du joueur et du progrès les conduisent à concevoir une entrée dans la formation par les dimensions « perceptivo-décisionnelles » inhérentes au jeu. Esposito (2013) met en avant le souci d'articuler la dimension tactique et technique.

Qu'en est-il plus particulièrement dans la pratique scolaire en EPS ?

1.2.2. Le handball en tant que pratique scolaire en EPS

Le handball appartient à la grande catégorie des sports collectifs de balle. Ce qui caractérise l'enseignement d'un sport collectif d'après Gréhaigne (2003) c'est une organisation de tâches caractérisée par la présence d'un ballon, d'au moins un partenaire, un adversaire et d'une cible à atteindre. Eloi et Uhlrich (2016) mettent en avant que les aspects tactiques sont premiers et les techniques seconds. Ils indiquent l'importance de mettre en place des tâches contextualisées à composante technique et tactique. Brau-Antony (2003)³⁶ pour sa part caractérise les situations didactiques en sport collectif en proposant trois grandes conceptions : i) techniciste (les types de tâches sont « épurées » sous forme de gammes ou d'exercices à reproduire, « à vide », « du jeu sur-réglé » ; ii) structurale (les tâches sont globales avec la présence systématique de partenaires et d'adversaire, avec possibilité d'aménager le milieu) ; iii) dialectique (c'est l'alternance de tâches collectives à effectif réduit et homme à homme) (*Ibid*, p. 173).

1.2.2.1. Les savoirs experts de l'enseignement du handball

En référence à Joshua (1996), nous considérons que les savoirs experts sont développés en dehors des institutions savantes dans des communautés et des réseaux qui en garantissent la légitimité.

Portes, théoricien majeur de l'approche culturaliste en Éducation Physique et Sportive, a donné au concept de technique un contour solide, fondant une démarche pédagogique originale, fructueuse et innovante. Il ne différencie pas les filles des garçons, mais évoque la tranche de vie de la handballeuse ou du handballeur dans la formation initiale : « Les laisser vivre leur tranche de vie de handballeur. » Dans son ouvrage, Portes (2004) identifie la progression de la joueuse ou du joueur en s'appuyant sur des compétences identiques et des

³⁶ Son analyse concerne l'enseignement du volleyball, mais peut être étendue à l'ensemble des sports collectifs d'opposition.

niveaux de compétences en progression. Les comportements caractéristiques sont appelés « modes de jeu. »

Les types de tâches proposés aux élèves relèvent principalement d'une dimension tactique et technique à la fois dans un contexte contextualisé. Portes (2004) précise le cadre règlementaire :

- la finalité du jeu : marquer plus de buts que l'équipe adverse ;
- les conditions de marque : un lancer manuel à distance, manipulation d'une balle à une main dans une cible verticale gardée ;
- les caractéristiques de l'aire de jeu et les conditions de son utilisation : deux cibles rectangulaires et deux zones (surfaces) gardées par un·e gardien·ne et où on ne peut pas pénétrer, mais survoler que cette zone ;
- le nombre de participant·es rapporté·es à la surface de l'aire de jeu ;
- les conditions de l'égalité de chances entre les deux équipes avec des limites dans les actions.

Pour cet auteur, si une de ces « règles » n'est pas présente dans les tâches, le handball n'est plus enseigné.

Dans un autre ouvrage pédagogique de référence sur le handball, Mariot (1992), après avoir présenté l'activité de référence, expose sa conception de l'enseignement du handball selon cinq niveaux de jeu. Chaque niveau met en avant les comportements observés et souhaités, les objectifs, les contenus pédagogiques et des exemples de séances. Mariot propose le concept de « logique intégrative visuelle » (LIV). Les progrès s'effectuent au prorata du nombre d'informations que l'élève est capable de traiter. La ou le débutant·e ne traite qu'une seule information, le ballon. Si l'élève traite deux informations, il est sur une logique binaire, puis, ternaire, quaternaire et quinternaire. En lien avec ce concept Mariot, Delerce et Perronnet (2002) ont défini une grille comportementale référenciée à la logique intégrative visuelle en attaque et en défense (p. 36). Cinq informations maximales peuvent être traitées : la balle, la cible, l'adversaire direct, le partenaire et les adversaires. Par exemple, pour dissuader (en tant qu'intention défensive), cinq informations se manifestent en système : la balle, le porteur de balle, la cible, son défenseur et le défenseur du porteur de balle. L'ordre n'est pas figé, ce n'est pas une juxtaposition, mais plutôt, une interaction de toutes ces informations qui permet au joueur d'être efficace à la fois tactiquement et techniquement.

Jeannin (2019) propose une conception et une démarche d'enseignement innovante du handball qui optimise l'utilisation de l'espace et des règles au profit des transformations de tous les élèves. Elle montre comment le « hand à 4 » offre également des perspectives fécondes pour la gestion de l'hétérogénéité et, en particulier de la mixité du public scolaire vivant un contexte d'opposition collective. En jouant à effectif réduit, les élèves ont la possibilité de toucher plus souvent le ballon. Les informations sont plus simples à discriminer et ils accèdent plus souvent au tir. Le « hand à 4 » permet en plus d'articuler les rôles sociaux avec le pôle moteur et de gérer l'hétérogénéité de niveau et de sexe, avec des adaptations possibles de score, du règlement et de l'espace (de terrain ou d'un espace défensif, comme par exemple, pas de défenseur dans les 9 mètres). Elle propose des situations de résolution de problème avec la présence d'un ballon, partenaires et adversaires et d'une cible à atteindre. Les tâches proposées sont ainsi fortement contextualisées.

1.2.2.2. Les programmes d'EPS

Depuis 2008, nous constatons la volonté d'une inscription du curriculum d'EPS dans un continuum qui va de l'école, en passant par le collège, jusqu'au lycée. La volonté politique est celle de développer une « Matrice disciplinaire. » Plusieurs réformes successives ont été opérées dans ce sens depuis 2008. Au début du recueil des données en mars 2016, étaient implémentés depuis la rentrée pour les classes de 6^{ème} les nouveaux programmes de 2016. En revanche, les programmes d'EPS en vigueur pour les classes de quatrième et de troisième du collège que nous avons observées étaient encore ceux de 2008 (Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008). Ces derniers proposent trois objectifs pour l'EPS. Le premier objectif porte sur « le développement et la mobilisation des ressources individuelles favorisant l'enrichissement de la motricité », le second objectif se caractérise par « l'éducation à la santé et à la gestion de la vie physique et sociale » et, enfin, le troisième objectif traite de « l'accès au patrimoine de la culture physique et sportive. » Dans ces programmes, il existait cinq compétences propres, quatre compétences méthodologiques et sociales. Le handball se situe dans la compétence propre 4 (CP4) : « Conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif. » Les quatre compétences méthodologiques et sociales consistent à agir dans le respect de soi, des autres et de l'environnement par l'appropriation de règles, à organiser et assumer des rôles sociaux et des responsabilités, à se mettre en projet et à se connaître, se préparer, se préserver. Les textes officiels de l'époque précisent pour chaque APSA de la liste

nationale, les cinq niveaux de compétences attendus. Au niveau du collège, pour le handball, ce sont les suivantes (BO spécial n°6 du 28 août 2008) :

- Niveau 1 : Dans un jeu à effectif réduit, rechercher le gain du match par des choix pertinents d'actions de passe ou dribble pour accéder régulièrement à la zone de marque et tirer en position favorable, face à une défense qui cherche à gêner la progression adverse. S'inscrire dans le cadre d'un projet de jeu simple lié à la progression de la balle. Respecter les partenaires, les adversaires et les décisions de l'arbitre.
- Niveau 2 : Dans un jeu à effectif réduit, rechercher le gain du match en assurant des montées de balles rapides quand la situation est favorable ou en organisant une première circulation de la balle et des joueurs pour mettre un des attaquants en Situation Favorable de Tir quand la défense est replacée. S'inscrire dans le cadre d'un projet de jeu simple lié aux tirs en situation favorable. Observer et co-arbitrer.

Au niveau du lycée (BO spécial n°4 du 29 avril 2010)³⁷ :

- Niveau 3 : Pour gagner le match mettre en œuvre une organisation offensive qui utilise opportunément la contre-attaque face à une défense qui cherche à récupérer la balle au plus tôt dans le respect des règles.
- Niveau 4 : Pour gagner le match mettre en œuvre une organisation offensive capable de faire évoluer le rapport de force en sa faveur par l'occupation permanente de l'espace de jeu (écartement et étagement), face à une défense qui se replie collectivement pour défendre sa cible ou récupérer la balle.
- Niveau 5 : Pour gagner le match, mettre en œuvre une organisation offensive capable de faire basculer le rapport de force en sa faveur par un enrichissement des alternatives d'attaques (s'infiltrer, surpasser, contourner) face à une défense placée.

Les programmes français se caractérisent par une spécification détaillée des contenus d'enseignement par APSA. Dans ce cadre, des fiches ressources ont été élaborées (ressources pour faire la classe au collège, fiches d'activités physiques, sportives et artistiques, programmes 2008 du collège, décembre 2009³⁸). La fonction de ces fiches est de guider les

³⁷ Réforme en cours.

³⁸ Pour le collège :

enseignant·es en illustrant précisément « les connaissances, capacités et attitudes constitutives des compétences attendues » sans être prescriptives. Nous présentons ci-après la fiche ressource de niveau 2 en handball qui concerne les exigences attendues lors d'un deuxième cycle, ce qui est le cas pour les classes observées. La fiche de niveau 1 et la fiche du brevet des collèges sont présentées en annexe 1, section 2. L'ensemble de ces trois fiches couvre l'ensemble du programme du collège pour le handball.

http://media.eduscol.education.fr/file/EPS/41/0/College_Ressources_EPS_133410.pdf

Pour le lycée :

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EPS/45/2/Lycee_Ressources_EPS_168452.pdf

Ressources pour la classe

HANDBALL

Niveau 2

Compétence attendue : Dans un jeu à effectif réduit rechercher le gain du match en assurant des montées de balle rapides quand la situation est favorable u en organisant une première circulation de la balle et des joueurs pour mettre un des attaquants en situation favorable de tir quand la défense est remplacée. S'inscrire dans le cadre d'un projet de jeu simple lié aux tirs en situation favorable. Observer et co-arbitrer.

Connaissances	Capacités	Attitudes
<p>Du pratiquant</p> <ul style="list-style-type: none"> Le vocabulaire spécifique : appui, soutien, jeu de rentrée en pivot, évitement, passe et suit, passe et va, engagement rapide <p>Les possibilités d'action et leurs principes d'efficacité :</p> <p>En attaque</p> <ul style="list-style-type: none"> montée de balle rapide, contre-attaque, jeu en évitement / débordement, prise d'intervalle. démarquage, rôle de soutien et d'appui. <p>En défense</p> <ul style="list-style-type: none"> placement par rapport au PB, NPB et au but pour récupérer la balle en jouant sur les trajectoires. harcèlement, dissuasion permettant de récupérer la balle dans le respect des règles. organisation collective en défense sur ½ terrain et en repli défensif. <i>Ses points forts et ses points faibles.</i> <p>Liés aux autres rôles :</p> <p>Le co-arbitre :</p> <ul style="list-style-type: none"> les informations à prélever pour prendre ses décisions d'arbitre. <i>Les gestes correspondant aux fautes identifiées en responsabilité.</i> Les placements et déplacements en co-arbitrage pour mieux voir les fautes. <p>L'observateur :</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Les indicateurs de conservation et de progression de ballon, de situation favorable de tir (tir seul), tir tenté et tir réussi.</i> <i>Les critères d'efficacité du projet de jeu : pourcentage ou proportion de tirs en situation favorable (sans adversaire entre le porteur de balle et la cible pour le gêner).</i> 	<p>Du pratiquant</p> <ul style="list-style-type: none"> Gérer son effort pour réaliser plusieurs matchs de 8 minutes sans perte d'efficacité. <p>En attaque</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>S'engager dans un projet collectif en construisant des repères communs pour mettre un partenaire en situation favorable de tir.</i> Occuper collectivement l'espace en écartement et étagement. S'informer avant d'agir sur l'espace de jeu et le niveau d'adversité, mettre ces informations en relation avec ses possibilités techniques et celles de ses partenaires. Prendre en compte le rapport de force pour choisir entre un jeu en montée de balle rapide ou d'attaque placée autour de la zone. Faire des choix pertinents d'actions pour atteindre la cible, en tant que PB : <ul style="list-style-type: none"> - jouer dans le couloir de jeu direct ou indirect par passes, dribble et / ou tir. - jouer en évitement débordement : passe et va relais, exploitation de l'appui et du soutien Faire des choix pertinents d'actions pour atteindre la cible, en tant que NPB <ul style="list-style-type: none"> - se démarquer, jouer en appui ou en soutien. - créer des espaces libres pour ses partenaires. Maîtriser et coordonner ses actions motrices : <ul style="list-style-type: none"> - Passer et recevoir en mouvement. - Réceptionner et tirer en utilisant une gamme de tirs dans différents secteurs (de l'aile, à 9/10 m, à 6 m). <p>En défense</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>S'organiser collectivement en se répartissant les rôles pour :</i> <ul style="list-style-type: none"> - Stopper ou ralentir la montée de balle et assurer le repli défensif. - Défendre sur ½ terrain : se placer, se replacer entre l'attaquant et le but. Mettre en œuvre des intentions défensives pour récupérer la balle : gêner, harceler, dissuader, intercepter, aider. <p>Liés aux autres rôles : Le co-arbitre :</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Arbitrer à plusieurs en se répartissant les rôles.</i> <i>Se déplacer en coordination avec les joueurs et son ou ses co-arbitres.</i> <i>Effectuer le geste correspondant à la faute signalée en organisant la réparation.</i> <i>Connaître le score à tout moment de la rencontre.</i> <p>L'observateur :</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Repérer une situation favorable et son exploitation.</i> <i>Rendre compte de l'efficacité des actions de l'équipe et des joueurs observés.</i> 	<p>Du pratiquant</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>S'engager dans la construction et la réalisation d'un projet collectif.</i> <i>Accepter la répartition des rôles dans l'équipe.</i> <i>Prendre ses responsabilités et adapter ses choix en fonction du score.</i> <i>Encourager et proposer des solutions, relativiser les erreurs de chacun et le score.</i> <i>Reconnaître ses fautes.</i> <i>Tenir compte des conseils donnés par ses partenaires en les considérant comme une aide et non comme une critique.</i> <p>Liés aux autres rôles :</p> <p>Le co-arbitre :</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Faire confiance aux co-arbitres.</i> <i>Etre réactif et se montrer ferme dans sa prise de décision.</i> <i>Rester impartial et neutre par rapport aux remarques des joueurs et spectateurs dans un souci d'équité.</i> <i>Inciter les joueurs à faire preuve de fair-play (appel au calme, se serrer la main en fin de rencontre...).</i> <p>L'observateur :</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Se mettre à disposition des autres pour s'entraider dans le travail ou améliorer l'efficacité du groupe.</i> <i>faire preuve d'objectivité (rôle tenu au regard du projet de jeu) et de tolérance (différences de ressources entre les élèves) dans l'observation d'un joueur.</i>

Liens avec le socle : Compétence 1 : Transmettre d'une façon argumentée, avec clarté, concision et précision les informations recueillies, les conseils donnés. Aider à la formulation de projets de jeu simples.
 Compétence 3 : Exploiter les résultats de l'observation pour formuler des hypothèses de jeu et faire évoluer le projet collectif en fonction des objectifs visés.
 Compétence 5 : Acquisition d'une culture plus fine de l'activité au niveau technique et tactique.
 Compétence 6 : Coopérer et prendre des responsabilités pour que tous les membres de l'équipe puissent progresser, s'épanouir et s'investir en donnant le meilleur d'eux-mêmes.
 Compétence 7 : Connaissance de soi, ses points forts et faibles, connaissance de ses partenaires et adversaires. Prendre des initiatives dans le groupe pour gérer collectivement une situation d'apprentissage ou de match.
 Direction générale de l'enseignement scolaire Ministère de l'Education nationale

Tableau 3 : fiche ressource handball niveau 2

1.2.3. Le handball en éducation prioritaire

La littérature professionnelle concernant l'enseignement de l'EPS en éducation prioritaire est dense. Les publications relèvent de l'association des enseignant·es d'EPS, des éditions de la Revue EPS, ainsi que de la revue Contre Pied qui est soutenue par le syndicat national des enseignants d'EPS (SNEP). Dans certains quartiers où les élèves ne possèdent plus de repères, heureusement qu'il y a encore des « hommes debout » (Ubaldi, 2004, p. 49). De plus, un certain nombre d'études (Clément & Lorca, 1997) montrent que les dysfonctionnements peuvent être créés par les enseignant·es eux-mêmes. La structure d'une situation d'apprentissage, le type de consignes que l'enseignant donne, la relation d'autorité, créent ou ne créent pas intrinsèquement un rapport positif au savoir. Interrogeons-nous, donc, sur ce qu'il est mis en place pour ne pas créer des situations dans lesquelles les élèves s'échapperaient des contraintes d'apprentissage ?

Ubaldi (1998) envisage la nature de la sanction, didactique ou pédagogique, à travers un exemple dans l'APSA handball, dans lequel l'auteur joue sur le rapport que les élèves construisent à l'activité. Par expérience, il sait que la manipulation du ballon anime les garçons (notamment). C'est pourquoi il « cherche à construire un rapport à la règle en termes de règles d'apprentissages », en utilisant ce levier. Ainsi quand une faute (passage en force, etc.) est commise, plutôt que de sortir l'élève ou l'exclure, Ubaldi propose de maintenir cet élève sur le terrain mais de le « glacer³⁹ ». Il peut continuer à servir son équipe, sans participer au jeu. Ubaldi indique que ce type de sanction prend en compte le fond culturel de l'APSA (autoriser le contact) et le rapport émotionnel des élèves, mais inscrit cette sanction dans un système-échelle de gradation qui lors de l'accumulation de fautes collectives peut entraîner des jets de 7 mètres et/ou une exclusion.

1.3. Genre et handball

Bayer (1991) consacre un chapitre au « handball féminin » (p. 101-110). Selon cet auteur : « La hand-balleuse se révèle un type de femme en rupture avec les clichés qui accompagnent habituellement le modèle conventionnel : douceur, soumission, fragilité,

³⁹ Il doit rester immobile.

sensibilité, autant de qualités éloignées de celles que réclame la compétition sportive » (sic ! p. 102). Selon lui les différences entre le jeu des hommes et celui des femmes, au plan qualitatif, dépendent de :

- leurs caractéristiques morphologiques ;
- leurs possibilités athlétiques ;
- l'affinement de leurs capacités motrices ;
- la maturation de leur activité perceptive et leur degré d'analyse et de compréhension des situations de jeu ;
- la maîtrise de leur vie affective et émotionnelle.

Au-delà des discours essentialistes sur le handball féminin, rappelons que, selon Fontayne, Sarrazin et Famose (2001), ce sport collectif relève d'une activité identifiée par les adolescents français comme porteuse d'une connotation sociale « masculine⁴⁰ », de même que le sont le football et le rugby. Les stéréotypes traditionnellement attribués à une pratique sportive dite « masculine » se réfèrent à la force, au combat et à l'exploit (souvent individuel) ; ceux attribués à une pratique dite « féminine », renvoient à l'esthétique, la précision et l'expressivité. Toutefois, le handball demeure un sport d'équipe qui valorise moins la virilité et la force que ne peuvent l'être dans certaines sociétés le football ou le rugby (Louveau, 1998).

Depuis les années 2000 et grâce aux incitations de la Ministre des sports de l'époque⁴¹, la pratique féminine des sports est considérée comme un objet à part entière et non pas comme une réduction ou une adaptation de la pratique masculine comme le détaille la revue de la Fédération Française de Handball en se penchant spécifiquement sur ce champ d'intervention. Parmi les fédérations nationales des sports collectifs, c'est la seule qui finance le développement et l'encadrement de l'équipe de France féminine de façon égalitaire avec l'équipe de France masculine. Elle est parmi les rares fédérations à avoir mis en place un plan de féminisation afin d'arriver à un égal traitement des femmes et des hommes dans le sport de haut niveau dans les médias, mais aussi dans l'accès aux fonctions d'encadrement technique et dirigeant. Ce plan de féminisation concerne aussi la pratique sportive, la formation des

⁴⁰ Les guillemets indiquent (toute au long de ce manuscrit) la distance que nous prenons envers ces assignations sexuées le plus souvent stéréotypées et réductrices.

⁴¹ Marie-George Buffet, qui a créée les conditions d'une réflexion sur les femmes et le sport à l'échelle du mouvement sportif français.

entraîneuses et l'arbitrage. Dans le cadre de ce plan, Barbusse (2016) décrypte et analyse pas à pas la réalité de l'ancrage du sexisme dans le milieu du handball afin de lutter contre les stéréotypes. S'appuyant sur des cas concrets et son propre vécu, elle entend libérer une parole et souligne aussi les changements en cours et le chemin à parcourir pour une plus grande égalité.

En ce qui concerne l'EPS, un certain nombre de recherches ont été effectuées en prenant comme objet d'analyse la question du genre dans l'enseignement du handball. Vigneron (2004) indique que la motricité des filles se fonde sur des qualités spécifiques comme le jeu en mouvement, l'évitement, l'anticipation, les gestes et la motricité fine, une lecture du jeu adaptative ainsi que la relation aux autres partenaires est valorisée. Pour autant, certaines dimensions du jeu sont décrites comme porteuses de connotations de genre assez marquées. Pour Couchot-Schiex (2005), l'attaque, le tir et l'application des règles sont plutôt connotés masculins alors que la défense, se faire des passes sans réellement accéder à la cible, sont des modalités connotées féminines. Poggi, dans un article récent (2016, p. 6), souligne qu'un « handball d'exploit, de lutte, d'opposition, de compétition, de puissance » est proche du masculin, alors qu'un handball de « contournement, de ruses, de collaboration, de l'entraide, de feintes, d'évitement » peut être plus judicieusement proposé aux élèves pour faciliter une plus grande égalité de reconnaissance des formes de pratiques. « Le handball scolaire n'est pas neutre socialement, y accéder et en approprier les savoirs fondamentaux (gérer un rapport d'opposition) suppose d'investir un champ culturel proche du masculin » (Poggi, 2016, p. 8). Cette auteure indique aussi qu'il est nécessaire de « diffuser une culture commune sans ignorer les différences, et d'autre part de différencier sans produire de discrimination et priver les filles d'apprentissages fondamentaux » (Poggi, 2016, p. 18).

Dans une veine semblable, la recherche menée par Zerai (2011) étudie les prises de décision tactiques chez deux groupes de filles d'origines culturelles différentes (tunisienne et française). Les différentes expérimentations montrent des progrès des joueuses grâce à des dispositifs de verbalisation du projet d'action collectif (débat d'idée) sur la pertinence des choix dans les configurations du jeu. Les techniques et les tactiques ainsi élaborées leur donnent de nouveaux pouvoirs qui leur permettent d'atteindre des objectifs individuels et/ou collectifs.

1.4. Conclusion sur le choix du handball

Cette section visait à apporter des informations à propos de deux questions : Quels sont les éléments à prendre en compte pour modéliser des types de tâches scolaires du handball porteuses de contenus culturels d'enseignement au regard de la pratique sociale de référence ? Quelle place occupe la différence de sexes filles et garçons dans les travaux d'expert-es et scientifiques sur le handball ? Pointons tout d'abord qu'en référence aux travaux de Bouthier (2018) nous considérons que si l'APSA est le terme institutionnel retenu dans les programmes qui permet de ne pas lâcher l'idée de « pratique sociale de référence » (Martinand, 1992), il est cependant plus fécond de penser les activités scolaires en référence aux pratiques physiques sportives et artistiques (PPSA) comme objet culturel de référence afin de réserver le terme d'activité à la façon dont l'élève, personnellement, donne vie à cette pratique lorsqu'il est confronté au handball scolaire. C'est dans ce sens que nous utiliserons le terme « d'activité handballistique » lorsque nous décrirons les actions des élèves.

Ainsi à partir de la lecture de la littérature du handball, nous tirons un outil de description de l'activité handballistique des élèves qui donnera lieu à une grille que nous présentons dans le chapitre « Méthodologie. » Nous retenons aussi des indicateurs permettant, d'identifier et de caractériser les savoirs du handball mis à l'étude ainsi que le degré de contextualisation/désyncrétisation des tâches d'apprentissage proposées aux regards de la PPSA, notamment la prise en compte des dimensions techniques et tactiques selon les principes d'enseignement des sports collectifs (Bouthier, 1986 ; Brau-Antony, 2003 ; Eloi & Uhlrich, 2016 ; Gréhaigne, 2003 ; Portes, 2004).

Au terme des différentes sections qui structurent ce premier chapitre, nous pouvons maintenant présenter la problématique de notre thèse et formuler les questions de recherche que nous envisageons de traiter.

2. Problématique et questions de recherche

A la suite de la revue de la littérature sur les pratiques enseignantes en éducation prioritaire et les constats établis par les recherches didactiques intégrant la question du genre dans l'interprétation des processus à l'origine de la fabrication des inégalités scolaires selon le sexe en EPS, nous pouvons maintenant préciser la problématique de notre recherche.

Nous avons vu que les enseignant·es intervenant en REP rencontrent des difficultés à maintenir des enjeux de savoir, comme l'ont mis en évidence les recherches d'ESCOL et celles développées dans plusieurs didactiques disciplinaires. Il ressort que les pratiques enseignantes dans ce contexte sont soumises à un ensemble de contraintes (fonctionnelles, éthiques, didactiques) qui se traduisent, en partie, par des stratégies de contournement ou de « survie » d'autant que les politiques de compensation mis en place pour lutter contre l'échec scolaire dans les zones ou territoires d'éducation prioritaire ont principalement valorisé et porté des projets visant à une meilleure socialisation des élèves et/ou la prévention des violences et des incivilités, au préjudice d'une réelle politique de lutte contre ces échecs. La mise en évidence d'une forte influence du contexte d'établissement sur la pratique d'enseignement et, notamment, sur l'épaisseur des savoirs mis à l'étude dans ces territoires interroge les conditions d'une meilleure appropriation des contenus du curriculum officiel pour toutes et tous. Néanmoins différentes recherches visant à apprécier les effets d'ingénieries didactiques sur l'enseignement en éducation prioritaire ont pointé qu'il était possible de maintenir des contenus d'enseignement exigeants dès lors que les tâches proposées sont pertinentes et prennent en compte les rapports aux savoirs des élèves des milieux populaires scolarisés dans ces établissements. Ainsi les chercheur·es mettent l'accent sur une double nécessité : instaurer un climat favorable et consacrer davantage de temps à la régulation des apprentissages.

Sur un autre plan, un certain nombre de travaux en didactique ont mis en évidence que la co-construction des savoirs et du genre dans la classe conduit à des inégalités dans les apprentissages réalisés par les filles et les garçons, ce qui confirme que les différences de réussite scolaire se fabriquent au cœur même des pratiques et des dispositifs d'enseignement.

A la suite de ces constats, nous avons fait l'hypothèse d'un possible renforcement entre, d'une part, les contraintes liées à l'environnement social, économique et culturel qui, nous l'avons abordé, pèsent sur les pratiques d'enseignement et d'étude en éducation prioritaire, et, d'autre part, les contraintes relevant de la prise en compte de la différence des sexes dans ces pratiques, dont les études de genre en sciences de l'éducation et en didactique ont montré qu'elles étaient à l'origine d'inégales réussites scolaires entre filles et garçons, notamment en EPS.

Ceci nous amène à préciser quelle est la problématique envisagée en lien avec le cadre théorique de l'action didactique conjointe retenu. Notre recherche doctorale vise à décrire la réalité des pratiques ordinaires en établissements d'éducation prioritaire afin de comprendre le fonctionnement différentiel du système didactique, notamment les articulations entre le jeu du professeur et le jeu des élèves (filles et garçons) à l'origine des phénomènes de co-construction des savoirs en classe selon le genre. Nous souhaitons rendre compte - à partir de l'analyse de trajectoires individuelles d'élèves représentatif-ves de l'hétérogénéité des classes - des manières dont se renforcent (ou non) la fabrication des inégalités en EPS, plus précisément lors de cycles de handball dans deux classes situées en REP⁺.

Nous étudions dans le détail comment, au fil des processus didactiques, le choix de telle ou telle tâche (technique, technico-tactique, de jeu) ainsi que les interactions professeur/élèves qu'elles induisent, peuvent avoir des répercussions sur la manière dont élèves, filles et garçons, s'approprient les savoirs proposés. Nous nous intéressons plus particulièrement aux modalités de régulation de l'activité des élèves mises en œuvre par deux enseignant-es de sexe différents, non spécialistes de handball, mais de même expérience d'enseignement. C'est, donc, en termes de direction d'étude que nous interprèterons les données d'observations recueillies. Nous nous intéressons, aussi, dans la perspective de l'action didactique conjointe aux manières dont, de leur côté, les élèves s'engagent dans l'étude de ces savoirs pour comprendre en quoi leur participation au processus didactique explique certains aspects des différences de trajectoires observées, en prenant en considération outre le sexe, certaines dimensions sociales et culturelles qui caractérisent les publics scolaires en REP.

Les questions de recherche que nous nous proposons de traiter sont les suivantes :

Concernant le rôle de la direction d'étude des enseignant-es au regard des filles et des garçons dans la co-construction des savoirs en handball :

QR1 : Existe-t-il des différences dans la fréquence et le contenu des interactions verbales adressés aux filles et aux garçons ?

QR2 : En quoi ces variations (si elles existent) privilégient-t-elles certaines dimensions du savoir handballistique selon le sexe ?

Concernant les manières dont les élèves, filles et garçons, s'engagent dans l'étude au regard de leur niveau d'habileté en EPS, de leur position d'excellence scolaire et en lien avec le genre :

QR3 : En quoi les actions produites par les élèves au fil des transactions didactiques sont-elles dépendantes (ou non) des normes de pratiques sexuées traditionnellement attribuées aux filles et aux garçons ? En quoi ces actions résonnent-elles aux dimensions du savoir handballistique privilégiées par leur enseignant·e et, de ce fait, contribuent à la dynamique différentielle du contrat didactique ?

QR4 : Peut-on identifier au fil des transactions des indices manifestant que les origines socio-économiques et culturelles des élèves sont agissantes dans la classe ? Peut-on saisir - selon une démarche inspirée de l'intersectionnalité - d'éventuels enchevêtrements de ces variables à l'origine des trajectoires didactiques inégales des élèves ?

Pour traiter ces questions de recherche, nous articulons deux enquêtes didactique : i) la première, macrodidactique, s'intéresse à la direction d'étude du professeur au regard des filles et des garçons sur toute la durée du cycle de handball ; ii) l'autre, microdidactique, s'attache à travers le concept de positionnement de genre épistémique à interpréter, lors de plusieurs épisodes à différents moments du cycle, comment les actions du professeur et des élèves produisent la dynamique différentielle du contrat didactique.

Ces deux enquêtes menées sous couvert de l'action didactique conjointe s'organisent, comme nous l'avons évoqué en introduction autour d'un chapitre qualifié d'« Intermède » identifiant les acquisitions de huit élèves plus particulièrement observés. L'ensemble permet d'éclairer en quoi la direction d'étude des professeurs à l'échelle macrodidactique et les effets des interactions didactiques professeur/élèves à l'échelle microdidactique sont en mesure d'expliquer la fabrication de certaines inégalités scolaires en éducation prioritaire.

Le chapitre 2 qui suit présente, en lien avec les choix théoriques décrits dans ce chapitre, la méthodologie de recueil et de traitement des données mise en œuvre pour mener le travail empirique aux deux échelles d'enquête.

Chapitre 2. Méthodologie

Ce chapitre est structuré en trois temps. Nous présentons, dans une première section, nos choix méthodologiques généraux et la posture quasi ethnographique de recherche endossée. Puis nous développons, dans trois titres successifs, les terrains investigués et les outils de collecte des données, ensuite la chronologie de leur mise en œuvre et enfin les modalités de traitement des données (transcription, condensation et interprétation).

Introduction sur les choix généraux épistémologique et méthodologique

Comprendre l'action didactique et ses effets différentiels en éducation prioritaire impose aux chercheur·es de rentrer dans l'intimité des pratiques quotidiennes. Cette implication dans un contexte REP suppose, tout d'abord, d'être accepté en tant qu'observateur·trice par les acteur·trices du système et les différentes équipes éducatives œuvrant dans l'établissement, condition nécessaire pour étudier finement l'activité des personnes impliquées dans des tâches éducatives. Notre méthodologie combine, donc, une posture quasi ethnographique qui s'installe dans la durée dans deux établissements REP⁺ et, en même temps, une posture d'observatrice didactique selon les usages méthodologiques dans cette discipline. Dans ce chapitre méthodologique nous présentons successivement les choix de méthodes effectués.

Comprendre le fonctionnement du système didactique (et sans doute plus encore, en éducation prioritaire) impose de se centrer sur les acteur·trices de la relation didactique, au premier chef desquels les enseignant·es et leurs interactions avec les élèves relativement aux savoirs mis à l'étude dans la classe. Le protocole de recueil est fondé sur un double travail : une saisie d'informations de type ethnographique au sein des établissements permettant d'un point de vue qualitatif de disposer de données sur les acteur·trices (sociales, culturelles, institutionnelles, réussites et difficultés scolaires, comportements des élèves, etc.) et l'observation didactique à proprement parler de l'ensemble des séances de handball mis en œuvre dans les deux sites.

L'enquête quasi ethnographique a été construite comme une suite d'interactions personnelles lors de notre présence sur le terrain pendant une durée de cinq mois environ dans chaque établissement : entretiens avec différentes actrices et acteurs de la vie scolaire, de l'équipe d'EPS, des enseignant·es de la classe. L'originalité de notre recherche didactique en éducation prioritaire réside dans la durée de notre présence au sein de chaque établissement.

Pour recueillir les données didactiques nécessaires à notre projet d'étude, nous nous inspirons de la méthode d'observation didactique développée par Schubauer-Leoni et Leutenegger (2002) et remaniée en EPS par Amade-Escot (2003a) qui met en relation des informations tirées d'entretiens ante cycle, ante séance et des éléments dégagés d'observations vidéo et audio des interactions verbales et comportementales entre le professeur et les élèves au cours des situations d'apprentissage. L'observation didactique combine, donc, des données d'observations par enregistrements vidéo et audio et des données d'entretiens (ante cycle, ante séances et post séances) permettant de connaître le point de vue du professeur·e, mais aussi celui des quatre élèves désignés par les enseignant·es comme représentatif·ves de l'hétérogénéité de leur classe.

1. Enquête de terrain : une posture quasi ethnographique

Nous situons notre recherche de thèse dans le cadre d'une approche anthropologique comme mode d'étude des phénomènes d'intervention, s'intéressant aux dimensions sociales et culturelles de l'action éducative humaine. Dans ce cadre, qu'entendons-nous par recherche quasi ethnographique ? A la suite de Lévi-Strauss cité par Laplantine (1987), les termes « ethnographie », « ethnologie », et « anthropologie » font l'objet en français des définitions suivantes : « L'ethnographie » désigne le niveau local de production de connaissance : enquête de terrain, résultats obtenus à l'échelle d'un village, d'un milieu d'interconnaissances. Elle a une visée de description. « L'ethnologie » désigne une première synthèse à l'échelle dite régionale. Elle a une visée de théorisation. Enfin, « l'anthropologie » porte sur la discipline dans son ensemble et produit des assertions à visée universelle (Laplantine, 1987).

Dans ce travail, nous nous rapprochons des usages de « l'ethnographie » en donnant la priorité à l'expérience de terrain telle que nous pouvons l'observer et la reconstruire à partir des interactions avec les sujets.

1.1. Méthode ethnographique

L'approche ethnographique, développée initialement par les anthropologues, mais revendiquée ultérieurement par certains sociologues, comporte, d'après Smith (1982) et Beaud et Weber (2003), six traits distinctifs :

- 1) le séjour prolongé dans la communauté étudiée ;
- 2) l'intérêt pour les activités quotidiennes ;
- 3) l'attention accordée au sens que les individus attribuent à leur action ;
- 4) l'effort pour produire un compte-rendu synthétique et contextualisé ;
- 5) la tendance à concevoir le cadre interprétatif comme une conscience progressive plutôt que comme la validation-invalidaiton d'un ensemble d'hypothèses ;
- 6) une présentation finale qui marie volontairement la description et la narration avec la conceptualisation théorique.

Pourquoi s'intéresser à des « cas singuliers » ? Il ne s'agit pas « d'êtres d'exception. » L'individu ethnographique n'est pas non plus un individu représentatif. Les enquêtés ne valent pas à la place d'autres. Ils ne valent que pour eux-mêmes. Ils ne sont pas interchangeables. Ce sont bien ces deux enseignant·es, Pierre et Carole⁴², que nous avons eus en face de nous dont nous rendons compte, dont nous souhaitons décrire les pratiques d'enseignement, afin de mieux « comprendre » la manière dont elle·il dirige l'étude de leurs élèves. C'est aussi les élèves de leur classe que nous observerons et, plus particulièrement, huit d'entre eux (quatre dans chaque classe) pour comprendre, voire expliquer, les formes différentielles d'étude et les trajectoires d'apprentissage qui en résultent. Pour saisir ces inégalités en train de se construire, nous devons analyser leurs actes de discours. En tant que résultat d'un processus, produit d'une « histoire » que nous pouvons qualifier aussi bien de « sociale » que de « personnelle », nous posons l'hypothèse que ces cas singuliers sont susceptibles d'informer et de contribuer à une meilleure connaissance de l'enseignement en éducation prioritaire.

Par ailleurs, la posture ethnographique ne donne pas lieu à un jugement, elle cherche avant tout à comprendre en rapprochant le lointain et en rendant familier l'étrange. L'enquête

⁴² Nous présentons Pierre en premier car le recueil des données a été fait avant Carole.

ethnographique se construit comme une suite d'interactions personnelles qui nécessitent la présence longue de l'enquêteur sur le terrain. Beaud et Weber (2003) indiquent trois caractéristiques de l'enquête ethnographique :

- le milieu enquêté se caractérise par un degré d'élévation d'interconnaissance parce que l'enquêteur·se·se se donne les moyens d'une analyse réflexive de son propre travail d'enquête ;
- d'observation et d'analyse ;
- et que l'enquête, elle-même, soit de longue durée pour que s'établissent et se maintiennent entre enquêteur·se et enquêtés des relations personnelles.

Forte de ces précisions sur la méthode ethnographique, nous avons considéré qu'endosser une posture d'ethnographe était pertinente pour notre recherche dans la mesure où nous ne souhaitons pas porter de jugement envers les acteur·trices des systèmes observés dans un contexte qui comporte une certaine « étrangeté » (en éducation prioritaire) tout en cherchant à accéder à des informations au plus proche de la réalité. Nous avons, donc, choisi d'effectuer des observations que nous qualifions de « quasi ethnographique » (au sens de proche des critères énoncés par les auteur·es cités précédemment), c'est-à-dire une observation non participante basée sur la confiance installée avec les enseignant·es, sur une longue durée, qui a permis d'engendrer une écoute attentive et un travail fort riche.

L'approche quasi ethnographique mise en œuvre dans cette recherche appartient au grand courant des méthodes qualitatives dont l'objectif consiste à obtenir des données fortes, représentatives du réel, permettant de fournir une description et une explication en profondeur du fonctionnement des systèmes éducatifs observés à partir des interactions avec les sujets (Lessard-Hebert, Goyette & Boutin, 1996). Cette méthode d'observation conduit la·le chercheur·e à engager sa subjectivité, de la collecte des informations à l'interprétation des résultats. En ce qui nous concerne, nous avons la quasi-certitude que l'observation quasi ethnographique couplée avec une observation didactique (que nous développons dans la section suivante), parce qu'elle permet de mieux comprendre le détail de l'action engagée, donne accès sur le long terme à la dynamique des processus. Elle peut contribuer, non à produire des résultats généralisables, mais des indicateurs, des tendances sur les processus en jeu. Choisir cette méthode conduit la·le chercheur·e à percevoir la réalité de façon plus fine. S'intéresser aux pratiques quotidiennes d'enseignement et d'apprentissage, c'est rompre avec le sens commun en remettant en cause un certain nombre d'attitudes qui méconnaissent leur

complexité afin d'apporter des informations permettant de mieux accéder à l'intelligibilité de ces pratiques.

1.2. Types de pratiques observées

Les pratiques enseignantes sont multiples. Marcel (2002) distingue :

- les pratiques enseignantes « traditionnelles » : l'enseignant·e seul·e dans sa classe avec ses élèves ;
- les pratiques d'enseignement « partenariales » : sur un groupe classe, interviennent en concertation l'enseignant·e et un·e partenaire (autre enseignant·e, aide éducateur, ...) ;
- les pratiques collectives formalisées : conseil de classe, réunion de parents d'élèves ;
- les pratiques durant les temps interstitiels : les récréations, les entrées, les sorties ;
- les pratiques durant le temps périscolaire : surveillance d'étude, de la cantine ;
- les pratiques hors de l'école : activités syndicales, formation continue, activités associatives, préparations, corrections.

Dans cette recherche, nous nous centrons sur les pratiques « ordinaires » de deux enseignant·es d'EPS. Nous nous attachons, à partir de notre implication pendant une longue durée sur le terrain et des observations en classe, à décrire les dimensions essentielles de leur activité professorale lors de la transmission des contenus aux élèves. La visée est de caractériser le fonctionnement du système didactique en REP⁺ dans deux classes de deux collèges en lien avec la question du genre.

2. Une observation didactique insérée dans une enquête quasi ethnographique

S'intéresser au fonctionnement de systèmes didactiques impose de greffer, au sein de la démarche quasi ethnographique, un dispositif de recueil spécifique de données. Pour approfondir l'analyse sur les savoirs à enseigner, nous avons opté pour une observation didactique au sens de Brousseau (1986), Amade-Escot (1996), Schubauer-Leoni et Leutenegger (2002).

Le protocole de recueil est fondé sur le travail pionnier de Brousseau (1978), instituant l'observation didactique comme la combinaison d'observations de la classe et d'entretiens avant et après la séance avec la·le professeur·e. Ce protocole, adapté au cas de l'EPS par Amade-Escot (1996), croise des données recueillies à partir de deux points de vue : celui du

professeur·e (entretiens) et celui du chercheur·e (analyse *a priori* des situations didactiques et interprétation des faits observés).

L'observation didactique a été développée en tant que méthodologie dans trois contextes de recherches didactiques : initialement dans les ingénieries didactiques, puis dans les recherches cliniques expérimentales et, enfin, dans les recherches quasi ethnographiques. Formalisée par Brousseau (1978) en didactique des mathématiques, son développement dans le cadre de l'observation de classes « ordinaires » a donné lieu à plusieurs adaptations (Amade-Escot, 1996, 2003a ; Leutenegger, 2009 ; Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002). Lors de l'observation dans l'intimité de la classe, la·le chercheur·e est armé·e d'un projet d'analyse des activités qui s'y déroulent avec une centration sur les savoirs enseignés et étudiés. La visée est de mettre en évidence les contraintes qui pèsent sur l'enseignement. L'objet de l'observation consiste à étudier la dynamique évolutive des systèmes didactiques en s'intéressant au(x) rapport(s) que les actrices et les acteurs entretiennent avec les savoirs scolaires et, plus particulièrement, dans notre recherche, ceux qui relèvent du genre. Pour en rendre compte, la·le chercheur·e analyse les interactions didactiques définies comme les relations évolutives qui s'organisent, se développent entre un·e enseignant·e, des élèves et un savoir implanté dans un milieu didactique, lui-même évolutif (Amade-Escot, 1996). Comme nous l'indiquons plus haut, la collecte des données est effectuée sur un ensemble de séances (ici la totalité des séances des cycles observées) à partir de deux types d'enregistrement, l'un vidéo et l'autre audio : un caméscope fixe sur un pied filmant la quasi-totalité du terrain en plan large, un enregistrement audio à l'aide d'un micro-cravate porté par l'enseignant·e et relié au caméscope fixe afin d'enregistrer toutes les interventions de l'enseignant·e sur la bande vidéo (couplage son/image).

Titre 1. Terrains investigués et outils de collecte des données

Cinq sections structurent ce titre 1. La première section concerne le choix des terrains et leur description rapide, puis, les participants, le protocole de collecte des données avec le corpus primaire et le corpus second, ensuite, les outils de recueil des données et, enfin, le design de la recherche ainsi qu'une discussion de deux points clés.

1. Contexte de la recherche et choix des terrains d'étude

Les deux collèges sont situés en réseau d'éducation prioritaire, et plus précisément en REP +, à Montpellier.

1.1. Démarches préalables

La première démarche consiste à répertorier l'ensemble des collèges en REP et à envoyer un premier mail. Il existe sur Montpellier six collèges classés REP. Suite à ce courrier électronique, nous n'avons pas reçu de réponse. Puis nous avons appris que le handball n'est pas programmé durant la scolarité dans trois de ces collèges. Ensuite nous avons contacté des collègues pour nous mettre en relation avec des enseignant·es ce qui a facilité leur accord. Trois enseignant·es proposant l'activité handball ont répondu favorablement à notre demande, tout en satisfaisant à nos contraintes (disposer d'enseignant·es expert·es). Un professeur n'a pas été retenu pour des problèmes de planning. Nous les avons contactés tout d'abord par téléphone. Nous tenons à les remercier. Puis nous avons convenu d'un rendez-vous pour expliquer l'objet de la recherche. Pierre et Carole ont accepté.

Ensuite, un rendez-vous a été fixé avec les chefs d'établissement pour nous présenter, exposer notre demande qui a été acceptée immédiatement, aborder les différentes démarches administratives, la signature de la convention et les diverses autorisations.

1.2. Les deux sites retenus

Au final, et au regard des réponses des différents collèges contactés, les deux établissements en REP⁺⁴³ qui constitue le terrain de notre recherche ont des caractéristiques pas tout à fait semblables en matière de publics d'élèves et de problématiques éducatives mises en avant. Dans le collège Fabre⁴⁴, c'est une priorité pédagogique d'installation d'un climat propice de travail qui pilote le projet d'établissement et le souhait de densifier les relations avec les familles, trop souvent, selon les dires de l'équipe éducative, insuffisamment impliquées. Dans le collège Bellevue, l'accent est mis sur le travail et la réflexion en équipe soutenus par des demandes en formation continue. Nous présenterons plus spécifiquement les caractéristiques des deux collèges dans la partie « Résultats. »

Le tableau ci-dessous résume les caractéristiques des deux établissements :

Collège REP ⁺	Fabre	Bellevue
	Site de Pierre	Site de Carole
	Collèges de banlieue de Montpellier	
	REP ⁺	
Effectifs (en 2015)	379 élèves	610 élèves
Association sportive	Pas de handball de programmé	

Tableau 4 : caractéristiques des terrains d'étude

2. Les participant·es à la recherche

2.1. Le choix des enseignant·es participant à la recherche

Nous souhaitons retenir des enseignant·es expérimenté·es et non expert·es de l'activité en handball. Pourquoi ce choix ?

En référence à Huberman (1989) dont les travaux ont mis en évidence cinq phases⁴⁵ dans la vie des enseignant·es, il nous a semblé important de retenir des enseignant·s ayant une certaine expérience dans le métier, qui ne relevaient pas des deux premières phases lors desquelles les enseignant·es construisent leurs compétences professionnelles pour éviter que

⁴³ <http://www.education.gouv.fr/cid187/1-education-prioritaire.html>

⁴⁴ Les noms des collèges ont été modifiés.

⁴⁵ Le premier « stade » ou « phase » est « l'entrée dans la carrière (année de carrière, 1-3 ans) ; puis, la deuxième phase se caractérise par « la stabilisation, consolidation d'un Répertoire Pédagogique » (4-6 ans) ; la troisième est qualifiée de « phase d'expérimentation ou de diversification » incluant une période « modale », remise en question (7-25 ans) ; la quatrième se traduit par de la « sérénité et de la distance affective » avec une temps de « conservatisme et de plaintes » (25-35 ans) et la dernière se compose d'une phase de « désengagement » (35-40 ans).

le poids de cette construction n'interfère dans les constats effectués. Vors, Sève et Mathé (2018, p. 15) indiquent des difficultés de différents niveaux dont un facteur lié au manque d'expérience des enseignant.es qui sont affecté-es au début de leur carrière dans des établissements dits « difficiles. » Mais par ailleurs, lorsque Huberman trace les « trajectoires » professionnelles des enseignant-es du secondaire, il souligne aussi qu'un « désengagement », un désinvestissement de plusieurs aspects de la vie au sein de l'école peuvent être observé chez pratiquement tous les enseignant-es lorsqu'on arrive aux phases ultimes de la carrière. C'est, pour cela, que nous n'avons pas « choisi » non plus des enseignant-es en fin de carrière.

Au niveau de l'ancienneté, les deux enseignant-es d'EPS retenues : Pierre et Carole (pseudonymes), enseignant-e respectivement dans les collèges Fabre et Bellevue (pseudonymes) exercent depuis 15 ans pour Pierre et 21 ans pour Carole. Ils possèdent une bonne connaissance des sports collectifs ayant enseigné plusieurs cycles de handball durant leur carrière, sans pour autant en être spécialistes. Ils se situent dans la troisième phase dite « d'expérimentation ou de diversification » avec une phase « modale », remise en question (7-25 ans) selon la typologie d'Huberman.

Tochon (1993), dans l'ouvrage sur l'enseignant expert/l'enseignante experte précise que les enseignant-es développent une compétence pratique qui les rend autonomes en tant que corps professionnel : à la fois autodidactes sur la longueur d'une vie et hétérodidactes dans la pratique d'expérience avec leur pairs. Il indique que l'utilisation du mot « expertise » dans le sens de la compétence, comme en anglais, est légitime en français parce que c'est le sens de ce mot au XVII^{ème} siècle sous la plume de Montaigne. Affirmer l'expertise des enseignant-es, c'est reconnaître leur indépendance, c'est accroître le pouvoir et la reconnaissance d'une profession dont la complexité est souvent incomprise (Tochon, 2004).

En EPS, Carnus, Garcia-Deban et Terrisse (2009) soulignent que l'expertise réside dans la connaissance de l'APSA enseignée. Pour ces auteur-es l'expérience relève de l'ancienneté dans le métier, en rendant compte d'une maîtrise à la fois théorique et pratique de l'APSA enseignée combinant diverses formes de connaissances en lien avec un vécu personnel. De plus (Develay, 1995, p. 14) précise que « plus on maîtrise une discipline, plus on peut s'intéresser aux difficultés des élèves, l'éclairage des contenus permettant de mieux comprendre leur processus d'apprentissage. »

Le tableau ci-dessous synthétise les caractéristiques les enseignant·es observé·es :

Collège REP ⁺	Fabre	Bellevue
Caractéristiques des enseignant·es	Pierre	Carole
Sexe	Masculin	Féminin
Ancienneté dans la profession	15 ans	21 ans
Spécialité de l'enseignant·e	Judo et rugby	Volleyball et athlétisme
APSA enseignée	Handball	
Niveau de classe	3 ^{ème}	4 ^{ème}

Tableau 5 : synthèse des caractéristiques des enseignant·es observé·es

2.2. Caractéristiques des élèves des deux classes

La classe de Pierre est constituée de 27 élèves, 16 filles et 11 garçons dont deux élèves ayant plus de deux ans de « retard » et six élèves avec un an de retard. A l'exception d'une fille, il s'agit d'élèves venant de familles défavorisées issues de l'immigration des pays du Maghreb. Les élèves de la classe sont décrits comme présentant de grosses difficultés dans les apprentissages (selon les indications qui nous ont été fournies par l'administration et, notamment, lors de l'entretien avec le conseiller pédagogique d'éducation).

La classe de Carole est composée de 25 élèves dont 14 filles et 11 garçons. 14 élèves appartiennent à une section euro-allemand, stratégie mise en place par le collège pour maintenir une hétérogénéité sociale plus importante en « retenant » les enfants des familles de classe moyenne habitant dans les villages à la périphérie du collège. Il s'agit d'une classe de bon niveau comportant des élèves d'origines sociales et culturelles variées, du fait de la section euro-allemand.

2.3. Choix des « élèves-cibles » pour l'analyse microdidactique

En accord avec la méthode d'observation du didactique ordinaire et la stratégie de carottage⁴⁶ développée par Schubauer-Leoni et Leutenegger (2002) permettant de cibler des élèves représentatif·ves des niveaux d'excellence dans la classe, nous avons demandé à chaque enseignant de désigner des élèves de sexe différent, leur semblant les plus à même de rendre compte de l'hétérogénéité de leur classe en termes de niveau en EPS et plus particulièrement en handball. Cette information a été recueillie lors de l'entretien de la première séance du cycle (voir section 4.1.2. infra). Il s'agissait, au regard de notre

⁴⁶ La notion de « carottage » chez ces auteures renvoie à une métaphore géologique et non statistique. Elle considère que seul l'enseignant·e est habilité·e, du fait de sa connaissance de la classe, à désigner les élèves « censés suivre, comme attendu, le travail demandé à la classe » mais aussi rencontrant des difficultés (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002, p. 243). Nous les appelons « élèves-cibles » dans la mesure où une partie de l'enquête (l'analyse microdidactique) se focalisera sur ces élèves.

problématique de recherche, de focaliser une partie de l'enquête sur des cas d'élèves (deux filles et deux garçons par classe) suffisamment contrastés pour rendre compte de la dynamique du fonctionnement des systèmes didactiques de chacun des deux sites.

Le choix de solliciter les enseignant-es sur ce point en début du cycle de handball a pour but de leur permettre de s'appuyer sur la connaissance des élèves de leur classe en EPS mais aussi sur des indicateurs pris lors des premiers matches (situation de référence en handball) leur permettant de réaliser une évaluation diagnostique des besoins des élèves (orientations institutionnelles en usage dans la discipline).

Par ailleurs, et comme nous l'avons pointé plus haut, nous souhaitons également recueillir des données complémentaires sur les quatre « élèves-cibles » permettant de disposer d'indicateurs sur les dimensions socio-culturelles les concernant. Sans pour autant nous appuyer, comme le font les sociologues de l'éducation sur des indices socio-économiques et de citoyenneté stricts (CSP des deux parents, niveaux d'études, nationalité, etc.), il nous semblait important, dans une démarche s'inspirant de l'intersectionnalité, de disposer d'informations permettant de produire des interprétations qualitatives croisant sexe, ethnicité, milieu socio-économique. Pour le sexe, nous retenons celui de l'état-civil renseigné dans la liste des élèves de chaque classe. Pour ce qui concerne l'ethnicité, nous nous sommes appuyé sur le travail de Felouzis, Liot et Perroton (2005) qui, dans leur étude considèrent nécessaire, au regard de cette variable sociologique, de construire un indicateur indirect de l'origine culturelle des individus à partir de leur prénom. Ces auteur-es considèrent, en effet, que le prénom est un marqueur pertinent d'un point de vue social et culturel, même si son usage varie fortement d'un milieu social à l'autre. Pour ce qui concerne le niveau socio-économique, compte tenu du cadre méthodologique qualitatif de notre recherche, nous avons décidé de retenir aussi des indicateurs indirects qui nous ont été fournis lors de divers entretiens avec les personnels de l'établissement, que nous croisons avec des informations du questionnaire élève (voir section 4. infra) portant sur les activités sportives pratiquées en dehors de l'école (comme indice possible du statut économique familial). Pour conclure, si les entretiens et le questionnaire élève ne nous permettent pas de connaître exactement les CSP des parents, nous considérons cependant que la localisation géographique des deux collèges REP⁺, ainsi que les données chiffrées, issues de leur projet d'établissement mentionnant le nombre du taux d'élèves boursiers permettent de situer le niveau socio-économique des familles.

Dans le site de Pierre, les informations recueillies sur les quatre élèves désigné-es par cet enseignant (Abir, Adel, Ibtissame et Sofiane) indiquent que ces quatre élèves font partie

des 95% d'élèves de ce collège dont les familles sont originaires des pays du Maghreb (Tunisie, Maroc Algérie), de culture musulmane. Par ailleurs, au vu de la localisation du collège dans un quartier urbain très paupérisé de Montpellier et des statistiques socio-économique disponibles sur ces quartiers, nous considérons que ces quatre élèves relèvent de milieu populaire défavorisé, voire très défavorisé. Seul Sofiane pratique une activité extra-scolaire le football dans le club du quartier.

Dans le site de Carole, les quatre « élèves-cibles » (Chaima, Lina, Marwan et Nathan) désigné-es par l'enseignante sont davantage contrasté-es. Deux élèves, Lina et Nathan, font partie de la section euro-allemand dans laquelle toutes et tous les élèves portent des prénoms européens. Ce point est de nature à renforcer l'interprétation que nous avons faites à propos de la création de cette section, à savoir qu'elle s'inscrit dans une visée de maintien d'une plus grande mixité sociale au sein de l'établissement. Si nous prenons maintenant en considération les pratiques extra-scolaires citées par ces quatre élèves, nous observons que Chaima pratique la gymnastique en club, Lina est licenciée dans deux clubs (escalade et équitation), Marwan joue au football dans le club local, et pour sa part Nathan pratique l'escalade et tennis. La sociologie du sport d'inspiration bourdieusienne (Bourdieu, 1995) indique que la pratique de l'équitation, de l'escalade et du tennis relèvent le plus souvent des formes de pratiques privilégiées par les familles des classes sociales moyennes, voire relativement favorisées.

Nous disposons, au final, outre ces indices indirects permettant de caractériser d'un point de vue socio-économique et culturel les huit « élèves-cibles », d'indicateurs sur certaines dimensions institutionnelles les concernant : leur réussite scolaire, leur niveau d'excellence et comportementales (en termes de discipline, de sanctions, d'engagement dans la vie scolaire de l'établissement et en EPS) à partir des entretiens avec leur professeur-e et les conseiller principal d'éducation des deux collèges (voir section 3. ci-après du protocole de recueil des données).

2.4. Synthèse

Le tableau ci-dessous résume l'ensemble des informations relatives au terrain d'étude chez Pierre et Carole dans deux collèges classés REP⁺ ; les caractéristiques des deux classes observées ; ainsi que les « élèves-cibles » désigné-es par chaque enseignant-e :

Enseignant·e	Pierre				Carole			
Sexe	Masculin				Féminin			
Ancienneté dans la profession	15 ans				21 ans			
Spécialité	Judo et rugby				Volleyball et athlétisme			
APSA enseignée	Handball							
Niveau de classe	3 ^{ème}				4 ^{ème} (section euro-allemand)			
Cycle handball	2 ^{ème} cycle				2 ^{ème} cycle			
Durée du cycle	8 séances				7 séances			
Temps de la séance	1 heure				2 heures			
Effectif de la classe	27 élèves, 16 filles et 11 garçons				25 élèves, 14 filles et 11 garçons			
4 « élèves-cibles »	Abir	Adel	Ibtissame	Sofiane	Chaima	Lina	Nathan	Marwan
Sexe état civil	Fille	Garçon	Fille	Garçon	Fille	Fille	Garçon	Garçon
Section scolaire						Euro-allemand		
Pratiques extra-scolaires				Football	Gym	Escalade Equitation	Escalade Tennis	Football

Tableau 6 : synthèse des caractéristiques concernant le terrain d'étude

3. Protocole du recueil des données

Le protocole du recueil des données articule deux types de corpus : un corpus primaire (relatif à l'ensemble du schéma de Leutenegger, 2009, avec les données observationnelles de chaque séance incluant diverses données d'entretiens) et un corpus second (lié à la posture quasi ethnographique). Dans le cadre de notre démarche quasi ethnographique, nous associons, en effet, à ces données d'observation didactique d'autres données de l'enquête, notamment des questionnaires et entretiens au vol avec les élèves des classes observées, des prises d'informations sur leurs activités handballistique en début et fin de cycle, enfin des entretiens avec d'autres actrices et acteurs de la communauté éducative de l'établissement.

3.1. Le corpus primaire

Comme le préconise de Leutenegger (2009), les données sont recueillies en trois temps : un entretien avec l'enseignant·e, préalable à l'observation, une observation avec les enregistrements vidéo et audio et un entretien à l'issue de l'observation. Le corpus primaire est ainsi constitué par l'enregistrement vidéo et sonore complété par une observation au vol de la chercheuse de chaque séance. Le recueil de traces est effectué sur les trois pôles de la relation didactique, le savoir, le professeur et les élèves. Il est détaillé plus bas.

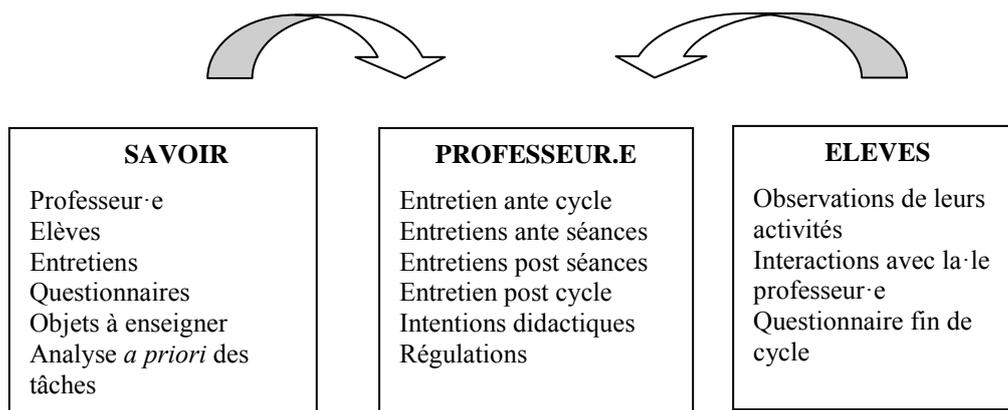


Schéma 1 : synthèse des traces recueillies sur trois pôles de la relation didactique

3.2. Le corpus second

A cet ensemble de données relevant du corpus primaire d'observation du didactique ordinaire, s'ajoutent différents corpus connexes recueillis lors d'entretiens avec des personnels de l'établissement (conseiller·ère principal d'éducation, assistant·es d'éducation, professeur·es d'EPS, professeure documentaliste, agents à l'accueil) et aussi des informations notées dans notre carnet de bord lors d'entretiens informels à chacune de nos rencontres avec Pierre et Carole.

Ces données sont complétées par celles recueillies auprès des élèves de l'ensemble de la classe par le biais d'un court questionnaire en début de cycles, ainsi que par des prises d'informations en début et fin de cycle sur l'activité handballistique des « élèves-cibles », représentatif·ves selon leur professeur·e de l'hétérogénéité de chaque classe (voir section ci-dessous du recueil des données).

Cette collecte de données complémentaires constitue le corpus second (mais non secondaire) relevant de la démarche quasi ethnographique que nous avons souhaitée mettre en œuvre. Leur fonction vise à approfondir les interprétations par triangulation en prenant en considération des informations sur les dimensions sociales, culturelles des terrains et des sujets observés, notamment pour les élèves, celles relatives à leurs comportements et attitudes au sein de l'établissement, leur intégration, leur plus ou moins grande réussite scolaire. Ces dimensions relèvent de notre souci de croiser, selon une approche socio-didactique (Losego, 2016 ; Rayou, 2014) différents éléments participant à l'interprétation des phénomènes didactiques observés, c'est-à-dire en prenant en compte certains aspects d'une méthodologie d'orientation intersectionnelle dans les études de genre (voir cadre théorique, section 1.3).

Cette stratégie d'enquête retenue consiste à réaliser une analyse croisée de ces corpus aux fins d'accéder aux dynamiques différentielles selon le genre qui président au fonctionnement didactique des deux systèmes.

4. Outils de recueil des données

Rappelons que, après un premier contact avec les enseignant-es d'EPS des établissements retenus pour la recherche (voir section supra) au cours duquel nous leur avons présenté les grandes lignes de notre projet, la deuxième visite a permis de commencer à collecter plus formellement des données qui ont été étoffées lors de l'entretien ante cycle de la première séance. Puis, lors de chacune de nos visites, nous avons réalisé des entretiens à chaque séance avec eux et parfois avec d'autres membres de l'équipe éducative de ces deux collègues REP⁺. Nous présentons les guides d'entretien utilisés ci-après.

4.1. Le corpus primaire

Dans cette section, nous présentons les guides des entretiens effectués avec les enseignants et les élèves, puis, le filmage des séances et nous terminerons avec le questionnaire de fin de cycle adressé à tous les élèves des deux classes, questionnaire qui a été retenu pour remplacer les entretiens de fin cycle avec les élèves prévus dans le protocole d'observation du didactique ordinaire.

Les entretiens individuels se sont déroulés dans une pièce fermée et ont été enregistrés à l'aide d'un dictaphone. Nous détaillons l'ensemble des outils de collecte des données du corpus primaire ci-après.

4.1.1. L'entretien ante cycle

Les questions initiales qui ont servi à guider l'entretien ante cycle sont les suivantes (cf. Annexe 1, section 1, guides des entretiens) :

- Comment est la classe ? Y a-t-il des difficultés particulières ?
- Présentez le cycle, la programmation et les objectifs.
- Qu'ont-ils effectué lors des cycles précédents ?

A partir du guide d'entretiens, nous leur posons aussi quelques questions sur l'enseignement de l'EPS et du handball en éducation prioritaire en lien avec la question de la mixité des classes :

- A quoi sert l'éducation physique et sportive ?
- Quelles sont les difficultés d'enseignement auxquelles vous êtes confronté-e dans votre quotidien professionnel ?
- Comment prenez-vous en compte la pédagogie différenciée ? Différenciez-vous les consignes aux filles et garçons ? Situations différentes ? Régulations différentes ?

A propos de l'enseignement en handball :

- C'est quoi, pour vous, le handball ?
- Quelle est la part de la technique et de la tactique dans votre enseignement ?
- Quels sont les savoir-faire les plus importants pour l'apprentissage du handball ?
- Pouvez-vous me définir une classe idéale en handball ? Et une classe dite « difficile » ?
- Et quelles sont plus particulièrement les difficultés (aspect moteur) auxquelles vous êtes confronté-e dans votre quotidien professionnel en handball ?
- Quels sont les problèmes majeurs rencontrés par les élèves ?
- Pensez-vous que ce sont les mêmes pour les filles et les garçons ? Et si non, quels sont-ils ?

4.1.2. Les entretiens ante séance avec l'enseignant-e

Les entretiens ont pour objet de préciser les « intentions didactiques », de resituer la séance dans l'histoire didactique de la classe, d'identifier les différentes tâches proposées aux élèves et leur succession, d'établir les savoirs qui vont être enseignés à la classe, mais aussi aux filles et aux garçons. Les questions initiales qui ont servi à guider les entretiens ante séance sont les suivantes :

- Qu'allez-vous faire aujourd'hui ? Quelles sont les tâches que vous pensez mettre en place ?

Les questions sont ensuite adaptées en fonction des réponses et des tâches et à la thématique des filles et des garçons :

- Pouvez-vous les décrire ? Qu'attendez-vous des élèves ?
- Est-ce que vous anticipez des difficultés ? Motrices et relationnelles ?
- Est-ce qu'il y a quelque chose que vous avez observé pendant la dernière séance et qui va changer votre comportement aujourd'hui ?

Lors des deux premiers entretiens ante séance, nous demandons aux deux enseignant·es de bien vouloir désigner quatre élèves filles et garçons représentatif·ves des niveaux hétérogènes de leur classe (voir section 2.3 ci-dessus à propos du choix des « élèves-cibles »).

4.1.3. Le filmage des séances

Les données sont recueillies par l'enregistrement (vidéo et audio) de toutes les actions et interventions de l'enseignant·e ainsi que de celles des élèves. Le dispositif utilise un couplage son/image afin de pouvoir mettre en relation les comportements des différents actrices et acteurs et les dires de chacun·e. Les enregistrements, pendant les séances, permettent de repérer les modalités de régulations verbale et non verbale effectuées par les enseignant·es. Ils nous permettent aussi de saisir l'évolution des savoirs au fil du déroulement des tâches d'apprentissage ou de jeu proposées à partir des actions de l'enseignant·e et de celles des élèves.

Pour pallier d'éventuels problèmes techniques, deux autres matériels ont été employés : un magnétophone avec un micro d'ambiance, un autre caméscope pour suivre les déplacements de l'enseignant·e (enregistrant les faits et gestes de l'enseignant·e, mais, également, ceux des élèves) en plans resserrés. Ce dispositif complète la prise de notes au vol sur le cahier de bord. De plus, l'affichage du temps a été utilisé sur le caméscope « mobile » afin de faciliter le repérage de différents moments qui, lors du visionnage, pourraient être nécessaires de connaître aux différents temps des analyses.

Nous préciserons les modes d'analyse dans une section infra.

4.1.4. Les entretiens post séance avec l'enseignant·e

Les entretiens post séances ont pour but de revenir sur certains éléments de la séance. Cette étape est essentielle : il va s'agir de reconnaître les dires de l'enseignant·e, l'expression d'un savoir authentique. Les thèmes qui ont servi aux deux premiers entretiens post séance ont été adaptés en fonction des réponses et des situations :

- Pouvez-vous faire un bilan de la séance, vos impressions ?
- Que pensez-vous de ce qu'il s'est passé ?
- Concernant le travail des filles et garçons, avez-vous quelque chose à dire ?
- Est-ce qu'il y a eu des problèmes particuliers qui vous ont amené à faire des choses spécifiques ? Si oui, pourquoi et lesquelles ?

- Que pouvez-vous me dire à propos des quatre élèves ?
- Nous avons aussi posé des questions sur le choix des tâches proposées, le jeu et l'évaluation, tout en reliant ces thématiques, selon les réponses apportées, à la question de l'enseignement aux filles et aux garçons.

4.1.5. Les entretiens au vol des élèves pendant les séances

Nous avons effectué des entretiens au vol à l'aide de l'enregistrement audio de la caméra mobile afin de rendre plus discret cet enregistrement qu'avec un dictaphone. Notons qu'aucun·e élève n'a refusé de parler devant la caméra (sans plan large sur le visage de l'élève, seulement en enregistrant le retour verbal de l'élève et en continuant à filmer le cours). Les questions principales posées sont :

- Qu'est-ce que tu dois faire ?
- Quelles sont les consignes ?
- Tu comprends tout ?
- T'es content·e de ce que tu fais ?
- Tu arrives à tout faire ?
- C'est quoi que tu n'arrives pas à faire ?

D'autres questions peuvent être posées selon la tâche proposée. Par exemple durant une tâche de match mixte : « Tu préfères jouer avec des filles ou des garçons », et après la réponse : « Pourquoi ? »

4.1.6. Les entretiens en fin de cycle des enseignants.es

Les questions posées lors de l'entretien de fin du cycle à l'enseignant·e sont :

- Qu'avez-vous pensé du cycle ?
- Vos élèves, ont-ils progressé et dans quels domaines ?
- C'est aussi l'occasion de revenir sur ce que l'enseignant·e pense des évolutions ou des apprentissages des filles et des garçons de sa classe.
- Qu'en est-il plus particulièrement pour les quatre élèves ?

Soulignons que la durée de ce dernier entretien avec les deux enseignant·es est « longue » (plus d'une heure).

4.1.7. Le questionnaire de fin de cycle adressé aux élèves

Pour les élèves, nous avons souhaité remplacer les entretiens de fin de cycle, habituellement menés auprès des élèves plus particulièrement ciblés par les observations microdidactique dans le protocole formalisé par Leutenegger (2009), par un questionnaire adressé à tous les élèves. Le choix du questionnaire est fondé sur le fait qu'il est difficile de s'entretenir en privé avec tous les élèves de la classe. Cette décision vise, aussi d'un point de vue éthique, à ne pas attirer l'attention de la classe sur les quatre élèves plus particulièrement observé·es et ce d'autant plus sur ces élèves, désigné·es par leur enseignant·es, qui étaient fortement contrastés du point de vue de leur position d'excellence dans la classe, ce qui aurait pu les stigmatiser. Par ailleurs, ce questionnaire a été réalisé non pas dans une visée heuristique avec un cadre théorique défini, mais dans une perspective d'être accessible à des élèves de collège en éducation prioritaire. Il comprend ainsi des questions simples et concrètes permettant de situer la pluralité des élèves et de disposer d'informations à partir de leurs réponses sur l'hétérogénéité de la classe au-delà de la désignation par l'enseignant·e des quatre « élèves-cibles. »

Ce questionnaire de fin de cycle (cf. Annexes⁴⁷) est structuré autour de questions courtes et concrètes combinant des questions ouvertes à réponse courte et des questions à choix multiples ou de classement, pour que le temps de réponse soit compatible avec le temps disponible en fin de la dernière séance du cycle. Les questions portent sur le travail effectué : « Que penses-tu de ton travail ? », « es-tu content·e de ton travail ? », « quels sont les problèmes rencontrés ? » Les questions à choix explorent si les élèves préfèrent attaquer, défendre ainsi que sur la préférence de travailler avec des filles ou des garçons.

4.2. Le corpus second

Une collecte de données supplémentaire permet de relever des informations. Rappelons que le corpus de données premier (Leutenegger, 2009) est réalisé pendant les séances en classe. Nous effectuons une triangulation avec les entretiens ante et post séances et avec les entretiens des élèves. Les entretiens ante révèlent un point de vue intrinsèque. Nous commençons à regarder la séance. Nous partons des observations. La triangulation permet

⁴⁷ Annexe 3 pour le site de Pierre, Abir, 3.1.2 ; Adel, 3.2.2 ; Ibtissame, 3.3.2 et Sofiane, 3.4.2. Annexe 4 pour le site de Carole, Chaima, 3.1.3 ; Lina, 3.2.3 ; Marwan, 3.3.3 et Nathan, 3.4.3.

dans les analyses qualitatives d'avoir des données venant de trois sources différentes afin de pouvoir valider les interprétations. Quel est plus précisément ce corpus second ?

Dans les sections qui suivent nous décrivons les modalités de collecte de données complémentaires opérées auprès des élèves, des autres personnels de l'équipe éducative, ainsi que celles relevant de prises d'information sur l'activité handballistique en début et fin de cycle sur les quatre « élèves-cibles » (deux filles et deux garçons) représentatif-ves de la classe.

4.2.1. Les questionnaires des élèves en début de cycle

Ce questionnaire a été rempli par l'ensemble des élèves de la classe de Carole (cf. Annexe 4⁴⁸, questionnaire au début du cycle). Par rapport au questionnaire de fin de cycle que nous venons de décrire et qui appartient au corpus primaire, celui-ci vise à recueillir, à repérer un certain nombre d'informations sur leur rapport (et non leur représentation, nous y reviendrons dans la discussion du design de la recherche infra) à l'éducation physique et sportive en général et par rapport au handball, en particulier. Les questions sont posées de façon courte et concrète (questions ouvertes à réponses courtes, questions à choix, etc.). Parmi elles, certaines sont identiques à celles reprises dans le questionnaire de fin cycle.

Il convient de noter toutefois que ces données prennent un statut de corpus second permettant de compléter les informations recueillies sur l'ensemble des élèves auprès de la communauté éducative, tout en nous renseignant sur leur rapport à la discipline. Ces données seront exploitées dans le croisement des données lors des analyses macro et micro didactiques et ne constituent pas en elles-mêmes une enquête en amont sur la classe. Des questions de divers ordres sont posées aux élèves par écrit, souvent dans des formulations reprenant les usages langagiers des élèves :

- Rapport à l'EPS : quels sont les activités que tu préfères en EPS, quels sont les sports collectifs que tu préfères ? Pour toi, pourquoi c'est important de faire de l'EPS ? Cela sert à quoi ? En EPS, penses-tu qu'il y ait des activités physiques faites pour les filles ? Et des activités physiques faites pour les garçons ?

⁴⁸ Annexe 4 pour le site de Carole, Chaima, 3.1.1 ; Lina, 3.2.1 ; Marwan, 3.3.1 ; Nathan, 3.4.1. Pour des raisons pratiques les élèves de Pierre n'ont pas rempli le questionnaire au début du cycle.

- Rapport au handball : à quoi te fait penser le mot handball ? Quels sont les mots ou les adjectifs qui te viennent à l'esprit ? Préfères-tu attaquer ou défendre ? Est-ce important de gagner pour toi ?

Nous retrouvons aussi des questions posées dans le questionnaire pour l'entretien post cycle des élèves, par exemple, s'ils sont satisfaits de leur travail, s'ils ont rencontré des problèmes, s'ils préfèrent travailler avec des filles ou des garçons.

4.2.2. Les entretiens avec les autres personnels de la communauté éducative

Nous avons aussi réalisé des entretiens avec les personnels de l'établissement, conseiller·ère principal d'éducation, assistant·es d'éducation, professeur·es d'EPS, professeure documentaliste, personnels à l'accueil de l'établissement.

Dans le guide des entretiens en Annexe 1, section 1.3, trois questions concernent l'ensemble du personnel :

- Les caractéristiques de l'établissement.
- Votre sentiment sur le « milieu difficile. »
- Votre sentiment sur l'apprentissage entre les filles et les garçons, les stéréotypes de sexes et les inégalités ?

Pour l'entretien avec la·le conseiller·ère principal d'éducation ainsi que les assistant·es d'éducation à la vie scolaire, nous avons posé deux questions supplémentaires :

- Les caractéristiques de la classe observée ?
- Pouvez-vous me donner des informations, notamment, sur le niveau scolaire, les attitudes des élèves de la classe ?

Les données nous permettront de situer le niveau d'excellence et les attitudes des élèves.

La professeure d'EPS coordonnatrice a répondu à d'autres questions plus orientées sur la discipline EPS et sur l'activité handball telle que conçue collectivement dans le projet pédagogique de l'équipe d'EPS :

- Pourquoi vous avez programmé du handball ?
- Dans ce collège, le handball est un sport qui plait plus aux filles ou aux garçons ou aux deux ? Les élèves, sont-ils surtout sur l'aspect compétitif ?

- Concernant les filles et les garçons, pouvez-vous me dire quelque chose de particulier, ce qui vous vient et qui caractérise l'établissement ?
- Dans votre projet et vos cycles, proposez-vous plus d'exercices ou plus de matches ?
- Travaillez-vous sur les rôles sociaux, arbitres, observateurs ?
- Le handball, est-il une APSA qui socialise, pour vous ?

4.2.3. L'analyse de l'activité handballistique des « élèves-cibles »

Nous avons souhaité caractériser le niveau de jeu des huit « élèves-cibles » comparant leur activité handballistique en début et fin de cycle par le biais d'indicateurs qualitatifs (conduites typiques) de leur activité lors des matches, c'est-à-dire en situation de référence (voir chapitre « Intermède »). Nous avons visionné, selon la grille présentée en méthodologie ci-dessous, les matches mis en place lors de la première séance et lors de la dernière séance du cycle dans chacun des sites. Nous souhaitons par cet outil repérer si les huit élèves désigné-es par les enseignant-es comme représentatif-ves des hétérogénéités de chaque classe tirent profit ou non du cycle de handball auquel ils participent en tant qu'élèves. Nous voulons, avant de conduire l'enquête microdidactique à leur sujet, disposer de quelques indices sur leurs apprentissages en handball au cours du cycle. L'idée sous-jacente était d'identifier en quoi ces « élèves-cibles » avaient tiré profit (ou non) des situations d'apprentissage auxquelles elles.ils avaient participé, pour dans un second temps, décrire finement les formes de l'étude qu'elles.ils avaient pu expérimenter dans l'action conjointe avec leur professeur.

Pour caractériser l'activité handballistiques⁴⁹ des huit élèves plus particulièrement observés dans les deux sites, en début et fin de cycle et, pour ainsi identifier les transformations réalisées (ou non) par ces élèves, une grille a été élaborée qui a pour fonction de décrire à partir d'indicateurs précis les points suivants :

1. Relever des transformations opérées entre le début et la fin du cycle pour les quatre « élèves-cibles » dans chacune des classes.
2. Illustrer les actions handballistiques des élèves qui seront prises en compte dans l'analyse microdidactique pour interpréter les actions des élèves dans l'action didactique conjointe.

⁴⁹ L'idée d'activité des élèves cela renvoie à ce que les enseignant-es d'EPS et les orientations officielles appellent les « conduites typiques » de l'élève confrontés aux PPSA.

Pour rendre compte de ces évolutions et de l'activité des élèves confrontés à la pratique du handball nous avons défini des indicateurs de leur activité⁵⁰ à partir de la littérature scientifique, technologique et professionnelle sur l'enseignement du handball (voir partie 1, chapitre 1 du cadre théorique, titre 3, section 1, sur le handball), mais aussi en nous appuyant sur notre expertise de formatrice en handball à l'UFR STAPS de Montpellier.

Cette partie du recueil des données relève du regard extrinsèque au système didactique observé. Nous y reviendrons plus loin lorsque nous présenterons la synthèse du design de la recherche (voir section 5).

Pour ce faire, nous avons retenu la bande vidéo, dans chaque site, de la première séance (séance appelée évaluation diagnostique de début de cycle selon les orientations officielles), notamment les moments de matches (ou « situation de référence » choisie par les deux professeur-es). Nous décryptons lors du visionnage les indicateurs retenus dans la grille présentée ci-après afin de caractériser les évolutions, transformations de l'activité handballistique des quatre « élèves-cibles » initialement désignés par chaque enseignant-e. Nous agissons de même à partir de la bande vidéo des matches de la dernière séance aux fins d'identifier les évolutions éventuelles.

Au regard d'une analyse technologique des savoirs du handball, condition nécessaire pour mener une analyse didactique, la grille que nous avons construite se présente de la façon suivante (voir tableau 7) :

La première colonne correspond aux deux catégories : i) l'attaque, porteuse et porteur de balle (PB⁵¹), non porteuse et porteur de balle (NPB) et la relation entre les deux ; ii) la défense. La deuxième colonne catégorise des observables des actions des élèves comme la passe et le tir. Les troisième et quatrième colonnes présentent des indicateurs de l'efficacité de l'action au regard de deux niveaux de jeu au collège notés + et - (actions positives ou négatives). Le référent utilisé ici est celui du programme d'EPS (Ministère de l'Éducation Nationale, 2008) en vigueur au moment du recueil de données. La compétence attendue de niveau 2 (pour un deuxième cycle de programmer) est : « Dans un jeu à effectif réduit, rechercher le gain du match en assurant des montées de balle rapides quand la situation est

⁵⁰ Les indicateurs retenus renvoient à l'activité des sujets élèves en handball, dans une perspective holistique. Ils peuvent être aussi considérés comme des indicateurs de la performance momentanée dont rend compte la pratique scolaire, et qui est susceptible d'évolution.

⁵¹ Dans la suite du manuscrit nous utiliserons les acronymes PB et NPB pour désigner les porteuses et porteurs et non porteuses et porteurs de balle.

favorable ou en organisant une première circulation de la balle et des joueurs pour mettre un des attaquants en situation favorable de tir quand la défense est replacée. S'inscrire dans le cadre d'un projet de jeu simple lié aux tirs en situation favorable. Observer et co-arbitrer. »

ELEVE :			
		Niveau 1 des programmes	Niveau 2 des programmes
ATTAQUE			
NPB	Déplacement sans ballon	Peu Pas chassés	Vers la cible ou changement de direction si défenseur·e Rythmes différents
PB	Déplacement avec ballon Dribble	Pas de dribble Reprise de dribble Peu de vitesse	Vitesse d'exécution Modulation de la vitesse de course et bonne posture Dribble de progression/de débordement
La relation passe/réception	Passe	A 2 mains Mauvaise passe Passe en cloche Petite passe Aléatoire	A une main (armé du bras), passe assez tendue Assez longue passe Vers l'avant
	Réception		
	Tir	Peu de tir Pas de diversité/tir en appui Sur la·le GB	Des tirs Tir en suspension Avec de la puissance
	Buts	Pas de but	Des buts
	Se démarquer	Aucun démarquage	Des démarquages ⁵²
DEFENSE	Déplacement	Inactif/spectateur·trice	Actif
	Intentions	Quelques harcèlements ⁵³	H D ⁵⁴ I ⁵⁵
	Prise d'informations	1 information Ne regarde que le ballon	Plusieurs informations Mobilité de la tête

Tableau 7 : grille d'analyse de l'activité handballistique des élèves

Cette saisie d'information vise à caractériser le niveau de jeu des huit « élèves-cibles » en fin de cycle au regard d'indicateurs qualitatifs (conduites typiques) de leur activité handballistique en situation de matchs. Ces informations serviront de repères pour l'analyse microdidactique.

⁵² Se démarquer consiste pour la·le NPB à sortir de l'alignement PB/défenseur·e.

⁵³ Harceler (H) est une action défensive de l'adversaire direct du PB pour la·le perturber et le gêner dans sa progression vers le but.

⁵⁴ Dissuader (D) est une action défensive en direction d'un·e attaquant·e pour l'empêcher de recevoir la balle.

⁵⁵ Intercepter (I) consiste à agir sur la trajectoire de balle pour se l'approprier.

Après avoir présenté l'ensemble des outils de recueil de données pour la recherche, nous synthétisons, dans la section suivante, le design de recherche de notre thèse.

5. Design de la recherche et la discussion des points clés

5.1. Modélisation du design de la recherche

Le schéma ci-dessous synthétise le dispositif de recueil des données de la recherche et modélise les relations entre les corpus primaire et secondaire.

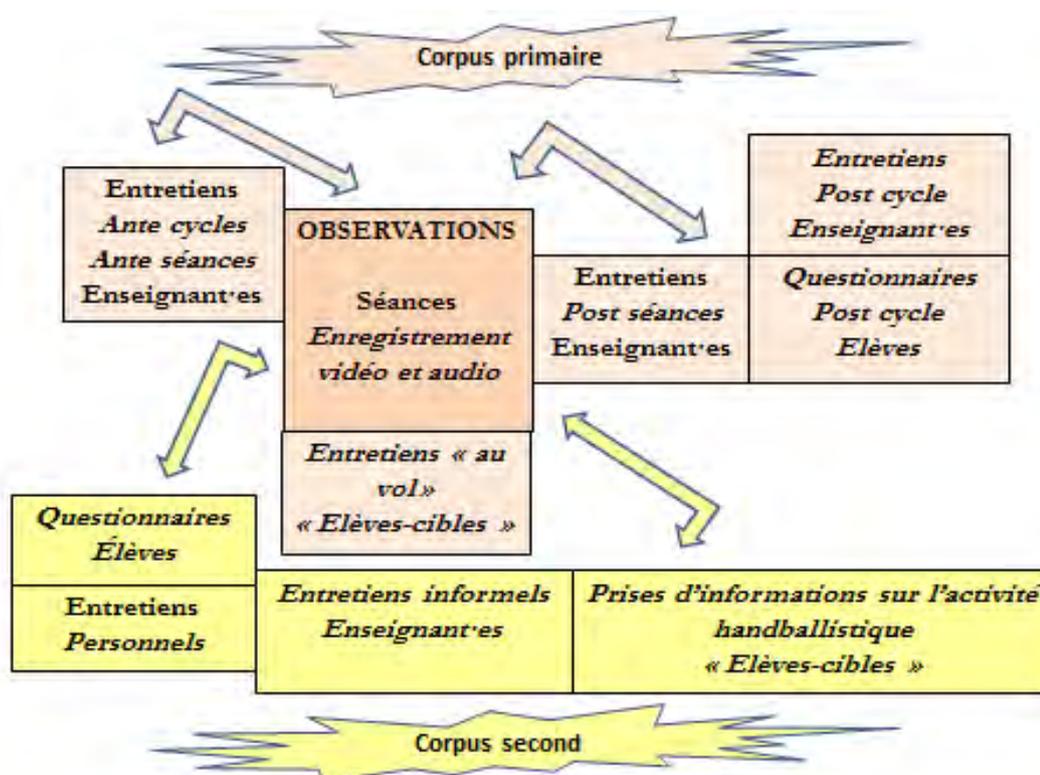


Schéma 2 : synthèse du design de recherche

5.2. Discussion des points clés organisateurs du design de recherche

Le schéma ci-dessus synthétise les différentes sources des données utilisées dans notre thèse. La caractéristique du design de recherche consiste à prendre en considération de façon articulée deux points de vue : celui des acteur·trices et des observé·es (point de vue intrinsèque), celui du chercheur·e (point de vue extrinsèque). Cette manière de procéder est congruente avec la posture quasi ethnographique que nous avons retenue.

5.2.1. Articulation des points de vue intrinsèque et extrinsèque

La question du couplage des points de vue intrinsèque et extrinsèque est importante dans l'anthropologie et l'ethnographie de terrain. La·le chercheur·e est une personne externe au groupe social observé (ici la classe d'un établissement). Ainsi, pour éviter d'endosser la position de l'observateur·trice qui juge et projette son point de vue sur les situations qu'il observe (point de vue extrinsèque), il est décisif de prendre en considération, en ethnographie, le point de vue singulier des différents « informateurs », c'est-à-dire le point de vue « intrinsèque » des actrices et des acteurs avec qui la·le chercheur·e « vit » quotidiennement. Nous pensons que le schéma de l'observation du didactique ordinaire retenue (corpus primaire) que nous déployons dans le cadre d'une posture quasi ethnographie plus large (corpus second) permet de donner des outils pour justement mieux encore articuler ces deux points de vue extrinsèque et intrinsèque.

5.2.2. Une démarche centrée sur l'action didactique telle qu'elle peut être observée

Le deuxième point-clé de la démarche méthodologique mise en œuvre est de se focaliser sur l'action didactique ordinaire telle qu'elle peut être observée en éducation prioritaire. Il s'agit de mener une analyse ascendante de la transposition didactique en prenant comme objet d'analyse la question du genre dans la construction des savoirs. Pour ce faire nous nous appuyons sur l'assertion développée par Schubauer-Leoni et Leutenegger (2005) : l'investigation des phénomènes transpositifs « n'est ni (que) dans les savoirs, ni (que) dans les sujets - enseignants et apprenants - mais dans leur action conjointe (...) pour considérer ce travail de coproduction de connaissances à la lumière des pratiques culturelles qui le légitime » (p. 408). Dans ce cadre théorique, il s'agit de partir des observations *in situ* pour aller chercher ailleurs, dans les corpus connexes et second (les divers entretiens et échanges au sein de chaque communauté éducative), les éléments de triangulation permettant de corroborer ou d'infirmer les interprétations et de les nuancer.

Titre 2. Mise en œuvre du dispositif de collecte des données dans les deux sites

Ce titre est structuré en deux parties. Dans la première, nous allons vous présenter un protocole préliminaire d'observations. Ensuite, pour chacun des deux sites, nous décrirons le recueil des données, puis, la chronologie de constitution des corpus et, enfin, l'organisation matérielle de l'enregistrement vidéo des séances.

1. Un protocole préliminaire d'observation en classe de 5^{ème} handball, site de Pierre

Le but de cette première observation consiste à caler les possibilités de filmer, d'effectuer les entretiens au vol et d'interroger les personnes. Ce protocole préliminaire a été effectué dans le collège de Pierre pour expérimenter si le recueil des données envisagé était réalisable et cohérent. Une séance de handball d'une classe de 5^{ème} a été enregistrée en décembre 2015⁵⁶.

Certains aspects de méthode ont été expérimentés : retranscription de l'ensemble des verbatims et élaboration d'un tableau de la matrice de condensation des données sous Excel (cf. Annexe 2, section 1), mentionnant les tâches, le timing, le découpage du protocole selon les tâches proposées et selon les modalités de travail instaurées, les verbatims, les paroles du professeur ainsi que les interactions avec les élèves. L'analyse des actions de quatre « élèves-cibles » (Fara, Fouzia, Lackmin et Hanas, pseudonymes) sur un épisode a été aussi ébauchée et a constitué le point de départ de l'élaboration de la grille sur les actions handballistique des élèves (cf. Annexe 1, section 2).

Ce recueil préliminaire a permis, aussi, de tester les outils de recueil présentés dans le titre 1 et d'élaborer progressivement les procédures de traitement des données que nous décrivons dans le titre 3 de ce chapitre.

⁵⁶ Rappelons que les deux cycles de handball de Pierre et Carole qui sont au cœur du travail empirique de notre thèse se sont déroulés au 3^{ème} trimestre 2016.

2. Chronologie de constitution des corpus sur les deux sites

2.1. Site de Pierre

Nous présentons, ci-dessous, le dispositif de recherche détaillé sur le cycle et en grisé notre présence dans l'enceinte de l'établissement.

2.1.1. Recueil des données

Le tableau ci-dessous indique le recueil des données pour l'ensemble du cycle de la classe de 3^{ème} de Pierre.

Classe 3 ^{ème} C 3 ^{ème} trimestre 2016				
Entretien ante cycle et ante séance				
Séance 1 : le 18 mars de 11 h 30 à 12 h 30, le vendredi (cours après)				
Séance 2 : le 25 mars				
Observations Vidéo/Audio	Entretien ante séance Enseignant	Entretien post séance Enseignant	Entretiens au vol élèves	Entretiens personnels
X		X		
Séance 3 : le 01 avril				
X	X	X	X	
8 avril : pas cours d'EPS				
Séance 4 : le 15 avril				
X	X	X	X	
Vacances scolaires				
Séance 5 : le 13 mai				
X	X	X	X	Assistant·es d'éducation
Séance 6 : le 20 mai				
			X	Deux dames à l'accueil
Séance 7 : le 27 mai				
X	X	X	X	Conseiller pédagogique d'éducation
Séance 8 : le 03 juin (évaluation certificative)				
X	X		X	
Questionnaires de fin du cycle élèves et entretiens fin de cycle élèves				
Le 17 juin : entretien post cycle				
				Professeure d'EPS coordonnatrice
Le 17 juin				

Tableau 8 : recueil des données pour l'ensemble du cycle de la classe de 3^{ème} de Pierre

2.1.2. Séances observées

Le tableau ci-dessous expose la chronologie des séances sur le cycle en notre présence.

Classe de 3 ^{ème}	
1 ^{ère} séance	18 mars 2016
2 ^{ème} séance	25 mars 2016
3 ^{ème} séance	01 avril 2016
4 ^{ème} séance	15 avril 2016
5 ^{ème} séance	13 mai 2016
6 ^{ème} séance	20 mai 2016
7 ^{ème} séance	27 mai 2016
8 ^{ème} séance (évaluation certificative)	03 juin 2016

Tableau 9 : séances observées lors du cycle de Pierre

2.1.3. Organisation matérielle de l'enregistrement vidéo des séances

Le schéma ci-dessous illustre l'organisation matérielle de l'enregistrement vidéo de cette classe dans le terrain du gymnase et celui à l'extérieur, mais dans l'enceinte du collège.

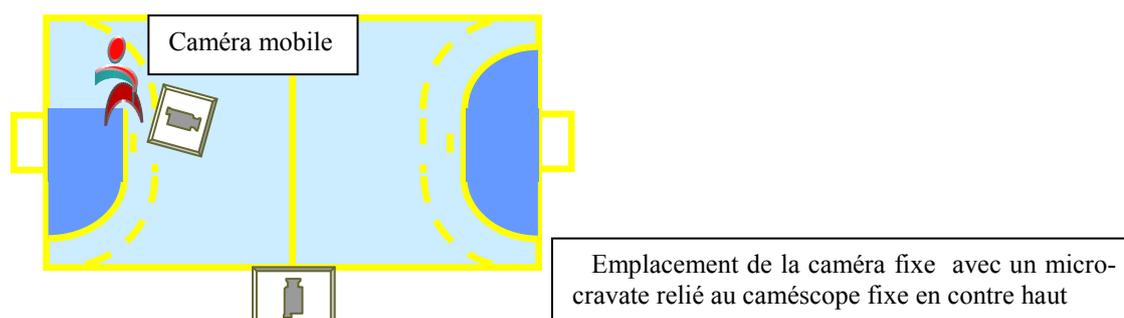


Schéma 3 : organisation matérielle de l'enregistrement vidéo au collège de Pierre

2.2. Site de Carole

De la même manière que pour le site du Pierre, nous précisons ci-après la chronologie du recueil des données dans ce site.

2.2.1. Recueil des données

Le cours a lieu de 10 heures 40 à 12 heures 30, après la récréation dans l'enceinte du collège. Quand le gymnase était libre, l'enseignante effectuait les cours dans le gymnase (un terrain), si non elle disposait d'un plateau sportif de deux terrains à l'extérieur.

Classe 4 ^{ème} B 3 ^{ème} trimestre 2016				
Séance 1 : le 8 mars				
Chercheur absente (colloque ARCD à Toulouse avec communication)				
Séance 2 : le mardi 15 mars de 10 h 40 à 12 h 30 (cours) puis entretiens à la fin de la séance				
Entretien ante cycle				
Observations Vidéo/Audio	Entretien ante séance Enseignante	Entretien post séance Enseignante	Entretiens au vol élèves	Entretiens personnels
X		X		
Séance 3 : le 22 mars				
X	X	X		
Séance 4 : le 29 mars				
X	X	X	X	
Mardi 05 avril cours en salle (pluie) + questionnaires				
X	X	X	X	
Séance 5 : le 12 avril				
X	X	X	X	
Vacances scolaires				
Séance 6 : le 03 mai				
X	X	X	X	
Le mardi 10 mai EPS mais pas pratique Handball (papier évaluation) - Elèves de CM2 en cours				Dame à l'accueil Professeure documentaliste
Le mardi 17 mai, enseignante au championnat de France de GRS				
Séance 7 : 24/05 (évaluation certificative)				
X	X	X	X	
Le mardi 7 juin : questionnaires de fin du cycle élèves				
Le 24 juin : entretiens téléphoniques fin de cycle (Lina et Nathan)				
Le 12 juin : entretiens post cycle				
Le 17 juin				Conseillère pédagogique d'éducation Assistants d'éducation Professeure EPS

Tableau 10 : recueil des données pour l'ensemble du cycle de la classe de 4^{ème} de Carole

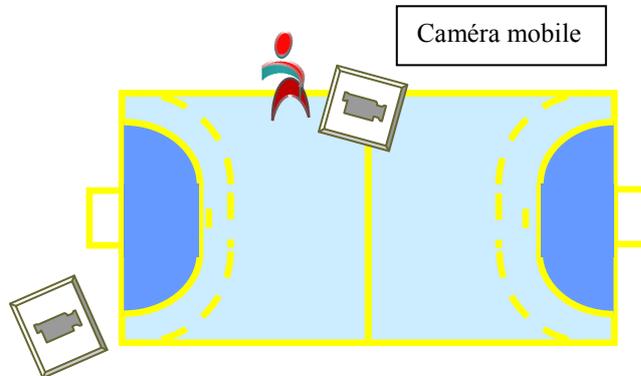
2.2.2. Séances observées

Classe 4 ^{ème}		
1 ^{ère} séance	08 mars 2016	Gymnase
2 ^{ème} séance	15 mars 2016	Gymnase
3 ^{ème} séance	22 mars 2016	Plateau extérieur
4 ^{ème} séance	29 mars 2016	Gymnase
5 ^{ème} séance	12 avril 2016	Gymnase
6 ^{ème} séance	03 mai 2016	Plateau extérieur
7 ^{ème} séance (évaluation)	24 mai 2016	Gymnase

Tableau 11 : séances observées lors du cycle de Carole

2.2.3. Organisation matérielle de l'enregistrement vidéo des séances.

Le schéma ci-dessous montre l'organisation matérielle de l'enregistrement vidéo de cette classe dans le gymnase.

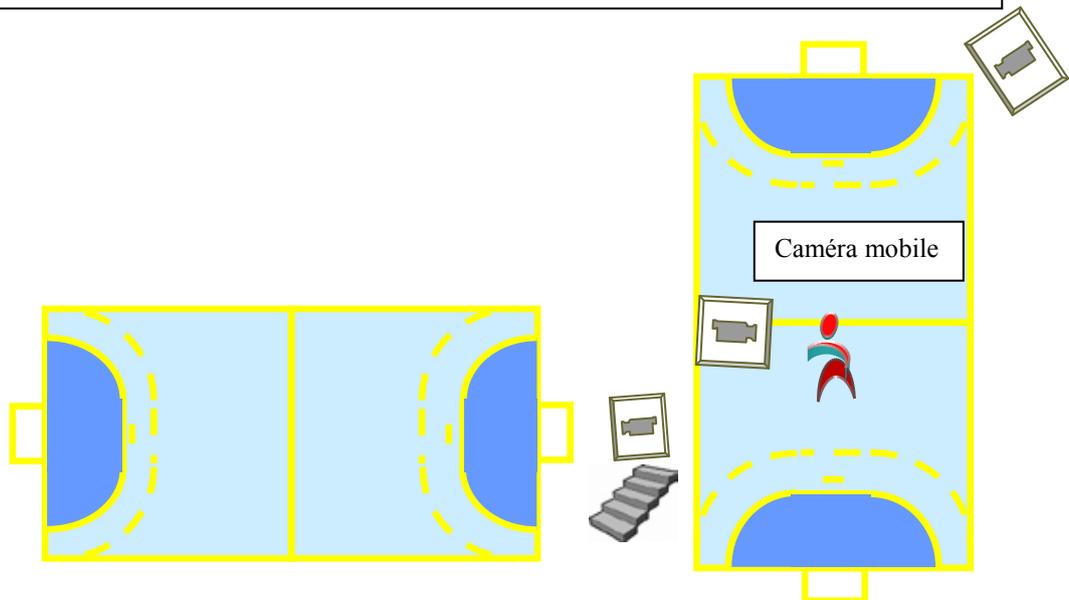


Emplacement de la caméra fixe avec un micro-cravate relié au caméscope fixe en contre haut

Schéma 4 : organisation matérielle de l'enregistrement vidéo au collège de Carole dans le gymnase

Le schéma ci-dessous décrit l'organisation matérielle de l'enregistrement vidéo lorsque la classe est à l'extérieur sur le plateau avec la possibilité d'utiliser deux terrains de handball assez distants l'un de l'autre et séparés par une quinzaine de marches.

Emplacement de la caméra fixe avec un micro-cravate relié au caméscope fixe en contre haut



Emplacement de la caméra fixe avec un micro-cravate relié au caméscope fixe en contre haut

Schéma 5 : organisation matérielle de l'enregistrement vidéo au collège de Carole sur le plateau

Titre 3. Traitement des données : transcription, condensation et interprétation

La recherche consiste en une étude qualitative d'analyse de deux systèmes didactiques s'appuyant sur des corpus complémentaires : des enregistrements vidéo et audio, des informations recueillies lors d'entretiens et complétées par des questionnaires, etc. Leur traitement sera réalisé selon les principes de la méthodologie de la triangulation (Leutenegger, 2009). Elle relève, donc, d'analyse de cas croisés selon une approche quasi ethnographique. Les participant·es à cette recherche sont, en effet, deux enseignant·es d'EPS expérimenté·es dans deux collèges classés REP⁺ enseignant le handball à des élèves de deux classes (4^{ème} et 3^{ème}). Parmi eux une partie du travail empirique se focalisera sur huit élèves, deux filles et deux garçons, cas contrastés de chaque classe, afin d'accéder aux dynamiques différentielles possiblement à l'œuvre en considérant que ces « élèves-cibles » pourraient agir selon des positionnements scolaires et de genre différents.

Comme nous l'avons annoncé dans le chapitre précédent, le travail empirique articule deux niveaux d'analyse : une analyse macrodidactique et une analyse microdidactique. A l'articulation de ces deux analyses, une prise d'information qualitative sur les transformations observées entre le début et la fin du cycle des huit « élèves-cibles » nous permettra (voir partie 2, chapitre 3) d'assurer l'articulation des deux intrigues macro et micro didactiques. Nous présentons dans les sections qui suivent les méthodes mises en œuvre pour traiter les données à ces deux temps du travail empirique. Nous débutons par l'analyse macrodidactique de la succession des séances de chaque cycle, en croisant l'examen du contenu des interventions verbales adressées aux filles et garçons et des types de tâches et savoirs qui leur sont proposés à partir de synopsis de séances. Puis, nous exposons les principes de l'analyse microdidactique et de son interprétation.

1. Analyse macrodidactique du cycle

Au niveau macrodidactique, nous décrivons les cycles de huit séances pour Pierre et de sept séances pour Carole, en relevant les variations des contenus mis à l'étude selon le sexe au regard des « types de tâches » proposés et l'évolution des thèmes d'étude au fil du cycle, ainsi que les interactions professeur-élèves selon les filles et garçons de toute la classe. Cette approche à l'échelle macrodidactique impose d'opérer une réduction des données issues de

différents corpus sous des formats permettant de dégager les traits saillants des fonctionnements des systèmes didactiques observés. Selon Le Hebel, Montpied, Tiberghien et Fontanieu (2017), le temps mésodidactique de la séance est un grain d'analyse pertinent pour, par agrégation, reconstruire la chronogenèse à l'échelle du cycle à partir des constats établis pour chaque séance.

Ainsi nous accédons à une interprétation macrodidactique à partir d'une analyse mésodidactique de chaque séance. Nous décrirons les différentes étapes mises en œuvre pour traiter l'ensemble des données. L'outil méthodologique pour mener l'analyse mésodidactique est le synopsis expansés (Couderette, 2018 ; Devos-Prieur, 2006, 2011). Dans les sections qui suivent nous présentons, d'abord, les principes de transcription (utilisation du logiciel Transana), ensuite de condensation des données de séance (synopsis expansé, puis condensé). Enfin nous indiquons les manières dont nous dégageons de ces transcriptions et condensations les modalités d'analyse et d'interprétation des données.

1.1. Transcription et condensation des données par séance (échelle mésodidactique)

1.1.1. Transcription des verbatims et codage de chaque séance

Les données vidéo et audio sont retranscrites, verbatims, à l'aide du logiciel Transana, un logiciel pour l'analyse qualitative de vidéo, audio et des données de texte. Pour les transcriptions nous nous sommes inspirées en partie de la Convention ICOR, du groupe ICOR de l'UMR 5191 ICAR (CNRS - Lyon 2 - ENS de Lyon)⁵⁷. La transcription Transana est exportée dans un fichier Excel afin de créer des filtres de codage.

Le codage des interventions verbales de l'enseignant·e et les actions des élèves sont basés sur deux classifications (Marsenach, 1987). Notons toutefois que, à l'échelle macrodidactique, le focus de l'enquête est plutôt sur la direction d'étude des deux professeur·es puisque nous étudions principalement les types de tâches qu'elle/il propose aux filles et aux garçons et la chronogenèse des savoirs qui en résulte au regard des interventions adressées aux filles et aux garçons. L'analyse différentielle de leur action didactique est ici menée au regard de la variable de sexe.

⁵⁷ <http://icar.univ-lyon2.fr/projets/corinte/>

1.1.2. Codage des actes de langage du professeur

Nous avons codé, à cette échelle macrodidactique, les interventions verbales de Pierre et de Carole et leur adressage. L'unité retenue est celle d'actes de langage.

En analyse du discours, le terme d'actant est « utilisé (...) [pour] désigner les instances de l'acte de communication. Certains auteur·es utilisent le terme « d'interactants » pour signer les locuteurs et interlocuteurs de l'acte de langage » (Charaudeau & Maingueneau, 2002, p. 16). Dans cet ouvrage collectif, Kerbrat-Orecchioni rappelle que l'idée de pouvoir agir au moyen du langage n'est pas nouvelle et que c'est, dans la deuxième moitié du siècle dernier, que s'est édifiée « dans le champ de la philosophie analytique anglo-saxonne une véritable théorie pragmatique du langage. » Mais c'est dans le champ de l'approche interactionniste que la notion d'acte de langage s'est enrichie selon elle : i) en admettant que lorsqu'un énoncé s'adresse à plusieurs destinataires, il peut être chargé de valeurs différentes ; ii) en envisageant leur organisation séquentielle constitutive des échanges de types questions-réponses, suggestions-refus ; iii) en envisageant le rôle que peuvent jouer les actes de langage dans la construction de la relation interpersonnelle, car ils peuvent avoir, par ailleurs, des effets extrêmement variables sur les « faces des participants ». Elle conclut que cette notion est indispensable à la description du fonctionnement des discours et des interactions (Kerbrat-Orecchioni, 2002).

Le codage de ces actes de langage s'est inspiré de la catégorisation des communications didactiques élaborée par Marsenach et Mérand (1987, p. 53-77) qui différencie les interventions d'organisation et de communication didactique (centrées sur le contenu), les instructions/consignes centrées sur la tâche, celles relatives à la gestion du groupe classe et les régulations de l'activité dans lequel elle inclut la motivation. Indiquons que l'analyse des actes de langage ne vise pas, comme chez Piéron, à décider qui est l'enseignant·e le plus efficace, ce qui est au cœur de l'approche processus produit des behavioristes. En nous inspirant de cette classification, nous avons retenu trois catégories d'actes de langage : actes de langage sur la gestion des groupes et espaces (GGE), actes de langage sur la gestion de l'indiscipline (GI) et les actes de langage sur la gestion des contenus (GC).

Nous avons, ensuite, collecté les indices de fréquences qui correspondent à l'ensemble des actes de langage produits par Pierre et Carole selon leur catégorie en prenant en compte leur adressage, c'est-à-dire en spécifiant s'ils sont adressés à des filles, des garçons ou des

groupes mixtes (incluant les actes de langage adressés à l'ensemble de la classe ou à des petits groupes comportant des filles et des garçons) et ce, tâche par tâche, au fil de chaque séance. Cela nous permet de relever les indices de fréquences que nous agrégeons, d'abord, séance par séance et, ensuite, sur tout le cycle. Le codage porte sur l'intention formulée par l'acte de langage selon la catégorisation GGE, GI, GC.

1.1.3. Validation du codage

1.1.3.1. Test de validation

La catégorisation du corpus a donné lieu à un test de validation pour trancher l'ambiguïté de certains énoncés en utilisant la « méthode des juges » appliquée à des verbatims de séance (Bardin, 1980). Le codage de deux séances de Pierre a été présenté aux deux directrices de recherche (rôle de juges). La validation du codage est obtenue lorsque les trois « juges » sont d'accord et raffinée dans le cas de désaccords pour arriver à un consensus.

Nous illustrons ci-après la méthode à partir de quelques extraits de corpus, en précisant la définition des trois catégories et nous donnerons quelques exemples en pointant s'ils concernent les filles, les garçons ou le groupe classe dans son ensemble.

- La gestion des groupes et espaces (GGE) : actes de langage concernant la gestion du groupe indépendamment du travail à effectuer, l'agencement matériel et humain (hors définition du milieu didactique) afin de créer un environnement favorable au travail.

Voici quelques illustrations de GGE G : « *Abdennabi, tu es au plot là-bas* », à Said, GGE G : « *Non, tu es au plot là-bas* » et GGE G : « *Là ! Toi aussi, tu es là-bas.* »

- La gestion de l'indiscipline (GI) : actes de langage relatifs aux rappels à l'ordre, sanctions, comportements perturbateurs, commentaires de bonnes conduites, rappels de langage nécessaires au bon fonctionnement du travail.

A titre d'exemples de GI C : « *Alors, on écoute bien* », GI G : « *Les gars, les gars, on écoute* » et GI F : « *Allo, allo, les filles.* »

- Gestion des contenus (GC) : actes de langage portant sur le travail à effectuer ainsi que toutes les interventions centrées sur les enjeux de savoir.

§ Définition du milieu didactique : consignes, buts, indications matérielles sur le fonctionnement, les rôles des élèves, etc.

A titre d'exemples de GC adressé classe/groupes mixtes : « *On refait la situation de la semaine dernière du trois contre un* » et GC F : « *Vous pouvez changer le défenseur.* »

§ Pendant l'activité des élèves : régulations (traits pertinents de l'action, indications motrices, techniques, tactiques, intentions individuelles ou collectives) et tout ce qui a pour but de recentrer l'élève sur la tâche et de favoriser la persévérance et ses actions.

A titre d'exemples, GC G : « *Je veux plus de vitesse. Ce, celui qui reçoit le ballon, là, il faut qu'il démarre à fond. Si, il va bloquer le défenseur, le premier défenseur, d'accord et, après, soit, soit il n'y a pas de défenseur il, il, il tire, soit il y a un défenseur il donne, mais je veux plus de vitesse. On s'endort.* »

GC F : « *Allez ! En défense, Fatima, lève les bras.* »

GC F : « *Eh ! Les filles, vous êtes collées là. Il faut se déployer.* »

§ Pendant l'activité des élèves : régulations relatives aux attentes, aux critères de réussite, éléments d'institutionnalisation ou de bilan.

A titre d'exemple, GC F : « *Oui la feinte, tire, bien, allez, c'est mieux* », GC G : « *Ça, c'est pas mal !* » et GC Classe/groupes mixtes : « *Autant l'échauffement ça a été un peu le bazar (...) autant la situation a été relativement correcte.* »

Une précision sur le découpage avec un exemple comprenant 2 GC au même élève, car il apparaît deux intentions :

1 GC G (critères de réalisation) Pierre : « *Passe à une main, pas, pas de passe à deux mains.* »

1 GC G (sur l'engagement) Pierre : « *Passe à une main parce que c'est plus efficace et c'est plus précis.* »

Pour conclure, dans notre recherche, la classification de Marsenach a été remaniée pour obtenir des indices de fréquences, tâche par tâche. Les divers moments de la séance ont été séparés : début de la séance, échauffement, différentes tâches et fin de séance. Ces indices de fréquences correspondent aux intentions didactiques de l'acte de langage, des actes de langage verbaux.

1.1.3.2. Repérage de quelques ambiguïtés

Pour réaliser ce travail quantitatif de codage nous avons dû être extrêmement vigilantes.

Comme nous l'avons souligné précédemment, la catégorisation du corpus a fait l'objet d'un test de validation permettant de trancher l'ambiguïté de certains énoncés avec la méthode des juges appliquée à des verbatims de séances. Mais pour quelques cas, l'énoncé de la transcription ne nous permet pas de trancher. Comment trancher ?

Dans les paragraphes suivants nous indiquons comment nous avons résolu certaines ambiguïtés :

- Premier cas, l'énoncé nous semble être du contenu, mais en fait c'est de l'indiscipline. Par exemple quand Pierre dit : « *Je répète, c'est un ballon de hand, aucune balle au pied.* » A la première lecture, cela semble être 1 GC G. Alors, nous avons regardé les vidéos. Comme la vidéo en plan large (caméra fixe) ne nous permettait pas de trancher, nous avons visionné l'enregistrement de la caméra mobile. Mais les deux vidéos ne permettent pas de savoir à qui est adressée l'information. Lorsque nous ne pouvons pas clairement pointer que c'est à une fille ou un garçon, nous le notons GC X.

Une autre ambiguïté peut être levée en référence au trilogue didactique de Schubauer-Leoni. Un trilogue, quand le professeur s'adresse à un élève, il s'adresse aussi à toute la classe (exemple d'un élève au tableau). Lorsque nous codons, nous allons le considérer comme un GC classe.

- Une deuxième ambiguïté : à la première lecture, nous aurions pu comptabiliser un seul GI, mais, en fait, cela correspond à 2 GI. Par exemple, quand Pierre dit au même élève : « *Tu fais quoi Abdennabi ? Tu vas me chercher ton carnet de correspondance* » nous pourrions considérer que c'est un GI G. Or « *Tu fais quoi ?* » c'est un rappel à l'ordre que nous coderons GI G et « *Abdennabi, tu vas me chercher ton carnet de correspondance* », c'est une sanction. Donc, c'est un autre GI G, car cela concerne deux intentions différentes.

- Un autre cas pour lever l'incertitude du codage de la catégorisation, Amade Escot, Loquet et Léziart (2014) dans la gestion du contrat didactique, recherche sur la reproductivité d'une ingénierie didactique, montrent que, lorsque l'enseignant régule (GC), il a tendance, quand il s'adresse à un élève, à reproduire cette régulation à un autre élève, voire à toute la classe. Ainsi, quand Pierre répète la même information, l'examen de la vidéo et de l'intonation nous permet de bien repérer les intentions de langage. Durand (2001) appelle cela « l'hystérésis des gestes » du professeur, notion reprise par Gal-Petitfaux et al. (2010). Nous avons codé un seul GC quand les enseignants répètent les mêmes mots sans arrêt en continu, en enchaînant. Quand nous constatons un intervalle de temps séparant des mêmes mots, nous avons comptabilisé plusieurs GC (Loquet, 1996).

- De plus, un même fait, mais adressé à différents élèves a été dédoublé, comme :

1 GI Pierre : « *Pas au pied euh Mohamed E.* »

1 GI G (car Pierre ne s'adresse qu'à des garçons regroupés sur un terrain) Pierre : « *Si j'ai dit pas au pied, c'est pas au pied pour tout le monde.* »

1.1.4. Représentation statistique des données

Nous avons choisi de représenter les données à partir d'une analyse statistique descriptive élémentaire sous forme d'histogrammes pour chaque séance. Les données de chaque séance sont exprimées en termes de fréquence pour les trois catégories d'actes de langage (GGE GI et GC) en direction des filles, des garçons ou de groupes mixtes (classe dans son ensemble ou petits groupes d'élèves). Cette représentation statistique descriptive est accompagnée d'un test de chi-deux⁵⁸ permettant d'établir si les différences d'adressage de l'ensemble des trois catégories d'actes de langage en direction des filles et des garçons sont significatives. Nous effectuons les chi-deux, séance par séance au regard de la variable sexe des élèves. Les résultats détaillés des tests du chi-deux sont présentés en annexes site par site.

Le test du chi-deux est pertinent pour notre recherche dans la mesure où nous nous intéressons aux relations entre actes de langage, variable qualitative au regard de leur adressage selon les filles et garçons. Dans la logique d'un test d'hypothèse, il y a toujours deux hypothèses statistiques. La première, l'hypothèse nulle ou H_0 est, comme son nom l'indique, une hypothèse qui postule qu'il n'y a pas de différence entre les fréquences d'actes de langage adressés respectivement aux filles et aux garçons. La seconde, l'hypothèse alternative, postule qu'il existe une différence entre les fréquences des deux groupes, différence qui ne serait pas due au hasard. Cette analyse statistique descriptive à partir du chi-deux permet, donc, de déterminer la signification des écarts constatés à partir d'échantillons par rapport à des distributions théoriques liées à l'indépendance entre les variables.

Lors de l'agrégation des données à l'échelle du cycle, nous avons privilégié une représentation sous forme d'histogrammes en termes de pourcentage pour, d'une part, rendre plus lisible les données recueillies site par site et, d'autre part, pour pouvoir, dans un second temps, comparer les deux sites, puisque la durée des séances est différente chez Pierre et

⁵⁸ Le test du chi-deux a été réalisé sur SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) statistics Viewer.

Carole, respectivement 1 heure et 2 heures. Le test de chi-deux portera alors sur les profils de distributions en pourcentages.

1.2. Synopsis des séances : thèmes d'étude, types de tâches et évolution des savoirs

Après avoir retranscrit toutes les séances, codé chaque intervention de l'enseignant·e et certaines actions des élèves en termes de participation au processus didactique, nous avons élaboré des synopsis de séance dont la visée est de condenser à l'échelle mésodidactique les observations retranscrites. Cette étape constitue une deuxième strate de traitement des données pour dégager selon chaque séance les thèmes d'étude, les types de tâches et les savoirs mis à l'étude.

Pour chacune des séances, nous avons construit une trame de synopsis inspirée de Leutenegger (2009). A la suite des travaux de Devos-Prieur (2011) en EPS et de Couderette (2018) en mathématiques, nous avons choisi de partir de synopsis dits « expansés » de chaque séance. Ces synopsis sont disponibles en Annexes (cf. Annexe 3 pour le site de Pierre et Annexe 4 pour le site de Carole). Leur fonction intègre, par rapport à notre problématique de recherche, ce qui distingue, dans la séance observée, ce qui est proposé aux filles, aux garçons ou aux élèves quel que soit leur sexe.

Grâce à l'usage des synopsis de séance, nous pouvons remonter par agrégation des analyses mésodidactiques des différentes séances à la logique qui traverse le cycle dans son entier. Cette strate permet de rendre compte de la pratique didactique de chaque enseignant·e (sa direction d'étude) et de ses variations éventuelles au regard des filles et des garçons, notamment d'identifier si les types de tâches, les thèmes d'étude et les savoirs qui leur sont proposés diffèrent. Ce repérage nécessite de disposer d'une modélisation des types de tâches spécifiques au handball. C'est à cette question que s'attache la section suivante.

1.2.1. Types de tâches spécifiques au handball

A partir de la littérature (voir partie 1 du cadre théorique, titre 3 sur le handball), nous distinguons différents types de tâches résumés dans le tableau suivant. Les tâches de handball comportent quasiment tout le temps des dimensions techniques et tactiques qui sont souvent mélangées, voire articulées. Toutefois, trois principaux types de tâches sont retenus : les tâches techniques, technico-tactique et de jeu.

Lorsque les tâches proposées aux élèves sont très élémentarisées constituant une reproduction d'un modèle, nous les qualifierons de tâches techniques, et, suivant le cas, de « micro tâches » en référence aux travaux des chercheur·es d'ESCOL en éducation prioritaire (Bautier & Rochex, 1997 ; Bautier, Crinon & Rochex, 2011). Dans cette perspective techniciste réductrice, les tâches relèvent d'un ensemble d'éléments isolés faisant l'objet d'un apprentissage analytique (le tir, la passe, etc.) dans des situations fortement décontextualisées. Il s'agit d'apprendre de « petits » savoirs déconnectés de la pratique sociale de référence. Ces tâches consistent à reproduire des formes gestuelles élémentarisées et très désyncrétisées (Chevallard, 1991). A titre d'exemple de micro-tâches, citons celles souvent mises en place lors de l'échauffement, comme, la tâche « Passe sur un demi-terrain » chez Pierre.

Les tâches à dimension principalement technique correspondent à des tâches plus contextualisées avec la présence d'adversaires, mais en l'absence de cible à atteindre comme le « 3 contre 3 Ultimate » chez Pierre et la « Passe à 10 » chez Carole. Ces tâches à visée principalement d'apprentissages techniques peuvent aussi être mises en place avec la présence d'une cible à atteindre, mais sans présence de défenseur·e, comme la tâche en « Diagonale 3 contre 0 » de Pierre. Elles sont souvent programmées pour exercer les habiletés motrices individuelles des élèves.

Les tâches technico-tactique à dimension principalement technique et tactique peuvent être proposées dans différents contextes d'opposition et de rapport de force. Elles sont, donc, assez contextualisées, avec la présence de défenseur·es, d'adversaires et d'une cible à atteindre. Le plus souvent, ces tâches opposent des petits groupes d'élèves dans des situations d'inégalités numériques pour travailler certains thèmes d'étude d'attaque et de défense dans un contexte facilitant afin de rendre saillant le savoir visé. De nature plus syncrétique que les tâches précédentes, elles tentent de maintenir les caractères principaux de la pratique de référence. Parmi ces tâches technico-tactiques, nous incluons des tâches opposant de petits groupes d'élèves à égalité numérique, notamment pour travailler l'attaque, mais sans

réversibilité du jeu. Par exemple, chez Pierre, ce sont les tâches : « Diagonale 3 contre 1 » et « Matches sur demi-terrain » et chez Carole « 4 contre 1 », puis « 4 contre 2 sur grand terrain » ; « Départ du milieu 4 contre 4 avec un gardien » et « Se reconnaître attaquante et défenseure sur demi terrain sans gardienne. » Les tâches technico-tactiques peuvent être mises en place sur des aires de jeu extrêmement différentes (quart de terrain, demi-terrain et grand terrain) et/ou sur des terrains aménagés. Le rapport entre le nombre de joueuses et joueurs et la taille de l'aire de jeu dans ces tâches est aussi un indice de la plus ou moins grande contextualisation, ainsi qu'une adaptation aux niveaux des élèves.

Les tâches de jeu sont principalement à dimension tactique. Il s'agit de tâches contextualisées se rapprochant de la pratique sociale de référence (PSR) (Martinand, 1992) qui en EPS, selon le terme de Bouthier (2018), sont des Pratiques Physiques Sportives et Artistiques (PPSA). Ces tâches de jeu comportent toujours les caractéristiques suivantes : présence d'adversaires et de partenaires sur une aire de jeu appropriée, atteinte d'une cible, avec présence, notamment en handball, d'un·e gardien·ne, équipes d'élèves à égalité numérique et réversibilité du jeu (Gréhaigne, 1997 ; Portes, 2002).

Micro-tâche technique	Dimension principalement technique	Tâche décontextualisée Tâche élémentarisée et réduite (apprentissage de « petits » savoirs)
Tâche technique		Tâche un peu plus contextualisée (présence d'adversaire, mais pas de cible à atteindre)
Tâche technique		Tâche un peu plus contextualisée (présence d'une cible à atteindre, mais pas présence de défenseur·e)
Tâche technico-tactique	Dimension principalement technique et tactique	Tâche assez contextualisée : présence partenaire, adversaire et cible mais pas égalité numérique, ni de réversibilité
Tâche de jeu	Dimension principalement tactique	Tâche contextualisée, très proche de la PSR : adversaire / partenaire / cible à égalité numérique avec réversibilité
Micro-tâche technique	Dimension principalement technique	Tâche décontextualisée. Tâche élémentarisée et réduite (apprentissage de « petits » savoirs)
Tâche technique		Tâche un peu plus contextualisée (présence d'adversaire, mais pas de cible à atteindre)
Tâche technique		Tâche un peu plus contextualisée (présence d'une cible à atteindre, mais pas présence de défenseur·e)
Tâche technico-tactique	Dimension principalement technique et tactique	Tâche assez contextualisée : présence partenaire, adversaire et cible mais pas égalité numérique, ni de réversibilité
Tâche de jeu	Dimension principalement tactique	Tâche contextualisée, très proche de la PSR : adversaire / partenaire / cible à égalité numérique avec réversibilité

Tableau 12 : catégorisation des types de tâches au handball

Pour conclure sur la catégorisation des types de tâches, nous les distinguons au regard des deux composantes technique et tactique et de leur degré de contextualisation. Lorsque les

deux composantes technique et tactique sont intégrées de façon équilibrée dans la tâche, nous les qualifions de tâches technico-tactiques comme le préconise la littérature scientifique et professionnelle en sports collectifs.

1.2.2. Structuration des synopsis élargis

Pour résumer, le synopsis élargi de séance est présenté dans un premier tableau de condensation des données (au sens de Miles & Huberman, 1991) à l'échelle mésodidactique, c'est-à-dire à l'échelle de chaque séance. La trame du synopsis élargi comprend deux parties verticales :

Dans la partie de gauche, les interactions sont analysées selon trois caractéristiques :

- le découpage temporel de la séance par minutes ;
- le découpage des tâches proposées par l'enseignant·e ;
- les indices de fréquences par tâches (GGE, GI et GC).

Dans la partie de droite, les visées globales sur les contenus selon deux critères :

- le découpage des modalités de travail instaurées (groupe classe/groupes mixtes, travail par groupes, équipes) et en distinguant les groupes filles vs garçons, mixtes ;
- les interventions didactiques relatives aux contenus (GC) en pointant la mixité.

Un exemple de la séance 7 de Pierre (extrait concernant la tâche 1) :

Les interactions			Les visées globales sur le contenu	
Minutage	Découpage du protocole selon les tâches proposées	GI GC GGE Indice de fréquence par tâche	Découpage du protocole selon les modalités de travail instaurées filles et garçons	Ce que Pierre fait + les interventions didactiques relatives aux contenus filles et garçons Données condensées et des extraits
9min45	Mise en place Tâche 1 3 contre 1 Attaquant·es sur les côtés Même tâche que la séance 6 Tâche 1 : « 3 contre 1, sur un demi-terrain avec 1 passeur »		Classe Adel	Pierre : <i>allez on se met derrière les colonnes les plots jaunes on refait la situation de la semaine dernière du trois contre un (0:09:51.6)</i> Pierre : <i>si cela se passe très bien on enchaîne très rapidement par des matches (0:09:54.3)</i> Plusieurs élèves demandent à Pierre d'être gardien dont Sofiane Sofiane : je vais goal je vais goal Filles et garçons mettent du temps à se mettre en place Adel : est-ce que je peux donner les ballons Pierre : <i>oui tu peux donner les ballons (0:10:11.9)</i> Pierre : <i>ballons ici (0:10:14.3)</i>

Les interactions			Les visées globales sur le contenu	
Minutage	Découpage du protocole selon les tâches proposées	GI GC GGE Indice de fréquence par tâche	Découpage du protocole selon les modalités de travail instaurées filles et garçons	Ce que Pierre fait + les interventions didactiques relatives aux contenus filles et garçons Données condensées et des extraits
	Objectif : « <i>J'ai le ballon s'il y a personne devant moi je vais marquer, s'il y a un défenseur je le donne</i> »		Classe	Pierre : <i>c'est Adel qui donne le ballon à chaque fois (0:10:52.7)</i> Pierre : <i>alors on écoute bien (0:11:00.1)</i> Pierre : <i>moi ce que je veux aujourd'hui (0:11:04.3) dès que j'ai le ballon s'il y a personne devant moi</i> Pierre tape deux fois dans les mains Pierre : <i>dès que j'ai le ballon s'il y a personne devant moi je vais marquer s'il y a un défenseur je donne</i> Pierre : <i>l'objectif ce n'est pas donner pour donner si Anissa tu as le ballon Ikram elle reste là elle défend sur Abir tu vas toute seule pour marquer par contre si elle est en face de toi et qu'elle défend tu donnes à Abir ou à ton partenaire</i> Pierre : <i>ok on commence par les filles (0:11:35.8)</i>
11min55	Début de la tâche		1 ^{er} passage F 2 ^{ème} passage G 3 ^{ème} passage F 4 ^{ème} passage G 5 ^{ème} passage F 6 ^{ème} passage G 7 ^{ème} passage F 8 ^{ème} passage G 9 ^{ème} passage F	Pierre : <i>allez tu dois marquer perdu (0:11:42.4)</i> Pierre : <i>les garçons (0:11:45.1)</i> Pierre : <i>eh plus de vitesse. (0:11:51.3)</i> Pierre : <i>quand c'est une fille on tire au sol (0:11:53.2)</i> Pierre : <i>les filles (0:11:54.3)</i> Pierre : <i>bien (0:12:06.0)</i> Pierre : <i>vous pouvez changer le défenseur Ikram (0:12:07.6)</i> Pierre : <i>attends attends eh</i> Pierre : <i>tu donnes au premier à chaque fois (0:12:11.2)</i> Pierre : <i>jeu (0:12:14.2)</i> Pierre : <i>les gars là il faut que ça aille plus vite (0:12:16.5)</i> Pierre : <i>allez shoote au sol (0:12:19.8)</i> Pierre : <i>bien joué bien allez c'est pas mal (0:12:20.8)</i> Pierre : <i>allez enchaîne, enchaîne (0:12:24.5)</i> Pierre tape deux fois dans les mains Pierre : <i>c'est qui qui change le défenseur là (0:12:29.0)</i> Pas d'intervention sur les filles lors de ce passage

Tableau 13 : synopsis expansé de la séance 7 de Pierre (extrait concernant la tâche 1)

1.2.3. Synopsis condensés

Grâce aux synopsis expansés disponibles en annexes, nous disposons d'un premier niveau de condensation des données permettant de mettre en relation le contenu de la séance

et le codage des actes de langage au regard des différentes tâches et savoirs proposés aux élèves. Mais il s'agit encore de documents volumineux ne donnant pas une vision synoptique de chaque séance. Ceci nous a amené à élaborer des synopsis condensés (deuxième niveau de condensation des données) qui seront utilisés dans le corps de la thèse pour présenter chacune des séances (voir partie 2 des résultats, chapitre 2 de l'analyse macrodidactique des cycles observés).

Les synopsis condensés de chaque séance résument diverses informations :

- La durée totale de chaque tâche dans la première colonne.
- Un découpage des tâches proposées par l'enseignant·e en pointant si la tâche est mixte ou non mixte. Lorsque la tâche est mixte nous avons écrit le texte en rouge en précisant si c'est une tâche spécifiquement adressée aux filles ou aux garçons, le cas échéant, dans la deuxième colonne.
- Les types de tâches (technique, technico-tactique, de jeu) ainsi que les thèmes d'étude en référence à la littérature technologique du handball dans la troisième colonne.
- Une description de la tâche que nous contextualisons par un photogramme tiré de la bande vidéo dans la dernière colonne.

Nous indiquerons, en grisé dans la trame du synopsis condensé, les épisodes remarquables qui, à l'issue de l'analyse macrodidactique, constitueront l'objet de l'analyse microdidactique (voir section 2 infra). Un exemple de synopsis expansé est proposé ci-après.

Durées	Tâches proposées Formes de groupement et mixité	Types de tâches et thèmes d'étude	Description
5min30	Echauffement navette : « Passe et suit » Non mixte	Micro-tâche technique Echauffement généralisé Thèmes d'étude : - l'amélioration de l'efficacité des transmissions - et le travail de courses	Navette par trois face à face et passe et suit 

Durées	Tâches proposées Formes de groupement et mixité	Types de tâches et thèmes d'étude	Description
10min15	Tâche 1 : « 3 contre 1, sur un demi-terrain avec 1 passeur » Non mixte	Tâche technico tactique Thème d'étude : - l'attaque, atteindre la zone de marque avec défenseur-es	Objectif : « <i>J'ai le ballon s'il y a personne devant moi je vais marquer si il y a un défenseur, je donne</i> » ½ terrain avec 3 attaquant-es départ sur le côté et 1 défenseur-e à 9 mètres (départ au plot) avec un passeur, Adel 
	3 contre 2		Même tâche avec 2 défenseur-es - 3 contre 2 (2min40)
21min50	Tâche 2 : « Matches sur grand terrain » Non mixte Avec arbitres Mixte (1 fille - 4^{ème} match)	Tâche de jeu Thèmes d'étude : - l'attaque, atteindre la zone de marque - la défense, le placement	4 matches 1) dès que j'ai le ballon je vais vers la cible en face 2) en défense, dès que j'ai le ballon « <i>je veux mode défense bras levés écartés</i> » 2 matches filles et 2 matches garçons 1 ^{er} fille (2min45) / 1 ^{er} garçon (4min15) / 2 ^{ème} fille (3min55) / 2 ^{ème} garçon avec Anissa (4min20) Garçons : « <i>Plus vite</i> » / Filles : grappe, « <i>se déployer</i> »

Tableau 14 : extrait du synopsis condensé de la séance 7 de Pierre

1.3. Interprétation macrodidactique du cycle

Venons-en maintenant à la synthèse macrodidactique en termes de types de tâches, de thèmes d'étude et savoirs enseignés, et d'adressage des actes de langage selon les filles, les garçons ou en direction de groupes mixtes. Rappelons ici que l'analyse macrodidactique est menée à partir de deux strates de traitement des données emboîtées : leur transcription et codage, et leur condensation sous forme de synopsis.

Une synthèse macrodidactique est, alors, développée à l'échelle du cycle. Elle agrège les différentes analyses à l'échelle des séances autour de deux objets d'investigation : les types de tâches proposées aux élèves au fil du cycle et leurs régulations par les enseignant-es à partir de la catégorisation des actes de langage et leur adressage selon le sexe. Nous détaillons ci-après les modalités retenues pour rendre compte des cycles observés relativement à ces deux objets d'investigation.

1.3.1. Types de tâches proposés aux filles et aux garçons au fil du cycle

Les types de tâches, sont-ils, principalement, techniques, technico-tactique ou de jeu ? Quel est le niveau de désyncrétisation de ses tâches ? S'agit-il de tâches fortement contextualisées, partiellement décontextualisées ou de micro-tâches très élémentarisées ? La mise à l'étude des tâches, est-elle différente selon les filles et les garçons ? Pour synthétiser les constats relatifs à ces questions pour l'ensemble du cycle, nous avons construit un tableau de condensation des résultats établis à l'échelle mésogénétique de chaque séance afin de repérer des variations (ou non) au fil du cycle.

La première ligne présente le déroulement des séances du cycle et indique si l'enseignement a été mis en place en mixité, en non mixité ou en alternant des formes de groupement mixtes et non mixtes. La succession des tâches de chaque séance apparaît de la colonne 2 à la colonne 9. Pour chacune des tâches mises à l'étude qu'elle soit d'échauffement, d'apprentissage ou de jeu, nous précisons en trois lignes successives : d'abord, le nom des tâches tel que mentionné dans les synopsis condensés ainsi que la principale intention didactique que lui attribue le professeur-e ; puis, au-dessous, le type de tâches de handball et le niveau de désyncrétisation que nous lui attribuons (voir tableau 12 précédent, catégorisation des types de tâches au handball) ; enfin, si la mise à l'étude de la tâche varie selon les filles et les garçons (voir un extrait du tableau ci-dessous) :

Succession des séances		Séance 1 Evaluation diagnostique, en non mixité	Séance 2 En mixité (tâche 1) puis en non mixité	Séance 3 En mixité	Séance 4 En mixité	Séance 5 En mixité
Succession des tâches						
Echauffement	Intitulé de la tâche et principale intention didactique	« Passe et suit » Navette par 3	« Passe sur un demi-terrain »	« Diagonale 3 contre 0 et tir » et 3 contre 1 et tir	« Diagonale 3 contre 0 et tir »	« Diagonale 3 contre 0 + 0 puis 3 contre 0 + 1 » Donner dans de bonnes conditions et aller vers la cible
	Types de tâche et niveau de désyncrétisation	Micro-tâche très élémentarisée		Tâche technique puis technico-tactique (défenseur-es)	Tâche technique Partiellement décontextualisée (pas de défenseur-es)	Tâche technique puis technico-tactique (défenseur-es)
	Variation de la mise à l'étude de la tâche selon les filles et les garçons au fil des interactions	Pas de variation de la mise à l'étude de la passe	Aux garçons, légère variation de la mise à l'étude de la passe avec l'accent de faire de petites passes (et non de longues passes) et précises En non mixité sauf 1 fille avec les garçons	Aux garçons, légère variation de la mise à l'étude sur la vitesse pour accéder à la cible	Aux filles, accent mis sur le tir et le règlement Aux garçons, accent mis sur l'échange de la balle	Pas de réelle variation de la mise à l'étude

Tableau 15 : types de tâches mise à l'étude

Ce tableau condense, donc, les traits saillants de la transposition didactique observée dans chaque site du point de vue de la structuration des séances. Quand une même tâche est

mise en place plusieurs fois dans le cycle la cellule du tableau est grisée ou colorée pour la faire ressortir comme la tâche en « Diagonale » dans l'exemple ci-dessus.

Dans la présentation des résultats, ces constats transpositifs seront affinés en prenant, aussi, en considération les contenus des régulations que chaque enseignant·e adresse aux filles et aux garçons à partir des catégories des actes de langage présentés précédemment.

1.3.2. Les régulations du professeur·e selon les groupes d'élèves (filles, garçons, groupes mixtes) au fil du cycle

Pour interpréter au niveau macrodidactique les différences d'adressage des actes de langage selon les groupes d'élèves, nous nous appuyons sur les statistiques descriptives élémentaires présentées à la fin de chaque séance. Nous agrégeons l'ensemble des données sur le cycle reprenant les trois catégories d'actes de langage (GGE, GI et GC) sous forme d'un histogramme récapitulatif assorti du résultat au test du chi-deux.

Nous étudions, ensuite, pour chacune de ces trois catégories, l'évolution de leur adressage selon les filles, les garçons ou en direction de groupes mixtes au fil du cycle (histogrammes). Nous saisissons leurs inflexions ou leurs variations en fonction des formes de groupement privilégiées par chaque enseignant·e (groupe mixte, groupe non mixte, groupe de niveaux, etc.).

1.4. Conclusion sur l'analyse macrodidactique

Pour résumer la démarche d'analyse et d'interprétation, nous sommes partis d'une analyse mésodidactique à l'échelle de la séance (synopsis expansé) pour agréger les constats et contribuer à la caractérisation macrodidactique à l'échelle du cycle. L'analyse au fil du cycle a nécessité la transcription linéaire de chaque séance, puis sa réduction dans des formats plus facilement manipulables. Sa visée est de rendre compte des choix transpositifs opérés par chaque enseignant en termes, tout d'abord, de structuration des séances via le type de tâches, puis de régulations de ces tâches lors des interactions avec les élèves. A ce niveau d'analyse macrodidactique, les condensations de données successivement opérées visent à saisir les dynamiques différentielles de l'enseignement du handball selon le sexe.

L'ordre des strates de traitement des données est important, car il permet de produire une interprétation des phénomènes observés en convoquant des points théoriques développés en première partie. Ce travail a requis de multiples allers retours permettant d'établir des

constats à l'échelle du cycle sur chacun des deux sites, comme nous l'avons discuté lors d'une communication orale dans un colloque (Debars, 2018a). L'entrée par les types de tâches, séance par séance associée à l'analyse des actes de langage, conduit à une analyse de la chronogenèse sous formes d'évolution des thèmes d'études et des savoirs, selon les filles et les garçons ce qui fera l'objet de la comparaison entre les deux sites (voir titre 3 du chapitre 2 des résultats).

Par ailleurs, les deux objets d'investigation de l'analyse macrodidactique (types de tâches et actes de langage) facilitent l'identification sur les deux sites d'épisodes remarquables qui, parce qu'ils portent des thèmes d'étude et des savoirs du handball communs, nous amènerons à continuer la fouille des données et à examiner, à l'échelle cette fois microdidactique, les dynamiques différentielles du contrat didactique selon le positionnement de genre épistémique. La section suivante est consacrée aux méthodes utilisées pour mener ce deuxième niveau d'analyse.

2. Analyse microdidactique

Pour décrire l'évolution du système au niveau microdidactique, nous avons choisi d'étudier quelques épisodes remarquables (voir section suivante) afin d'éclairer les processus différentiels d'apprentissage à l'œuvre dans les deux systèmes didactiques observés. Pour ce faire, nous nous appuyons sur le cadre théorique et les descripteurs de l'action didactique conjointe : mésogenèse, topogenèse et chronogenèse, d'une part, et définir, dévoluer, réguler, institutionnaliser du côté de l'agir professoral présentés dans le chapitre théorique précédent, d'autre part (Schubauer-Leoni, 2008 ; Sensevy, 2007). Le niveau d'analyse macrodidactique ayant plus particulièrement examiné l'action professorale en direction des filles et des garçons de chaque classe, celui de l'analyse microdidactique se focalise pour sa part principalement sur l'action des huit « élèves-cibles » lors des transactions didactiques, selon une démarche d'analyse de cas (Verscheure, 2005). La description des épisodes consiste à rendre compte des transactions didactiques à partir du positionnement de genre épistémique des acteur·trices dans l'agir conjoint (Amade-Escot, 2019a ; Verscheure, Amade-Escot & Vinson, sous presse). Selon ces auteures, l'entrée par le positionnement de genre épistémique des actrices et des acteurs (professeur et élèves) permet d'éclairer les processus mésogénétiques, chronogénétiques et topogénétiques à l'œuvre dans chaque épisode sans perdre de vue les actions professorales qui les orientent (définir, dévoluer, réguler, institutionnaliser), mais

aussi, et surtout, cet angle d'attaque permet de documenter les phénomènes du contrat didactique différentiel selon le genre.

Ce deuxième niveau d'analyse poursuit ainsi la fouille des données afin de prolonger l'enquête selon une granularité plus fine pour nous intéresser - au-delà de la variable de sexe (les filles et les garçons de chaque classe) - aux processus microdidactiques à l'origine des trajectoires différentielles selon le genre de huit « élèves-cibles », aux positions scolaires contrastées, désigné·es par leur enseignant·e comme représentatif·ves de l'hétérogénéité de chaque classe. Rappelons que l'activité handballistique de ces huit « élèves-cibles » a constitué l'objet d'une description au début et en fin de cycle pour mettre en évidence les transformations réalisées par chacun·e.

L'analyse comparative de cas d'élèves impose le repérage de tâches emblématiques (que nous qualifierons de « tâches parentes ») pour interpréter les phénomènes différentiels dans chacun des sites. D'un point de vue méthodologique, le repérage de « tâches parentes » consiste à identifier dans la masse des données du cycle quelques moments remarquables (au sens de Leutenegger, 2009) afin de fonder l'analyse en termes de contrat didactique différentiel. Nous les appelons tâches « parentes » parce qu'elles possèdent un « air de famille » au sens pragmatiste du terme et qu'elles sont emblématiques du fonctionnement didactique différentiel des deux sites. Ces « tâches parentes » ont sensiblement la même structuration et concourent à des visées d'apprentissage semblables. Suite au carottage des quatre « élèves-cibles » dans chaque classe, la comparaison des cas portera sur l'action conjointe de ces élèves avec leur professeur telle qu'observable dans ces tâches parentes et, plus particulièrement, lors d'épisodes remarquables. Ce niveau qualitatif croise une analyse très fine des actions (motrices et énonciatives) des quatre « élèves-cibles » en lien avec celles de leur professeur. La description des transactions didactiques ainsi produites sera triangulée avec d'autres données des corpus comme indiqué précédemment. Nous nous appuierons, notamment, sur des extraits de discours d'entretiens avec ces élèves, avec ce qu'elles ou ils énoncent à différents moments du cycle, sur toutes les données des séances filmées, mais aussi lors des entretiens au vol ou encore sur des données recueillies à l'occasion d'entretiens avec les différents membres de la communauté éducative des deux collèges. La visée de l'analyse microdidactique consiste à identifier des « configurations d'actions » (Barbier, 2001) rendant compte de régularités au-delà de la singularité des situations observées en nous attachant notamment aux significations que les « élèves-cibles » donnent/construisent vis-à-vis des enjeux de savoirs mis à l'étude. Selon Barbier, dans les recherches en éducation et

formation, « l'introduction de la temporalité et des significations accordées par les acteurs oblige (...) à tenir compte de ce qui fait la singularité des pratiques et à mobiliser dans ce but des notions susceptibles de cumuler le repérage de régularités et de singularités comme par exemple les notions de configuration (organisation singulière de formes régulières), de trajectoire, de parcours, ou de chemin. Ces objets peuvent être difficilement isolés de leur contexte, de leur environnement » (p. 308).

Dans les sections suivantes, nous explicitons comment nous avons identifié les épisodes remarquables ainsi que le traitement des données les concernant.

2.1. Identification des épisodes remarquables

La théorisation de l'action conjointe ne propose pas de méthode pour identifier des épisodes remarquables, c'est à la chercheuse d'explicitier comment elle découpe dans la lecture des films vidéo collectés certains épisodes jugés significatifs au regard de la problématique et des objets d'étude qu'elle se donne. Pour ce faire, nous retenons une série de critères. Nous nous appuyons, tout d'abord, sur l'analyse macrodidactique afin d'identifier les « tâches ou épisodes parents » entre les deux sites, notamment sur les synopsis des séances afin de repérer quelles sont les tâches qui, sans être totalement semblables, contiennent cependant « un air de famille » (Amade-Escot & Sensevy, 2005) dans le sens où se jouent des rapports aux savoirs de même type.

Les épisodes remarquables que nous avons retenus concernent, ainsi, des tâches d'apprentissage relevant des critères suivants :

- Une certaine épaisseur didactique, au sens où l'enjeu de savoir est au cœur des échanges entre professeur et élèves.
- Une certaine complexité, c'est-à-dire ne consistant pas à des « micro-tâches » au sens développé par les chercheur·es de l'équipe ESCOL (Éducation Scolarisation). En effet la recherche sur l'enseignement en éducation prioritaire indique que les micro-tâches ne sont pas propices aux apprentissages (Bautier & Rochex, 1997 ; Bautier, Crinon & Rochex, 2011). Nous avons, en conséquence, retenu des tâches technico-tactiques (aux effectifs plus ou moins réduits) et des tâches de jeu se rapprochant de la logique interne de l'activité handball, avec la présence d'adversaires, de partenaires et d'une cible à atteindre. Ainsi et même si elles pouvaient être parentes, nous n'avons pas retenu les micro-tâches proposées par les deux enseignant·es.

- Le fait que ces tâches n'aient été proposées ni à la première et ni à la dernière séance du cycle c'est-à-dire des tâches qui ne relèvent pas de l'évaluation.
- Le fait que différentes possibilités d'action soient identifiables au regard des stéréotypes de sexe habituellement attribués aux filles et aux garçons en sports collectifs.
- Un nombre de régulations conséquentes de la part de l'enseignant·e à propos des objets de savoirs et des contenus visés dans la tâche.
- Enfin, la présence d'un ou plusieurs « élèves-cibles. »

2.2. Méthode d'analyse des épisodes remarquables

L'analyse microdidactique est menée classiquement en confrontant les attendus d'une analyse *a priori* de la tâche d'apprentissage avec les constats établis lors de l'analyse *a posteriori*.

2.2.1. Analyse *a priori* de la tâche proposée par l'enseignant·e

Historiquement, la notion d'analyse *a priori* a pris forme dans le cadre de la théorisation des situations didactiques en mathématiques comme outil méthodologique de conception d'ingénieries didactiques en mathématiques (Mercier & Salin, 1988). Comme le synthétise Amade-Escot (2007) dans son lexique, lorsque la recherche relève d'une approche des pratiques ordinaires, il s'agit non plus de concevoir des situations au regard des savoirs didactiques visés par l'ingénierie, mais d'examiner quelles sont les potentialités d'apprentissage de savoirs portées (ou non) par les tâches mises en place par les enseignants. La fonction de l'analyse *a priori* est de produire une « analyse épistémique des tâches proposées aux élèves (...) dont la fonction exploratoire est d'anticiper l'univers des possibles et d'établir en quoi la tâche constitue (ou non) un milieu didactique » (p. 117).

C'est dans cette perspective que nous effectuons l'analyse *a priori* des tâches parentes retenues dans les deux sites sur les plans épistémologique et technologique à la lumière, d'une part, des savoirs experts et savants de la pratique sociale de référence (le handball) et, d'autre part, au regard des préconisations du programme institutionnel d'EPS en vigueur lors de notre collecte des données fin 2016, notamment celles concernant l'enseignement des sports collectifs pour les classes de 4^{ème} et 3^{ème}. La visée est d'établir en quoi la tâche a une potentialité de faire milieu pour les élèves. Cette analyse relève du point de vue extrinsèque, c'est-à-dire de celui de la chercheuse, qui faisant un pas de côté, identifie quels sont les savoirs potentiellement enseignables *via* cette tâche, en quoi les objets proposés aux élèves

sont susceptibles de favoriser l'émergence de rapports pertinents à ces objets témoignant de transformations motrices handballistiques pertinentes. La visée de l'analyse *a priori* de la tâche consiste à examiner quels sont les difficultés que risquent de rencontrer les élèves et quelles sont les différents types d'actions susceptibles de se produire. Dans le cadre théorique (toujours en cours d'élaboration) de l'action conjointe en didactique, Assude et Mercier (2007), et plus récemment Quilio (2017) ont montré toute l'importance de réaliser une analyse *a priori* pour l'analyse ascendante de la transposition didactique aux fins d'identifier les problèmes épistémologiques rencontrés par les élèves, au-delà des problèmes ou questions concrètement posées par le professeur. Amade-Escot (2007, p. 16), pour sa part, souligne que le but de l'analyse *a priori* est de « fournir un cadre de référence permettant de contextualiser les attentes implicites ou explicites des différents acteurs ». Pour résumer, l'analyse *a priori*⁵⁹ permet de retracer les potentialités et les limites d'un milieu primitif donné (la tâche proposée par l'enseignant·e) du point de vue des participant·es, en fonction contrat (didactique) postulé (Marty, 2019).

Déjà en 1988, Mercier et Salin proposaient une définition fonctionnelle de l'analyse *a priori* en indiquant qu'elle est « un outil pour préparer l'observation. » Il reste que, selon Ligozat (2018), si les analyses *a priori* sont « souvent invoquées comme incontournables par de nombreux didacticiens, les démarches d'analyse *a priori* restent paradoxalement peu étudiées pour elles-mêmes. » En nous appuyant sur ces différents auteur·es nous considérons que cette étape nous aidera à saisir les phénomènes didactiques relevant du contrat ou de l'épistémologie du savoir » en y intégrant la question du genre. Dans le cadre de notre problématique de recherche, nous pousserons l'analyse *a priori* afin de mettre en avant en quoi les savoirs mis à l'étude via les tâches proposées par l'enseignant·e sont susceptibles (ou non) de privilégier tel ou tel type d'action en résonance avec telle ou telle modalité genrée de pratique du handball. Nous examinerons, aussi, en quoi elles relèvent (ou non) de ce que Verscheure (2017) identifie comme la plurivalence des tâches d'apprentissage dont l'intérêt est d'ouvrir les possibles d'actions à la fois pour les élèves filles et garçons. Cette auteure considère qu'une tâche en EPS comporte une plurivalence dès lors qu'elle offre plusieurs modalités de réalisation (au moins deux) en rendant possible un engagement différencié des élèves selon leur rapport sexué au savoir. Pour identifier (ou élaborer) des tâches d'apprentissage en EPS possédant une plurivalence, il est nécessaire de s'appuyer, selon elle,

⁵⁹ Soulignons que le terme « *a priori* » renvoie à l'idée que cette analyse est menée indépendamment des observations.

sur la littérature professionnelle experte dans les PPSA, ainsi que sur la littérature scientifique disponible sur les processus d'enseignement-apprentissage en EPS. Cependant, Verscheure souligne que les tâches à plurivalence ne suffisent pas en elles-mêmes à créer les conditions d'un enseignement plus sensible aux questions de genre. Il est nécessaire que l'intention didactique du professeur soit identique pour toutes et tous les élèves (filles, garçons), qu'il n'y déroge pas tout au long de l'avancée du temps didactique et que son intention didactique ne privilégie pas telle ou telle dimension sexuée de la réussite (par exemple, en sports collectifs : l'attaque en force systématique aux fins d'éprouver sa puissance physique ou la recherche de production de formes « élégantes » en activités d'expression). En effet, les savoirs mis à l'étude ne peuvent pas être indépendants de l'environnement social dans lequel évoluent professeur·es et élèves et, comme nous le pointions dans la partie théorique de cette thèse, l'École est elle-même insérée dans le système de genre (Parini, 2006).

Ces considérations nous ont amené, pour réaliser les analyses *a priori* et pour rendre compte des dimensions genrées des savoirs proposés aux élèves, à nous appuyer sur la littérature professionnelle et la littérature scientifique (voir partie 1, chapitre 1, titre 3 sur le handball) afin de traiter des questions suivantes :

- a) En quoi la tâche mise en place par l'enseignant·e focalise-t-elle sur un contenu handballistique précis ? Quelles sont les transformations visées ?
- b) Quelle est la variable de commande ? En quoi le critère de réussite est pertinent au regard des savoirs visés ?
- c) Pouvons-nous repérer différentes valences dans la tâche ? Des formes de pratique stéréotypiquement associées aux pratiques des filles et des garçons, sont-elles présentes ?
- d) Que doit savoir faire l'élève pour rentrer dans la situation ?
- e) Quelle stratégie (adaptation souhaitée) traduit l'apprentissage ?
- f) Suivant le positionnement de genre épistémique susceptible d'être activé par les élèves telle ou telle façon d'agir, est-elle anticipable ?
- g) Au plan moteur et au plan des verbalisations, quelles formes d'action peuvent adopter les élèves ?

2.2.2. Analyse *a posteriori*

Selon Schubauer-Leoni (2008), l'analyse *a posteriori* est le moyen méthodologique pour conduire l'analyse ascendante de la transposition didactique de la tâche : « Dans le

processus de transposition didactique, la vérité ou l'essentiel de la question n'est, ni que du côté des savoirs, ni que du côté des sujets. On n'a donc pas à choisir entre une entrée ou l'autre, puisque l'étude de la transposition didactique ascendante a peut-être intérêt à être posée du côté de l'action conjointe » (Schubauer-Leoni, 2008, p. 69). Dans notre thèse, cette analyse visera à rendre compte des transactions didactiques au fil de chaque épisode remarquable impliquant un ou plusieurs des quatre « élèves-cibles » et ce dans chacun des sites. Nous nous attacherons à saisir comment au fil des interactions le savoir se construit réellement au regard des potentialités du milieu primitif telles que identifiées par l'analyse *a priori* afin de décrire les effets observés du dispositif didactique tel que réalisé.

2.2.2.1. A propos de la description des actions des « élèves-cibles »

La présentation des résultats de l'analyse microdidactique sera effectuée par ordre alphabétique des cas d'élèves. Nous proposons pour chacun·e une description détaillée de chaque épisode à l'aide de photogrammes afin rendre compte des actions motrices réalisées au fil des transactions didactiques et pour en marquer la dimension chronologique. Chaque photogramme issu des captures d'images de Transana donne à voir le contexte spatial, le type d'engagement handballistique de « l'élève-cible » observé. Afin de repérer « l'élève-cible », dans chacune des captures d'images, nous l'avons entouré. Sous chaque capture d'image nous rapportons : i) la description détaillée des comportements successifs effectués par « l'élève-cible » ; ii) les types de régulations et d'interaction dont elle ou il est destinataire.

Nous proposons un exemple ci-dessous :


<p>Pierre intervient auprès de Btissame, puis dit à Said : « <i>Joue vite eh ils sont en train de dormir joue vite joue vite allez regarde Abir est toute seule.</i> » Said engage en effectuant une petite passe par en dessous dans la main à Mounaim. Abir est sur le côté, seule.</p>

<p>Mohamed lui refait de suite la passe et Said lui refait une passe vers l'avant. Abir court toute seule sur le côté. Mounaim intercepte la passe de Said vers Mohamed.</p>

Photogramme 1: site de Pierre, épisode 1, 19^{ème} possession de balle de l'équipe d'Abir

Nous avons analysé l'ensemble des actions produites par les « élèves-cibles » dans chaque épisode. Le tableau ci-dessous les recense :

	« Elèves-cibles »	Episode 1	Episode 2	Episode 3	Episode 3'
Site de Pierre	Adel	56		26	
	Abir		9	8	
	Ibtissame		9	5	
	Sofiane			6	
Site de Carole	Chaima		11		10
	Lina		10	13	
	Marwan	38		13	
	Nathan	39		13	

Tableau 16 : nombres d'actions produites (photogrammes) par les « élèves-cibles » dans chacun des épisodes dans les deux sites

Face à la masse des données, nous avons choisi de présenter les analyses relatives à la dynamique évolutive caractérisant les trajectoires didactiques des huit « élèves-cibles » en nous appuyant sur seulement quelques actions que nous considérons exemplaires⁶⁰ au sein de l'épisode pour comprendre le cas.

Nous synthétisons, donc, les constats récurrents en les illustrant de photogrammes les plus illustratifs. Pour chaque cas d'élève et chacun des épisodes, l'ensemble des photogrammes sont présentés en Annexes dans chacune des monographies des huit « élèves-cibles » afin de rendre compte de la continuité des différentes actions observées ce qui constitue la chronique d'élève, à partir de laquelle nous construisons la vignette du cas que nous interpréterons. L'analyse de l'ensemble des actions handballistiques nous permet, en effet, d'extraire un, deux ou trois traits saillants, récurrents, pour décrire la manière dont les « élèves-cibles » participent à l'action didactique conjointe dans l'épisode remarquable.

D'une manière générale, nous analysons l'agir handballistique dans chaque épisode remarquable en nous appuyant sur les indicateurs de la grille d'observation utilisée pour le chapitre « Intermède. » Nous menons l'analyse à partir de la bande vidéo de la transcription de Transana, c'est-à-dire celle de la caméra fixe. Mais nous avons aussi utilisé les traces vidéo de la caméra mobile lorsque, par exemple, la caméra fixe ne cadrerait pas suffisamment certains élèves, notamment, quand elles ou ils étaient dans le rôle de gardien·ne.

⁶⁰ Au sein d'un exemple qui illustre et donne à voir (photogrammes) les traits saillants de l'activité handballistiques de chaque « élèves-cibles. »

2.2.2.2. A propos de l'interprétation : en termes de de positionnement de genre épistémique du professeur et des « élèves-cibles »

Rappelons que l'étude du positionnement de genre épistémique est instruite à partir du cadre théorique de l'action conjointe en didactique (Schubauer-Leoni, 2008 ; Sensevy 2007) : définir, dévoluer, réguler, institutionnaliser du côté de l'agir professoral ; mésogenèse, chronogenèse, topogenèse du côté de l'agir conjoint en prenant en compte les dimensions genrées de l'agir des acteur·trices relativement aux savoirs mis à l'étude en handball.

Les formes de positionnement et repositionnement de genre de nature épistémique sont ainsi marquées par une plus ou moins grande dépendance ou indépendance aux normes de sexes (ou aux stéréotypes) traditionnellement attribuées aux femmes ou aux hommes (Marro, 2012). Nous utilisons, pour ce faire, la notion de stéréotypes de sexe qui représente « l'ensemble de traits de caractères que l'on attribue automatiquement aux hommes et aux femmes du fait de leur sexe » (Mosconi, 1999, p. 8). Nous avons vu dans le chapitre 1 précédent que cette notion rend compte des connotations sexuées que la société attribue aux APSA elles-mêmes. L'usage méthodologique que nous en faisons permet de construire des indicateurs de la variété du positionnement de genre des acteurs selon leurs actions au regard de leur dépendance (ou leur indépendance) aux normes sociales traditionnellement attribuées aux deux sexes (Marro, 2012). Par exemple, au fil des interactions, le professeur peut valoriser des modalités de pratiques dites « féminines » ou dites « masculines » pouvant (plus ou moins) conforter les filles et/ou les garçons dans des modalités de pratiques stéréotypées. De leur côté, les élèves s'engagent de façon différente dans l'étude selon qu'elles ou ils valorisent dans la tâche d'apprentissage tel ou tel aspect de la tâche au regard de ce que chacun·e considère être une modalité de pratique (plus ou moins) accordée à son sexe.

Nous les explicitons dans les sections suivantes en commençant par l'agir des « élèves-cibles », focale de l'analyse microdidactique.

2.2.2.2.1. Du côté de la description de l'agir des « élèves-cibles »

Nous décrivons l'agir des élèves et leur positionnement de genre épistémique à partir des spécificités de l'activité handballistique observée, en identifiant certaines modalités de pratique décrites dans la littérature professionnelle et/ou scientifique comme renvoyant aux

formes stéréotypiquement associées (et indûment attribuées⁶¹) aux pratiques des filles et des garçons. Rappelons que cette dichotomie, essentialiste et réductrice, est la marque de la domination masculine à l'œuvre dans les pratiques sportives (voir chapitre 1, titre 2, section 1.2.2). Dans le cadre d'enquête qui est la nôtre, nous faisons un usage méthodologique de ces oppositions binaires en référence aux propos d'Héritier (2010) sur la valence différentielle des sexes que cette anthropologue considère comme étant « non pas une césure radicale entre les sexes, mais au contraire, *un continuum relativement complexe et labile*, sur les plans organique, psychologique, émotionnel, social » (*Ibid*, 2010, p. 31). Nous nous inspirons ainsi théoriquement et méthodologiquement des propositions de Verscheure, Amade-Escot et Vison (sou presse) pour examiner la manière dont le positionnement de genre influence les formes d'engagement dans l'étude des huit « élèves-cibles. » Nous distinguerons aussi dans la description les indicateurs de leurs actions de jeu au regard des différentes étapes de la formation de la joueuse et du joueur, c'est-à-dire des indicateurs indépendants du genre ; de ceux davantage marqués - en fonction des récurrences observées - par une plus grande dépendance aux modalités de pratiques stéréotypiquement attribuées aux filles et aux garçons. Le positionnement de genre ne peut pas s'attraper à l'échelle de l'épisode. C'est la récurrence dans les évolutions des élèves que nous souhaitons montrer au fil du cycle.

Par ailleurs, dans la démarche d'inspiration intersectionnelle que nous avons retenue (voir chapitre 1 de cette partie, section 1.3) et qui vise à comprendre et expliquer les dynamiques différentielles d'apprentissage selon le genre en éducation prioritaire, nous prenons aussi en compte la nécessité d'intégrer, lors des interprétations, des variables telles que celles du rapport au corps, de l'origine sociale et culturelle, des rapports de domination, ainsi que certains constats établis par la littérature sur l'enseignement en éducation prioritaire.

2.2.2.2.2. De côté de l'agir de l'enseignant et de l'enseignante observés

Conformément au cadre théorique de l'action didactique conjointe, nous analyserons l'agir professoral lors des épisodes remarquables à partir des quatre descripteurs que sont les actions de définition, dévolution, régulation et institutionnalisation relativement au savoir du handball mis à l'étude. De plus, en nous inspirant du travail mené par Verscheure (2019), nous documenterons le positionnement de genre épistémique des deux enseignant·es au

⁶¹ C'est ici le caractère essentialiste de ces descriptions normatives et sexistes que nous récusons.

regard de ces quatre types d'action en pointant quelles sont les formes de pratiques et de savoirs privilégiés dans leur direction d'étude, c'est-à-dire en pointant en quoi leurs actions de régulation et d'institutionnalisation valorisent des actions handballistiques fortement dépendantes (ou plutôt indépendantes) des stéréotypes de sexe à l'œuvre en éducation physique et sportive, notamment dans les sports collectifs.

2.3. Conclusion sur l'analyse microdidactique

Pour résumer, l'analyse microdidactique qui sera menée procédera par l'analyse de cas d'élèves selon une comparaison inter-sites. Pour chacun d'entre eux nous présenterons les résultats concernant les quatre « élèves-cibles », épisode par épisode, au regard des enjeux de savoirs initialement inscrits dans les milieux didactiques primitifs (les tâches prescrites par les enseignant·es) et leur évolution au fil des transactions didactiques en intégrant la question des rapports socio-sexués aux objets de savoir (Mosconi, 2003) des actrices et des acteurs via leur positionnement de genre épistémique (Amade-Escot, 2019a). Cette enquête qui relève d'une analyse ascendante de la transposition didactique au fil des différents épisodes vise à documenter la dynamique différentielle du contrat didactique selon le genre en éducation prioritaire nous permettant de produire des interprétations dans une perspective de didactique sociologique (Joshua & Lahire, 1999) telle que la défend Joshua (1999) incorporant un point de vue intersectionnel.

Venons-en maintenant à la présentation des résultats.

Partie 2.
RESULTATS
ET
INTERPRETATION

La présentation des résultats articule deux niveaux d'analyse : une analyse macrodidactique (chapitre 2) et une analyse microdidactique (chapitre 4). Cette articulation est mise en forme autour d'un chapitre (que nous appelons chapitre 3 « Intermède ») rendant compte des apprentissages réalisés par chacun des « élèves-cibles » retenus dans chaque site. Chacune des analyses macrodidactique et microdidactique apporte des informations permettant de comprendre les phénomènes différentiels observés.

Dans l'analyse macrodidactique, nous présentons la structure du cycle de handball telle que organisée dans les deux sites en identifiant en quoi le type de tâches de handball mis en place et les régulations proposées par l'enseignante et l'enseignant diffèrent ou non selon les filles et les garçons. La focale de l'analyse porte, ici, sur l'action professorale au regard de la variable sexe des élèves. Cette analyse a aussi pour fonction, comme nous l'évoquions dans le chapitre méthodologique, d'identifier les tâches qui constitueront l'objet de l'analyse microdidactique.

Dans l'analyse microdidactique, nous approfondissons - à partir de l'analyse des cas « d'élèves-cibles » - les phénomènes différentiels à l'œuvre au fil de quelques tâches repérées parmi l'ensemble des transactions didactiques. La focale d'interprétation concerne, ici, les effets du positionnement de genre épistémique des acteurs de la relation didactique (professeur et élèves), sur la co-construction des savoirs lors de ces épisodes considérés par nous comme remarquables.

A chacun des niveaux d'analyse nous effectuerons une comparaison des résultats entre les deux sites retenus et pour contextualiser ces comparaisons, le chapitre 1 des résultats expose en détail leurs caractéristiques.

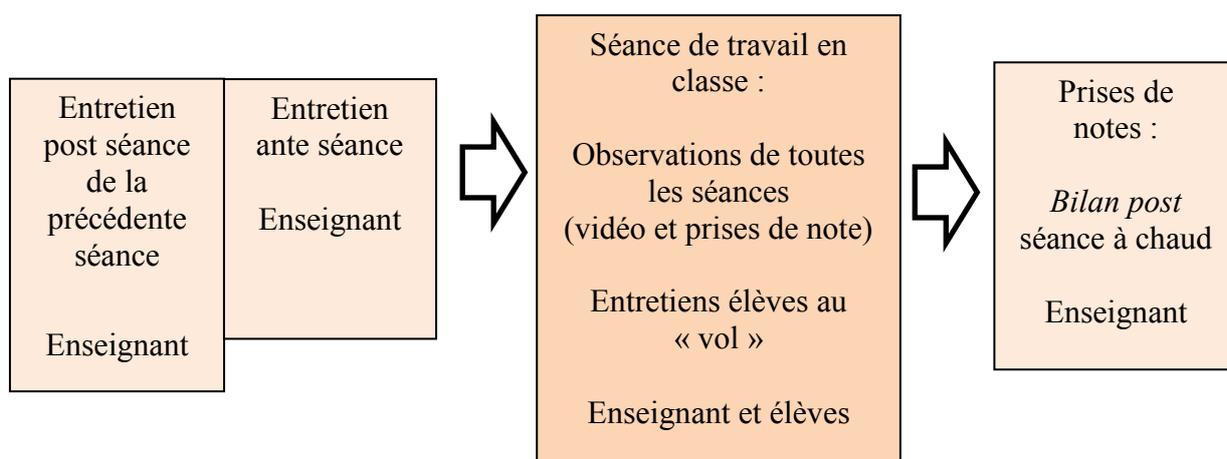
Chapitre 1. Caractéristiques des deux sites

Dans ce premier chapitre, nous présentons en deux titres - comme nous le ferons pour chacun des chapitres des résultats - les caractéristiques des sites de Pierre et de Carole en précisant en cinq sections quel est le dispositif d'observation et les aménagements opérés, quelles sont les caractéristiques de chaque collègue REP⁺ et celles des deux enseignant-es, quelles sont les spécificités de chaque classe. Enfin, nous mentionnons des informations sur l'organisation et l'enseignement du handball dans chaque site.

Titre 1. Site de Pierre

1. Réalité du dispositif d'observation et les aménagements opérés

Pierre, ayant cours juste après la séance, nous avons effectué tous les entretiens avant chaque séance. Comme l'entretien post séance ne pouvait être réalisé que la semaine suivante, nous avons relevé sur le carnet de bord, à la fin de chaque séance, toutes les remarques de Pierre de façon à pouvoir initier cet entretien.



Déroulement temporel des faits, le vendredi matin de 10 h 45 à 12 h 30
Schéma 6 : protocole de recueil temporel des données de Pierre

Par souci de clarté, ce schéma n'inclut pas les entretiens de fin de cycle, les questionnaires et les entretiens avec les autres membres de la communauté éducative du collège de Pierre. Tout cela, nous l'aborderons dans la partie concernant l'ensemble de la chronologie du cycle.

2. Caractéristiques de l'établissement

Le collège de Pierre, à Montpellier, accueille des élèves des quartiers des alentours. Classé REP⁺ au niveau académique. Cet établissement fait face à de multiples difficultés : des difficultés d'apprentissage scolaire des élèves, des difficultés sociales des familles (la plupart des parents relèvent de CSP défavorisées et sont issus de l'immigration), des difficultés liées au quartier et à la montée de la délinquance, des difficultés comportementales quant au non-respect des règles de vie en société. Les effectifs n'ont cessé de décroître (850 élèves en 2004,

449 en 2008, 400 en 2010, 356 élèves à la rentrée 2012) et ils se stabilisent en 2015 à 379 élèves. L'établissement a été victime d'une baisse démographique à l'ouverture d'un collège à proximité et aussi d'une mauvaise réputation. Déserté par les familles aisées, ce collège, fréquenté à 95% par des élèves « d'origine maghrébine », illustre l'échec d'une carte scolaire largement contournée. Les élèves du collège proviennent en grande partie de deux quartiers défavorisés qui cumulent diverses difficultés liées à la situation sociale et économique des familles.

Ce collège a été identifié comme étant un lieu de discrimination scolaire importante (Lussault, 2015). Ratel et Vareilles (2018) montre, selon une enquête empirique en sciences politiques, qu'il relève d'un cas de la re-sectorisation d'établissements publics consécutifs à la réforme sur la mixité sociale et scolaire de 2015. A partir de cette étude localisée, il a été possible d'expliquer les réactions et la mobilisation des familles qui ont suivi l'annonce de la modification de la carte scolaire. Cette enquête a permis de soulever aussi la question de l'interprétation de la ségrégation scolaire par les acteurs impliqués et des solutions ont été proposées pour y remédier avec les conséquences multiples que cela peut avoir sur le public. Dans ce collège, cela a eu pour conséquence une forte mobilisation des personnels qui a abouti à une révision en bloc du projet d'établissement. Soulignons que, en 2016, le collège a été rebaptisé. Depuis 2017, les effectifs remontent et les efforts menés par l'équipe éducative commencent à payer. Une nouvelle classe de 6^{ème} a été ouverte et l'établissement compte 470 élèves, dont 65 hors secteur, soit une centaine de plus qu'en septembre 2015.

La structure pédagogique comprend 14 classes d'enseignement général. Les élèves sont répartis en quatre classes de 6^{ème}, et quatre classes 5^{ème}, trois classes de 4^{ème} et 3^{ème} (auxquelles il faut ajouter quatre classes de SEGPA comprenant 52 élèves).

3. Présentation de l'enseignant observé : Pierre

Pierre a 15 ans d'ancienneté. Au début de sa carrière, il a exercé cinq ans dans un ÉREA (établissement régional d'enseignement adapté) avec des élèves en SEGPA. Puis il a été TZR dans divers établissements. Il est, depuis trois ans, en poste dans cet établissement, classé REP⁺ avec comme spécialités sportives le rugby et le judo.

4. Présentation de la classe de 3^{ème}

La classe est constituée de 27 élèves, 16 filles et 11 garçons dont deux élèves avec plus de deux ans de « retard » et six élèves avec un an de retard. Les élèves sont pour la plupart issus de l'immigration, une seule élève porte un prénom européen. Il n'y a pas de primo arrivants. Les élèves, nés en France, parlent toutes et tous très bien le français ainsi que l'arabe dialectal en usage dans leur famille. La plupart d'entre-eux rencontre de grosses difficultés dans les apprentissages. Pour sa part, Pierre considère que, en EPS, ses difficultés sont liées à une faible écoute : « *On perd du temps sur l'explication des consignes, sur le fait de mettre les élèves en activité* » (cf. Entretien ante cycle, annexe 3, section 2.1).

Lors de l'entretien avec le CPE, celui-ci indique : « *Il y a des élèves qui veulent aller au lycée et qui ont une vision, des projets. Il y en a qui veulent aller au lycée [général] mais ils ne savent pas trop ce qu'ils veulent y faire. Il y en a qui veulent aller en lycée pro et qui vont y réussir (...) et il y en a qui veulent aller en lycée pro (...) et même en lycée pro ils ne réussiront pas. Il y en a même qui n'arriveront pas à y aller.* » Il souligne que « *le DNB [Diplôme National du Brevet], c'est quelque chose qu'ils ne réussissent pas ici. Mon collègue qui est là depuis trois ans... C'est assez problématique parce qu'on n'a pas les résultats qu'on devrait avoir* » (cf. Entretien CPE, annexe 3, section 4.2).

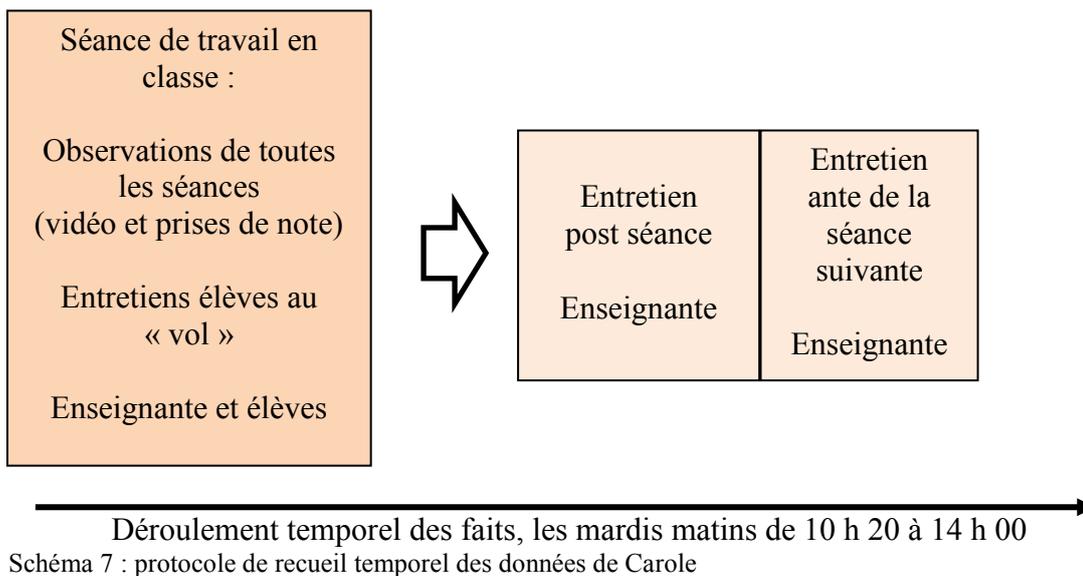
5. Le handball au collège de Pierre

Dans la programmation des activités, le handball est proposé deux fois pendant la scolarité au collège et se pratique, le plus souvent, à l'extérieur du gymnase sur les terrains tracés dans la cours du collège. L'équipe pédagogique d'EPS choisit de programmer le handball sur le créneau d'une heure et non de deux heures. La classe de 3^{ème} observée réalise, donc, un 2^{ème} cycle de handball. Le cycle précédant a été fait en 4^{ème}, Pierre précise : « *On fait plutôt en heures courtes (...) et pourtant je pense qu'il faudrait qu'on en fasse plus. Si tu veux je pense que c'est aussi plus simple quand t'es à l'intérieur de faire du hand. Par rapport au bruit, par rapport, là par exemple, tu donnes des consignes, t'es à côté de la route, t'as un gros camion qui passe, c'est un peu compliqué* » (cf. Entretien ante 4^{ème} séance, annexe 3, section 2.6.2). Ces remarques soulignent des conditions de travail peu optimales compte tenu de la qualité d'écoute de cette classe. Par ailleurs, soulignons que l'association sportive ne propose pas le handball.

Titre 2. Site de Carole

1. Réalité du dispositif d'observation et les aménagements opérés

Carole, ayant cours juste avant la séance observée, nous avons effectué dans ce site l'entretien post séance immédiatement après chaque séance et l'entretien ante séance de la semaine prochaine dans un second temps.



Ce schéma présente une partie du dispositif pour recueillir les données et ne fait pas apparaître les entretiens de fin de cycle, les questionnaires et les entretiens avec les autres personnels de l'équipe éducative. Ces dernières composantes du dispositif seront développées dans la partie suivante concernant l'ensemble de la chronologie du cycle.

2. Caractéristiques de l'établissement

Le collège de Carole a été construit dans les vignes de Montpellier en 1972. Il est classé REP⁺, possède un défaut d'image non fondé entraînant une fuite importante d'élèves du secteur qui résident dans les villages alentours vers des collèges mieux réputés. Les effectifs sont globalement en hausse depuis 2015 (610 élèves). L'établissement scolarise 648 élèves en 2017⁶². La dame à accueil nous signale : « Je les [les élèves] trouve beaucoup plus difficiles,

⁶² Source APAE - indicateurs académiques.

beaucoup plus, euh comment dire, en alerte dans le sens où, euh, on peut pas les aborder facilement. Ils sont toujours euh sur le qui-vive, prêts à bondir, alors qu'avant on pouvait (...) et encore moi j'arrive à discuter avec pas mal d'élèves, mais c'est vrai qu'on le ressent, on le ressent (...). Les parents qui, qui sont de moins en moins présents. Et une des caractéristiques de l'établissement y a la barrière de la langue pour certains parents. Voilà, ils arrivent, ils comprennent pas forcément. Donc, ils sont un peu perdu » (cf. Annexe 4, section 4.5). Un assistant d'éducation, en poste depuis trois ans dans le collège, (cf. Annexe 4, section 4.3) trouve « que ça s'améliore dans le sens où, la première année, il y avait beaucoup de violence. On a eu beaucoup d'exclusions et moi je trouve que plus ça va et plus, euh les années sont moins dures avec les grands ». La professeure documentaliste précise : « Je trouve que les élèves ne sont pas difficiles au niveau tellement, au niveau du comportement. C'est au niveau scolaire que, que c'est compliqué parce qu'ils ont un niveau très bas » (cf. Annexe 4, section 4.4). La professeure coordonnatrice de l'équipe EPS souligne : « C'est un collège REP⁺ simplement depuis cette année [les années précédentes, le collège était REP] les caractéristiques du milieu difficile, euh avec le chômage les parents (...) les conditions sociales sont très difficiles, très difficiles » (cf. Annexe 4, section 4.1).

A la suite de ces informations, il ressort que le collège est dans une dynamique de changement de recrutement social liée à la démographie des villages environnants. Cette embellie se conjugue avec la hausse et le changement de la démographie des villages. La population arrivant au collège est scolairement moins en difficulté au moment de nos observations en 2016 que par le passé. Pour autant, le collège est toujours classé en REP⁺.

Cette amélioration notable, en 2017 s'explique aussi, en partie, par le travail considérable qui est conduit dans toutes les écoles primaires du secteur de recrutement dans le cadre de la liaison école collège.

Les élèves sont répartis en quatre classes de 6^{ème}, six classes de 5^{ème} et 4^{ème} et cinq classes de 3^{ème}, ainsi qu'une classe par niveau de SEGPA. De plus, les élèves peuvent choisir des options comme le latin et il existe une section euro-allemand.

A la lumière de ces indicateurs, nous pouvons considérer que les observations menées dans ce collège pourtant classé REP⁺ se situent dans une période d'évolution du bassin de recrutement des élèves attirés par les options ouvertes par l'établissement. Il s'agit d'un établissement scolaire où se cotoient des enfants de classes populaires issues de l'immigration et des enfants de classes socioprofessionnelles moins défavorisées.

3. Présentation de l'enseignante observée : Carole

Carole a 21 ans d'ancienneté. Elle a enseigné en REP depuis le début de sa carrière. Elle est depuis un an dans cet établissement. Ses spécialités sportives sont le volleyball et l'athlétisme.

4. Présentation de la classe de 4^{ème}

La classe est constituée de 25 élèves, 14 filles et 11 garçons dont cinq élèves avec un an de « retard ». Dans cette classe, 14 élèves sont en section euro-allemand et ces élèves ont un « *très bon niveau scolaire* », un élève est absentéiste, deux élèves, selon Carole, « *décrochent* » et un élève en ULIS⁶³. Il convient de souligner l'hétérogénéité sociale et scolaire qui caractérise cette classe traduisant assez bien la diversité des publics scolarisés dans cet établissement REP⁺. « *La classe fonctionne bien dans l'ensemble* », d'après Carole (note au vol carnet de bord, avant la 1^{ère} séance). La CPE, durant l'entretien (cf. Annexe 4, section 4.2), indique que « *c'est une bonne classe d'un bon niveau scolaire.* »

5. Le handball au collège de Carole

La professeure d'EPS coordinatrice de l'équipe, lors d'un entretien, souligne : « *On a programmé l'ultimate en sixième pour travailler la disponibilité, euh l'occupation de l'espace et, puis, on a mis le handball après, mais c'est vrai que c'est (...) on va y réfléchir par rapport à la programmation parce qu'après on l'a pas en troisième. Les collègues ont choisi le basket. Bon, après ça fait partie des mêmes compétences, donc y a pas de souci, mais les élèves aiment beaucoup quand on fait handball* » (cf. Annexe 4, section 4.1).

Pour cette classe de 4^{ème} c'est donc un deuxième cycle de handball programmé et le premier ayant été suivi en 5^{ème}. L'activité handball n'est pas proposée par l'association sportive.

⁶³ Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire (ULIS).

Chapitre 2. Analyse macrodidactique des cycles observés

Ce deuxième chapitre est structuré en trois titres : le premier est relatif à l'analyse macrodidactique du cycle de Pierre, le deuxième concerne celui de Carole. Chacun de ces deux titres se subdivise en deux sections : une analyse mésodidactique de chaque séance et l'interprétation macrodidactique à l'échelle du cycle. Le troisième titre compare de façon synthétique les traits saillants de la manière dont ces deux enseignant·es dirigent l'étude de leurs élèves filles et garçons.

Tout d'abord, l'interprétation macrodidactique de chaque cycle s'appuie sur la succession des analyses des synopsis des séances. L'analyse mésodidactique de chaque séance est, ainsi, le point de départ du travail. Conformément à la démarche et aux explications exposées en première partie du chapitre méthodologique, nous présentons dans les lignes suivantes les résultats qui, à partir de l'analyse de chaque séance, nous ont permis de remonter, grâce à la récurrence des constats opérés, à une interprétation macrodidactique du cycle.

Ainsi, plusieurs strates structurent la présentation des résultats. Les deux premières sont menées à l'échelle mésodidactique et concernent chaque séance, la troisième porte sur l'ensemble du cycle.

Dans un premier temps, nous nous intéressons aux types des tâches de handball proposés aux élèves en nous appuyant pour les caractériser sur la littérature professionnelle des sports collectifs qui distingue les tâches techniques, les tâches visant la formation tactique et les tâches de jeu (voir chapitre 1, titre 3 en 1^{ère} partie, section 1.4 sur le choix du handball). Dans ces différentes tâches, nous prenons en considération la présence (ou non) des rôles sociaux d'arbitre ou d'élèves en position d'observation, l'existence d'effectifs réduits ou non, le fait que la tâche soit plus ou moins contextualisée. Ces indicateurs permettent de documenter les choix transpositifs des deux enseignant·es, notamment le degré de désynchronisation et d'élémentarisation des savoirs mis à l'étude (Chevallard, 1991). La visée de cette strate d'analyse consiste à identifier les savoirs enseignés par rapport aux thèmes d'étude abordés et si les savoirs impliqués dans les divers types de tâches varient (ou non) selon les filles et les garçons, séance par séance. Cette première strate donne une vision globale de la séance.

La deuxième strate d'analyse rend compte, tâche après tâche, du contenu des actes de langage professoraux et leur adressage. En s'inspirant de la classification de Marsenach (1987) pour distinguer les actes de langage de gestion des groupes et des espaces (GGE), les actes de langage concernant l'indiscipline (GI) et ceux portant sur les contenus d'enseignement (GC). Par rapport à l'adressage de ces actes de langage, nous pointons si l'intervention verbale de l'enseignant·e est destinée aux groupes d'élèves de la classe quel que soit leur sexe, aux seules élèves filles ou uniquement aux garçons.

Enfin, la troisième strate agrège l'ensemble des constats pour construire la synthèse macrodidactique à l'échelle du cycle. Nous reprenons l'ensemble des données de l'analyse

mésodidactique séance par séance pour, par agrégation, établir l'analyse macrodidactique relative à l'ensemble du cycle. La focalisation de l'interprétation macrodidactique consistera à privilégier la variable sexe comme un élément de compréhension des pratiques observées. Cette troisième strate permet de reconstruire la dynamique des thèmes d'étude au fil du cycle afin d'identifier l'avancée des savoirs des filles et des garçons de la classe qui sera plus particulièrement abordé lors de la comparaison entre les deux sites.

Titre 1. Site de Pierre

Revenons rapidement sur le contexte d'observation. Le cycle s'adresse à une classe de 3^{ème} mixte d'un collège. Les élèves vivent dans le quartier à proximité du collège, quartier réputé difficile avec de la délinquance et de nombreuses familles en difficultés socio-économiques. Les parents des élèves sont principalement d'origine magrébine (96%) et presque tous les élèves sont né-es en France et parlent le français et, certains, la langue maternelle de leur famille à la maison. La classe comprend 27 collégiens : 16 filles et 11 garçons, âgés de 13-14 ans.

1. Analyse mésodidactique de chaque séance de la classe de Pierre

1.1. Séance 1

Cette séance permet de situer le niveau des élèves au début du cycle et d'orienter le travail (cf. Synopsis expansé de la 1^{ère} séance de Pierre, annexe 3, section 1.1.1). Dans l'entretien post séance 1 (cf. Annexe 3, section 2.3.1), Pierre indique : « *La première chose à relever, c'est qu'il y a quelques incompréhensions au niveau du règlement du hand.* »

1.1.1. Structuration de la séance : tâches et thèmes d'étude

Le synopsis condensé de la première séance de Pierre présente de gauche à droite : la durée de chaque tâche, à qui elle est destinée au regard de la mixité, le type de tâche dont elle relève et le thème d'étude privilégié. Enfin la dernière colonne porte sur une description de chaque tâche en mettant en avant l'organisation du groupe classe.

Durées	Tâches proposées Formes de groupement et mixité	Types de tâches et thèmes d'étude	Description de la tâche
6min30	Echauffement navette : « Passe et suit » Non mixte	Micro-tâche technique Echauffement généralisé Thème d'étude : l'amélioration de l'efficacité des transmissions	Par 3 : 2 colonnes face à face Consignes variées : passes à rebond, pas chassés, accélération et suivre la balle 
16min	Tâche 1 : « 3 contre 3 Ultimate » Non mixtes	Tâche technique sans cible à atteindre Thème d'étude : la passe	Objectif : « <i>Se faire des passes, la réceptionner et l'attraper sans qu'elle ne tombe par terre</i> » 9min30 en activité puis un temps de retours puis reprise de l'activité Terrain de handball découpé en 3 terrains dans la largeur et un terrain à l'extérieur  Terrain 1 : garçon Terrain 2 : filles Terrain 3 : filles  Terrain 4 : garçons (à l'extérieur, sur la piste d'athlétisme)
16min	Tâche 2 : « Matches sur grand terrain 6 contre 6 » avec arbitres Non mixtes	Tâche de jeu Thèmes d'étude : la compréhension des règles et la prise d'informations	1 ^{er} match filles (4min) / 2 ^{ème} match garçons (7min10) / 2 ^{ème} match filles (3min30) avec un arbitre

Tableau 17 : synopsis condensé de la séance 1 de Pierre

Au cours de cette première séance, les élèves travaillent par groupes de même sexe, en non-mixité. Trois temps structurent la séance. Après l'échauffement sous forme d'un « Passe et suit », dont le but est de travailler la passe, une tâche technique est proposée : « 3 contre 3 Ultimate » qui relève du thème d'étude « Maîtrise de la passe » pour travailler la relation

passé/réception avec opposition. Pierre annonce explicitement l'objectif au début de la tâche : « *Se faire des passes, la réceptionner et l'attraper sans qu'elle ne tombe par terre.* » La tâche est identique pour les filles et pour les garçons qui travaillent séparément. Puis, Pierre met en place une tâche de jeu (matches opposant des équipes non mixtes) sur grand terrain. Les matches se pratiquent à 6 contre 6 avec un arbitre, de sexe différent des joueurs⁶⁴. Les équipes de filles commencent à jouer. Elles effectuent deux matches et les garçons un seul. Si la durée totale de jeu est la même pour les filles et les garçons, le match des garçons dure 7min10 consécutives alors que les filles sont impliquées sur deux séquences de jeu aux durées plus courtes (4min et 3min30). Or, les travaux de Vandeveld et Amade-Escot (2003) ont pointé que la durée d'un match est une variable décisive pour que les élèves fassent l'expérience du rapport de force et puissent s'y adapter. Ici, les filles ne vivront pas la même expérience pendant la même durée de jeu. Cela nous amène à poser l'hypothèse de possibles difficultés à tirer parti du rapport de force dans le jeu collectif. Nous reviendrons le cas échéant sur cette interprétation au fil du cycle.

1.1.2. Les actes de langage de l'enseignant en direction des filles et les garçons

Nous relevons la fréquence des trois catégories d'actes de langage (GGE, GI, GC) en précisant le cas échéant, entre parenthèses, la fréquence relevée et leur adressage en direction des filles ou des garçons ou à de l'ensemble du groupe classe/groupes mixtes.

1.1.2.1. Echauffement : « Passe et suit »

- Les actes de langage de GGE (10) portent essentiellement sur la mise en activité. Exemple : « *Oussama, c'est qui, qui est avec toi.* » Pierre intervient six fois en direction des garçons et une fois en direction des filles.

- Les actes de langage de GI (4) dont 2 pour les garçons et 2 pour la classe entière, ne sont que de brefs rappels à l'ordre : « *Je répète, c'est un ballon de hand, aucune balle au pied.* »

- Les actes de langage de GC (30) sont très nombreux et constants, tout au long de la séance et visent à donner de nouvelles consignes à l'ensemble des élèves de la classe (26). Exemples concernant l'évolution des consignes : « *Dès qu'on réceptionne la balle, on*

⁶⁴ Notons qu'une fille volontaire joue avec les garçons pour compléter l'une des équipes.

accélère » ; « *passes à rebond* » ; « *pas chassés* » ; « *dribble en marche arrière* » ; « *passes normales et on accélère* » et « *celui qui a le ballon est au milieu, une minute à fond.* »

1.1.2.2. Tâche 1 : « 3 contre 3 Ultimate »

Sur la surface du terrain de handball, trois aires de jeu sont délimitées dans la largeur. Les garçons se placent spontanément sur le terrain 1. Les filles se mettent progressivement au travail sur les terrains 2 et 3. A l'extérieur du terrain de handball, sur la piste d'athlétisme, Pierre trace une 4^{ème} aire de jeu (terrain 4) où un dernier groupe de garçons se met en activité. Il se déplace surtout entre le terrain 1 et 2 et jusqu'au terrain 4. Ses interventions en direction du terrain 3 des filles, sur le côté, sont beaucoup moins nombreuses.

- Concernant les actes de langage de GGE (55), nous ne constatons pas de réelle différenciation entre les groupes filles, garçons et classe/groupes mixtes. Les actes de langage les plus nombreux concernent la mise en activité. Par exemple, Pierre répète plusieurs fois : « *C'est parti.* » Ces actes de langage s'adressent à l'ensemble de la classe. Notons que sur le terrain 1 les élèves se sont vite mis en activité. Après des GGE F sur la constitution des équipes (chassables), les filles se sont mises en action sur les deux terrains.

- Les actes de langage de GI (22) ne portent pas sur des comportements déviants, mais relèvent de nombreux actes brefs sur le manque d'attention, le fait de ne pas jouer au pied avec le ballon de handball. Soulignons que 20 actes de langage sur 22 sont adressés aux garçons.

L'extrait de verbatims à 26min25 lors de la reprise de la première tâche est significatif : « *Les garçons, je ne comprends pas. Vous ne faites rien (...) Adel, je ne vais pas vous supporter longtemps. Tu ne veux pas jouer ? Va t'asseoir. Les garçons, j'en ai marre. Pas du jeu au pied.* » Pierre avait déjà averti les garçons : « *Pas au pied 3^{ème} fois.* »

Notons qu'une seule GI est relevée pour une élève fille à 36min durant un match parce qu'elle « râlè » contre l'arbitre à cause d'une faute de pied⁶⁵ non sifflée.

⁶⁵ Cela renvoie à une faute réglementaire sanctionnée par l'arbitre dans le livret d'arbitrage officiel de la Fédération Française de Handball. La balle touche le pied ou la jambe d'un joueur, le joueur doit être sanctionné d'une faute. Cette irrégularité conduit à un jet franc pour l'équipe adverse. Cette faute appartient au thème d'étude relatif au « Savoir d'arbitre » défendu dans les programmes.

Pierre revient sur la gestion de l'indiscipline qui est clairement explicitée aux élèves lors du bilan de séance : « *Quelques petites difficultés de la part de beaucoup sur le respect des règles et de l'écoute.* » Lors de l'entretien post séance, Pierre indique que cette question fera l'objet d'un travail spécifique au cours de la prochaine séance en proposant un travail sur le règlement.

- Les actes de langage de GC (55) sont très nombreux et constants tout au long de la séance, plus nombreux en direction des filles (22) qu'en direction des garçons (13). Notons que les actes de langage concernant les contenus sont moins fréquents en direction des garçons (13) qu'en direction des filles (22).

Lors de cette tâche de « 3 contre 3 Ultimate », Pierre passe de terrain en terrain en commençant par le terrain 1 des garçons. Ses actes de langage portent sur le rappel des consignes et l'engagement. Exemple : « *Faute oui.* » Il veille constamment à garder en activité les élèves, surtout les garçons sur leurs deux terrains. Notons que ces actes de langage sur les deux terrains des garçons sont très brefs. Par contre, sur l'un des terrains des filles, ils sont plus denses en contenu et plus longs, à la fois individuels et collectifs, ce qui est plutôt rare, chez Pierre, comme le montre l'extrait ci-dessous :

Pierre : « *Ouais validé* » (0:21:49.6)

Pierre : « *Allez les noirs vous restez là attends* » (0:21:53.3)

Pierre : « *Restez-là là-bas reculez reculez les bleus reculez attends attends et tu fais un rebond au milieu* » (0:21:58.5)

Pierre : « *Ouais mais regarde il faut pas perdre le ballon* » (0:22:08.3)

(Extrait verbatim de Pierre de la séance 1, annexe 3, section 1.1.2, les références aux times codes entre parenthèses)

Sur l'autre terrain des filles, Pierre ne fait que de brèves interventions et de loin en élevant la voix. Exemple : « *Bien les filles là-bas.* »

A la fin de la tâche « 3 contre 3 Ultimate », Pierre pose une question à l'ensemble des élèves de la classe : « *Qui peut me dire l'objectif de cette situation ?* » A la reprise de cette tâche, nous notons une différence dans la gestion des contenus. Nous constatons davantage d'actes de langage sur les contenus pour les filles sur l'un des terrains.

Pierre : « *Fais l'engagement au milieu et après dès que vous réceptionnez la balle les noirs il y en a une qui les deux se décalent se décalent doucement doucement* » (0:29:17.6)

Pierre : « *Eh comment veux-tu qu'elle reçoive la balle* » (0:29:20.3)
(jeu)

Pierre : « *Et oui il faut leur donner au début* » (0:30:03.1)

Une fille : « *Vous avez dit que c'était avec un rebond* »

Pierre : « *Tu as vu mais tu as vu comment elle tire* » (0:30:06.8)

Une fille : « *Ouais par contre xxx* » (0:30:08.9)

Pierre : « *Je vais le faire eh les filles les filles non non mais apparemment vous ne savez pas le faire donc je vais le faire je vais le faire* » (0:30:15.6)

Pierre : « *Voilà holà regardez voilà maintenant vous défendez elles doivent marquer ici* » (0:30:22.3)

(Extrait verbatim de Pierre de la séance 1, terrain 2, annexe 3, section 1.1.2)

Pierre ne fera qu'un acte de langage sur les contenus en direction des garçons sur le terrain 1 : « *Encore, encore, décalez-vous voilà très bien.* » En fait, il a perdu du temps pour que les élèves se mettent en place, car il a changé la composition des équipes, contrairement aux filles qui se sont mises en activité de suite.

1.1.2.3. Tâche 2 : « Matches sur grand terrain 6 contre 6 » avec arbitres

Comme nous l'avons vu, les filles jouent deux matches successivement. Le premier dure 4min et le deuxième 3min30. Les garçons, quant à eux, ne jouent qu'un seul match de 7min10. Lors de ces matches, les actes de langage de GC (76) sont très variés et conséquents à la fois pour les filles et les garçons. Nous notons 45 actes de langage adressés aux filles et 29 aux garçons.

§ Durant les matches des filles, les actes de langage de GC portent sur les règles (le dribble, la règle des cinq secondes, les lignes de touche et la zone), sur la prise d'informations : « *Lève la tête. Elle est toute seule. Tire.* » Pierre adresse deux actes de langage à la gardienne : « *Halima, avance-toi.* » Sur le 2^{ème} match des filles, les actes de langage concernent un peu moins les règles et davantage les critères de réalisations associés à des encouragements dans la phase de jeu d'attaque. Exemple : « *Anissa, s'il y a personne tu avances, s'il y a quelqu'un tu t'arrêtes* » ; « *Abir, arrête-toi ! Bien ! Encore bien Allez, Abir.* »

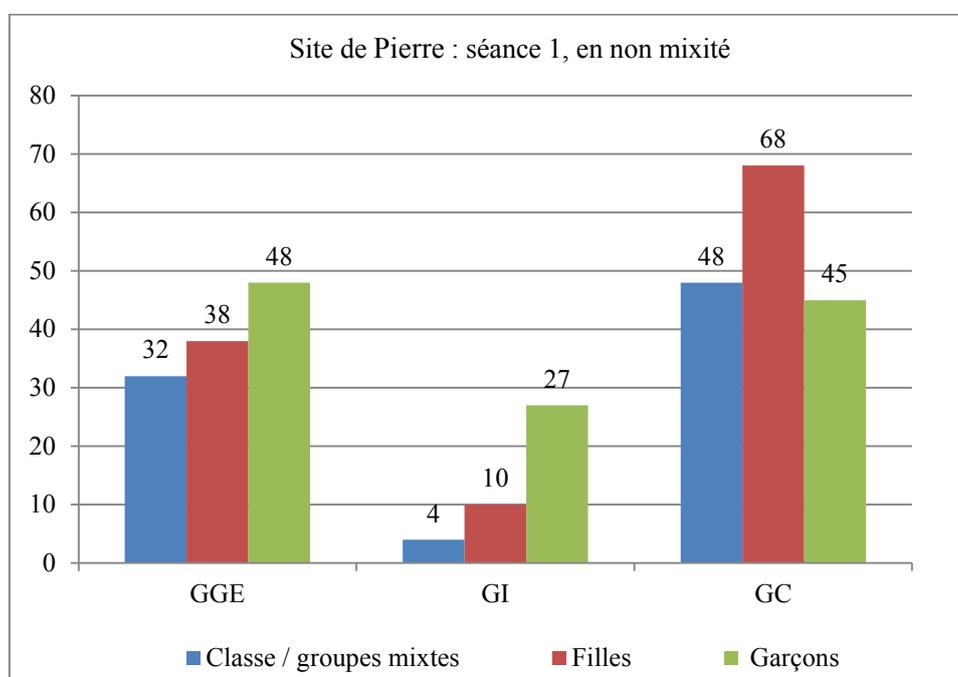
§ Durant le match des garçons, les actes de langage sur les contenus concernent aussi sur les règles (reprises de dribble interdit, pas le droit toucher, arracher le ballon, règle du marché « *trois pas, le 4^{ème} c'est une faute et la sortie* »). Mais à la différence de ceux adressés aux filles, les contenus délivrés mettent l'accent sur la défense.

Lors des trois matches notons, aussi, que l'enseignant intervient sur les règles envers l'arbitre fille : « *Ah oui vas-y Abir regarde mieux* » et l'arbitre garçon : « *Abdelkarim, tu as regardé s'il y avait zone, non.* »

1.1.2.4. Pour conclure sur la répartition des actes de langage lors de cette séance

Dans ce premier chapitre de résultats, nous présenterons systématiquement la répartition des actes de langage dans des histogrammes en mentionnant par catégories (GGE, GI et GC) le nombre de leurs occurrences. Les données sont ainsi agrégées sur toute la durée de la séance.

L'analyse de l'ensemble des actes de langage de Pierre, dans la séance 1, montre qu'il intervient un peu plus souvent en direction des garçons (120 occurrences) qu'en directions des filles (116 actes de langage). Pierre en formule 84 au groupe classe/groupes mixtes.



Histogramme 1 : indices de fréquence des actes de langage en pourcentage, séance 1 chez Pierre

A propos de la gestion des groupes et des espaces (GGE), nous relevons une différence de plus 10 actes de langage concernant des garçons. Les actes de langage de Pierre tentent avant tout à mettre le plus rapidement possible ces élèves en activité.

Au sujet des actes de langage de GI (41 au total), nous comptabilisons 27 actes de langage en direction des garçons, 10 en direction des filles et 4 à l'ensemble de la classe. Il s'agit de rappels à l'ordre brefs ce qui explique, sans doute, que nous n'ayons pas constaté de réels comportements déviants au sens de Tousignant (1985).

Les actes de langage relatifs aux contenus sont plus nombreux en direction des filles (68) qu'en direction des garçons (45) ou du groupe classe/groupes mixtes dans son ensemble (48). Ces actes de langage sont constants et soutenus. Pierre ne « lâche » pas la classe : « *Il faut essayer de cadrer les choses pour que (...) euh pour que tu puisses faire un enseignement qui peut ressembler à un « enseignement entre guillemets normal (...) la grosse problématique de nos élèves, c'est un manque d'autonomie* » (cf. Extrait entretien ante cycle de Pierre, annexe 3, section 2.1). Ils sont aussi variés. Ils portent sur l'attaque, la défense, les arbitres durant le match, que ce soit en direction des filles et des garçons. Pour les filles, les actes de langage sont plus longs. Avec les garçons Pierre intervient brièvement, notamment au cours de la tâche principale de la séance, le « 3 contre 3 Ultimate. »

Comme indiqué dans le chapitre méthodologique, nous avons souhaité tester si ces résultats sont significatifs. Le chi-deux, calculé sur l'ensemble des actes de langage adressés spécifiquement aux filles et aux garçons lors de la séance égale 13,09. Il est supérieur au chi-deux théorique lu dans la table (5,99) avec un ddl⁶⁶ 2. Il existe une relation significative dans la répartition des actes de langage de Pierre selon les filles et les garçons, au bénéfice de ces derniers dans la séance 1. Il est, de plus, intéressant de pointer que ce lien significatif s'appuie sur une sur-représentation⁶⁷ des actes de langage de GI adressés aux garçons (cf. Résultats chi-deux en annexe 3, section 1.1.4, p. 44).

1.2. Séance 2

Comme pour chacune des séances le synopsis expansé de la deuxième séance de la classe de 3^{ème} de Pierre est présenté en Annexes (cf. Annexe 3, section 1.2.1).

1.2.1. Structuration de la séance : tâches et thèmes d'étude

Objectifs : travail sur la relation passe/réception. Travail sur la précision des passes et la réception. Travail sur le règlement (retour par rapport à séance 1). Le tableau ci-dessous rend compte de la deuxième séance de Pierre.

⁶⁶ Les degrés de liberté (ddl) = (nb de lignes - 1) (nb de colonnes - 1).

⁶⁷ Les Résidus standardisés ajustés présentent les résidus de chaque cellule divisés par un estimé de leur erreur-type. Le résidu standardisé qui en résulte est exprimé en unités d'écart-type par rapport à la moyenne. Dans le cas d'un chi-deux significatif, si la cellule est positive, cette modalité de la variable est surreprésentée et si c'est négatif, elle est sous-représentée.

Durées	Tâches proposées Formes de groupement et mixité	Types de tâches et thèmes d'étude	Description de la tâche
9min30	Echauffement : « Passes sur un demi-terrain » Non mixte (une fille, Anissa avec le groupe garçon)	Micro-tâche technique Echauffement généralisé Thème d'étude : l'amélioration de l'efficacité des transmissions	Manipulation du ballon - passes avec 3 ballons en mouvement, sur un demi-terrain. Se faire des passes en mouvement. Variétés des passes, passes à rebond, puis au coup de sifflet (pendant 10 secondes) faire des accélérations Deux groupes non mixtes : un groupe de garçons et un groupe de filles / deux demi-terrains Trois arrêts et rassemblement pour réexpliquer l'exercice  Groupe garçons (avec une fille Anissa) Groupe filles
14min30	Tâche 1 : « Diagonale 3 contre 0 et tir » Mixte	Tâche technique Thème d'étude : le tir sans défenseur.e	Tâche en « Diagonale » (terrain de handball divisé en deux par la diagonale) 2 terrains de handball dans la largeur Consignes : 3 contre 0 et tirer là où ne se trouve pas la gardienne  4 équipes non mixtes
7min30	Constitution des équipes		4 équipes non mixtes
5min	Tâche 2 : « Matches sur demi-terrain » Non mixte (Anissa arbitre les garçons)	Tâche technico-tactique Thème d'étude : atteindre la zone de marque	Matches sur demi-terrain (garçons d'un côté, filles de l'autre). Départ ligne médiane. 3 possessions de balles puis changement attaque/défense  Demi-terrain garçons (5 contre 5) Demi-terrain filles (6 contre 6)
1min15	Tâche 3 : « Match sur grand terrain » Non mixte	Tâche de jeu Thème d'étude : le règlement	1 seul match filles contre filles sur grand terrain (6 contre 6)

Tableau 18 : synopsis condensé de la séance 2 de Pierre

Cette séance s'articule autour de trois tâches de courte durée après l'échauffement. Ce dernier, « Passe sur un demi-terrain », est proposé en non mixité ; il porte sur la passe. La tâche suivante, « Diagonale 3 contre 0 et tir », est assez décontextualisée et de type technique. Même s'il existe une cible à atteindre et un duel tireuse ou tireur, il n'y a pas de défenseur.e. Il

s'agit d'une micro-tâche technique dont le thème d'étude porte sur le tir. Le savoir enseigné « Tirer là où n'est pas la le gardien·ne » est mis à l'étude en mixité. Notons que c'est la première fois dans le cycle. Les filles commencent la tâche et les garçons enchaînent ensuite avec un premier groupe mixte (2 garçons et une fille, Anissa, la même élève qui avait réalisé l'échauffement avec des garçons).

Dans la tâche suivante, « Match sur demi-terrain », qui relève d'un type de tâche technico-tactique, les formes de groupement sont non mixtes. La tâche se déroule sur un demi-terrain. Le thème d'étude est atteindre la zone de marque avec défenseur·e. Moins décontextualisée que la précédente, elle vise à construire la progression de la balle en attaque.

Pour terminer et à la fin de la séance, Pierre met en place une seule tâche de jeu, un match avec le groupe de filles est interrompu, car c'est la fin du cours. Le match aura duré 1min15.

1.2.2. Les actes de langage de l'enseignant en direction des filles et les garçons

1.2.2.1. Echauffement : « Passes sur un demi-terrain »

- Pour les actes de langage de GGE (39), nous constatons le même rituel que pour la première séance. A la sortie des vestiaires, Pierre fait l'appel et met en place l'échauffement. Les GGE sont deux fois plus souvent adressées au groupe classe/groupes mixtes dans son ensemble. Les actes de langage concernent principalement les questions relatives à l'agencement du matériel, car Pierre implique toujours les élèves dans la gestion matérielle, comme le montre cette interaction, dès la fin de l'appel : « *Oussama, Sofiane, vous allez me chercher les ballons là-bas.* » Une autre interaction, au milieu de l'échauffement, est dirigée à deux filles assises sur le banc qui refusent de s'engager dans la tâche prescrite : « *Vous allez me chercher des plots s'il vous plait* » (12min30).

- Les actes de langage de GI (10) sont nombreux, répétés aux garçons (5) et au groupe classe/groupes mixtes (4). L'intensité est importante. Nous constatons davantage d'actes de langage brefs pour recadrer l'écoute des élèves, comme lors du rassemblement au milieu de l'échauffement à 8min20 quand un élève jette un ballon, Pierre répète deux fois : « *On arrête les ballons.* » Pierre intervient de nouveau auprès des deux filles sur le banc en leur rappelant des sanctions qu'elles peuvent avoir si elles ne s'impliquent pas : « *Les filles, s'il n'y a pas de certificat médical, c'est zéro.* » Tout le long de la séance, Pierre recadre des

élèves, surtout des garçons comme lors du deuxième rassemblement : « *Si je tourne le dos et vois quelqu'un qui shoote le ballon au pied il sera assis toute l'heure.* »

Des sanctions sont constatées, comme durant l'explication de l'échauffement : « *Abdelkarim, tu me fatigues. Tu vas t'asseoir* » et au début de l'échauffement : « *Mohamed, tu sors. Viens, viens. Vas t'asseoir avec Abdelkarim.* » Les actes de langage de recadrage s'enchaînent à un garçon : « *Qu'est-ce qui se passe ici ? Pourquoi il triche Saïd ?* » Précisons que cette intervention conduit Pierre à venir sur le terrain des garçons et l'éloigne du terrain des filles. Nous relevons aussi un autre acte de langage, GI, juste avant le match des filles, adressé un garçon : « *Tiens-toi comme il faut ! Tu te crois où ?* » Son agacement au regard des comportements inattentifs, des indisciplines mineures est confirmé lors du bilan de la séance : « *Trop de perte de temps sur le respect des consignes, sur la mise en place. Je perds trop de temps à faire le gendarme.* » Lors de l'entretien post séance, Pierre reviendra sur ce constat.

- Les actes de langage de GC (26) de Pierre sont nombreux et constants tout au long de la séance. Ils sont adressés principalement au groupe classe/groupes mixtes (15) et aux garçons (10). Ils portent lors de l'échauffement, à la fois, sur les règles et sur les critères de réalisation, notamment sur la passe en courant. Pierre interrompt trois fois le travail des élèves pour préciser ses attentes. Lors du troisième rassemblement, il ré explique ce qu'il attend d'eux : « *Les consignes sont claires pourtant. On est dans la zone. On se déplace. Quand il y a quelqu'un devant moi je lui fais une passe. Qu'est-ce que je vois ? Des passes très, très loin qui n'arrivent jamais.* » Pendant l'échauffement de nombreuses régulations sur les contenus concernent l'engagement des élèves et la précision des passes : « *Personne à l'arrêt tout le monde trotte* » et « *faire des passes plus précises en arrêtant les grandes passes.* »

Ces actes de langage s'adressent systématiquement aux garçons en tant que groupe et relèvent aussi de régulations individuelles adressées à certains d'entre eux, par exemple à Sofiane : « *Arrête de faire de grandes passes. Elles n'y arrivent jamais.* » Pierre intervient en alternant rappel des consignes et introduction de nouvelles actions comme en fin d'échauffement, faire des passes à rebond et réaliser des accélérations de 10 secondes : « *Prêts ? Dix secondes à fond, prêts ? Sifflet allez.* »

1.2.2.2. Tâche 1 : « Diagonale 3 contre 0 et tir »

Pour cette première tâche d'apprentissage appelée « Diagonale » portant sur le thème d'étude du tir, Pierre se positionne au départ de l'action des élèves regroupés trois par trois et donne le ballon à chaque passage.

- Les actes de langage de GGE (52) sont très nombreux afin de mettre en place la tâche, à la fois à l'intention du groupe classe/groupes mixtes (11), des filles (20) et des garçons (21).

- Ceux relevant de la gestion de l'indiscipline (18) sont principalement adressés aux garçons (15). Ils se rapportent principalement à l'écoute et le non-respect des règles sur la manipulation du ballon. Pierre : « *Eh les gardiens je compte sur vous pour pas vous pendre sur le but et mettre des grands coups de pieds dedans si c'est ça votre rôle je change de gardien.* » A titre individuel, les actes de langage concernent un élève ne s'impliquant pas dans l'exercice.

- A propos des actes de langage de GC (62), nous décomptons, lors de cette tâche, 30 GC adressées à la classe, 11 GC aux filles et 21 aux garçons. Dans cette tâche très décontextualisée, les filles passent en premier. Les actes de langage ont trait, essentiellement, au rappel des consignes. Pendant la tâche, nous constatons des régulations de GC notamment relatives aux connaissances sur les règles du jeu (zone). Ces dernières sont à la fois adressées aux filles et aux garçons. Pierre reste ainsi très présent pour ne pas lâcher le groupe classe/groupes mixtes au regard des contenus visés tout en couplant systématiquement, à chaque passage, ses actes de langage sur les contenus avec des rappels pour effectuer un engagement rapide, pour que les élèves lui donnent rapidement le ballon.

1.2.2.3. Tâche 2 : « Matches sur demi-terrain »

La tâche 2 est une tâche technico-tactique de type jeu se déroulant sur un espace restreint et dont le thème d'étude consiste à atteindre la zone de marque avec défenseur·e. Le groupe de 10 garçons joue à 5 contre 5 et les filles à 6 contre 6.

- Les actes de langage de GGE (30) dont 14 adressés aux filles sont moins nombreux que lors de la tâche précédente, les élèves se mettant plus rapidement en activité.

- Par contre, ceux de GI (27) sont plus fréquents pendant cette tâche avec 9 adressées à l'ensemble de la classe, 14 aux garçons et 4 aux filles.

- Les actes de langage de GC (40) consistent à maintenir l'engagement des élèves et à faire « tourner » la tâche. Ils concernent respectivement les filles (13) et les garçons (21) qui travaillent dans des espaces séparés. Ce sont le plus souvent des actes de langage portant sur les critères de réalisation en direction, indistinctement, des filles et des garçons : « *Appliquez-vous sur les passes* » ; « *donne ton ballon, il est seul.* » Nous notons un acte de langage aux filles au sujet de la défense : « *Bien elle l'a récupéré* » et une sur les règles pour les garçons : « *T'es dans la zone.* » Pierre intervient, d'abord, sur le terrain des filles : « *Premier ballon perdu, mauvaise passe, deuxième ballon perdu et appliquez-vous sur les passes.* »

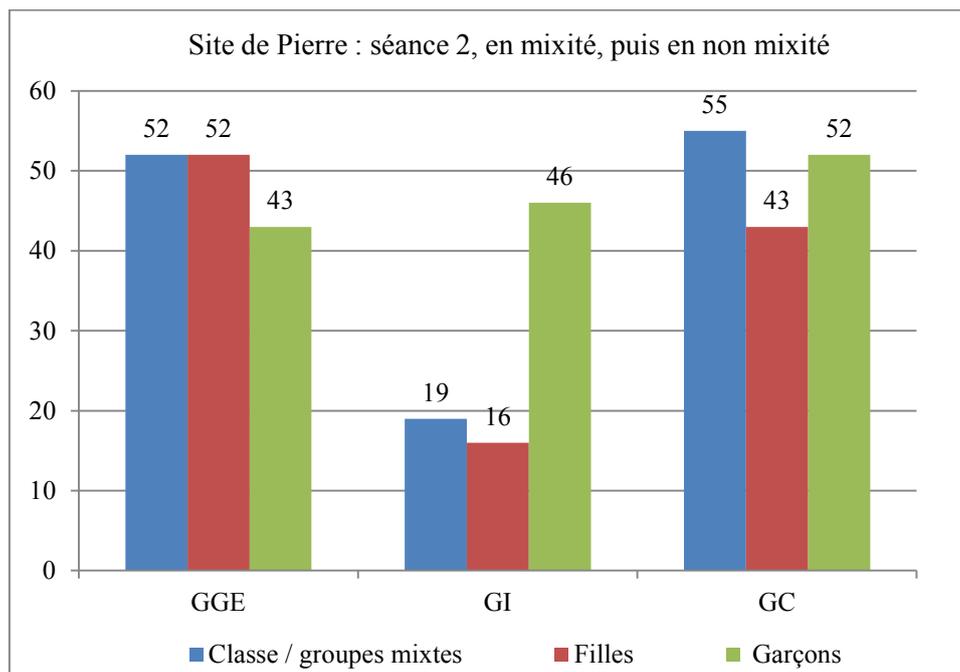
Lors de cette tâche, à cause d'une altercation entre Saïd et un camarade, Pierre se dirige sur le terrain des garçons. Ses actes de langage se rapportent aux consignes et aux les règles. Exemples : « *Appliquez-vous sur les passes* » ; « *t'es dans la zone* » ; « *donne ton ballon* » ; « *qui est seul ? Personne n'est seul.* » Comme il reste sur ce terrain jusqu'à la fin de la tâche, nous pouvons penser que c'est pour avoir sous contrôle rapproché les garçons qui se disputaient. Une fille, Anissa, arbitre les garçons et cette élève a toujours travaillé avec les garçons depuis le début de la séance.

1.2.2.4. Tâche 3 : « Match sur grand terrain »

En toute fin de séance, le match entre deux équipes de filles, à 6 contre 5, est l'occasion de 18 actes de langage qui ont trait à la gestion des contenus. Cependant, le temps de match est très court (1min15), car c'est la fin de l'heure. Exemple : « *Alors, qu'est-ce que dit l'arbitre ? Zone. Abir a le pied sur la ligne. Qui est seul ? Vous êtes trop loin ? Ça va, je peux tirer de loin (Abir). Tu vois, c'est précis.* »

1.2.2.5. Pour conclure sur la répartition des actes de langage lors de cette séance

Comme pour chaque séance, nous présenterons la répartition des actes de langage dans l'histogramme ci-après mettant en évidence par catégories (GGE, GI et GC) le nombre de leurs occurrences.



Histogramme 2 : indices de fréquence des actes de langage en pourcentage, séance 2 chez Pierre

L'analyse de l'ensemble des actes de langage de Pierre montre que beaucoup de ses interventions sont formulées tout le long de la séance. Nous relevons au total 141 actes de langage en direction des garçons, 111 des filles et 126 pour le groupe classe/groupes mixtes. Les actes de langage de gestion de la discipline sont davantage adressés aux garçons dans un souci de contrôle du groupe. Pierre ne « lâche » pas sa classe pour éviter des comportements d'inattention ou déviants, ainsi que pour mettre les élèves et plus particulièrement les garçons le plus rapidement en activité.

Les actes de langage de Pierre portent essentiellement sur la gestion de l'indiscipline, avec de nombreux rappels à l'ordre envers les garçons (46) et dans une moindre mesure, en direction des filles (16). Quelques exemples de GI aux garçons : « *On arrête les ballons* » ou « *Abdelkarim, tu me fatigues. Tu vas t'asseoir.* »

Les actes de langage sur la gestion des contenus sont réguliers et soutenus envers les garçons (52) et envers le groupe classe/groupes mixtes (55). Deux exemples de GC aux garçons : « *Appliquez-vous sur les passes* » ; « *donne ton ballon, il est seul.* » Dans cette séance, Pierre s'adresse un peu moins aux filles (43). Exemples : « *Bien elle l'a récupéré* » et « *appliquez-vous sur les passes.* »

Le chi-deux calculé (12,83) est supérieur au chi-deux théorique d'indépendance des variables (5,99) au ddl 2. Il existe, en conséquence, comme pour la première séance, une relation significative entre la répartition des actes de langage de l'enseignant et la variable de sexe-garçons dans cette séance 2 (cf. Résultats chi-deux en annexe 3, section 1.2.4, p. 61). Ce lien significatif s'appuie sur une sur-représentation des actes de langage de GI adressés aux garçons et ce, malgré une sur-représentation des actes de langage de GGE en direction des filles par rapport aux garçons.

1.3. Séance 3

Le synopsis expansé de la troisième séance de la classe de 3^{ème} de Pierre est présenté en annexe 3, section 1.3.1.

1.3.1. Structuration de la séance : tâches et thèmes d'étude

Objectifs : attraper, donner en déplacement, se démarquer.

Le tableau ci-après est le synopsis condensé de la troisième séance de Pierre.

Durées	Tâches proposées Formes de groupement et mixité	Types de tâches et thèmes d'étude	Description de la tâche
7min	Echauffement : « Diagonale 3 contre 0 » Mixte par la présence d'un·e défenseur·e	Tâche technique (3 contre 0) évoluant en une tâche technico- tactique (vers un 3 contre 1) Thèmes d'étude : l'attaque, atteindre la cible et tirer	Tâche en « Diagonale 3 contre 0 » et tir  Évolution : 3 contre 1 défenseur·e
4min25	Tâche 1 : « Départ à 9 mètres, 3 contre 2 défenseur·es » Réelle Mixité	Tâche technico- tactique Thèmes d'étude : l'attaque, atteindre la zone de marque et marquer	Trois plots avec trois attaquant·es. Se faire des passes. Au signal deux défenseur·es essayent d'empêcher que le but ne soit marqué. 3 attaquant·es contre 2 défenseur·es. Départ, les 3 attaquant·es à 9 m au plot / 2 défenseur·es à 7 mètres au plot

Durées	Tâches proposées Formes de groupement et mixité	Types de tâches et thèmes d'étude	Description de la tâche
23min37		Tâche de jeu	1 match sur grand terrain : 5 contre 5 avec gardien·ne 1 match mixte / 2 équipes Pas de dribble pour ne pas jouer tout·e seul·e (6min10)
6min10 17min27	Tâche 2 ⁶⁸ : « Match sur grand terrain » Mixte	Thèmes d'étude : - l'attaque, atteindre la zone de marque en passe - l'arbitrage (règlement et attitude) Equipes mixtes	Pas d'arrêt : dribble autorisé (17min27) 10 élèves (dont les 4 « élèves-cibles »)

Tableau 19 : synopsis condensé de la séance 3 de Pierre

Nous retrouvons la tâche « Diagonale 3 contre 0 » proposée lors de la séance précédente et mise en place dès l'échauffement. Rappelons que cette tâche est une tâche technique. Pierre la fait évoluer en rajoutant un·e défenseur·e ce qui lui confère un caractère plus tactique, tout en créant plus de mixité puisque ce rôle peut être endossé par un élève de sexe différent. Notons, toutefois, que les groupes de trois attaquant·es ne sont jamais mixtes.

La tâche d'apprentissage 1 : « Départ à 9 mètres, 3 contre 2 défenseur·es » est une tâche technico-tactique. Elle est assez contextualisée avec une cible à atteindre et un duel tireuse ou tireur ainsi que la présence de défenseur·es. Son thème d'étude relatif à l'atteinte de la zone de marque en présence de défenseur·es lui donne un caractère tactique. Le savoir enseigné concerne la construction collective de l'attaque en situation de surnombre ce qui facilite le démarcage d'un·e attaquant·e afin « d'aller marquer ». Cette tâche est organisée en mixité.

La dernière tâche de la séance, sous la forme d'un match, dure 23min37. Les équipes sont mixtes pour la première fois depuis le début du cycle. Notons que ce sera la seule fois dans le cycle qu'une telle tâche sous forme de matches (mixte ou non mixte) dure aussi longtemps. Généralement, les matches ne durent que 3 ou 4min. Or la durée du match est décisive pour créer chez les élèves d'une équipe les conditions d'une expérience collective

⁶⁸ Cette ligne du tableau est « grisée » car la tâche qu'elle décrit fera l'objet d'une analyse microdidactique dans le prochain chapitre des résultats. Nous reproduirons ces indications dans les synopsis condensés des séances qui suivent.

d'attaque et de défense partagée, comme l'ont montré en basketball les travaux de Vandeveld (2006).

1.3.2. Les actes de langage de l'enseignant en direction des filles et des garçons

1.3.2.1. Echauffement : « Diagonale 3 contre 0 »

Le rassemblement et l'appel ne s'effectuent pas au même endroit. Durant cette séance, l'effectif est moins important, car beaucoup d'élèves sont absents.

- Les actes de langage de GGE (21) de Pierre sont assez équilibrés entre les filles (6), les garçons (6) et le groupe classe/groupes mixtes (9).

- Ceux de GI (13) ne s'adressent qu'aux garçons et, notamment, à un élève, Mohamed qui volontairement ne participe pas aux exercices de la séance. A titre d'exemple, durant l'explication de l'échauffement, Mohamed est allongé sur le banc et mâche un chewing-gum. Pierre intervient de nombreuses fois sous forme de rappels à l'ordre dès l'échauffement jusqu'à la fin des matches. Ces actes de langage soulignent le souci de Pierre de tenir engagés les garçons dans le travail.

- Les actes de langage de GC (24) sont équilibrés entre les filles (6), les garçons (8) et le groupe classe/groupes mixtes (10). Ils portent avant tout sur l'engagement des élèves afin de les mettre très vite en activité ou de maintenir leur activité dans la tâche d'apprentissage. Exemple : « *Trois suivants go.* » Nous relevons un seul acte de langage sur les critères de réalisation : « *Vous allez plus vites sur la course* » adressé aux garçons, et un bref encouragement lié à la réussite d'une fille : « *Bien, bien Abir.* »

1.3.2.2. Tâche 1 : « Départ à 9 mètres, 3 contre 2 défenseur·es »

- Les actes de langage de GGE (13) sont peu nombreux et s'adressent surtout au groupe classe/groupes mixtes (8). Comme pour les deux premières séances, nous relevons très peu d'actes de langage relatifs à l'agencement du matériel dans la mise en place de la tâche.

- Les actes de langage de GI (5) de Pierre ne concernent que les garçons sous la forme de plusieurs rappels à l'ordre et de différentes natures : « *Tu peux arrêter avec les ballons, s'il te plait* » ; « *les garçons, je vous attends* » ; « *tu t'assois, s'il te plait (...) assieds-*

toi. » Nous retrouvons, comme pour les séances précédentes, une tension visant à contrôler l'activité des garçons afin de favoriser leur engagement dans les tâches.

- Les actes de langage GC (35) sont nombreux, relèvent principalement de rappels des consignes et visent à faire enchaîner le plus rapidement la tâche, condition de l'apprentissage (attaquant·es et défenseur·es). Ensuite, nous notons quelques actes de langage sur la défense : « *On lève les bras, on empêche de tirer* » ou sur l'attaque : « *Soit tu tires, soit tu donnes* » et « *la passe n'est pas assez précise.* » Les actes de langage relatifs aux contenus concernent le plus souvent l'ensemble du groupe classe/groupes mixtes (24) et les garçons (9). Nous signalerons dans la section suivante que ce constat s'amplifie.

1.3.2.3. Tâche 2 : « Match sur grand terrain »

Cette tâche de jeu, fortement contextualisée, est proposée aux élèves répartis en deux seules équipes mixtes, compte-tenu des absents. Sa durée, dont nous avons déjà souligné l'importance, est inhabituelle par rapport à tous les matches qui seront mis en place lors du cycle. Nous avançons l'hypothèse que la mise en place de cette tâche en mixité et la durée de la séance sont plus liées au nombre d'élèves présent·es qu'à une décision didactique assumée.

- Les actes de langage de GGE (24) sont surtout adressés au groupe classe/groupes mixtes.

- Ceux relevant des GI (14) se répartissent entre les filles (5) et les garçons (9). La constitution des équipes mixtes prend du temps (16min). Pierre doit faire face au comportement déviant de Saïd, un garçon qui refuse de porter le maillot de son équipe. Exemple de l'intervention : « *Non ! Si tu ne mets pas ta chasuble, tu ne joues pas. Tu as un problème, Saïd ?* » Durant un regroupement pendant le match, Pierre ajoute : « *Beh, là ! Saïd, il n'a pas écouté ce que j'ai dit.* » Lors des matches, nous observons plusieurs comportements d'indiscipline auxquels réagit Pierre. A un comportement perturbateur de Mohammed durant le match, Pierre déclare : « *Tu te tiens comme il faut là-bas* » et à la fin du match : « *Les touristes, là-bas, ça va ! Tu crois qu'ils ne me font pas perdre du temps, eux.* » Nous constatons aussi des réprimandes adressées à deux filles. La première vise Iptissame : « *Avant de mettre en place le match, tu descends de la table, s'il te plait* » et la deuxième, suite à une altercation entre deux élèves filles : « *Iptissame, viens voir !* » Iptissame : « *Moi, euh !* » Pierre : « *Oui, toi Iptissame. C'est toi, les insultes sur un terrain ? Eh ! Dehors.* » Nous

reviendrons dans l'analyse microdidactique sur la manière dont certaines filles de cette classe endossent des postures assez rudes lors des situations de jeu.

- Les actes de langage relatifs à la gestion des contenus (161) concernent des régulations au cours du jeu. Ils sont extrêmement nombreux et réguliers au cours de ce long moment de match. 95 actes de langage se rapportent au groupe classe/groupes mixtes dans son ensemble, 16 sont adressés spécifiquement aux filles et 50 aux garçons. Cette différence nous semble importante. Les actes de langage de GC portent sur les règles du jeu, en soulignant, par exemple, que les élèves n'ont pas le droit de dribbler et également sur les fautes de contacts dans l'opposition entre joueuses et joueurs. Pierre : « *Attention, Sofiane. Tu fais des fautes. La prochaine fois, c'est dehors.* » Un second type d'interventions cherche à motiver les élèves, comme cet encouragement de Pierre à Sofiane après avoir marqué un but : « *C'est bien joué ça.* » Le primat des régulations en direction des garçons est à mettre en relation avec la tension de Pierre sur leur engagement, mais ce constat laisse penser aussi qu'il pourrait posséder des attentes différentielles en matière d'actions handballistique selon que les élèves soient des filles ou des garçons. Nous y reviendrons.

De manière générale, au cours du match, les actes de langage de Pierre sur la gestion des contenus s'adressent à la fois aux attaquant-es et aux défenseur-es. Lors d'une attaque Pierre conseille : « *Joue vite ! Ils sont en train de dormir. Regarde ! Abir [une des « élèves-cibles » de ce site qui a une position scolaire haute en handball] est toute seule.* » Pendant une défense : « *Abir, un seul qui court. Les autres derrière votre joueur. Saïd, tu te fais dépasser. Regarde où il est Sofiane.* » Relativement à la défense : « *En défense, vous montez trop.* » Interventions à l'équipe orange de Saïd : « *Ouais, c'est mieux en défense. C'est mieux. Lève les bras* » et « *Saïd regarde ! Il est tout seul. Les orange à partir du moment où ils récupèrent, à ce moment, vous vous mettez en version défense.* » Nous relevons que, dans cette tâche, Pierre effectue de nombreux actes de langage individuels en direction de deux élèves, Saïd et Abir, mais le contenu des actes de langage est plus élogieux pour Saïd.

A Abir lorsqu'elle est gardienne :

Pierre : « *Allez ! C'est Abir qui la sort* » (0:26:32.7)

Pierre : « *Abir, tu aurais dû la laisser* » (0:26:58.7)

Pierre : « *Bien Abir ! Aïe ! Moins bien* » (0:28:18.9)

A Saïd, lorsqu'il est attaquant et défenseur :

Pierre : « *Saïd, (...) tu peux avancer tout seul, très bien. S'il y a quelqu'un non (...) laisse-le venir, lève les bras, laisse le venir, Saïd* » (0:31:32.2)

Pierre : « *Bien Saïd ! Encore ! Reste-là. Faute, faute de Saïd. Tu n'as pas le droit de ceinturer. Faute en défense* » (0:35:48.8)

(Extrait verbatim de Pierre de la séance 3, annexe 3, section 1.3.2)

Pour finir, lors de ce match, nous soulignons un acte de langage mettant en avant une règle commune à la classe (ne relevant pas des règles du handball) qui impose aux garçons de la classe une modulation de leur tir. Pierre : « *Si c'est une fille dans les buts, tirs à rebond.* » Dans les tâches et séances suivantes, Pierre renouvellera cette consigne que nous interprétons comme une certaine dépendance de cet enseignant à l'idée selon laquelle les filles seraient plus « faibles et fragiles » que les garçons. Il nous précisera, lors de l'entretien portant sur cette séance, qu'il « *n'a pas trouvé d'autres solutions* », car certains garçons tirent en puissance sans tenir compte de la personne qui se trouve dans les buts (cf. Entretien ante 2^{ème} séance, annexe 3, section 2.3.2).

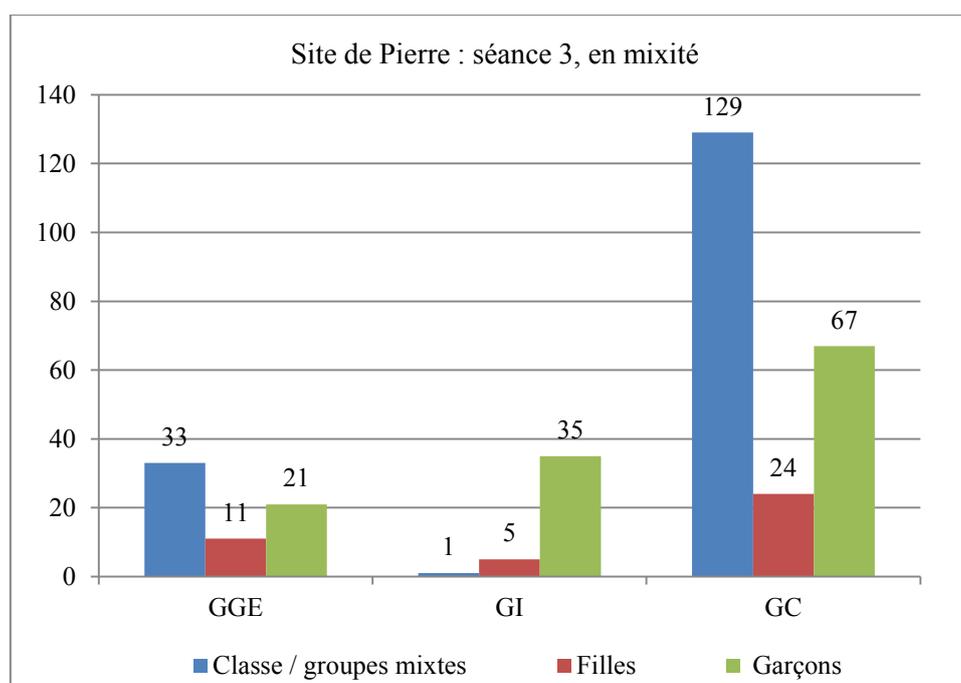
Il ajoutera, d'ailleurs, la semaine suivante : « *En plus, le rapport avec les garçons filles ici, c'est très compliqué. Hein, je sais pas si t'as remarqué quand tu les fais s'asseoir, les groupes filles s'assoient ensemble, les garçons s'assoient ensemble (...) par exemple, dans les activités où y a du corps à corps comme le judo, alors là, c'est flagrant les garçons veulent pas travailler avec les filles. Alors c'est lié à l'âge, mais c'est lié aussi un peu à (...) je dirais culturellement un peu compliqué. La place de la fille, la place du garçon* » (cf. Entretien ante 4^{ème} séance, annexe 3, section 2.6.2). Nous pointons là une contrainte de l'enseignement dans ce collège impliquant - selon les dires euphémisés de l'enseignant - des rapports sociaux et culturels entre filles et garçons qu'il attribue à leur milieu d'origine, la culture maghrébine. Comme l'ont montré des travaux de recherche en REP la question de la mixité scolaire et sociale est souvent problématique (Ratel & Vareilles, 2018⁶⁹). Ces auteur·es se concentrent sur les réactions à la réforme dite « pour la mixité sociale et scolaire » lancée par le gouvernement français en 2015. Leurs analyses, croisant sociologie des mobilisations et sociologie de l'action publique, questionnent plus largement le réel pouvoir des acteurs face aux situations de ségrégation scolaire.

⁶⁹ Leur communication au Colloque international et interdisciplinaire « Racisme et discrimination raciale, de l'école à l'université », à l'Université Paris Diderot, du 27 au 29 septembre 2018, propose une analyse comparée de deux cas de re-sectorisations d'établissements du secondaire (l'un situé à Montpellier, l'autre à Nîmes) consécutifs à l'annonce de la réforme dite « Pour la mixité sociale et scolaire », lancée par le gouvernement français en 2015.

1.3.2.4. Pour conclure sur la répartition des actes de langage lors de cette séance

L'analyse de l'ensemble des actes de langage adressés aux élèves dans la séance 3 montre que Pierre intervient sans cesse et plus souvent en direction des garçons que ce soit à propos des contenus ou de la gestion des quelques comportements déviants. Il s'agit dans cette troisième séance surtout d'élèves refusant de s'engager dans les tâches. La répartition des actes de langage de Pierre, lors de cette séance, est la suivante : 163 au groupe classe/groupes mixtes dans son ensemble, 123 en direction des garçons et 40 en direction des filles. Pierre intervient, donc, peu auprès des filles.

Nous présentons la répartition des actes de langage dans l'histogramme de cette séance ci-après.



Histogramme 3 : indices de fréquence des actes de langage en pourcentage, séance 3 chez Pierre

Les entretiens que nous avons eus avec Pierre indiquent que ce dernier est focalisé sur le fait que les élèves et avant tout les garçons doivent être soutenus : « *Il faut essayer de cadrer les choses pour que euh... pour que tu puisses faire un enseignement qui peut ressembler à un « enseignement entre guillemets normal (...) la grosse problématique de nos élèves, c'est un manque d'autonomie* » (cf. Extrait entretien ante cycle, annexe 3, section 2.1).

Les actes de langage relatifs aux contenus suivent le cours des actions des élèves. Nous retrouvons ici des modalités de régulations didactiques classiquement observées en éducation physique et dans l'enseignement des sports collectifs, modalités sur des corrections ou des prescriptions d'accompagnement de l'agir de l'élève (Boudard & Robin, 2012 ; Marsenach & Mérand, 1987). Nous avons mentionné que c'est lors de la tâche de match en mixité que le nombre le plus important d'actes de langage sur les contenus a été constaté. Toutefois, à cette étape de l'analyse du cycle, nous observons que si Pierre intervient beaucoup au plan des contenus d'enseignement en direction de groupe classe/groupes mixtes (129 occurrences au total dans cette séance) il s'adresse individuellement aux garçons (67) et nous ne relevons que 24 actes de langage relatifs aux contenus destinés aux filles. Ces constats de début de cycle devront être corroborés par les analyses mésodidactiques des séances suivantes.

D'un point de vue statistique, le chi-deux calculé (4,97) est inférieur au chi-deux théorique (5,99) au ddl 2. Le test indique qu'il n'existe pas, dans cette séance, de lien significatif entre la répartition des actes de langage de l'enseignant et la variable de sexe, contrairement aux deux séances précédentes (cf. Résultats chi-deux en annexe 3, section 1.3.4, p. 76). Nous reviendrons sur ce constat lors de la discussion concernant le cycle dans son ensemble.

1.4. Séance 4

1.4.1. Structuration de la séance : tâches et thèmes d'étude

Objectifs : Attraper, donner en déplacement, se démarquer et défendre.

Le tableau ci-dessous est le synopsis condensé de la quatrième séance de Pierre (cf. Synopsis expansé, en annexe 3, section 1.4.1).

Durées	Tâches proposées Formes de groupement et mixité	Types de tâches et thèmes d'étude	Description de la tâche
4min15	Echauffement : « Diagonale 3 contre 0 » Mixte	Tâche technique Thèmes d'étude : l'attaque, atteindre la cible et tirer	Tâche en « Diagonale » : 3 attaquant-es contre 0 défenseur-e et tir

Durées	Tâches proposées Formes de groupement et mixité	Types de tâches et thèmes d'étude	Description de la tâche
			
4min55	Tâche 1 : « Diagonale 3 contre 1 » Mixte	Tâche technico- tactique Thèmes d'étude : - l'attaque, donner dans de bonnes conditions et aller vers le but - la défense, se placer entre la le PB et la cible et lever les bras	3 attaquant·es contre 1 défenseur·e 
4min45	Puis 3 contre 1 + 1 défenseur·e Mixte		3 attaquant·es contre 1 défenseur·e + 1 défenseur·e 
24min30	Tâche 2 : « Matches sur grand terrain » Mixte	Tâche de jeu Thèmes d'étude : - l'attaque, donner dans de bonnes conditions et aller vers le but - la défense, se placer entre la le PB et la cible et lever les bras	3 équipes mixtes : 5 contre 5 avec arbitres 5 matches Temps de pratique par match : 3min05 / 2min35 / 3min15 / 3min / 2min55  Equipe en orange contre l'équipe en rouge Arbitre central et 4 arbitres de touche

Tableau 20 : synopsis condensé de la séance 4 de Pierre

Dans cette quatrième séance, les tâches sont toutes mises en place avec des groupes mixtes. Deux thèmes d'étude sont mis en avant, l'un sur l'attaque : « Donner dans de bonnes conditions et aller vers le but » et l'autre sur la défense : « Se placer entre le PB et la cible et lever les bras. » Le thème d'étude sur la défense est travaillé pour la première fois dans cette quatrième séance et sera présent jusqu'à la fin du cycle.

Nous retrouvons, en début de séance, la tâche d'échauffement en « Diagonale. » Cette tâche n'est pas nouvelle et relève d'une tâche technique quand il n'y a pas de défenseur·e. Par contre, dans cette séance, Pierre fait évoluer cette tâche qui devient le principal travail de la

séance. Notons que Pierre reproduira cette organisation dans la séance suivante (voir section suivante). La tâche en « Diagonale » s'enchaîne assez bien et nous constatons une réelle mixité dans les rôles de défenseur·es, gardien·nes et attaquant·es. La constitution d'un groupe mixte de trois élèves dès le début de la tâche (deux garçons et une fille) et un autre groupe mixte (deux garçons et une fille) mis en place à la moitié du temps consacré à cette tâche, nous laisse penser qu'il s'agit d'une décision didactique assumée par Pierre. Nous constatons plusieurs passages d'attaquant·es en groupes mixtes⁷⁰ ce qui est nouveau dans le déroulé du cycle.

Pendant les matches de cette quatrième séance, les équipes restent mixtes. La séance précédente ne comprenait qu'un seul match. Dans cette séance, Pierre met en place cinq matches mixtes de 3min maximum et répartit les élèves en trois équipes. Pour la première fois, Pierre prévoit des arbitres sur le côté, le long de la touche (quatre par demi-zone). Ces agencements du milieu didactique successifs mettent en évidence une évolution de la structure des tâches vers la prise en considération non seulement du rapport de force attaque/défense, mais aussi des rôles sociaux inhérents à la pratique sociale du handball, conformément aux préconisations du programme national. Dans l'entretien ante cycle, Pierre revient sur les rôles sociaux et nous indique : « *C'est aussi une place qu'ils ont du mal à trouver. A un moment je ne peux pas être copain et arbitre. Ces deux rôles pour eux sont compliqués. Je pense tout de suite à Saïd qui vient féliciter le joueur qui vient de marquer. C'est toi Saïd qui arbitre. Tu es arbitre. Tu ne vas pas lui dire que c'est très bien si non t'es pas arbitre, t'es supporter. Voilà, donc euh, il y a toujours ça. Ce n'est toujours pas réglé le rôle, les différents rôles supporter, arbitre, camarade, joueur. Voilà respecter ses adversaires, on en a parlé un peu. Euh, ben globalement, c'est quand même satisfaisant* » (cf. Entretien post cycle, annexe 3, section 2.15).

⁷⁰ Lors de la séance 3, seule une élève Anissa avait travaillé avec les garçons, les groupes de trois attaquant·es n'étaient jamais mixtes.

1.4.2. Les actes de langage de l'enseignant en direction des filles et les garçons

1.4.2.1. Echauffement : « Diagonale 3 contre 0 » avec gardien-ne

- Les actes de langage de GGE (8) sont beaucoup moins nombreux que lors de la séance précédente (21) car les élèves se mettent très vite en activité.
- Un même constat quant aux actes de langage de GI (5) est effectué. Seuls 5 actes de langage relatifs à la discipline ont été relevés durant cette séance pendant l'échauffement, alors que nous avons noté 13 occurrences pendant la séance 3.
- A propos des contenus, les actes de langage de Pierre (39) sont adressés au groupe classe/groupes mixtes (10), aux filles (13) et aux garçons (16). Ceux destinés au groupe classe/groupes mixtes portent essentiellement sur la mise en activité rapide et sur le rappel des consignes avec de nombreuses répétitions. Pierre : « *On est trois* » et « *je rappelle, c'est en courant.* » Les actes de langage envers les filles sont brefs, mais nombreux et concernent l'enchaînement de la tâche, les critères de réussite et d'encouragement, comme le montre les extraits ci-dessous :

Régulations sur l'enchaînement de la tâche pour les filles :

- Pierre : « *Euh les trois premières c'est les filles elles sont là go* (0:07:16.9)
- Pierre ((siffle)) : « *Trois suivantes* » (0:07:34.7)
- Pierre : « *On attend qu'ils soient passés qu'ils se soient passés* » (0:07:40.4)
- Pierre : « *Jeu allez go* » (0:07:55.5)
- Pierre : « *Allez on s'applique* » (0:08:03.1)
- Pierre : « *Go* » (0:08:21.0)

Des actes de langage portent aussi sur le tir et le règlement :

- Pierre : « *Btissime t'as tiré* » (0:08:50.6)
 - Pierre : « *Attention au pied dans la zone* » (0:08:52.0)
 - Pierre : « *Tire* » (0:08:53.3)
 - Pierre : « *Qui est seul allez allez tire tire tire* » (0:09:54.1)
- (Extrait verbatims de Pierre de la séance 4, annexe 3, section 1.4.2)

Les actes de langage en direction des garçons sont aussi très courts et portent sur l'enchaînement des actions collectives et la mise en activité rapide. Pierre : « *Allez Oussama, go avec ton équipe.* » Notons, aussi, des actes de langage au passeur garçon au sujet de la passe :

- Pierre : « *Tu fais la passe quand ils sont prêts* » (0:08:19.4)
 - Pierre : « *Tu lui donnes la balle vous me donnez la balle ici* » (0:08:46.9)
 - Pierre : « *Donne-lui la balle hop* » (0:09:00.9)
 - Pierre : « *Fais passer à chaque fois ici* » (0:09:09.6)
- (Extrait verbatims de Pierre de la séance 4, annexe 3, section 1.4.2)

Dans cette tâche d'échauffement, Pierre privilégie des contenus liés à l'échange de balle auprès des garçons, notamment en direction de l'élève passeur et intervient dans une moindre mesure sur le tir et le règlement, contrairement aux filles.

1.4.2.2. Tâche 1 : « Diagonale 3 contre 1 », puis 3 contre 1 + 1

Cette tâche d'apprentissage est la continuité de la tâche d'échauffement. L'aménagement matériel n'est pas modifié. Après un rassemblement des élèves au départ de la tâche, Pierre demande que deux élèves se mettent en défense, ce qui contextualise le rapport d'opposition face à une adversité aménagée pour favoriser l'apprentissage tactique en attaque.

- Les actes de langage de GGE (33) sont avant tout adressés au groupe classe/groupes mixtes (13) et aux garçons (14). Seuls 6 actes de langage relatifs à la gestion des groupes ou de l'espace sont adressés aux filles qui d'une manière générale, dans ce climat de séance davantage tourné vers les apprentissages, s'impliquent rapidement dans le travail demandé. Ces actes de langage visent à définir l'organisation de la tâche en expliquant où doivent se placer les défenseur·es. Pierre indique plusieurs fois : « *Ballon* » ; « *ballon ici.* »

- Dans cette tâche, les actes de langage de GI (20) sont plus nombreux envers les filles (11) : deux sont destinés à accélérer la mise en place, un autre en direction d'une élève qui joue avec le ballon sans écouter la consigne et enfin les autres concernent une élève qui utilise son portable et ne participe pas au travail. Les actes de langage de GI adressés aux garçons (6) se répartissent ainsi : trois sur l'écoute, deux le ballon. Pierre : « *Tu arrêtes s'il te plaît* » et « *arrête avec le ballon au pied.* » La dernière intervention se réfère au garçon gardien qui s'appuie sur le filet de la cage de but. Pierre : « *C'est pas un hamac.* »

- Les actes de langage de gestion des contenus (76) sont « équilibrés » que ce soit pour le groupe classe/groupes mixtes (24), les filles (25) ou que ce soit pour les garçons (27). Nous soulignons une alternance des actes de langage sur l'enchaînement de la tâche : « *Vous êtes trois* » ; « *ouais, go* » avec des interventions individuelles et collectives : « *Ballon perdu là-bas.* » Pierre parle presque systématiquement dès le départ de l'action des élèves en élevant la voix pour renforcer la concentration des élèves. Il régule, dans une moindre mesure, les élèves filles situées de l'autre côté du terrain, en formulant principalement des encouragements : « *Bien là-bas, les filles.* » Il reste tout le temps placé au point de départ de la

tâche. Les extraits ci-dessous d'actes de langage de GC adressés aux filles illustrent la qualité de la passe, le règlement, des critères de réussite, de réalisation et d'encouragement à la fois aux attaquantes, défenseuses et gardiennes :

Pierre sur la qualité de la passe : « *Appliquez-vous sur les passes* » (0:13:05.8)
Sur le règlement : « *Ballon perdu là-bas* » (0:12:31.2), « *Alors toi t'es dans la zone* » (0:16:42.0) pour une attaquante et « *Attention en défense t'as pas le droit de mettre les pieds dans la zone* » (0:16:44.5) pour un défenseur
Sur les critères de réussite : « *Bien Abir* » (0:13:07.9)
Sur des critères de réalisation : pour le défenseur : « *Tu défends tu lèves les bras tu piques le ballon ici voilà* » et pour une attaquante, « *Euh Ikram dès que t'as le ballon soit tu donnes tout de suite soit tu avances en dribblant d'accord* » (0:18:22.9) et pour la gardienne, « *Abir quand ils arrivent fais des petits pas pour essayer soit avec les jambes soit avec les mains tu vois si t'es trop fixe comme ça c'est difficile de bouger essaye d'être souple ok dès qu'ils arrivent* » (0:13:47.3)
(Extrait verbatim de Pierre de la séance 4, annexe 3, section 1.4.1)

Les actes de langage de Pierre concernant les garçons sont aussi nombreux, mais plus courts et brefs et portent essentiellement sur l'enchaînement de la tâche, sur le respect des consignes. L'un traite du règlement, deux seulement relèvent de critères de réalisation :

Pierre, sur l'enchaînement de la tâche, interventions très brèves : « *Go* », « *Jeu* » (trois fois)
Pierre : « *Allez* »
Pierre, sur le règlement : « *Adel y a zone* » (0:13:50.1)
Sur les consignes : « *Euh Mounaïm tu défends devant le but* » (0:16:49.5)
Sur les critères de réussite, deux fois « *Perdu* »
Sur les critères de réalisation : « *Adel tu joues tout seul, t'es sorti en plus* » et au défenseur : « *Noureddine t'as réussi à récupérer les ballons vas-y récupère* » (0:13:02.7)
(Extrait verbatim de Pierre de la séance 4, annexe 3, section 1.4.1)

Dans cette tâche, les contenus de ces actes de langage sont à peu près les mêmes pour les filles et les garçons. Nous reviendrons sur l'analyse des transactions didactiques dans la partie microdidactique des résultats en nous intéressant plus particulièrement aux effets des échanges sur l'évolution différentielle du contrat didactique.

1.4.2.3. Tâche 2 : « Match sur grand espace »

Pierre constitue trois équipes mixtes pour jouer cinq périodes de matches de 3min maximum. Comme pointé précédemment, il met en place, pour la première fois, de nouveaux rôles sociaux avec des arbitres : un.e arbitre de champ et quatre arbitres sur les côtés, chacun sur un demi-terrain le long de la touche ce qui contribue à mieux contextualiser la tâche au regard des divers rôles sociaux de la pratique du handball.

- Les actes de langage de GGE (71) sont essentiellement liés à la constitution des équipes. Pierre : « *Sofiane, tu te mets-là à ma droite ok* » ; « *Oussama, ici tac tac*,

Noureddine, là » ; « Abdennabi, là tac tac » ; « Euh Abdel, Imane, ici (...) ici, tous les trois euh » ; « Abir ici. » Des actes de langage portent aussi sur où se placer quand l'élève ne joue pas : *« Ceux qui ne jouent pas je veux vous voir assis là-bas sur le banc, s'il vous plait. »* Puis, sur les rotations entre chaque match avec le placement des arbitres : *« L'équipe qui a joué deux fois, vous sortez. Les orange dehors. Les rouges vous rentrez (...) il me faut deux arbitres un dans la zone là un dans la zone là-bas. »* Il s'agit essentiellement d'actes de langage au service de la définition du milieu didactique.

- A propos de actes de langage de gestion de l'indiscipline (24), nous observons des actes de langage très brefs pour recentrer l'écoute des élèves en les interpellant par leur prénom et sur leur attitude quand ils ne jouent pas. 15 sont adressés aux garçons, car ils manifestent un manque d'attention. Nous notons, parmi ces actes de langage, ceux visant à réguler un comportement déviant d'un élève garçon, Abdennabi tenant des propos déplacés. L'interaction avec cet élève dure presque deux minutes. Nous relevons aussi 5 actes langage de GI à la fin du dernier match, lors du bilan, pour maintenir l'écoute des élèves. Les temps de rassemblement entre les matches sont des moments propices au désengagement attentionnel des élèves et nous constatons de la part de Pierre de nombreux rappels à l'ordre. Cela confirme la nécessité pour cet enseignant de contrôler au plus près les élèves et éviter les dérapages en fin de séance.

- Lors des matches, nous constatons une forte occurrence d'actes de langage de GC (158) comme dans la séance précédente qui sont beaucoup plus nombreux à être adressés au groupe classe/groupes mixtes (71) et aux garçons (71). Pierre intervient 16 fois seulement spécifiquement auprès des filles lors de ces matches en équipe mixte. Comme lors du match de la séance précédente, nous observons un enseignant qui ne « lâche » pas sa classe et intervient régulièrement sur les contenus en réaction aux prestations des élèves tout au long des matches. Pierre rappelle, par ailleurs, deux fois l'objectif sur la défense au début du quatrième et du cinquième match : *« Bras en l'air (...) se mettre en défense, pas tout le monde, un qui va embêter le joueur et les trois autres en défense. »* Les actes de langage relatifs à la GC adressés aux filles (16) sont variés. En début des matches, ils portent sur le tir : *« Tire tire »* ; puis sur le règlement : *« Ibtissame, est-ce que t'as le droit de l'attraper quand il part ? »* ; sur la non portrice de balle : *« Faut se décaler devant, t'es, t'es trop collée à ton adversaire »* ; sur la défenseuse : *« Lève les bras. »* Pierre intervient aussi en direction

des gardiennes. L'une Abir : « *Abir, pense à ce que je t'ai dit / Abir avance-toi.* » Et l'autre Meryam : « *Meryam, quand tu fais des passes, fais pas des grands trucs en l'air, t'as une chance sur deux que ça arrive.* »

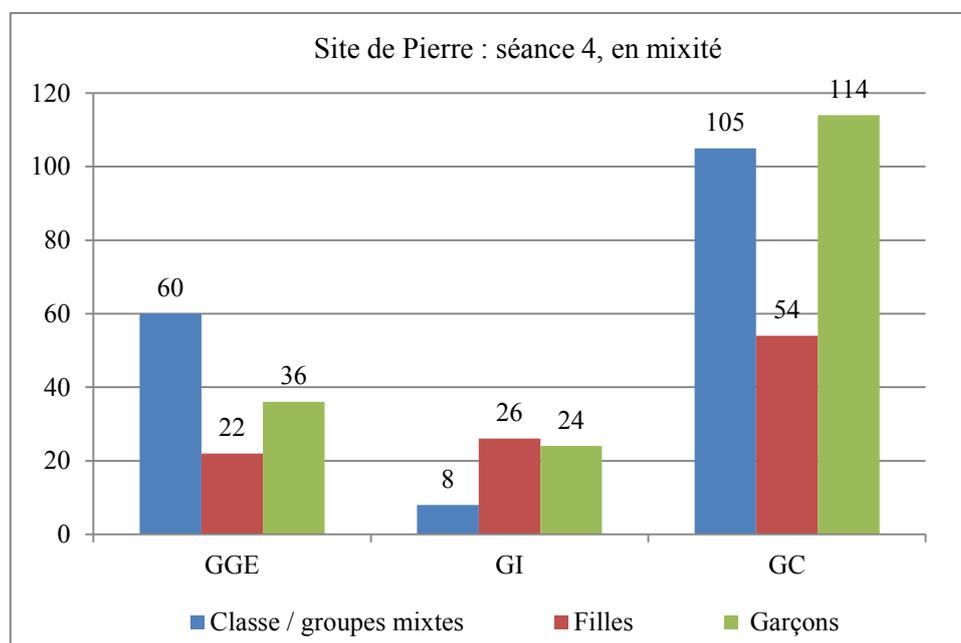
Les actes de langage sur les contenus adressés aux garçons (71) portent davantage sur la défense : « *Là, c'est quoi l'organisation de la défense Oussama (...) lève les bras organise-toi. Ici, descendez (...) Oussama, allez, qui c'est qui défend ?* », puis sur le règlement : « *Deux minutes (...) oui, mais t'as pas le droit d'être dans la zone en tant que défenseur (...) pénalty (...) alors hein en hand ça, c'est dehors Eh ! Eh ! Eh ! Dans le règlement du hand, c'est dehors* » et enfin l'attaque : « *Allez, avance-toi (...) tu peux tirer direct ou donner (...) voilà, allez, tire au sol. Voilà (...) faut tirer au sol garçon contre fille (...) Oussama donne ton ballon si t'es tout seul (...) là, là vite vite, vite (...) faut bouger là toi, tu peux reculer, eux non (...) déplace-toi, Sofiane.* » Soulignons que les actes de langage en attaque sont variés, ils se rapportent au tir, le porteur de balle et le non porteur de balle. Pierre intervient aussi sur l'arbitre de champ à la fin du match : « *Merci, Mounaim bien arbitré.* »

Ces courts extraits mettent en évidence des centrations différentes selon les filles et les garçons. Ces derniers sont davantage sollicités en matière d'attaque et de choix tactiques, comme l'a constaté Vinson (2013) à propos des régulations didactiques verbales et non verbales adressées aux filles et aux garçons en badminton, ces derniers étant invités à plus d'initiative tactique dans des milieux didactiques plus riches et denses.

1.4.2.4. Pour conclure sur la répartition des actes de langage lors de cette séance

L'analyse de l'ensemble des actes de langage de Pierre envers les élèves, pendant la séance, montre qu'il intervient moins avec les filles. Nous relevons, sur l'ensemble de la séance, 173 actes de langage avec le groupe classe/groupes mixtes, 174 avec les garçons, 102 avec les filles. Pour les tâches d'échauffement et d'apprentissage, les actes de langage à propos de la gestion des groupes, des espaces et de l'indiscipline sont moins importants que lors des séances précédentes. Par contre, pour la tâche des matches, nous constatons l'inverse. Le choix de mettre en place plusieurs matches fait apparaître beaucoup plus de GGE (71) et de GI (24 dont 15 pour les garçons).

La répartition des actes de langage lors de cette séance est résumée dans l'histogramme ci-dessous :



Histogramme 4 : indices de fréquence des actes de langage en pourcentage, séance 4 chez Pierre

Concernant la gestion des contenus, lors des deux premières tâches, Pierre s'adresse autant aux groupe classe/groupes mixtes, aux filles et aux garçons. Nous constatons beaucoup plus d'actes de langage portant sur les contenus en direction des garçons (114) qu'en direction des filles. Mais au-delà de cette disparité, le contenu des actes de langage est aussi marqué par des attentes différentielles envers les filles et les garçons avec une valorisation de modalités de pratique d'attaque en vitesse et l'euphémisation des tirs lorsqu'une fille est gardienne de but comme nous l'avons pointé précédemment.

Comme pour la séance 3, le chi-deux calculé est inférieur (6,55) au chi-deux théorique (5,99) au ddl 2. Dans cette séance, il n'existe pas non plus de lien significatif entre la répartition des actes de langage de Pierre et le sexe des élèves (cf. Résultats chi-deux en annexe 3, section 1.4.4, p. 92). Pointons à cette étape des constats, que cette séance comme la séance 3 s'est déroulée en mixité du début à la fin.

Ces éléments qui se dégagent progressivement de l'analyse séance après séance constitueront l'objet d'une reprise dans la conclusion macrodidactique sur l'ensemble du cycle.

1.5. Séance 5

1.5.1. Structuration de la séance : tâches et thèmes d'étude

Objectifs : travail de la défense, se placer entre la le PB et la cible et lever les bras et travail de l'attaque, donner dans de bonnes conditions la balle et aller vers le but.

Le synopsis condensé de la cinquième séance de Pierre présenté ci-dessous est une condensation du synopsis expansé de la séance disponible en annexe 3, section 1.5.1.

Durées	Tâches proposées Formes de groupement et mixité	Types de tâches et thèmes d'étude	Description de la tâche
3min40	Echauffement : « Diagonale 3 contre 0 »	Tâche technique (3 contre 0) évaluant en une tâche technico- tactique (vers un 3 contre 1)	3 contre 0 (pas de défenseur·e) 3min40 / recadrage 2min40 / reprise 3 contre 0, puis 3 contre 0 et 3 contre 1 en même temps (1 défenseur·e)
2min55	Echauffement : « Diagonale 3 contre 0 + 1 » Mixte	Complexification Thèmes d'étude : l'attaque, donner dans de bonnes conditions et aller vers la cible	 3 contre 0 + 1 défenseur·e
30min	Tâche 1 : 2 "tournois" « Matches sur grand terrain » Equipes Mixtes	Tâche de jeu Thèmes d'étude : l'attaque et la défense	3 équipes mixtes 5 contre 5 avec gardien·nes et 1 arbitre central et 2 de touche 6 matches  Les jaunes contre les noirs, les bleus à l'arbitrage
17min25	1 ^{er} temps	- la défense, le positionnement - l'attaque, donner dans les meilleures conditions et aller vers le but	Objectif sur la défense : « Comment je me positionne ? » Et axe principal du cycle : « Donner plus vite aux joueurs démarqués devant » 1 ^{er} match (3min20) / 2 ^{ème} match (4min50) / 3 ^{ème} match (2min5) « Dribble interdit et pour défendre se placer devant le tireur entre le but et lever les bras »
10min	2 ^{ème} temps		Mêmes équipes 3 équipes mixtes 5 contre 5 avec gardien·nes et arbitres Dribble / en attaque, je donne dans les meilleures conditions et je vais vers le but / idem travail défense 1 ^{er} match (3min05) / 2 ^{ème} match (5min30) / 3 ^{ème} match (55 secondes)

Tableau 21 : synopsis condensé de la séance 5 de Pierre

Dans cette cinquième séance, les tâches proposées sont les mêmes que pendant la séance précédente. Mais, après l'échauffement, Pierre passe directement au match.

Cette séance reprend, pour la dernière fois dans le cycle, la tâche d'échauffement dite en « Diagonale » introduite dès la seconde séance. Les thèmes d'études et les savoirs visés sont identiques à ceux de la quatrième séance. En attaque, il s'agit de « *donner dans de bonnes conditions et aller vers le but* » et, en défense, de « *se placer entre le porteur de balle et la cible et lever les bras.* » La tâche est ici aussi évolutive. Pierre rajoute une défenseure, les deux dernières minutes de l'échauffement, sans arrêter l'exercice. Comme pour la séance précédente, cette complexification vise à contextualiser davantage la progression de l'attaque dans un rapport de force aménagé avec supériorité numérique pour le groupe d'attaquant·es.

Nous avons relevé que, avant le rassemblement, les élèves composent spontanément des groupes non mixtes. Un premier regroupement de trois garçons est composé rapidement. Les filles constituent deux groupes de trois. Après le rassemblement, presque tous les garçons, regroupés par équipe de trois non mixtes, débutent l'échauffement. Puis les filles réalisent la même chose. Alors que la consigne consiste à se regrouper par trois deux garçons effectuent la tâche, à la demande de Pierre. Ainsi, alors que le travail est prévu en mixité, chaque groupe de trois attaquant·es travaille en non mixité jusqu'à la fin de l'échauffement. Ces indices soulignent la difficulté, dans cet établissement, à mettre en place une réelle mixité. Nous y reviendrons.

Dans la deuxième partie de la séance, les matches sont proposés en 3 équipes mixtes composées par Pierre, six matches mixtes pendant 3 à 5min. Le dernier match ne durera que 55 secondes (sonnerie). Pierre reprend le travail spécifique lié au rôle social d'arbitre, initié la séance précédente, en mettant un·e arbitre de champ et des arbitres sur le côté, le long de la touche (quatre par demi - zone). Les thèmes d'études pour les six matches sont identiques. En attaque : « *Je donne dans les meilleures conditions* » et « *je vais vers la cible* » et, en défense, « *comment je me positionne.* » Durant les trois premiers matches, le dribble est interdit et est autorisé ensuite. Nous expliciterons dans la section 1.1.5.2.2 ci-après pourquoi Pierre fait ce choix.

1.5.2. Les actes de langage de l'enseignant en direction des filles et des garçons

1.5.2.1. Echauffement : « Diagonale 3 contre 0 + 0 puis 3 contre 0 + 1 »

- Les actes de langage de GGE (20) portent essentiellement sur la mise en place de la tâche au début de l'échauffement. Les élèves mettant du temps pour se mettre en place et notamment pour constituer des groupes de trois, Pierre réitère les consignes d'organisation : « *Allez par trois, les trois suivants c'est qui ?* »

- Les actes de langage liés à la GI (8) ne s'adressent qu'aux garçons. Pierre fait quelques rappels à l'ordre et intervient sur le comportement déviant de Sofiane qui tire en force dans la tête du gardien, Adel (deux « élèves-cibles », aux compétences handballistiques reconnues).

- Les actes de langage relatifs aux contenus sont très nombreux (64) dont 27 actes de langage adressés aux garçons et 18 aux filles. Pierre demande constamment « *un ballon* » afin que les élèves s'engagent rapidement et que la tâche « tourne. » Le contenu de ses actes de langage diffère selon qu'il s'adresse à un garçon ou une fille. Il signale à un garçon, Aimad, qu'il a mis le pied dans la zone. Il encourage la gardienne : « *T'es forte en face.* » Il valorise l'arrêt de la gardienne en s'adressant au garçon : « *Elle est forte en face.* » Notons que, dès la première partie de l'échauffement et avant le rassemblement, Pierre produit dix actes de langage adressés aux garçons et deux aux filles. Il rassemble ensuite les élèves pour les recentrer sur la tâche car il souhaite : « *Repartir sur un travail sérieux. Là il est pas du tout sérieux, il y en a la moitié qui tirent ils sont (...) ils ont déjà le pied dans la zone.* » Il informe les élèves qu'il fera une séance vidéo⁷¹ afin qu'ils puissent voir ce qu'ils sont capables de faire.

1.5.2.2. Tâche 1 : « Matches sur grand terrain »

Avant de lancer cette tâche, Pierre effectue un retour sur la motivation des élèves en reparlant du comportement déviant de Sofiane. L'enseignant constitue lui-même les équipes mixtes ce qui prend du temps (5min) car Pierre doit gérer un problème d'effectifs pour

⁷¹ Cependant cette séance vidéo n'a pas été réalisée à la fin du cycle. La séance initialement prévue a été remplacée par un cours de soutien pour préparer le brevet des collèves.

composer trois équipes mixtes de cinq joueur·euse·s. Dans la succession des matches, nous relevons :

- Des actes de langage de GGE (35), dont 16 adressés au groupe classe/groupes mixtes (7 aux filles et 12 aux garçons).
- Des actes de langage de GI (27), dont 7 adressés au groupe classe/groupes mixtes, 4 aux filles et 16 aux garçons qui ont tendance à avoir des comportements de non coopération au sens de Tousignant⁷² (1983, 1985).
- Des actes de langage de GC (261), dont 140 adressés au groupe classe/groupes mixtes, 33 pour les filles et 88 pour les garçons.

Ø Première période de matches pendant lequel le dribble est interdit.

§ Premier match, les jaunes jouent contre les noirs, les bleus arbitrent (3min20).

Pierre s'adresse, d'abord, à l'arbitre pour donner le ballon. Puis il intervient de suite sur un des garçons au sujet de la passe : « *Applique-toi sur les passes (...) ah ! Fais attention à tes passes. Applique-toi.* » Il alterne des actes de langage adressés à la classe entière et aux garçons en insistant sur la passe : « *On fait une passe, on fait une passe* » et sur le règlement : « *Il a le droit à ses trois pas (...) Eh oui, c'était un engagement Abdennabi (...) sortie ici.* »

Seuls deux actes de langage durant ce match sont adressés aux filles.

Dans cette première période de matches, le dribble est interdit. Pierre explique aux élèves pourquoi à la fin du premier match :

Pierre : « *Plusieurs choses : (...) si on empêche les les dribbles c'est pour éviter qu'il y ait des comportements de joueurs tout seul* » (0:25:08.6)
(Extrait verbatim de Pierre de la séance 5, annexe 3, section 1.5.2)

Pierre insiste sur des contenus de la défense : « *Levez les mains, défendez et défendez votre zone (...) donc ça serait bien qu'on voit à la vidéo des comportements de d'équipe qui défend ensemble. Donc je perds le ballon, tout de suite, je, je passe en mode défense.* »

⁷² Cette auteure répertorie quatre types de comportements de coopération dans l'apprentissage : 1) des comportements d'application associés à « une coopération complète » ; 2) des comportements de transformation des tâches se caractérisent par une « coopération circonstanciée » pouvant évoluer vers un répertoire de comportements à la limite de la non coopération liés à des changements importants de la tâche ; 3) des comportements d'esquive où les élèves dissimulent leur non engagement. Le degré de coopération est alors dit de « non coopération déguisée » ; enfin 4) des comportements déviants dit de « non coopération exprimée » présentant un refus total de coopérer et pouvant perturber le déroulement du cours.

§ Deuxième match, les bleus contre les jaunes, les noirs arbitrent (4min50).

Une rupture s'opère dans les actes de langage de Pierre, car Pierre intervient, avant tout, sur la défense et, toujours, sur le règlement (la zone, l'engagement, le pied sur la ligne). Nous constatons de très nombreux actes de langage tout le long de ce deuxième match en direction du groupe classe/groupes mixtes, puis de certains élèves (surtout un garçon, Aimad). Les actes de langage se rapportent majoritairement sur la défense :

Pierre à Aimad : « *Voilà il aurait fallu Aimad là il fallait défendre ici pour protéger ta zone* » (0:26:28.3)

Pierre : « *En défense Aimad* »

Pierre : « *On défend Aimad on défend* » (0:30:31.1)

Pierre : « *Aimad plus loin plus loin* »

(Extrait verbatims de Pierre de la séance 5, annexe 3, section 1.5.2)

Pierre intervient un peu plus souvent en direction des filles que précédemment lors du deuxième match : « *Attention ! Joue vite, joue vite, y a personne.* » Certains des actes de langage sont adressés à l'arbitre fille, Fatima en lui demandant d'être plus rigoureuse dans ses décisions : « *Tu l'as vue, la faute ici, faute, Fatima, ici... Là, là, Fatima là-bas !* »

Un seul acte de langage sur la gestion de l'indiscipline est adressé à une fille : « *Chut ! Y a un arbitre y a un arbitre.* »

§ Troisième match, les noirs contre les bleus, les jaunes arbitrent (2min05).

Nous relevons une alternance d'actes de langage visant la défense : « *Les bleus, en défense. Lève les mains, lève les mains, Aimad* » et sur le règlement (un nouveau savoir : le jet franc à « neuf mètres »). S'ajoutent, au cours de ce match, des consignes sur le règlement adressées au garçon assurant le rôle d'arbitre central. Quelques actes de langage concernent aussi l'attaque : « *A qui tu fais la passe là ? (...) Il peut tirer ou faire des passes.* » Pierre, enfin, rappelle, lorsqu'une fille est gardienne : « *On tire en bas(...) Vous avez pas remarqué que c'était une fille dans les buts !* »

Les actes de langage de Pierre, lors de cette première période de matches de cette cinquième séance, confirment certains des constats établis pendant les séances précédentes en matière d'adressage des actes de langage relatifs aux contenus d'enseignement selon les filles et les garçons : la même exigence d'euphémisation du tir face à une gardienne de but. Les régulations didactiques sont effectuées « on-line » par le biais de brefs énoncés en réaction aux prestations des élèves.

Ø Deuxième période de matches avec l'autorisation du dribble.

Avant de lancer ce deuxième temps de matches, Pierre précise les trois objectifs visés, à propos de l'autorisation du dribble et ce qu'il veut voir réaliser en attaque et en défense :

Pierre : « *On rajoute les dribbles* » (0:34:53.1)

Pierre : « *Donc deux deux dès que je récupère le ballon j'essaye de donner le ballon dans les meilleures conditions sur l'avant donc ça veut dire que le gars qui va réceptionner ou la fille qui doit réceptionner doit s'appliquer pour bien réceptionner cette balle ok après on va droit vers le but* » (0:35:22.6)

Pierre : « *Troisième chose dès que je perds le ballon je suis en mode défense donc je veux qu'on lève les bras et qu'on se mette entre le but et le tireur et voilà* » (0:35:28.8)

(Extrait verbatim de Pierre de la séance 5, annexe 3, section 1.5.2)

§ Quatrième match, les jaunes contre les noirs, les bleus à l'arbitrage (3min05).

Le premier acte de langage de Pierre consiste à rappeler la règle de la reprise de dribble. Puis, nous observons une alternance d'actes de langage relatifs aux contenus sur le règlement, l'attaque, la défense et l'arbitrage :

A l'arbitre fille Fatima : « *Fatima donne là tu montres le centre* » (0:38:49.8)

Interventions sur les contenus, sur la règle : « *Attention attention Abdenabi tu fais faute ici* » (0:37:08.5)

A une fille : « *Avance reprise de dribble ici avance avance c'est pas comme au basket* » (0:39:28.6)

Sur l'attaque, à l'équipe jaunes : « *Qui est seul* » (0:37:14.3)

A Saïd : « *Saïd lève la tête un peu* » (0:37:20.4)

Sur la défense : « *Les jaunes vous êtes en mode défense* » (0:38:59.9)

(Extrait verbatims de Pierre de la séance 5, annexe 3, section 1.5.2)

Soulignons, par rapport aux autres matches de la séance, une légère inflexion du nombre d'actes de langage destinés aux les filles (10) dans ce match au regard de ceux adressés aux garçons (7).

§ Cinquième match, les bleus contre les jaunes, les noirs arbitrent (5min30).

Le premier acte de langage porte sur la défense : « *Les bleus vous êtes en mode défense.* » Puis, Pierre rééquilibre les équipes, car il manque une joueuse ou un joueur en bleu. Dès la reprise du match, il intervient sur le règlement (sortie de la balle et neuf mètres), car les élèves prennent la balle dans la zone et passent dans la zone du gardien. Notons, aussi, des actes de langage à l'arbitre central, Saïd qui, en difficulté, s'énerve. Pierre le rappelle à l'ordre : « *Saïd, eh ! Oh ! On se calme là ! Oui, oui, c'est bon ! Calme-toi là ! Oh ! (...) Saïd, tu me fatigues, c'est toi qui déclenche là.* »

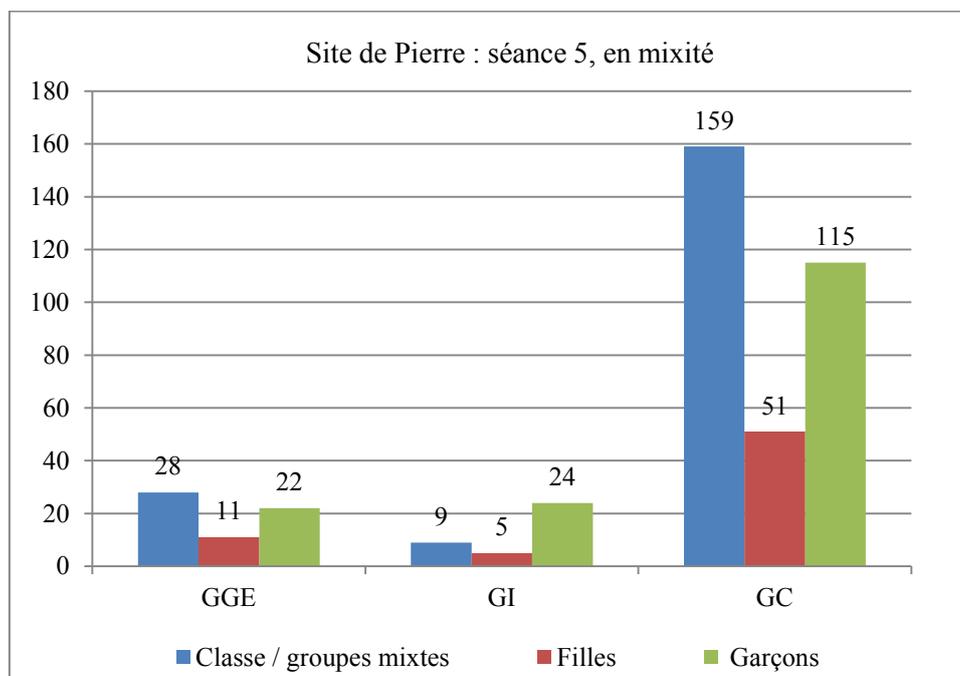
Durant ce match, les actes de langage portent principalement sur le règlement et s'adressent soit aux arbitres soit aux joueurs suite aux fautes commises. Nous notons une focalisation des régulations sur l'application des règles, condition d'un jeu plus calme. Nous relevons deux actes de langage destinés aux filles, la gardienne et une attaquante pour se placer « *derrière les pointillés* » sans pour autant préciser l'enjeu de placement. Les autres interventions sont adressées aux garçons et à l'ensemble de la classe ou à une équipe. Pierre intervient également sur la défense : « *En défense, levez les mains.* » Il renouvelle les consignes sur l'attaque à un garçon : « *Tu peux faire des passes à droite et à gauche.* » L'ambiance apparaît moins propice au travail durant ce match.

§ Sixième match, les noirs contre les bleus, les jaunes à l'arbitrage (55 secondes).

Les trois premiers actes de langage, durant ce dernier très court match, se rapportent à la gestion de l'indiscipline sous la forme de rappels à l'ordre très brefs à plusieurs garçons. A un élève jonglant au pied avec le ballon, Pierre déclare : « *Pas au pied, c'est un ballon de hand.* » A l'arbitre : « *Arrête de siffler !* » Et à un autre garçon : « *Oh ! Oh ! Chut.* » Il ressort des observations un certain délitement de l'attention des élèves. Concernant la gestion des contenus, Pierre aborde le règlement : « *Reprise [de dribble]* » ; la qualité des passes d'Adel suite une longue passe en lob : « *C'est quoi ces passes ?* » et la défense : « *En défense ! Les bleus ! Devant, il faut partir.* » Le match dure 55 secondes et est interrompu par la sonnerie, car Pierre n'a pas « *fait attention* » et clôture la séance : « *Il est 12 h 29 vestiaires.* »

1.5.2.3. Pour conclure sur la répartition des actes de langage lors de cette séance

Nous présentons la répartition des actes de langage dans l'histogramme de cette séance ci-dessous :



Histogramme 5 : indices de fréquence des actes de langage en pourcentage, séance 5 chez Pierre

L'analyse de l'ensemble des actes de langage de Pierre montre qu'il intervient avant tout en s'adressant au groupe classe ou aux groupes mixtes (196 occurrences au total), puis aux garçons (161 occurrences) et beaucoup moins aux filles (67 occurrences). Nous avons aussi relevé (voir l'analyse qualitative des pages précédentes) de très nombreux actes de langage sur la défense en direction des filles et des garçons. Il s'agit d'un nouveau savoir mis à l'étude qui a été introduit pour la première fois dans la séance 3 précédente. Ce déplacement du thème d'étude opéré dans la séance quatre a été accentué dans cette séance. Ce thème d'étude de la défense est conforme au programme (voir les programmes de la 1^{ère} partie du chapitre 1, titre 3, section 1.2.2.2 et annexe 3, section 1.12, grille d'évaluation certificative fin de cycle). Pierre interpelle aussi l'arbitre central et très peu les arbitres de touche pendant les trois premiers matches. C'est également un moyen de maintenir un climat de jeu favorable. Tout se passe comme s'il était important pour Pierre de davantage spécifier ce qu'il énonce à toute la classe ou à l'équipe en effectuant des reprises auprès des seuls garçons sans qu'il

semble conscient de ces différences. D'ailleurs il n'abordera pas ce point lors de l'entretien post séance.

Cette interprétation se trouve renforcée parce que les actes de langage relatifs à la gestion de l'indiscipline sont surtout produits en dehors des temps d'activité motrice des élèves. Le nombre d'actes de langage de gestion de l'indiscipline est cinq fois plus important pour les garçons (24) que pour les filles (5). Ces indices nous paraissent relever de ce que montrent les travaux de Mosconi (2003) à savoir que les garçons monopolisent l'attention des professeur·es et l'occupation de l'espace et de ce fait ces derniers sont enclins à davantage les contrôler. Ils recourent, aussi, les résultats des recherches sur l'ethnologie de la classe en éducation prioritaire sur les dilemmes rencontrés par les enseignant·es qui doivent faire en sorte que tous (plutôt que toutes) soient occupés et engagés effectivement dans les tâches pour pouvoir survivre (Forquin, 1997 ; Woods, 1997).

Pour autant, le chi-deux calculé (2,55) étant inférieur au chi-deux théorique (5,99) au ddl 2, nous pouvons conclure que malgré les écarts en nombre d'occurrences indiqués dans les paragraphes précédents, il n'existe pas de lien significatif entre la répartition des actes de langage de l'enseignant selon le sexe des élèves dans cette séance 5 (cf. Résultats chi-deux en annexe 3, section 1.5.4, p. 108).

1.6. Séance 6

1.6.1. Structuration de la séance : tâches et thèmes d'étude

Objectifs : travail de la défense en se plaçant entre la·le porteur·e de balle et la cible et en levant les bras et travail sur l'autonomie pour gérer les problèmes de gestion du groupe.

Le tableau ci-dessous est le synopsis condensé de la sixième séance de Pierre dont le synopsis expansé est en annexe 3, section 1.6.1.

Durées	Tâches proposées Formes de groupement et mixité	Types de tâches et thèmes d'étude	Description de la tâche
Constitution des équipes non mixtes par Pierre			
4min40	Echauffement navette : « Passe et suit » Non mixte	Micro-tâche technique Echauffement généralisé Thème d'étude : l'amélioration de l'efficacité des transmissions	Navette par trois face à face et passe et suit 
14min05	Tâche 1 : évolutive « 3 contre 1, sur un demi-terrain avec 1 passeur·seuse » Non mixte (mais 1 défenseur du côté des garçons, au début de la tâche)	Tâche technico- tactique Thème d'étude : l'attaque, atteindre la zone de marque avec défenseur·es	3 attaquant·es départ 3 plots sur le côté et 1 défenseur·e plot à 9 mètres ½ terrain. Départ du plot quand la·le passeur·seuse fait une passe Filles d'un côté Garçons de l'autre 
8min25	3 contre 1		
2min	3 contre 2		Evolution des consignes : 3 attaquant·es contre 2 défenseur·es
3min 35	3 contre 2		Chronomètre, « tirer le plus vite et tous les attaquants doivent toucher la balle »
16mn10	Tâche 2 ⁷³ « Matches sur grand terrain » Non mixte	Tâche de jeu Thèmes d'étude : - la défense, comment je me positionne, se placer entre la·le PB et la cible et lever les bras « Mode défense » - l'attaque, si personne devant, j'avance, si défenseur·e je donne	4 matches sur grand terrain, non mixtes avec un·e gardien·ne et un arbitre 2 matches filles et 2 matches garçons alternés 5 contre 5 avec 1 arbitre 1 ^{er} match filles et 2 ^{ème} match garçons 4min / 3 ^{ème} match filles 3min / 4 ^{ème} match garçons 2min 

Tableau 22 : synopsis condensé de la séance 6 de Pierre

⁷³ Cette ligne du tableau est « grisée » car la tâche (2^{ème} et 3^{ème} match) qu'elle décrit fera l'objet d'une analyse microdidactique dans le prochain chapitre des résultats.

Dans cette sixième séance, Pierre, après avoir organisé des tâches en mixité lors des trois dernières séances, revient sur le travail avec des formes de groupement sexué. Nous assistons ici à une rupture dans le cycle, mais Pierre ne précise pas les raisons de ce choix dans les entretiens.

Pierre reprend l'échauffement de la première séance (l'échauffement navette « Passe et suit ») et propose une nouvelle tâche dans le cycle qui est la même pour les filles et les garçons, mais ces derniers travaillent en groupes non-mixtes. Soulignons que la séance 7 qui suit sera aussi une séance en non mixité comportant le même échauffement, la même tâche d'apprentissage et des matches en équipe unisexe.

La nouvelle tâche d'apprentissage évolutive (« 3 contre 1, sur un demi-terrain avec 1 passeur·seuse » et, ensuite, 3 contre 2 défenseur·es) est une tâche technico-tactique. Cette tâche, en supériorité numérique en attaque, reprend un thème d'attaque déjà mis à l'étude : atteindre la zone de marque avec défenseur·es.

Les deux thèmes d'étude de la tâche de jeu « Matches sur grand terrain » relèvent, à la fois, de la défense et de l'attaque. En défense, le thème d'étude concerne le positionnement entre la·le PB et la cible et le geste technique consistant à lever les bras « en mode défense. » Pierre précise, en attaque, le principe tactique du thème d'étude : « *Si personne est devant, j'avance. Si défenseur je donne.* » Les matches se pratiquent à 5 contre 5 avec un arbitre. Les équipes de filles commencent à jouer les matches, deux matches comme les garçons en alternance. Les deux premiers matches durent 4min. Puis, le 3^{ème} match des filles dure 3min et le dernier match des garçons dure 2min. Comme les filles sont 9, le premier match se joue à 5 contre 4 et avec, en plus, un garçon Saïd, gardien, pour le deuxième match.

1.6.2. Les actes de langage de l'enseignant en direction des filles et des garçons

1.6.2.1. Échauffement navette : « Passe et suit »

Après avoir fait l'appel et dès le début de la séance, Pierre constitue quatre équipes non mixtes (durée : 7min50). L'enseignant reprend l'échauffement navette « Passe et suit » que les élèves avaient expérimenté lors de la première séance. Une élève, Abir, demande à l'enseignant : « *Pourquoi on fait pas filles garçons ?* » Pas de réponse de la part de Pierre. Rappelons que, durant les trois dernières séances, les équipes et les groupes étaient mixtes.

Comme lors de la première séance, nous observons que les groupes sont non mixtes et se répartissent l'espace du plateau de jeu (les groupes de filles se placent tous d'un côté du terrain et les groupes de garçons de l'autre).

- Dans ce contexte, les actes de langage de GGE (5) sont peu nombreux car les élèves se mettent rapidement au travail contrairement aux séances précédentes.

- Nous notons également peu d'actes de langage de GI (8). Ces derniers portent sur trois moments différents de l'échauffement et relèvent de deux rappels à l'ordre ainsi que d'une remontrance pour des comportements perturbateurs. Le premier vise Saïd : « *Tu fais quoi ? Tu te mets, tu te mets à travailler un peu ?* » Les comportements perturbateurs concernent deux garçons : « *Qu'est-ce qui se passe ? Les deux là, vous faites quoi ?* » L'interaction entre Pierre et les deux garçons dure 30 secondes.

- Les actes de langage relatifs aux contenus (38) relèvent de la définition de la situation d'échauffement alors qu'un groupe de trois garçons réalise une démonstration. Le nombre d'actes de langage au sujet des contenus adressés à l'ensemble du groupe classe/groupes mixtes (25) est plus important que ceux adressés aux filles (7) et aux garçons (6). Pierre effectue des allers-retours pour réguler les élèves de chaque groupe afin qu'ils appliquent les consignes de la tâche. Pierre se déplacera, aussi, auprès d'un groupe de filles de quatre élèves pour modifier la tâche. Il donne une première consigne au groupe classe à propos des critères de réalisation. Comme la tâche « roule » et que les élèves respectent l'organisation, Pierre met, en plus, l'accent sur la vitesse d'exécution : « *Allez appliquez-vous sur les passes, un peu plus de vitesse.* » Ensuite, il insiste : « *Une minute un peu plus vite.* » Et il continue à veiller à l'engagement des élèves pour qu'ils aillent vite : « *Allez plus vite plus vite plus vite plus vite (...) quinze secondes.* » Les constats effectués au début de cette séance suggèrent que la répartition des filles et des garçons dans des groupes de travail indépendants semble faciliter la gestion de la séance. Pierre apparaît plus détendu, car il est plus facile pour lui de « *tenir sa classe.* »

1.6.2.2. Tâche 1 : « 3 contre 1, sur un demi-terrain avec 1 passeur·seuse »

Rappelons que cette tâche non mixte est inédite dans le cycle et qu'elle sera reprise dans la séance suivante. Pour gagner du temps et présenter cette nouvelle tâche aux élèves,

Pierre fait exécuter une démonstration impliquant trois garçons en attaque et une fille en défense, Fatima. Le passeur est l'enseignant et le gardien est un garçon. Le premier passage est réalisé par un groupe de garçons et Fatima est restée en défense, du côté des garçons jusqu'à l'évolution de la tâche, quelques minutes plus tard sous forme de 3 attaquant·es contre 2 défenseur·es.

- A propos de la gestion des groupes et des espaces (14), nous constatons peu d'actes de langage car la mise en activité est très rapide à l'issue de la démonstration des élèves.

- Les actes de langage de gestion de l'indiscipline (27) se répartissent entre 11 actes de langage adressés aux filles et 13 aux garçons. Après le rassemblement, Pierre parle à quelques filles qui, allongées sur un banc, ne participent pas au travail. Nous relevons, aussi, trois actes de langage disciplinaires à l'élève Saïd. Ensuite, nous observons quelques rappels à l'ordre tout le long de la tâche : « *On écoute (...) arrête le ballon au pied.* » La plupart des actes de langage de gestion de l'indiscipline concerne les élèves qui délibérément ne s'engagent pas ou ne pratiquent pas la tâche prescrite (comportement déviant de non coopération exprimée selon Tousignant, 1983). Pour autant, pendant le temps de pratique, nous notons peu d'interventions liées à l'indiscipline. Pierre déclare aux filles : « *Eh les filles ! Vous faites quoi là ?* » Il s'adresse aussi aux garçons qui mettent du temps à remplacer un défenseur durant le 3 contre 2.

- Sur les 139 actes de langage liés à la gestion des contenus, 40 sont adressés à l'ensemble du groupe classe/groupes mixtes, 64 aux filles et 35 aux garçons. Dans cette tâche, Pierre, situé du côté du terrain où se sont installées les groupes de filles, intervient davantage auprès d'elles. Il veille à ce qu'elles respectent la consigne et que la tâche s'enchaîne : « *Ok, vas-y ? A vous le ballon.* » Il effectue les mêmes interventions aux garçons sur l'autre côté du demi-terrain, mais surtout sur les critères de réalisation : « *Les gars, le ballon, vite, vite, vite.* » Il insiste auprès de ces derniers sur la vitesse du jeu.

Pierre rassemble, ensuite, les élèves au milieu du terrain et leur demande de remplacer la·le défenseur·e à chaque passage. En effet, du côté des garçons, Fatima est restée tout le temps en défense comme une autre fille avec les équipes de filles de l'autre côté du terrain. Pierre modifie, alors, son intention didactique en exigeant « *de mettre le moins de temps possible pour aller marquer.* » La tâche reprend avec deux groupes non mixtes. Pierre

intervient toujours pour que les élèves respectent les consignes et que la tâche s'enchaîne. Exemple au sujet des filles : « *Vite, vite, vite.* » Il leur rappelle, également, la consigne de jeu : « *A un moment, il faut tirer hein !* » Il répète le même acte de langage aux garçons : « *Eh ! le but, c'est pas de se faire des passes, le but c'est de marquer.* »

Puis, Pierre rajoute un·e défenseur·e. Quand les garçons commencent l'exercice dans sa nouvelle configuration Pierre intervient rapidement sur la défense par un acte d'encouragement : « *Bien joué la défense.* » Un groupe de filles passe ensuite et Pierre intervient aussi sur la défense en rappelant la consigne : « *Allez ! Trois défenseurs. Lève les bras.* » Pierre régule de nouveau le jeu des garçons pour que la tâche s'enchaîne en leur demandant : « *On y va un peu plus vite.* » Soulignons que Pierre s'adresse plus systématiquement aux garçons, car les garçons débutent leurs attaques avant que les filles n'aient terminé leur passage. Après un changement de gardien, Pierre donne une autre consigne à la classe : « *Cette fois-ci, je mets le chronomètre. Il faut tirer le plus vite possible sachant que tout le monde doit toucher la balle. Les trois attaquants doivent toucher la balle avant le tir.* » Un groupe de garçons effectue une démonstration, puis Pierre appelle chaque groupe alternativement : « *Action des garçons, puis action des filles.* » Il veille à ce que les groupes de filles et de garçons passent bien l'un après l'autre et non en même temps. Ses actes de langage portent sur l'enchaînement et sur la défense. L'extrait ci-dessous est un rare passage où Pierre délivre plusieurs savoirs aux élèves filles lors de la même interaction :

Pierre : « *Jeu filles* » (0:26:45.5)

Pierre : « *Lève les bras en défense lève les bras* » (0:26:50.4)

Pierre : « *Tire* » (0:26:51.6)

Pierre : « *Oh c'est quoi cette passe* » (0:26:53.8)

(Extrait verbatim de Pierre de la séance 6, annexe 3, section 1.6.2)

Durant l'évolution de la tâche sous forme de 3 contre 2, les actes de langage de Pierre relatifs aux contenus en direction des garçons concernent l'attaque, le tir : « *Donne ton ballon (...) tire* » et sur la défense. Dans le 3 contre 1 précédent, les régulations se rapportaient davantage à la défense à la fois des filles et des garçons ainsi qu'à de brefs actes de langage d'encouragement : « *Bien.* »

1.6.2.3. Tâche 2 : « *Matches sur grand terrain* »

Rappelons que quatre matches non mixtes sont proposés aux élèves avec un·e arbitre. Comme pour la séance antérieure, nous résumons la répartition des interventions de Pierre au

fil des matches, puis nous précisons les contextes dans lesquels ces actes de langage sont produits :

- Nous observons peu d'actes de langage de GGE (10), car les élèves se mettent vite en place entre chaque match.

- Pierre gère des comportements de discipline. Concernant la gestion de l'indiscipline (35), nous comptabilisons 13 actes de langage adressés aux filles et 21 aux garçons qui font l'objet, comme dans les séances précédentes, des rappels à l'ordre.

- Quant à la gestion des contenus, les actes de langage (136) de Pierre, sur l'ensemble des matches, se répartissent en 64 pour les filles et 69 pour les garçons. Nous interprétons ces constats comme relevant du fait que Pierre propose des tâches non mixtes. Comme les groupes de même sexe alternent les passages, cela lui permet de s'adresser de façon plus équilibrée aux filles et aux garçons.

§ Premier match, équipes de filles, noirs contre bleus, un arbitre garçon, Sofiane.

Les filles commencent à jouer et Pierre rappelle à l'ordre les garçons, pendant plus d'une minute, pour qu'ils s'assoient à l'ombre. Notons que les élèves en noir jouent à quatre et les bleus à cinq. Le premier acte de langage de Pierre aux filles concerne la défense : « *Allez ! En défense, on lève les bras.* » Puis Pierre évoque la règle de la reprise et l'attaque à Meryam : « *Meryam, où est-ce que tu dois tirer ? Tu dois tirer là où elle est pas.* » Ensuite, il précise le temps restant à jouer aux filles et parle à l'arbitre.

§ Deuxième match, équipes de garçons, rouges contre jaunes, une arbitre, Fatima (4min).

Pierre veille à ce que la rotation s'effectue le plus rapidement possible. Il demande : « *Trois arbitres filles.* » Mais une seule fille arbitre. Il intervient auprès d'un garçon qui veut mettre en place une organisation offensive inspirée du football en 4-4-2⁷⁴ en lui affirmant que ce n'est pas possible. Les actes de langage sont variés. Exemple à un joueur : « *Bien Saïd.* » Au gardien, Adel, il rappelle une consigne : le dribble est autorisé. Ses régulations sont interrompues, car, pendant une minute, il va voir les filles qui ne sont pas assises et une élève

⁷⁴ La 4-4-2 (quatre défenseur·es, quatre milieux de terrain, deux attaquant·es) est l'un des schémas classiques du football actuel.

qui manipule un téléphone. Dès qu'il revient sur le terrain, il informe les garçons qu'il reste 1min et s'adresse à l'arbitre fille. Puis, il explique deux fois la règle de l'engagement et celle sur la sortie du gardien. Enfin, il incite les garçons à jouer vite.

§ Troisième match, équipes des filles, noirs contre bleus (3min) avec un arbitre garçon, Sofiane, et un gardien, Saïd.

La mise en place est rapide sans la nécessité de gérer l'indiscipline contrairement aux autres matches. Saïd joue dans les buts pour équilibrer les deux équipes filles afin qu'elles soient à égalité numérique, 5 contre 5. Pierre fait de nombreux actes de langage en direction des filles et de l'arbitre et le travail s'enchaîne. L'extrait ci-dessous de plusieurs actes de langage consécutifs relève des régulations « on-line » à partir des prestations des élèves :

Pierre : « *Les noirs bougez vous* » (0:38:58.1)
 Pierre : « *Les bleus allez lève la tête* » (0:39:02.3)
 Pierre : « *Pourquoi tu donnes pas là t'es toute seule* » (0:39:07.5)
 Pierre : « *Là elle est toute seule là-bas vite* » (0:39:11.8)
 Pierre : « *Non non tu dois faire une passe* » (0:39:14.1)
 Pierre : « *Siffle bé c'est le règlement (...) t'es ici il y a une faute* » (0:39:17.0)
 (Extrait verbatims de Pierre de la séance 6, annexe 3, section 1.6.2)

Le contenu de ces actes de langage porte successivement sur l'attaque (donner à une attaquante seule et vite), sur la gardienne et sur le règlement. Ce long extrait montre une succession d'actes de langage de Pierre, sans « temps mort. »

§ Quatrième match, équipes de garçons, jaunes contre rouges, un arbitre (2min).

Notons que la durée des matches diminue au fur et à mesure de l'avancée de la séance. Celle du dernier match est courte. Nous comptabilisons 14 actes de langage relatifs aux contenus qui concernent avant tout le règlement : « *Tu ne peux sortir [de la zone] que quand on te l'a refait [la passe]* » (règle par rapport au gardien). La différence par rapport aux filles, c'est la présence d'un thème d'étude de défense qui est valorisée chez les garçons lors de ce match.

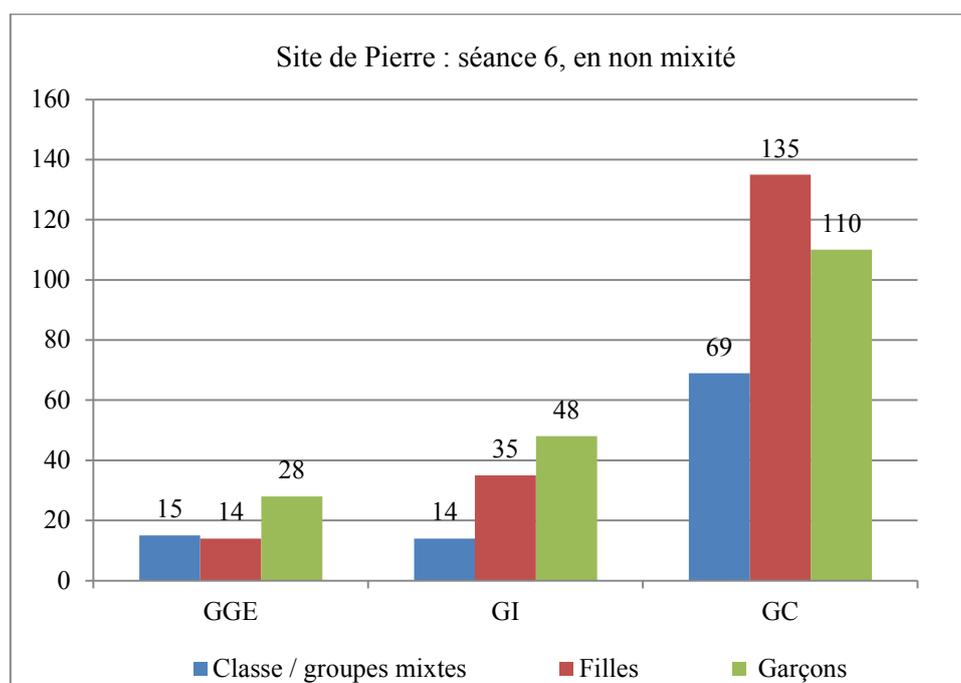
Même si la phase de matches, dans cette séance, s'est déroulée de façon plus calme que celle de la séance précédente, il reste que ces moments de jeu sont toujours l'occasion de comportements perturbateurs de la part d'élèves filles et garçons qui ne jouent pas. Précisons que, à la fin, durant son bilan de fin de séance, Pierre ne revient que sur les comportements déviants des élèves (jeu avec des bouteilles d'eau et incident avec l'élève fille qui a utilisé son

portable pendant le cours) et non sur les contenus de savoirs mis à l'étude lors de cette séance. Ces constats récurrents, depuis le début du cycle, soulignent les contraintes que doit affronter cet enseignant pour obtenir une bonne coopération des élèves durant les apprentissages.

Lors de l'entretien post séance, Pierre indique que les élèves n'ont pas bien compris le sens du savoir tactique à construire dans le 3 contre 1, puis le 3 contre 2 : « *Après sur l'aspect purement hand et leur pratique (...) ce qu'ils n'ont pas trop compris, c'était, c'est, ce n'est pas parce que c'est du 3 contre 1 qu'il n'y ait personne devant moi que je vais vite au but (...) donc ça, j'aimerais bien accentuer ce point là, c'est-à-dire que si j'ai personne devant moi j'avance, si je suis bloqué je donne. Voilà ça, ce n'est pas trop perçu.* » Dans ce long extrait, nous ne pointons aucune remarque visant à différencier les filles et/ou les garçons quant à leur compréhension tactique. Les constats de Pierre portent sur un groupe classe « générique », a-sexué, alors même que cette séance s'est déroulée sous forme d'une mixité de juxtaposition entre groupes de filles et de garçons (Mosconi, 1999).

1.6.2.4. Pour conclure sur la répartition des actes de langage lors de cette séance

Nous présentons la répartition des actes de langage dans l'histogramme de cette séance ci-après :



Histogramme 6 : indices de fréquence des actes de langage en pourcentage, séance 6 chez Pierre

L'analyse de l'ensemble des actes de langage à propos des contenus de Pierre dans la séance en non mixité montre qu'il s'adresse presque aussi souvent aux filles (135) qu'aux garçons (110). Sur l'ensemble de la séance en comptabilisant tous les actes de langage, nous pointons un équilibre entre les interventions adressées aux filles (184) et aux garçons (186). La répartition spatiale des groupes de filles et de garçons de chaque côté du terrain induit, comme nous l'avons déjà évoqué, cet équilibre des actes de langage de gestion des contenus entre les filles et les garçons dans certaines tâches.

Si la mise en activité est rapide dans cette séance 6, nous remarquons de nombreux comportements déviants ou perturbateurs des élèves, filles et garçons. Nous constatons une rupture pendant cette séance 6 : les groupes sont démixés et les actes de langage équilibrés. Soulignons que nous ne savons pas pourquoi Pierre retravaille avec des formes de groupement sexué. Nous n'avons pas d'éléments issus des entretiens pour interpréter ce constat.

Dans cette séance 6, en non mixité réelle, le chi-deux calculé (9,24) étant supérieur au chi-deux lu (5,99) au ddl 2, nous observons, donc, un lien significatif entre la répartition des actes de langage de l'enseignant selon le sexe (cf. Résultats chi-deux en annexe 3, section 1.6.4, p. 123). Ce lien significatif s'appuie sur une sur-représentation des actes de langage de GGE aux garçons bien que l'on note une sur-représentation des actes de langage de GC aux filles.

1.7. Séance 7

Comme pour les autres séances, nous débutons l'analyse par celle du synopsis condensé de la septième séance de Pierre dont le synopsis expansé se trouve en annexe 3, section 1.7.1.

1.7.1. Structuration de la séance : tâches et thème d'étude

Le tableau ci-après rend compte de la septième séance de Pierre.

Durées	Tâches proposées Formes de groupement et mixité	Types de tâches et thèmes d'étude	Description
5min30	Echauffement navette : « Passe et suit »	Micro-tâche technique	Navette par trois face à face et passe et suit

Durées	Tâches proposées Formes de groupement et mixité	Types de tâches et thèmes d'étude	Description
	Non mixte	Echauffement généralisé Thèmes d'étude : - l'amélioration de l'efficacité des transmissions - et le travail de courses	
10min15	Tâche 1 : « 3 contre 1, sur un demi-terrain avec 1 passeur » Non mixte	Tâche technico- tactique Thème d'étude : l'attaque, atteindre la zone de marque avec défenseur-es	Objectif : « <i>J'ai le ballon s'il y a personne devant moi je vais marquer si il y a un défenseur, je donne</i> » ½ terrain avec 3 attaquant-es départ sur le côté et 1 défenseur-euse à 9 mètres (départ au plot) avec un passeur, Adel 
	3 contre 2		Même tâche avec 2 défenseur-es - 3 contre 2 (2min40)
21min50	Tâche 2 : « Matches sur grand terrain » Non mixte Avec arbitres Mixte (1 fille - 4^{ème} match)	Tâche de jeu Thèmes d'étude : - l'attaque, atteindre la zone de marque - la défense, le placement	4 matches 1) dès que j'ai le ballon je vais vers la cible en face 2) en défense, dès que j'ai le ballon « <i>je veux mode défense bras levés écartés</i> » 2 matches filles et 2 matches garçons 1 ^{er} fille (2min45) / 1 ^{er} garçon (4min15) / 2 ^{ème} fille (3min55) / 2 ^{ème} garçon avec Anissa (4min20) Garçons : « <i>Plus vite</i> » / Filles : grappe, « <i>se déployer</i> »

Tableau 23 : synopsis condensé de la séance 7 de Pierre

Dans cette séance 7, les tâches sont toutes mises en place avec des groupes non mixtes et ce sont les mêmes tâches pour l'ensemble des élèves de la classe.

Après l'échauffement, Pierre reprend la tâche « 3 contre 1, sur un demi-terrain avec 1 passeur-e. » Celle-ci est connue par les élèves, car elle est réalisée pour la troisième fois. C'est une tâche de type technico-tactique. Le thème d'étude concerne l'attaque, avec un accent mis sur la construction collective de l'atteinte de la zone de marque face à un ou deux défenseur-es. Pierre donne la consigne suivante : « *Dès que j'ai le ballon, s'il y a personne devant moi je vais marquer. S'il y a un défenseur je donne. L'objectif, ce n'est pas donner* »

pour donner. » Puis il s'adresse aux filles : « Si, Anissa, tu as le ballon, Ikram, elle reste là, elle défend sur Abir. Tu vas toute seule pour marquer. Par contre si elle est en face de toi et qu'elle défend tu donnes à Abir ou à ton partenaire. »

La dernière partie de la séance comprend quatre matches sur grand terrain, 5 contre 5 avec un·e gardien·ne et un arbitre, de sexe différent. Pierre compose les équipes non mixtes. Puis, les filles commencent par jouer. A propos des rôles sociaux, notons qu'une fille arbitre la rencontre des garçons et un garçon arbitre celle des filles. Soulignons qu'une fille, Anissa, « joue » avec les garçons durant les tâches de matches sur grand terrain, pendant le deuxième match. Elle est gardienne. Dans cette tâche tactique, deux grands thèmes d'étude sont travaillés : un thème sur l'attaque (atteindre zone de marque) et un deuxième sur la défense (le placement) :

Pierre : « *Je veux voir deux choses deux choses : un dès que vous avez le ballon très rapidement vous allez vers la cible dans le but en face* » (0:20:02.7)

Pierre : « *Deux en défense je veux que dès qu'on a perdu le ballon, qu'on se mette en mode défense bras levés et écarté* » (0:20:09.2)

(Extrait verbatim de Pierre de la séance 7, annexe 3, section 1.7.2)

1.7.2. Les actes de langage de l'enseignant en direction des filles et des garçons

1.7.2.1. Echauffement navette : « Passe et suit »

Avant l'échauffement, Pierre souhaite constituer les groupes de travail sur la base des mêmes équipes que la séance précédente. Cela le conduit à produire des actes de langage adressés uniquement aux filles à propos des gestions et des groupes d'espace (24), car elles ne se souviennent pas à quelle équipe elles appartenaient. Les garçons vont très rapidement s'échauffer alors que les filles restent « autour » de Pierre.

Par contre, les actes de langage relatifs à la gestion de l'indiscipline (5) sont uniquement adressés aux garçons, plus particulièrement, à Saïd et à trois garçons, dont Adel. Nous relevons un seul rappel à l'ordre à la classe pour solliciter l'écoute. Dans ce début de septième séance, les élèves éprouvent des difficultés à entrer dans l'activité et cela se ressentira durant l'échauffement. Pierre est obligé de rassembler les élèves après un temps de pratique, car ils ne réalisent pas la tâche demandée.

- Les actes de langage de GGE (13) portent essentiellement sur des remarques adressées aux élèves qui préfèrent jouer suite à la remarque de Sofiane qui déclare : « *On perd*

trop de temps sur l'échauffement. » Un élève, Adel, interpelle deux fois Pierre à ce sujet et l'interaction entre Pierre et cet élève dure 30 secondes.

- Les actes de langage liés aux GI (4) se réfèrent à l'écoute et à un recadrage vigoureux parce que les élèves manifestent une non-coopération passive en ne s'échauffant pas ou en participant de façon très superficielle à l'échauffement. Pierre cible ni les filles, ni les garçons, mais l'ensemble du groupe classe.

- Les actes de langage relatifs aux contenus (18) s'adressent aussi au groupe classe/groupes mixtes (14). Pierre est obligé de répéter plusieurs fois les consignes : « *Allez, échauffez-vous bien. Des courses. Appliquez-vous sur la passe. Tu peux faire un rebond, c'est plus facile.* » A la fin de l'échauffement, lorsque que Pierre annonce « *plus que 30 secondes* », nous constatons deux types de comportements. Les filles continuent à réaliser et à respecter la tâche. Elles sont dans un comportement d'application de la tâche (au sens de Tousignant, 1985). Tous les garçons se sont mis à faire de longues passes fortes au lieu de continuer à dribbler et d'échanger le ballon en effectuant de « *petites passes* ». Ces comportements de contournement de la tâche, facilement identifiables sur la vidéo, peuvent être interprétés comme des actions délibérées de non coopération, associées à une faible mobilisation des garçons sur toutes les tâches qui ne se rapportent pas au jeu.

1.7.2.2. Tâche 1 : « 3 contre 1 puis 3 contre 2, sur un demi-terrain avec 1 passeur »

- Les actes de langage de GGE (58) sont émis en direction à la fois au groupe classe/groupes mixtes (15), des filles (20) et des garçons (23). Les élèves mettent du temps à se mettre en place à côté des plots, surtout les garçons. Comme lors de l'échauffement, Pierre est obligé de répéter les consignes à Abdennabi : « *Non, ce n'est pas ça. Abdennabi, tu es au plot là-bas.* » A Saïd : « *Non, tu es au plot là-bas (...) toi aussi, tu es là-bas.* »

- Les actes de langage de GI (8) concernent de très brefs rappels à l'ordre, notamment sur l'écoute. Nous ne notons aucun comportement déviant.

- Durant cette tâche, les actes de langage de GC sont les plus nombreux (65). Leurs contenus expriment une grande diversité. Ce constat sera détaillé dans l'analyse microdidactique. Contrairement à l'échauffement, les actes de langage sur les contenus adressés au groupe classe/groupes mixtes (7) ne sont pas les plus nombreux. Pierre s'adresse directement et individuellement aux élèves : 23 fois aux filles et 36 fois aux garçons. Il réitère

la règle du tir face à une gardienne de but en s'adressant aux garçons dès la fin du deuxième passage : « *Quand c'est une fille, on tire au sol.* » Lors de la deuxième partie de la tâche à 3 attaquant·es contre 2 défenseur·es, il différencie clairement deux types de contenus selon qu'il s'adresse aux filles ou aux garçons, comme l'indique ces extraits :

Deuxième passage d'un groupe de filles :

Pierre : « *C'est trop près l'une de l'autre* » (0:17:12.8)

Pierre : « *Les filles, vous êtes trop prêt les unes des autres* » (0:17:19.9)

Pierre : « *Et les filles vous êtes collées là. Il faut se déployer* » (0:17:23.3)

(Extrait verbatim de Pierre de la séance 7, annexe 3, section 1.7.2)

Troisième passage d'un groupe de garçons :

Pierre : « *Les garçons, plus vite* » (0:17:29.2)

Pierre : « *Ça c'est pas mal* » (0:17:37.6)

Pierre tape des mains

(Extrait verbatim de Pierre de la séance 7, annexe 3, section 1.7.2)

Les régulations adressées aux filles sont centrées sur l'occupation de l'espace, celles aux garçons portent sur la vitesse du jeu collectif et ce, à plusieurs reprises. Nous pouvons pointer dans ces modalités de régulations des attentes différentielles valorisant pour les garçons la vitesse du jeu selon des modalités de pratique assez classiquement masculines, sans jamais intervenir sur des enjeux d'occupation de l'espace. Pierre considère que les filles ne maîtrisent pas les enjeux d'occupation de l'espace. Elles jouent resserrées, sur un espace restreint. Pierre mentionne lors du bilan de fin séance : « *Le seul problème, un peu, les filles, c'est que vous êtes un peu en grappe.* » Cette différence n'est pas très clairement identifiable sur la bande vidéo. Par ailleurs, Pierre effectue un bilan après l'action avec les garçons rassemblés sur le côté du terrain : « *Les gars, je veux plus de vitesse, celui qui reçoit le ballon, là, il faut qu'il démarre à fond. S'il va bloquer le premier défenseur d'accord, soit il n'y a pas de défenseur il tire, soit il y a un défenseur il donne, mais je veux plus de vitesse.* » Nous observons que l'accent est mis sur la vitesse et l'alternative tactique. Il n'effectue pas un tel bilan au sujet des filles. Néanmoins, au treizième passage, Pierre interviendra en direction des filles en affirmant : « *La consigne donnée aux garçons, c'est d'aller plus vite. Les filles, c'est pareil, plus vite. Tire. Allez ! Faut aller plus vite les filles.* » C'est la seule intervention sur la vitesse qui sera adressée aux filles dans cette tâche.

Pierre produit, aussi, davantage de régulations sur la défense en direction des garçons. Il accompagne l'action des défenseurs par de brèves injonctions : « *Lève les bras, lève les bras, lève les bras* » ou encore en s'adressant à Saïd : « *Alors Saïd, reste sur tes appuis.* » Il ne effectuera qu'une seule intervention en direction d'une fille, à Fatima : « *Allez ! En défense Fatima, lève les bras.* »

Le bilan de Pierre, à la fin de la tâche, est positif. Il est satisfait du travail des élèves et différencie clairement deux bilans, celui des filles et celui des garçons :

Pierre : « *La situation a été relativement correcte. Ce que j'aurai voulu c'est encore plus de vitesse. Dès j'ai personne en face de moi, je vais vite, si j'ai quelqu'un je donne. Le seul problème un peu les filles c'est que vous êtes un peu en grappe, comme ça, les unes à côté des autres, il faut se déployer* » (0:19:54.0)

(Extrait verbatims de Pierre de la séance 7, annexe 3, section 1.7.2)

1.7.2.3. Tâche 2 : « Matches sur grand terrain » avec deux arbitres garçons

Rappelons que cette tâche est de type de jeu comprenant deux grands thèmes d'étude : un thème sur l'attaque (atteindre zone de marque) et un deuxième sur la défense (le placement). Les équipes ont été constituées au début de la séance et Pierre met en place quatre matches. Sur l'ensemble des matches, nous relevons les indicateurs de fréquences suivants : 71 actes de langage de GGE sont comptabilisés dont 27 pour les filles et 41 pour les garçons. Les 31 actes de langage de GI sont équilibrés : 15 pour les filles et 16 pour les garçons. Pour ceux relevant de la gestion des contenus (122), nous en décomptons 43 pour les filles et 76 pour les garçons.

§ Premier match des filles avec Sofiane qui arbitre.

Les actes de langage de GGE sont nombreux et variés afin de mettre en place le plus rapidement possible la rencontre. Pierre s'adresse aux filles pour se placer sur le terrain et aux garçons pour aller boire et précise l'endroit où s'asseoir.

Les actes de langage de GC sont les plus nombreux. Ils sont variés et s'adressent à la fois à la gardienne, à l'arbitre sur le règlement (règles du marché et de la reprise de dribble) et concernent la manière d'attaquer de chaque équipe de filles. Exemple ci-dessous :

Pierre : « *Bien gardien. Le pied sur la ligne* » (0:22:06.7)

Pierre : « *Ecartez-vous. Qu'est-ce que j'ai dit ? Vous êtes les unes sur les autres. Déplacez-vous* » (0:22:13.0)

Pierre : « *Y a personne devant toi tu peux avancer* » (0:22:25.4)

Pierre : « *Reprise de dribble* » (0:22:27.3)

Pierre : « *Allez regarde Anissa, elle est toute seule. Trop tard. Ici là, elle est toute seule* » (0:22:39.9)

Sofiane siffle un marcher

Pierre : « *C'est au basket, deux, là il y a trois pas, trois pas* »

(Extrait verbatims de Pierre de la séance 7, annexe 3, section 1.7.2)

Les actes de langage de GC sont soit très brefs en réaction aux actions des élèves filles, soit plus longs et plus qualitatifs : « *Ecartez-vous, personne devant toi. Avance et lève la tête.* » Soulignons que, durant ce match, Pierre arrête ses régulations en direction des filles pour aller voir Saïd sur la touche et lui demander dans quelle équipe il joue. L'interaction avec Saïd dure 40 secondes. Nous retrouvons, ici, le souci permanent de Pierre de contrôler l'activité des garçons les plus turbulents pour éviter que le climat ne dérape ou pour faciliter la mise en activité.

§ Deuxième match garçons, 5 contre 6 avec Anissa qui arbitre.

Dès la fin du premier match, Anissa va en courant vers Pierre et lui demande : « *Je peux arbitrer les garçons ?* » Elle est très contente parce que Pierre accepte. Avant le début du match, les actes de langage de type GGE concernent essentiellement Adel qui veut être gardien.

Une différence apparaît dans les actes de langage de gestion des contenus de Pierre lorsqu'il s'adresse aux garçons par rapport au match précédent des filles car ses actes de langage portent à la fois sur la défense et sur le règlement :

Pierre : « *Vous devez faire quoi ?* » (0:27:19.2) (question à l'équipe qui défend)
 Pierre : « *Non c'est sur l'endroit* » (0:27:25.3) (endroit où la faute doit se jouer)
 Pierre : « *Là à trois mètres, les bleus, vous vous mettez où vous voulez* »
 Pierre : « *Par contre vous êtes en défense, lui il est là* » (0:27:36.6)
 Pierre : « *Non, je préfère que vous soyez là* » (0:27:43.5)
 (Extrait verbatims de Pierre de la séance 7, annexe 3, section 1.7.2)

Au sujet des actes de langage de GC sur la défense, Pierre pose des questions aux garçons : « *Que doivent faire les bleus en défense ?* » Et il les corrige sur le placement. Puis Pierre est obligé d'arrêter le jeu afin de recadrer les deux équipes qui ne font que « discuter » et qui commencent à s'énerver. La gestion de l'indiscipline se termine par un rappel sur les contenus du règlement pour expliquer pourquoi il n'y a pas pied et l'endroit où doit reprendre le match.

§ Troisième match des filles avec Adel dans les buts et un arbitre garçon.

Contrairement aux autres matches, Pierre rassemble les filles en demandant qui sont les capitaines (Abir, l'une des « élèves cibles » est la capitaine des noires) et il précise clairement les contenus dès le début : « *Vous arrêtez de jouer les unes à côté des autres. A partir du moment où vous récupérez le ballon, il faut se déployer sur tout le terrain ; arrêtez*

de jouer comme une grappe de raisin. Je n'ai personne en face, j'y vais, je cours, je dribble. J'ai quelqu'un, je donne à qui est seul. » L'accent est mis sur l'occupation de l'espace et l'alternative tactique. Durant le match, les actes de langage sur les GC sont nombreux et variés. Pierre s'adresse aux gardiennes et les GC portent sur la défense, l'alternative d'attaque et le règlement (le marcher et le corner) comme l'indique l'extrait ci-dessous :

Pierre : « *Allez avance, il y a personne. Avance, avance. Avance ? Dès qu'il y a quelqu'un regarde s'il y a quelqu'un pour donner* » (0:33:47.6)

Pierre : « *Oui encore, Abir, lève la tête* » (0:33:50.4)

Pierre : « *Regarde qui est seul qui est seul regarde elle est seule Meyriam* » (0:35:32.7) « *Là Meryam, décale, là* » (0:35:35.1) « *Meryam, qui est seule* » (0:35:45.2)

(Extrait verbatim de Pierre de la séance 7, annexe 3, section 1.7.2)

Les actes de langage relatifs aux actions des gardiennes relèvent à la fois d'injonctions et d'explications : « *Btissame, avance toi jusqu'à la ligne (...) allez gardien (...) avance-toi sur la ligne, sur la ligne et, voilà, maintenant, tu donnes.* » Les actes de langage de Pierre concernant les actions de défense se focalisent sur la forme gestuelle : « *Levez les bras (...) on lève les bras en défense (...) c'est qui, qui lève les bras en défense ? Les noirs étaient en défense et personne n'a levé les bras d'accord.* » Pierre ne pose pas de questions tactiques aux filles sur la manière de défendre comme il l'a fait lors du match précédent aux garçons. Soulignons, enfin, que des actes de langage de GI en direction des élèves garçons s'intercalent avec les régulations adressées aux filles : « *Saïd, qui vous a autorisé à rentrer et prendre ce ballon ? Oh, je suis obligé de faire le flic avec vous. C'est incroyable ! Oh ! C'est fou ça. Je ne vais pas me mettre à chaque fois derrière un élève.* »

§ Quatrième match des garçons avec Anissa gardienne.

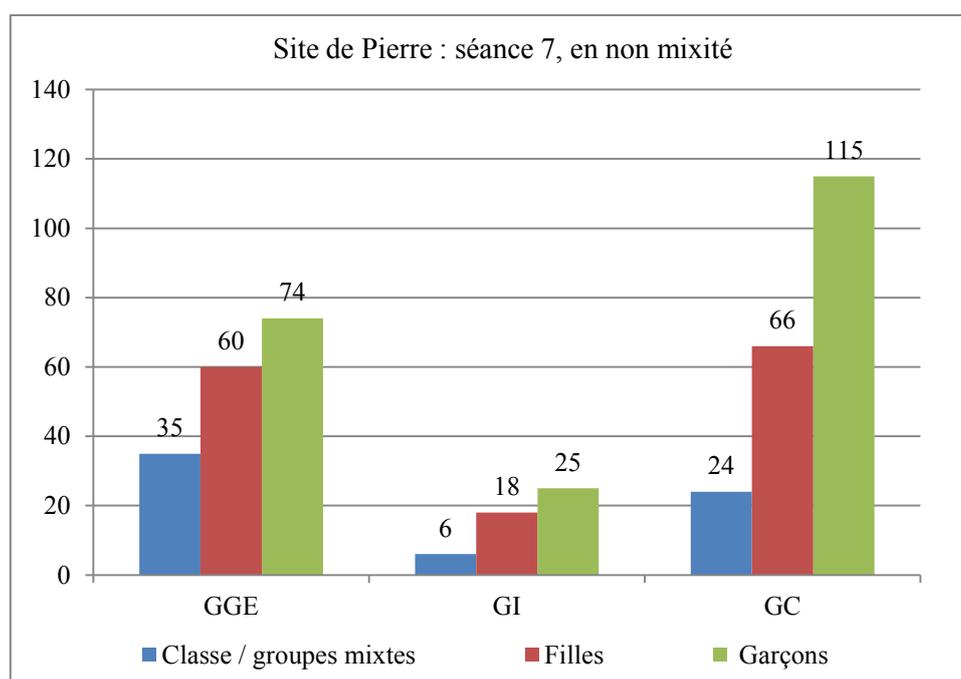
Les actes de langage sur les contenus sont nombreux et portent sur l'attaque, la défense, les gardiennes (dont Anissa) et le règlement. Au sujet de l'attaque, ils sont variés. Exemple : « *Déployez-vous* » ; « *Lève la tête (...) il est tout seul.* » Deux nouveaux savoirs sont notés, l'un se rapporte à la circulation de la balle et l'autre au tir : « *C'est une fille dans les buts. Il n'y est pas.* » Quant à la défense, le savoir était le même pour les filles et les garçons : « *Lève les bras.* »

Pierre estime « *perdre du temps* » pour mettre les élèves en activité, en raison de nombreux actes de langage de gestion de l'indiscipline qu'il doit adresser aux garçons à chaque match. Il entrecoupe des actes de langage envers les filles par des actes de langage de gestion de l'indiscipline adressés aux garçons lors de deux matches. Ces constats recourent

ceux mis en avant par Mosconi (2009) qui indique que les enseignant·es interagissent davantage avec les garçons, car ces derniers occupent le devant de la scène.

1.7.2.4. Pour conclure sur la répartition des actes de langage lors de cette séance

Nous présentons la répartition des actes de langage dans l'histogramme de cette séance ci-dessous :



Histogramme 7 : indices de fréquence des actes de langage en pourcentage, séance 7 chez Pierre

L'addition de l'ensemble des actes de langage montre que Pierre s'adresse plus aux garçons (214) qu'aux filles (144) sous la forme de régulations individualisées comme le pointe l'analyse qualitative ci-dessus.

Les nombreux actes de langage relatifs à la gestion des groupes et des espaces visent essentiellement, nous l'avons vu, à mettre en activité la classe, dès l'échauffement et à chaque changement de tâche.

Les actes de langage relatifs à la gestion des contenus varient en fréquence selon les filles (66) et les garçons (115), mais nous avons aussi observé qu'ils varient aussi qualitativement en privilégiant certaines dimensions du savoir mis à l'étude selon le sexe. Par exemple, les actes de langage sur l'attaque adressés aux filles ne valorisent que deux types de contenus

(s'écarter et lever la tête) alors que plusieurs dimensions tactiques sont abordées au fil des actions des garçons (avancer vite, rechercher un avantage positionnel, tirer en bas sur une gardienne, faire circuler la balle).

Pour autant, le chi-deux calculé (2,27) étant inférieur au chi-deux théorique (5,99) au ddl 2, nous pouvons conclure qu'il n'existe pas de relation significative entre les deux variables étudiées. La répartition des actes de langage de l'enseignant n'est pas statistiquement liée au fait qu'il s'adresse aux filles ou aux garçons dans cette séance 7 (cf. Résultats chi-deux en annexe 3, section 1.7.4, p. 143).

1.8. Séance 8 : évaluation de fin du cycle

Pour terminer l'analyse mésodidactique, nous présentons la huitième séance de la classe de 3^{ème} de Pierre (cf. Annexe 3, section 1.8.1, synopsis élargi de la 8^{ème} séance de Pierre). Cette séance, dernière séance du cycle, porte sur l'évaluation certificative⁷⁵ de fin de cycle.

1.8.1. Structuration de la séance : tâches et thèmes d'étude

Le tableau ci-dessous est le synopsis condensé de la séance d'évaluation certificative finale du cycle qui conduira Pierre à donner une note. Cette note sera reportée sur le bulletin scolaire et moyennée avec la note de l'autre cycle qui est travaillé durant le trimestre.

Durées	Tâches proposées Formes de groupement et mixité	Types de tâches et thèmes d'étude	Description de la tâche
1 min	Echauffement Mixte	Echauffement d'avant matches individuel	2 tours de terrain de handball

⁷⁵ Au sens où la note attribuée par Pierre à ses élèves sera prise en compte dans la note finale d'EPS au brevet des collèges.

Durées	Tâches proposées Formes de groupement et mixité	Types de tâches et thèmes d'étude	Description de la tâche
3min05	Constitution de 4 équipes mixtes par les élèves, 4 capitaines garçons dont Sofiane en rouge		
2min45	Echauffement Mixte	Suite de l'échauffement par équipe avec ballon Micro-tâche technique Enjeu d'évaluation : la passe	Echauffement par équipes avec un ballon
25min45	Situation d'évaluation « Matches sur grand terrain » Mixtes	Tâche de jeu Rappel des critères d'évaluation - l'attaque, donner vite vers l'avant en direction du but et la qualité des passes - la défense collective Pas d'élèves en position d'observation	Matches 5 contre 5 avec gardien·ne et 1 arbitre (4min) 
			Les bleus et les rouges remplissent le questionnaire du chercheur. Les noirs contre les jaunes, 1 arbitre central bleu
			1/ Match 1 arbitre
			2/ Match 1 arbitre
			3/ Perdant - perdant 2 arbitres mixtes
4/ Finale avec 2 arbitres garçons			

Tableau 24 : synopsis condensé de la séance 8 de Pierre

Après un échauffement pendant lequel les élèves réalisent deux tours de terrain, Pierre informe les élèves que les équipes seront mixtes. Notons que, lors des deux dernières séances, les équipes étaient démixées. Pierre, à l'issue de la séance, indique pourquoi il a fait des équipes mixtes : « *J'ai mis des capitaines. J'avais fait des équipes mixtes. Euh ! L'idée, c'était d'aller vite sur la construction de l'équipe* » (cf. Extrait entretien post séance 8, annexe 3, section 2.14). Pierre, selon son point de vue intrinsèque, énonce : « *C'était relativement positif.* » Il ajoute : « *Ce que j'ai quand même pu voir, aucun élève du groupe s'est retrouvé*

isolé, exclu du groupe. Donc, cela veut dire que, malgré tout malgré les différences de niveau entre Ibtissame et Sofiane par exemple, bé ! Au sein de, au sein de l'équipe, j'ai l'impression que la mayonnaise a pris c'est-à-dire que tout le monde a joué le jeu avec des équipe mixtes et pas avec mon copain ou ma copine voilà. » Pourtant lors de l'entretien ante relatif à cette huitième séance, il indiquait qu'il était septique sur le fait que l'évaluation en équipe mixte puisse être bénéfique pour tous les élèves :

Pierre : *« Equipe mixte ? Pour voir ce que ça donne, tu vois ? Mais alors le souci, c'est que ça pourrait être un constat et un test, hein ! Est-ce que... est-ce que ça on va justement tirer l'élève vers le haut, c'est-à-dire que le... le joueur ou la joueuse en difficulté, si elle est à côté justement de certains joueurs qui sont plutôt à l'aise, est-ce que ça va euh au contraire les... les amener à être un peu meilleurs ? C'est-à-dire est-ce qu'il va y avoir un échange de la communication entre eux ? »* (0:04:39.6)

(Extrait entretien ante séance de la séance 8, annexe 3, section 2.12)

Après la constitution des quatre équipes mixtes par quatre capitaines garçons, Pierre demande aux élèves de continuer l'échauffement avec un ballon par équipe. Soulignons que c'est la première fois dans le cycle que les élèves constituent eux-mêmes les équipes, or cela n'a posé aucun problème.

Les deux critères d'évaluation⁷⁶ pour les « Matches sur grand terrain » sont : pour l'attaque, donner vite vers l'avant en direction du but et la qualité des passes ; pour la défense, mettre en place une défense collective. Pendant l'échauffement, Pierre précise les objectifs aux capitaines (qui sont tous des garçons) : *« Je veux une organisation en défense. Dès que les autres ont le ballon vous demandez à vos joueurs de lever les bras et de, de gérer la, la zone et si j'ai le ballon certains regardent le ballon et ne bougent pas, essayez de trouver des espaces pour aller vite vers le but. »* Les matches se jouent à 5 contre 5 avec un arbitre. Durant les deux derniers matches, il y avait deux arbitres. La durée totale de chacun des matches est de 4min. A l'issue des résultats des deux premiers matches, Pierre met en place des finales en faisant jouer les perdants contre les perdants et les gagnants contre les gagnants. Nous avons fait remplir un questionnaire aux élèves pendant qu'ils ne jouent pas.

⁷⁶ La grille d'évaluation certificative pour l'ensemble des cycles handball proposée dans le projet pédagogique EPS du collège (2^{ème} cycle) se trouve en annexe 3, section 1.12.

1.8.2. Les actes de langage de l'enseignant en direction des filles et des garçons

Comme nous le relèverons ci-après, les actes de langage lors de cette séance d'évaluation, sont assez importants. Pierre continue à apporter des régulations (GC) sur ce qui doit être fait, sur les règles du jeu, etc.

1.8.2.1. Echauffement et constitution des équipes

- Dans ce contexte, les actes de langage de GGE (31) sont nombreux. Dès la sortie des vestiaires, Pierre fait l'appel et indique que c'est la dernière séance. Il informe les élèves que le cours de la séance suivante se réalisera dans une salle afin de regarder des vidéos⁷⁷. Les élèves installent les bancs, la table et vont chercher les chasubles. Les deux tours de terrain de handball achevés par les élèves, Pierre impose des équipes mixtes et désigne quatre capitaines d'équipe dont nous avons vu qu'il ne s'agit que de garçons. Au fur et à mesure, les capitaines appellent un camarade garçons. Adel prend tout seul un dossard sans être appelé quand tous les garçons ont une équipe. Ensuite, les capitaines garçons choisissent les filles. Notons que la première fille appelée est Abir et l'avant dernière est Ibtissame (les deux filles « élèves-cibles » de positions d'excellence contrastées).

- Les actes de langage relatifs aux GI (11) sont très brefs pour que les élèves écoutent pendant l'appel. Les équipes se font rapidement, sans contestations, ni interventions de Pierre sur l'indiscipline.

- Les actes de langage de GC (21) sont variés. Pierre souligne : « *Euh ! Vous avez pas trop couru.* » Il déclare aux élèves : « *Ok, un ballon par équipe pour s'échauffer(...) dans trois minutes, on attaque les matches.* » Pierre appelle les capitaines et répète les objectifs : « *Je veux une organisation en défense. Dès que les autres ont le ballon vous demandez à vos joueurs de lever les bras et de, de gérer la, la zone et si j'ai le ballon certains regardent le ballon et ne bougent pas, essayez de trouver des espaces pour aller vite vers le but.* » Durant l'échauffement, Pierre ne délivre pas de consignes relatives aux contenus, notamment sur les critères de réalisation.

⁷⁷ Ce dernier cours, en salle, ne sera pas réalisé pour des raisons matérielles.

1.8.2.2. Situation d'évaluation : « Matches sur grand terrain »

La situation d'évaluation (« Matches sur grand terrain ») démarre très vite, seulement 12min30, après la sortie des vestiaires, ce qui est un indice de l'engagement des élèves. Nous relevons des temps d'observation que Pierre se donne pour évaluer les élèves et des temps de régulations pendant lesquels il s'adresse aux équipes en train de jouer ou en direction des arbitres.

Nous avons noté l'ensemble des actes de langage de cette situation d'évaluation. Nous reviendrons, ensuite, plus en détail, sur chacun des quatre matches mixtes.

- Les actes de langage de GGE (23) sont principalement adressés aux garçons (10) et à moindre mesure aux filles (5).
- Les actes de langage de GI (10) sont nombreux aux garçons (9).
- Les actes de langage de GC (180) sont adressés principalement au groupe classe/groupes mixtes (105) et aux garçons (60). Notons seulement 15 actes de langage adressés spécifiquement aux filles.

Qu'en est-il maintenant des différents actes de langage de Pierre lors de chaque match ?

§ Premier match, les bleus contre les rouges, un jaune, Noureddine arbitre (4min).

Les actes de langage sur la gestion des contenus portent avant tout sur le règlement, en particulier la règle du coup franc. Pierre en donne des savoirs précis pour l'exécuter, conformément à la fiche d'évaluation (cf. Annexe 3, section 1.12) :

Pierre : « *Ici la faute est là* » (0:14:06.2)

Pierre : « *C'est interdit de faire la passe au au gardien* » (0:14:09.0)

Pierre : « *Trois mètres défense qu'est-ce qu'on fait en défense* » (0:14:12.9)

(Extrait verbatims de Pierre de la séance 8, annexe 3, section 1.8.2)

Pierre, ensuite, veille au respect du règlement et sollicite l'arbitre pour connaître le score. Il indique aussi le temps qu'il reste pour veiller à l'engagement des élèves jusqu'à la fin du match : « *Il reste une minute trente.* » Et il continue à intervenir sur le règlement : « *Allez ! Elle est sortie là-bas. L'arbitre euh ! Elle est sortie (...) pas euh ! Au pied, donc, elle est rouge (...) faute. Engagement au milieu.* » Ensuite, le ton monte suite à quelques contestations de la part de certains élèves garçons.

§ Deuxième match, les jaunes contre les noirs, un arbitre bleu, garçon (4min).

Avant de commencer le match, Pierre signale à l'arbitre : « *Tu donnes le ballon à l'équipe qui a le plus de filles.* » Il fait le point sur ce qu'il souhaite voir et il réitère la règle du tir à rebond si c'est une gardienne dans les buts. Deux autres interventions concernent le rappel de deux règles (l'empiètement interdit sur la ligne des six mètres pour le PB et la reprise du dribble) :

Pierre : « *Euh je rappelle si c'est des filles dans les buts rebond obligatoire* » (0:18:51.5)

Pierre : « *Je rappelle que des fois on ne se rend pas compte que quand on tire on a le pied sur la ligne (...) j'ai le droit de sauter au-dessus ok* » (0:19:00.7)

Pierre : « *Je dribble je m'arrête, je re dribble [c'est une] reprise de dribble* » (0:19:08.9)

(Extrait verbatims de Pierre de la séance 8, annexe 3, section 1.8.2)

Cet extrait souligne l'allègement des contraintes pour les gardiennes (adaptation règlementaire déjà pointée dans plusieurs séances précédentes et qui relève de ce que des auteur·es suédois·es considèrent comme une sorte de « mansuétude » dans les pratiques enseignantes vis-à-vis des filles, pratiques se situant selon eux « *between benevolence towards girls and a tribute to masculinity* » (Fagrell, Larsson & Redelius, 2012). Pierre estime cette règle importante afin que les matches se déroulent « *dans de bonnes conditions* ».

Dès le début du match, Pierre rappelle : « *Appliquez-vous sur les passes.* » Il intervient surtout sur les règles et de nouveau sur le coup franc en expliquant comment jouer le coup franc. Il veille au respect de la règle en l'expliquant, en disant ce que les défenseurs peuvent réaliser. Il renforce le rôle de l'arbitre, ce qui est en droite ligne avec les préconisations curriculaires en vigueur au moment du recueil de données, enfin il scande l'évolution du score lorsqu'un but est marqué suite au coup franc par l'équipe noire comme l'indique l'extrait ci-dessous :

Pierre : « *Coup franc tu peux donner ou tu peux tirer direct mais en tout cas t'as un pied qui ne bouge pas voilà* » (0:20:30.0)

Pierre à la défense : « *Vous avez le droit de naviguer à droite et à gauche hein* » (0:20:37.5)

Pierre à l'arbitre : « *Quand tu siffles ça joue* » (0:20:39.2)

Pierre : « *Un zéro noirs* » (0:20:47.5)

(Extrait verbatims de Pierre de la séance 8, annexe 3, section 1.8.2)

Durant ce match, Pierre intervient principalement sur le respect du règlement : « *Qu'est-ce qu'il y a ? Faute de Saïd. Saïd, il lui rentre dedans, elle bouge pas, il lui rentre dedans.* » Il explique aussi une règle en la comparant à celle du basketball : « *Y a pas de retour en zone, le retour en zone, c'est en basket.* » Les actes de langage de GC portent

principalement sur les critères de réussite et d'évaluation : « *C'est pas mal ça... Bien.* » Comme pour le premier match, Pierre signale le temps qui reste à jouer et le score : « *Une minute, une minute trente, vous avez le temps de remonter. Allez ! Appliquez-vous.* » Ensuite, il insiste sur d'autres critères de réalisation. Exemple : « *Euh ! Mohamed, toi, il faut que tu ailles marquer (...) lève la tête (...) Abdelkarim, qui est seul ? Avance, avance, avance, avance, pied sur la ligne. Qui est seul regarde ? Lève la tête (...) Bien joué ! (...) accélère Noureddine. A droite, y a personne.* » Les actes de langage sont adressés à l'ensemble de l'équipe ou aux garçons. Dans ses interventions, Pierre cible davantage des prénoms des garçons. Nous notons une intervention à une fille, Abir, qui fait une touche : « *Noir tout seul, vite ! Envoie-le, envoie-le à elle là, juste là.* »

Durant ce deuxième match, nous relevons plus d'actes de langage sur les contenus, sur les critères de réalisation et sur le règlement que lors du match précédent.

§ Troisième match, les bleus contre les jaunes, « *place de trois et place de quatre* » (4min).

La mise en place est très rapide. Pierre demande : « *Deux arbitres.* » Un garçon et une fille se proposent d'arbitrer ce qui est inhabituel dans cette classe. Observant que c'est toujours le même gardien d'une équipe, l'enseignant demande : « *Pourquoi c'est Adel, Adel dans les buts tout le temps ?* » Nous relevons aussi une nouvelle consigne pour les gardien·nes afin de faire passer tous les élèves dans les rôles sociaux de la pratique de référence : « *Dès qu'il y a un but on change de gardien.* »

Les premiers actes de langage de Pierre durant le début de ce match sont adressés aux deux arbitres :

Pierre : « *Alors là ça sert à rien de siffler on a tous vu qu'elle était dehors* » (0:26:02.1)

Pierre : « *Allez coup franc les jaunes en défense* » (0:26:26.7)

Pierre : « *Arrêtez de siffler dix fois* » (0:26:30.5)

(Extrait verbatims de Pierre de la séance 8, annexe 3, section 1.8.2)

Notons que c'est la deuxième fois, depuis le début du match, que Pierre rappelle à l'ordre les arbitres : ne pas siffler « *pour rien.* » Pierre intervient deux fois sur un élève, Saïd, pour éviter des débordements.

Nous remarquons quelques interventions sur l'attaque et aux arbitres. Les actes de langage sur les contenus s'adressent avant tout aux joueurs garçons. Exemple : « *Allez fais la*

passe, la passe, la passe. Ça joue (...) Fais circuler le ballon. Eh ! T'es tout seul. » Comme pour les autres matches, Pierre annonce le score et le temps qui reste à jouer, ce qui indique la volonté de maintenir un certain niveau de jeu et éventuellement l'importance du gain du match et de la performance. Lors de ce match, des temps plus importants sans intervention de la part de la Pierre sont constatés (ce qui est peu fréquent chez cet enseignant), mais qui sont susceptibles d'être expliqués par la nécessité d'observer les réalisations des élèves pour produire une évaluation sommative.

§ Quatrième match, les noirs contre les rouges « *finale.* »

La mise en place est un peu plus longue que pour les matches précédents, car l'équipe des rouges possède une joueuse ou un joueur de moins. Une fille (des équipes rouge ou noir) va jouer avec les bleus. Pierre demande à Mohamed d'être le deuxième arbitre et donne des contenus aux deux arbitres avant le match. Il faut être intransigeant, ne pas parler aux joueur·euses. « *Quand on est arbitre on n'a pas d'amis.* » Pendant le match, la première intervention concerne un des deux arbitres et porte sur une règle : « *Quand un joueur tire en suspension, doit-on siffler zone ou pas zone ?* » Pierre questionne l'élève au lieu de donner de suite la réponse. Ensuite, Pierre alterne les régulations sur différents savoirs au sujet de l'attaque et de la défense. Voici des exemples sur l'attaque : « *Donne ton ballon* » à un garçon ; « *faites circuler le ballon* » à l'équipe ; « *elle est toute seule* » à une fille et « *oui tout de suite* » à une autre fille. Sur la défense, Pierre intervient davantage avec les garçons : « *Bien le défenseur (...) très bien (...) Ah ! Saïd, donnez-vous une zone. Toi, tu es plutôt là et Mohamed b là.* » Comme le match se déroule dans de bonnes conditions, Pierre se permet même de faire rire les élèves. Il demande le score aux arbitres et nous constatons des régulations plus longues que d'habitude pour bien expliquer à l'arbitre qu'il doit se rapprocher du PB pour bien voir :

Pierre : « *Tiens regarde il a le ballon là il le lâche après il tombe dedans la zone non non il faut vraiment être très proche c'est pour ça que l'arbitre doit se déplacer plus* » (0:35:21.8)
(Extrait verbatim de Pierre de la séance 8, annexe 3, section 1.8.2)

L'arbitre demande également des conseils à Pierre : « *Y a reprise de dribble là, non ?* » Pierre lui répond : « *Laisse-la jouer, laisse-la jouer* » à propos d'une fille qui a effectué une reprise de dribble. Cette latitude peut être expliquée par le souhait de Pierre que

les filles puissent s'impliquer dans l'attaque, malgré quelques difficultés dans la manipulation de balle. Les autres élèves acceptent cet aménagement règlementaire.

Le climat motivationnel est très bon lors de ce match. Nous relevons davantage d'interactions avec les élèves sur les apprentissages.

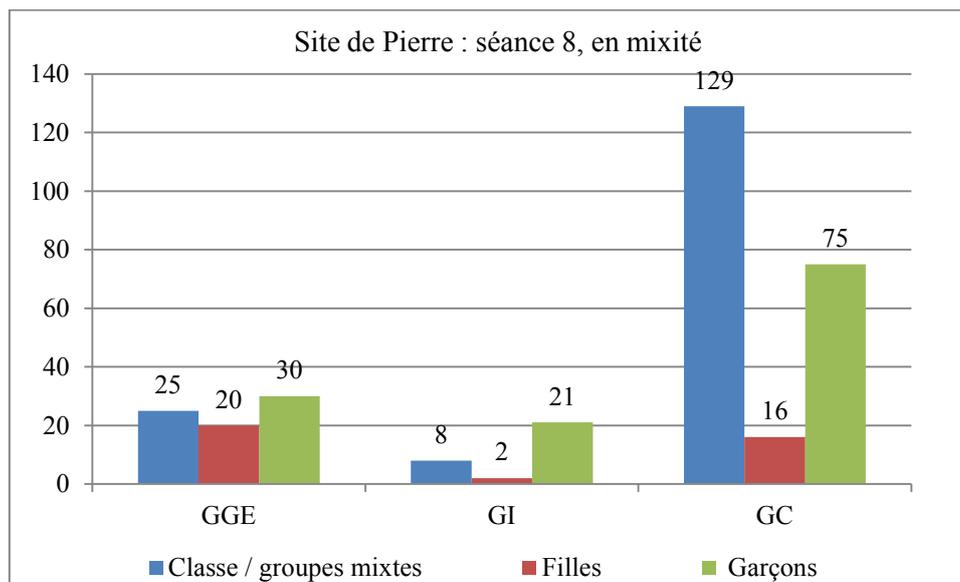
Pour conclure l'analyse qualitative de cette séance de matches nous pointons que, pour la première fois dans le cycle, Pierre annonce le score et constatons sur l'ensemble des matches davantage de régulations didactiques plus longues et plus ciblées sur les apprentissages escomptés. Par ailleurs, Pierre observe davantage le travail de ses élèves afin de les évaluer. Nous relevons des temps plus conséquents sans interventions verbales sans pour autant que le climat de travail de la classe se détériore.

1.8.2.3. Pour conclure sur la répartition des actes de langage lors de cette séance

L'analyse de l'ensemble des actes de langage de Pierre, au cours de la séance, met en évidence le fait qu'il s'adresse avant tout au groupe classe et aux équipes mixtes (162), puis plus spécifiquement aux garçons (126) alors que le nombre d'actes de langage adressés spécifiquement aux filles est nettement moins important (38).

Dans cette séance, Pierre intervient quasiment autant de fois sur le groupe classe/groupes mixtes (25), les filles (20) et les garçons (30) à propos de la gestion des groupes et espace. Rappelons que les élèves se sont mis très vite au travail et que l'enchaînement des matches se passe très rapidement.

La répartition des actes de langage de cette séance d'évaluation certificative est synthétisée dans l'histogramme ci-après :



Histogramme 8 : indices de fréquence des actes de langage en pourcentage, séance 8 chez Pierre

Nous remarquons que, comme dans les autres séances du cycle, la gestion de l'indiscipline par Pierre consiste à recadrer davantage les garçons (21 actes de langage) *versus* 2 pour les filles. Globalement le nombre d'intervention sur l'indiscipline est faible, juste quelques rappels à l'ordre très brefs dans cette séance d'évaluation.

Les actes de langage relatifs à la gestion des contenus sont particulièrement plus nombreux en direction du groupe classe ou des groupes mixtes (129) et en direction des garçons (75). Lors de cette séance, très peu sont adressés aux filles (16). Ce constat, mis en avant par Liotard (1996), selon lequel l'enseignement de la discipline EPS et notamment l'évaluation, favorise la reproduction et le renforcement des inégalités entre les garçons et les filles. Lors de cette séance, l'évaluation favorise, ainsi, un processus de comparaison sociale et un « oubli » des filles. Les aménagements règlementaires introduits qui peuvent avoir pour objectif de diminuer les écarts de notation entre garçons et filles (Vigneron, 2004) ne peuvent effacer le fait qu'elles sont moins sollicitées, notamment dans les rôles d'arbitre lors de ce tournoi final.

Nous constatons moins d'actes de langage de GGE et de GI lors de cette séance que dans les autres séances. Est-ce un effet de l'évaluation certificative ? Nous n'en sommes pas convaincues puisque Pierre intervient souvent et ne lâche pas les contenus comme développé dans l'analyse qui précède.

Dans cette séance 8 d'évaluation sous forme de matches en mixité, le chi-deux calculé est égal à 12,26 (et donc supérieur au chi-deux théorique : 5,99) au ddl 2. Il existe, donc, une relation significative entre la répartition des actes de langage de l'enseignant et le sexe au bénéfice des garçons. Il est aussi intéressant de souligner que ce lien significatif s'appuie sur le fait que la modalité de GC des actes de langage adressés aux filles soit sous-représentée, malgré l'existence d'une sur-représentation des actes de langage de GGE en direction des filles lors de cette séance (cf. Résultats chi-deux en annexe 3, section 1.8.4, p. 156).

2. Interprétation : analyse macrodidactique à l'échelle du cycle de Pierre

Dans cette section conclusive, nous ramassons les éléments des analyses mésodidactiques successives des séances pour produire une interprétation macrodidactique du cycle de Pierre. Il s'agit de caractériser en quoi l'enseignement de Pierre, sa direction d'étude au sens de Chevallard (1997), c'est-à-dire à la fois la conception des tâches et leur régulation, varient (ou non) selon les filles et les garçons, d'autant que nous avons constaté que les groupes de travail (mixtes ou non mixtes) varient au fil du cycle. Des séances de travail (séances 1 et 2) sont en non mixité, puis des séances de travail impliquent des groupes mixtes (séances 3, 4 et 5) et, de nouveau, des séances de groupes non mixtes (séances 6 et 7). Enfin durant la séance 8, séance d'évaluation, s'opposent en totale mixité des équipes hétérogènes en leur sein dans un climat convivial, marqué par un engagement de toute la classe, ce qui - nous l'avons remarqué - étonne l'enseignant.

L'interprétation sera développée en deux grandes sous-sections. La première présente l'évolution des types de tâches et des savoirs proposés aux filles et aux garçons ; puis, la deuxième, à partir des données relatives aux actes de langage de Pierre, nous repèrerons si les régulations adressées aux filles, aux garçons et aux groupes mixtes au fil du cycle, notamment celles centrées sur les contenus, mettent en exergue des attentes et des exigences différentes selon le sexe. Nous mobiliserons, donc, à la fois les constats qualitatifs et quantitatifs rapportés précédemment pour rendre compte de la dynamique différentielle du cycle.

2.1. Evolution des types de tâches et des savoirs proposés aux filles et aux garçons au fil du cycle

L'analyse macrodidactique du cycle privilégie une entrée par la chronogenèse. Comme l'indiquait Chevallard (1991) et Schubauer-Leoni (2008), l'action du professeur est pilotée par la tension de faire avancer le savoir dans la classe. Le maître, indique Chevallard, est avant tout un « chrono-maître. » Schubauer-Leoni, pour sa part, considère que, dans l'action didactique conjointe, si professeur et élèves participent à la dynamique méso-topo-chrono-génétiques de co-construction des savoirs dans la classe, la chronogenèse est plus fortement sous le contrôle du professeur qui seul connaît le point auquel il souhaite arriver quant à la construction des savoirs et des acquisitions visée pour les élèves. Afin de mener notre interprétation et conformément aux procédures présentées en méthodologie (titre 3 en section 1.3.1), nous exposons ci-après un tableau de condensation des résultats basé sur les analyses mésodidactiques précédentes. Ce dernier a pour fonction de synthétiser l'évolution chronogénétique au fil du cycle en relevant les types de tâches proposées aux élèves et des savoirs du handball mis à l'étude et leur variation selon les filles et les garçons.

Dans ce tableau, nous indiquons séance par séance les intitulés de chaque tâche ainsi que la principale intention didactique de Pierre (le savoir visé) tels que présentés dans les synopsis condensés des séances des sections précédentes. Nous poursuivons la condensation des résultats mésogénétiques en décrivant pour chaque tâche au sein de la séance à quels types de tâches nous la rattachons du point de vue des sports collectifs et quel est le degré de désyncrétisation de la PPSA (ici le handball). Enfin, nous signalons s'il existe des variations dans les attentes et les contenus de la tâche selon les filles ou les garçons. Nous surlignons l'intitulé des tâches récurrentes qui reviennent de séance en séance dans le cycle selon une légende présentée sous le tableau.

Succession des séances		Séance 1 Evaluation diagnostique, en non mixité	Séance 2 En mixité (tâche 1) puis en non mixité	Séance 3 En mixité	Séance 4 En mixité	Séance 5 En mixité	Séance 6 En non mixité	Séance 7 En non mixité	Séance 8 Evaluation fin de cycle, en mixité
Echauffement	Intitulé de la tâche et principale intention didactique	« Passe et suit » Navette par 3	« Passe sur un demi-terrain »	« Diagonale 3 contre 0 et tir » et 3 contre 1 et tir	« Diagonale 3 contre 0 et tir »	« Diagonale 3 contre 0 + 0 puis 3 contre 0 + 1 » Donner dans de bonnes conditions et aller vers la cible	« Passe et suit » Navette par 3 L'amélioration de l'efficacité des transmissions Et la course		2 tours de pistes et un ballon par équipe Les passes
	Types de tâches et niveau de désynchronisation	Micro-tâche très élémentarisée		Tâche technique puis technico-tactique (défenseur-es)	Tâche technique Partiellement décontextualisée (pas de défenseur-es)	Tâche technique puis technico-tactique (défenseur-es)	Micro-tâche très élémentarisée		
	Variation de la mise à l'étude de la tâche selon les filles et les garçons au fil des interactions	Pas de variation de la mise à l'étude de la passe	Aux garçons, légère variation de la mise à l'étude de la passe avec l'accent de faire de petites passes (et non de longues passes) et précises En non mixité sauf 1 fille avec les garçons	Aux garçons, légère variation de la mise à l'étude sur la vitesse pour accéder à la cible	Aux filles, accent mis sur le tir et le règlement Aux garçons, accent mis sur l'échange de la balle	Pas de réelle variation de la mise à l'étude			
Tâche 1	Intitulé de la tâche et principale intention didactique	« 3 contre 3 Ultimate » Se faire une passe, la réceptionner et l'attraper sans qu'elle ne tombe par terre	« Diagonale 3 contre 0 et tir » Tirer là où n'est pas le gardien Application des règles	« 3 contre 2 défenseur-es, départ à 9 mètres » En attaque, atteindre la zone de marque et marquer	« Diagonale 3 contre 1 » Puis 3 contre 1+1 et tir » En attaque, donner dans les meilleures conditions et aller vers la cible En défense, se placer entre le PB et la cible et lever les bras	Une seule tâche de matches à thème dans la séance « Match sur grand terrain » avec 1 arbitre central et 2 de touche Equipes mixtes En attaque, donner dans les meilleures conditions et aller vers le but En défense, le positionnement	« 3 contre 1, sur un demi-terrain avec 1 passeur-euse » puis 3 contre 2 sur ½ terrain Atteindre la zone de marque avec défenseur-es		« Match sur grand terrain » avec 1 arbitre central ou 2 arbitres centraux Equipes mixtes En attaque, donner vite vers l'avant en direction du but et la qualité des passes Faire une défense collective et placement
	Types de tâches et niveau de désynchronisation	Tâche technique Partiellement décontextualisée (pas de cible à atteindre)	Tâche technique Partiellement décontextualisée (pas de défenseur-es)	Tâche technico-tactique Partiellement contextualisée	Tâche technico-tactique Partiellement contextualisée	Tâche de jeu Fortement contextualisée	Tâche technico-tactique Partiellement contextualisée		Tâche de jeu Fortement contextualisée
	Variation de la mise à l'étude de la tâche selon les filles et les garçons au fil des interactions	Aux filles, accent mis sur l'occupation de l'espace, s'écarter Aux garçons, accent mis sur le rappel des consignes	Aux filles et aux garçons, pas de variation de la mise à l'étude portant avant tout sur le rappel des consignes et relative aux connaissances sur les règles	Aux filles et aux garçons, pas de variation de la mise à l'étude à propos du tir Aux filles, ponctuellement, accent sur la précision des passes	Pas de réelle variation	6 matches en mixité 1 ^{er} match, aux garçons, accent sur la passe et le tir 2 ^{ème} match, aux filles, accent sur la vitesse d'exécution et aux garçons, accent sur la défense et le règlement 3 ^{ème} match, aux garçons, accent sur la défense, le règlement et l'attaque et euphémisation du tir face à une gardienne 4 ^{ème} , 5 ^{ème} et 6 ^{ème} match, pas de réelle variation de mise à l'étude	Aux filles, accent dès le début sur l'enchaînement de la tâche Aux garçons, accent dès le début sur la vitesse puis en décalage pour les filles Pas de variation de la mise à l'étude du tir	Aux filles, accent mis sur l'occupation de l'espace, s'écarter pour les filles Aux garçons, accent progressivement mis sur la vitesse d'exécution	Aux filles, accent mis sur faire des passes vites et à une NPB seule Aux garçons, accent mis sur le respect du règlement

Succession des séances		Séance 1 Evaluation diagnostique, en non mixité	Séance 2 En mixité (tâche 1) puis en non mixité	Séance 3 En mixité	Séance 4 En mixité	Séance 5 En mixité	Séance 6 En non mixité	Séance 7 En non mixité	Séance 8 Evaluation fin de cycle, en mixité
Tâche 2	Intitulé de la tâche et principale intention didactique		« Matches sur demi terrain » Atteindre la zone de marque						
	Types de tâches et niveau de désynchronisation		Tâche technico-tactique Partiellement décontextualisé (pas de réversibilité, terrain réduit)						
	Variation de la mise à l'étude de la tâche selon les filles et les garçons au fil des interactions		Délégation à 1 fille de l'arbitrage des garçons Pas de variation de la mise à l'étude avec l'accent sur des passes précises à un-e NPB seul-e						
Tâche 3	Intitulé de la tâche et principale intention didactique	« Matches sur grand terrain 6 contre 6 » avec arbitre Equipes non mixtes Compréhension des règles et prise d'informations	« Match sur grand terrain » avec un arbitre central Equipes non mixtes Règlement	« Match sur grand terrain » avec 1 arbitre central Equipes mixtes En attaque, atteindre la zone de marque en passe	« Match sur grand terrain » avec 1 arbitre central et 4 de touche Equipes mixtes En attaque, donner dans de bonnes conditions et aller vers le but En défense, se placer entre la le PB et la cible et lever les bras		« Match sur grand terrain » avec un arbitre central Equipes non mixtes En attaque, si personne devant, j'avance, s'il y a défenseur-e je donne la balle En défense, le positionnement, se placer entre la le PB et la cible et lever les bras		
	Types de tâches et niveau de désynchronisation	Tâche de jeu Fortement contextualisée					Tâche de jeu Fortement contextualisée		
	Variation de la mise à l'étude de la tâche selon les filles et les garçons au fil des interactions	1 ^{er} match, filles contre filles Accent mis sur les règles et sur la prise d'informations 2 ^{ème} match, garçons contre garçons Accent mis sur les règles, l'attaque et la défense (chacun le sien) 3 ^{ème} match, filles contre filles Accent mis sur l'attaque, s'il y a un-e défenseur-e face au PB, faire une passe	1 ^{er} match : filles contre filles Accent mis sur le respect et l'application des règles de jeu	1 ^{er} match, aux garçons, variation de la mise à l'étude sur la vitesse d'exécution, puis aux filles Aux garçons, variation de la mise à l'étude sur la défense et euphémisation du tir face à une gardienne	5 matches Aux filles, accent mis sur le tir, le règlement, les NPB, les défenseuses et les gardiennes Aux garçons, accent principalement mis sur la défense et sur les choix tactiques		4 matches Aux filles, accent mis sur donner à une attaquante seule, Aux garçons, accent mis sur le règlement et la défense		Aux garçons, accent mis sur la défense dès le début Puis, pas de réelle variation, pour les 2 derniers matches

Tableau 25 : synthèse chronogénétique des types de tâches et des savoirs du handball proposés aux filles et aux garçons à l'échelle macrodidactique du cycle de Pierre

Légende : surlignage en couleur des intitulés des tâches récurrentes, qui reviennent de séance en séance dans le cycle

Il ressort de ce tableau que les tâches initialement proposées par Pierre sont toujours communes à l'ensemble des élèves que ces derniers travaillent en groupes de même sexe ou groupes mixtes, même si nous identifions quelques inflexions dans les régulations effectuées en cours d'action (voir les lignes : « Variation de la mise à l'étude de la tâche selon les filles et les garçons au fil des interactions »). Le croisement de ce constat avec divers entretiens, met en exergue que cet enseignant propose les mêmes tâches aux filles et aux garçons pour trois raisons principales :

- La première est d'ordre structurel, le fait de n'avoir qu'un seul terrain de handball rend difficile la mise en place de dispositifs différenciés selon les groupes.
- La deuxième concerne le manque d'autonomie de ses élèves :

Pierre : « *J'ai la problématique du **seul terrain** et le **manque d'autonomie** c'est-à-dire que si si je mettais les situations en place et puis j'allais gérer une autre situation qui pourrait être la même de l'autre côté (...) le problème c'est que si je fais ça là **les autres sont pas assez autonomes** pour le faire de l'autre côté (...) et que finalement y en a que cinq qui vont pratiquer les autres vont regarder tout ça pourquoi **parce qu'ils sont pas autonomes** »*

(Extrait entretien ante de Pierre de la séance 4, annexe 3, section 2.6.2)

- La troisième d'ordre temporel, dont témoigne les extraits d'entretiens ci-dessous à propos de la tâche récurrente en « Diagonale » relève de la tension permanente, exprimée au fil des entretiens par cet enseignant, d'avoir à faire la course contre le temps pendant la durée de son cours (limité à 1 heure) :

Pierre : « *Donc aujourd'hui, l'échauffement je pars directement sur la situation numéro deux, quitte à transformer l'exercice en exercice d'échauffement. Donc comme ça on va essayer **de gagner du temps** sur du trois contre un, (...) et un gardien. Donc ça va servir de situation et ça va servir d'échauffement parce qu'il faut que, **dans cette heure-ci, je puisse gagner du temps** parce qu'en fait on s'aperçoit que, **en temps effectif et en temps de pratique**, c'est très, très compliqué »*

(Extrait entretien ante de Pierre de la séance 3, annexe 3, section 2.4.2, souligné par nous)

[j'ai choisi] « *De rester dans la continuité parce que avec eux dès que tu changes d'exercice tout ça y a **un temps de compréhension** de mise en place »*

(Extrait entretien ante de Pierre de la séance 4, annexe 3, section 2.6.2, souligné par nous)

Par ailleurs, tout au long des séances du cycle, après la prise en main de la classe et la mise en œuvre d'un échauffement, Pierre propose le plus souvent une seule tâche d'apprentissage. Nous ne relevons une deuxième tâche d'apprentissage qu'à la séance 2. Puis, classiquement - eu égard aux usages professionnels de l'enseignement des sports collectifs en EPS - chaque séance se termine par du jeu à thème (matches). La séance 5 fait exception dans le sens où elle est dédiée à une série de matches en équipes mixtes ; il en est de même pendant la séance 8, mais pour cette dernière, c'est pour des raisons d'évaluation finale du cycle.

Au-delà de ces principes généraux de structuration des séances tout au long du cycle - qui, au premier abord, laissent penser que l'enseignement est identique pour les filles et les garçons et ce quelle que soit la forme des groupements retenue (mixte, non mixte, mixité de juxtaposition) - nous nous attachons, dans les trois sections suivantes, à identifier quelques traits saillants permettant de situer la dynamique transpositive au fil du cycle. Nous souhaitons, ainsi, caractériser l'action professorale en matière de direction d'étude telle qu'elle ressort du tableau ci-dessus et de ses éventuelles variations en fonction du sexe.

2.1.1. Evolution du type de tâches proposées aux élèves et leur niveau de désyncrétisation au handball

A l'exception de l'échauffement (le plus souvent composé de micro-tâches élémentarisées, sauf dans la reprise pendant les séances 3, 4 et 5 de la tâche en mixité « Diagonale », visant à orienter l'échauffement vers la notion de tir), Pierre organise l'apprentissage des élèves par le biais de tâches progressivement de plus en plus contextualisées. Se dégage, ainsi, un axe transpositif assez clairement identifiable, amener les élèves à partir de situations collectives réduites, et le plus souvent en surnombre offensif, à construire le sens de l'attaque collective débouchant sur un tir en situation favorable.

C'est pourquoi à l'échauffement, deux tâches sont répétées : la tâche « Passe et suit » en groupe non mixte et la tâche « Diagonale » en mixité. Nous avons noté lors des analyses mésogénétiques des séances 3, 4 et 5 que, dans cette dernière tâche, les filles et les garçons ne travaillent pas réellement ensemble puisque une gardienne ou un gardien « travaille » face à des filles et des garçons (mixité de juxtaposition au sens de Mosconi, 1989). Perdure, lors des cinq autres séances, un échauffement sous forme de tâches décontextualisées « Passe et suit » (séances 1 et 7) et « Passe sur un demi-terrain » durant la séance 2. Ces micro-tâches caractérisent une approche fortement élémentarisée de l'apprentissage technique de la passe, réduite à sa fonction de « manipulation de balle, objet distinctif des pratiques scolaires en sports collectifs » selon Marsenach (1991) dans son étude sur la transposition didactique en EPS. Les extraits d'entretiens au fil de nos analyses soutiennent, aussi, l'interprétation que ces micro-tâches sont mises en œuvre pour faire entrer rapidement les élèves dans la séance et éviter des actes d'indiscipline, notamment des garçons. Dans les séances 3, 4 et 5, la tâche « Diagonale », rompt avec ce constat puisqu'elle relève d'une tâche technico-tactique finalisée par un tir, partiellement décontextualisée du fait de la présence d'une gardienne ou

d'un gardien et de son évolution avec l'introduction d'un·e défenseur·e. Cette tâche joue un rôle d'intercesseur vers la construction collective de l'attaque qui structure le cycle. Rappelons que la récurrence de cette tâche, dans le cycle, est pensée par Pierre comme lui permettant aussi en début de séance de ne « *pas perdre de temps.* »

Concernant maintenant la tâche d'apprentissage qui constitue le cœur des séances (rappelons que seule la séance 2 comporte deux tâches d'apprentissage dont un match sur demi-terrain), nous constatons la mise en place progressive de différentes formes de tâches d'attaque collective en situation réduite à trois attaquant·es, surnombre offensif modulé, la tâche évolue au fil du cycle. A partir de la séance 3, le type de tâches technico-tactiques progressivement est plus contextualisée, mais sans réversibilité⁷⁸, dont la visée est la construction collective afin de construire une attaque collective selon des consignes variées.

A propos des tâches de jeu (matches en 6 contre 6, effectifs au plus près de la pratique de référence), nous observons que ces tâches sont présentes tout le long du cycle et à chaque séance. Au début du cycle (séances 1 et 2) et en fin de cycle (séances 6 et 7) ces tâches de jeu ne sont pas mises en place avec des équipes de même sexe alors qu'au milieu du cycle les matches sont organisés en opposant des équipes mixtes (séance 3, 4 et 5, de même lors de la séance 8 d'évaluation) ce que semblent apprécier les élèves. Rappelons que Pierre pense que, « *la fin il faut des jeux. Enfin il faut des matches à la fin avec eux parce que c'est un peu leur représentation du hand. Donc, eux, si je ne faisais pas de match on ne resterait que dans les exercices et je pense qu'il pourrait y avoir des réflexions qui fusent* » (cf. Extrait entretien ante de Pierre de la séance 5, annexe 3, section 2.7). La constitution de tâches de jeu est primordiale pour cet enseignant. Il lui consacre, par ailleurs, en milieu de cycle, une séance complète (séance 5) ce qui lui permet de renforcer le caractère référentiel qu'il accorde à ce type de tâche. Dans le traitement didactique du handball que produit Pierre, les fins de séances sont le lieu d'exploitation des acquis de la séance lors de matches. Cela relève aussi d'un choix visant à maintenir l'engagement des élèves de cet établissement REP⁺ comme pointé tout au long des analyses précédentes. Il s'agit, également, d'usages professionnels sédimentés et largement reproduits au niveau des pratiques des enseignant·es d'EPS.

⁷⁸ Il n'y a pas de réversibilité parce lors d'une balle perdue, ce ne sont pas les défenseur·es adverses qui deviennent attaquant·es, pas de changement de statut défenseur·e / attaquant·e.

Néanmoins les décisions relatives aux choix des tâches et leur composante technique ou tactique sont probablement liées aux dimensions contextuelles de sa pratique comme l'indique la réponse à une question notée ci-après sur la part de la technique et de la tactique dans son enseignement :

Pierre : « *C'est une démarche qui est personnelle. A partir du moment où moi j'estime qu'on aurait pas résolu et pas respecté la première des consignes, comment je vais pouvoir dire à un élève tu défends sur lui euh... il te bloque, il faut que tu donnes (...) après j'ai la problématique du seul terrain et le manque d'autonomie (...) Tu vois ? Donc, si y a pas d'autonomie comment tu fais pour faire progresser le geste technique ? Sachant que t'as vingt-cinq gamins et que t'as peu de terrains »*

(Extrait entretien ante de Pierre de la séance 3, annexe 3, section 2.4.2, souligné par nous)

Pour Pierre, il faut d'abord que les élèves respectent la consigne et, après, il pourra leur faire travailler certains objets de savoirs, mais le manque d'autonomie et le fait de ne pouvoir utiliser qu'un seul terrain pose des difficultés d'organisation concrète quant au travail à proposer aux élèves.

2.1.2. Evolution des savoirs mis à l'étude dans les tâches

Poursuivant l'analyse transpositive de l'ensemble du cycle, nous nous intéressons, à présent, à l'évolution des savoirs mis à l'étude au fil des séances de Pierre en nous appuyant notamment sur l'intention didactique qui préside à l'installation de chaque tâche, telle qu'énoncée par Pierre aux élèves ou telle qu'indiquée lors des entretiens *ante* et *post* séance avec lui. Nous en dégageons les traits saillants au fil du cycle pour ensuite les synthétiser dans un tableau récapitulatif. Les objets de savoirs mis à l'étude relatifs aux différents rôles de la pratique sociale du handball au fil des séances concernent :

- L'amélioration de l'efficacité des transmissions que nous observons principalement dans les tâches d'échauffement des séances 1, 2, 6 et 7, mais aussi dans les consignes des tâches d'apprentissage à effectif réduit de plusieurs séances : pendant la séance 1 (se faire des passes sans que la balle ne tombe par terre), durant la séance 4 (donner la balle dans les meilleurs conditions), lors de la séance 8 au sujet des critères d'évaluation comme la qualité des passes en attaque et donner vite vers l'avant en direction du but.

- La construction de la joueuse-tireuse ou du joueur-tireur (séances 2, 3, 4 et 5) avec un accent sur le duel avec l'élève dans le but (gardien·ne) dans la tâche « Diagonale » (tirer là où il n'y a pas de gardien·ne), ou, encore, les régulations lors des tâches collectives de 3 contre 2 de la séance 3 et de 3 contre 1 + 1 de la séance 4 relatives à ce duel. Le rôle fondamental de

gardien·ne est systématiquement mis à l'étude dans les différentes séances. Dans ce cadre, Pierre aménage la règle lors du tir d'un garçon face à une gardienne de but : « *Quand c'est une fille, on tire au sol.* » Il justifie ce choix parce que les garçons aiment marquer, sans trop se soucier de qui est dans les buts.

- La construction collective d'attaque en surnombre offensif pour atteindre la zone de marque et son déploiement sur une aire de jeu dans les tâches d'apprentissage au cœur des séances : d'abord réduite au demi-terrain (séance 2 avec la tâche 2, puis séances 3 et 6). Ensuite, dans la deuxième partie du cycle, Pierre ajoute le principe de l'alternative tactique de fixation du défenseur·e et de passe à l'attaquant·e libéré·e (séances 6 et 7). Ce savoir est mis à l'étude face, d'abord, à un·e défenseur·e, puis deux. Enfin, il met en application par les élèves ce principe tactique dans les matches à thème sur tout le terrain de handball (séances 1, 3, 4 et 5) et, notamment, celui de la fixation du défenseur·e (séances 7 et 8).

- Les principes défensifs individuels et collectifs : savoir marquer individuellement en se plaçant entre son attaquant·e direct et son but (match de la séance 1) et un savoir technique très élémentarisé (lever les bras en défense). Ces savoirs apparaissent plus fortement dans la deuxième moitié du cycle (séances 4 et 5) et deviennent un critère d'évaluation dans ses dimensions collectives lors de la séance 8.

- Les savoirs règlementaires du handball, tels que devant être mis en œuvre par les joueuses, les joueurs et les arbitres. L'accent porte sur le respect des règles en attaque et en défense (séance 1 et 2) ainsi que lors des arbitrages des matches à thème de la séance 5 et durant l'évaluation de la séance 8. Mais l'importance du respect des règles se manifeste aussi au fil des interactions avec les élèves par des régulations ou des explications accompagnant l'action (toutes les séances).

Le tableau ci-après permet de saisir comment ces savoirs sont progressivement mis en scène au fil du cycle et avec quelles récurrences.

Séances Thèmes d'étude	Séance 1 En non mixité	Séance 2 En mixité (tâche 1), puis en non mixité	Séance 3 En mixité	Séance 4 En mixité	Séance 5 En mixité	Séance 6 En non mixité	Séance 7 En non mixité	Séance 8 Evaluation fin de cycle En mixité
Maîtrise de la passe et de la réception sans opposition	Relation passe/réception précise	Relation passe/réception précise				Relation passe/réception précise		Qualité des passes
Maîtrise de la passe et de la réception avec opposition	Relation passe/réception précise							
Tirs Sans défenseur-es		Tirer là où n'est pas la·le gardien·ne				Tirer en situation d'opposition		
Atteindre zone de marque Sans ou avec défenseur-es	Aller vers la cible en petites passes		Atteindre la zone de marque et marquer en petites passes avec de la vitesse	Donner dans de bonnes conditions et aller vers le but		Avancer si personne, donner si défenseur-es		Donner vite vers l'avant
					Tirer le plus vite possible			
Défense				Se placer entre la·le porteur·se de balle et la cible et lever les bras				Défense collective
Règlement	Compréhension des règles et prendre la bonne information	Appliquer le règlement						
Arbitrage		1 Arbitre central		Arbitres central et de zones		1 Arbitre central		1 ou 2 arbitres central
		Arbitre central : Savoir principalement siffler les fautes (de marcher, reprise, de contact) et les buts - engagement Arbitre de zones : Signaler les touches et les zones						
Observation								

Tableau 26 : avancée des savoirs dans le cycle de Pierre

Légende : la première colonne du tableau précise le thème d'étude. Les autres colonnes représentent chaque séance et à l'intérieur de chaque cellule, nous avons spécifié le savoir relatif au thème d'étude. Les couleurs de cellule renvoient à un thème d'étude, et permettent de repérer sa récurrence dans le cycle. Le gradient de couleur indique le degré de désynchronisation des savoirs mis à l'étude dans les types de tâches. Les couleurs claires indiquent une forte décontextualisation (sans présence de défenseur-es, sans cible à atteindre) et les couleurs plus foncées pointent différentes modalités de contextualisation (présence d'attaquant-es, de défenseur-es, de cible à atteindre, d'un·e gardien·ne). Par exemple, la couleur bleu relative au thème d'étude de la passe. Trois nuances de bleus sont différenciées. La couleur bleu, la plus claire, indique la forte décontextualisation de sa mise à l'étude pas de défenseur-es ; pas de cible à atteindre. Le bleu un peu plus foncé pointe la présence de défenseur-es, mais comme dans la tâche « Ultimate » l'absence de cible à atteindre. Le bleu le plus foncé, en séance 8, indique une forte contextualisation du savoir de la passe mise à l'étude avec des défenseur-es, une cible à atteindre et un·e gardien·ne

2.1.3. Variation de la direction d'étude au fil des interactions selon les filles et les garçons

Pour étudier les variations de direction d'étude au fil des interactions selon les filles et les garçons nous nous appuyerons sur certains extraits d'entretien avec Pierre au regard de ses choix d'organisation des groupes et sa manière de gérer la mixité, mais aussi sur les lignes y afférant dans le tableau de condensation des résultats précédents.

Soulignons tout d'abord, dans les choix de conception des situations de matches ou des tâches d'apprentissage, un point critique quant à la direction d'étude de Pierre au regard de la mise en place de groupe mixtes, impliquant une forme de péjoration du jeu ou des compétences des filles :

Pierre sur les équipes mixtes : *« Après j'ai toujours des difficultés dans le sens où ils voient aussi ça comme une sanction. Et une sanction d'aller jouer avec les filles en plus. Donc c'est assez compliqué. Quand on a un groupe homogène et que tu fasses descendre du niveau, un niveau deux à la rigueur, c'est pas très grave mais déjà vu que j'ai déjà mis les garçons et les filles et qu'imaginons que y en ait un, par exemple, euh, je sais pas Aimad. ou je sais pas, que je fais redescendre, là ça peut être vu comme une deuxième sanction »*

(Extrait entretien ante de Pierre de la séance 4, annexe 3, section 2.6.2)

Pierre, sur les formes de groupement : il dit n'avoir *« pas spécialement remarqué une fille qui sort du lot et qui pourrait aller avec les garçons et inversement »* et il est *« un peu embêté sauf si y a une fille, par exemple, qui est très, très forte et qui est au-dessus du lot chez les filles. Là par contre, dans ce sens-là, ça marcherait plus facilement parce que c'est la force du positif »*

(Extrait entretien ante de Pierre de la séance 5, annexe 3, section 2.7)

Pour autant la mixité dans les tâches de jeu ne pose pas de « réel » problème ni aux filles, ni aux garçons. Nous n'avons pas constaté de « contestation » des élèves. Pendant la séance 6, où les matches ne sont pas en équipes mixtes, une fille, Abir, déclare à Pierre : *« Pourquoi on fait pas filles garçons ? »* Les constats de la séance 8, lors de l'évaluation, confirment que jouer en équipes mixtes n'est pas un obstacle à la mise en place effective du travail. Rappelons que le climat convivial et l'engagement des élèves dans cette séance suscite l'étonnement de Pierre (cf. Extraits verbatim et d'entretien cité dans l'analyse mésogénétique de cette séance). D'ailleurs, à la question (cf. Questionnaire élèves, Annexes 3 et 4) : *« En EPS, tu préfères travailler avec des filles, des garçons ou des filles et des garçons ? »* les réponses majoritaires des filles et des garçons vont dans ce sens. Deux filles ont répondu qu'elles préfèrent travailler avec les filles et quatre garçons seulement ne préfèrent travailler qu'avec des garçons.

Nous avons pourtant observé que les formes de groupement au fil des séances varient, parfois mixtes et parfois non mixtes et nous avons relevé que, quand les séances sont mixtes, durant les tâches d'apprentissage, les filles et les garçons ne travaillent pas réellement ensemble, mais plutôt côte à côte. Néanmoins, nous constatons une véritable mixité dans les tâches de jeu lorsque les équipes sont mixtes et de même dans les engagements dans les rôles sociaux d'arbitres. Rien dans la succession des analyses mésodidactiques n'éclaire les raisons des choix de travailler parfois en mixité, parfois en non mixité, y compris pour les matches. Mais peut-être pouvons-nous penser que Pierre s'adapte en contexte, à partir de ce qu'il ressent du climat de la classe dès sa prise en main ? Nous avons vu que, selon Pierre, il existe des problèmes de relations filles et garçons dans cette classe. Pour rappel : « *Le rapport avec les garçons filles ici c'est très compliqué (...) dans les activités où y a du corps à corps comme le judo, alors là, c'est flagrant, les garçons veulent pas travailler avec les filles.* » Il prend en compte deux éléments du contexte pour exprimer des difficultés qui, selon lui, impactent son enseignement et que nous avons déjà commentées : « *Alors c'est lié à l'âge, mais c'est lié aussi un peu à (...) je dirais culturellement un peu compliqué. La place de la fille, la place du garçon* » (cf. Entretien ante 3^{ème} séance, déjà cité). Nous avançons, donc, l'hypothèse d'une gestion très contextualisée de la classe. Est-il possible toutefois de dégager certains traits saillants de la pratique de Pierre quant aux contenus enseignés, et leur variation selon les filles et les garçons ? Nous revenons pour cela sur le tableau de synthèse macrodidactique du cycle (ligne « Variation de la mise à l'étude de la tâche selon les filles et les garçons ») qui permet, pour chaque tâche, de saisir quelques éléments de ces variations se déployant à l'insu de l'enseignant.

Les consignes, les régulations de Pierre, lors des tâches d'échauffement au fil des séances, varient relativement peu selon les filles et les garçons. Nous notons qu'il demande aux garçons de ne pas effectuer de longue passes pour gagner en précision (séance 2), qu'il manifeste des attentes plus importantes quant à la vitesse de transmission de balle envers ces derniers (séance 3) et, enfin, que ses attentes portent sur le tir auprès des filles lors de l'échauffement en séance 4.

L'analyse des tâches d'apprentissage module cette affirmation. Par exemple lors de la séance 1, c'est l'occupation de l'espace qui est valorisée pour les filles aux quelles Pierre demande de « s'écarter » et, pendant les séances 2 et 3, c'est la précision des passes. Au fur et à mesure que les tâches d'apprentissages deviennent plus contextualisées (voir section

précédente 2.1.1) les consignes se différencient selon les filles et les garçons sans pour cela que les actions handballistiques des uns et des autres n'en soutiennent la pertinence, certaines filles et certains garçons auraient pu bénéficier des mêmes régulations. Au fil des séances, l'accent est davantage porté sur la vitesse d'exécution (séances 6, 7 et 8) pour les garçons (déjà pointé lors des échauffements) même si ce thème apparaît pour les filles séance 5, mais aussi à l'occasion de matches en mixité. Pour les filles, c'est l'occupation de l'espace qui revient (séances 1 et 7), mais aussi lors des régulations on-line. S'agissant du tir, nous notons peu de variations selon le sexe.

Lors des tâches de match, apparaît, dès la séance 3, la consigne de tirer en bas lorsque une élève fille occupe le rôle de gardienne. Nous avons déjà commenté cette forme d'adaptation du contenu (euphémisation du tir repris séances 5, 7 et 8), comme une possible péjoration des compétences des filles, dont nous avons remarqué lors de l'analyse des séances qu'elles étaient en mesure d'assurer pleinement leur rôle de gardienne ; par ailleurs, ce type de consigne aurait pu bénéficier aussi à des garçons de faible niveau d'habileté. Nous retrouvons également les mêmes résultats mis au jour par Vinson (2013), notamment la tendance à accentuer lors des matches les compétences tactiques que doivent développer les garçons en attaque (séance 4) et, surtout, en défense (séances 3, 4, 5, 6 et 7) alors que le tir (séance 4) et l'effectuation d'une bonne passe à un attaquant démarqué pour les filles (séances 6 et 8) sont mis en relief. De plus, les rappels au règlement sont plus systématiques auprès des garçons lors des matches de fin de cycle ; cela n'est pas sans lien avec le contrôle de leur activité, parfois débordante.

Sans pour autant être systématiquement inégalitaires, nous pointons, donc, des exigences différentielles entre les filles et les garçons lors de la direction d'étude qui apparaissent, parfois, sous-tendues par des formes de jugement sur les compétences des unes et des autres. Nos constats, dans ce site, recourent quelques stéréotypes traditionnellement attribués par les enseignant-es aux filles et aux garçons en sport collectifs et ailleurs (Couchot-Schiex, 2013 ; Verscheure, 2005 ; Vigneron, 2004, 2006 ; Vinson, 2013).

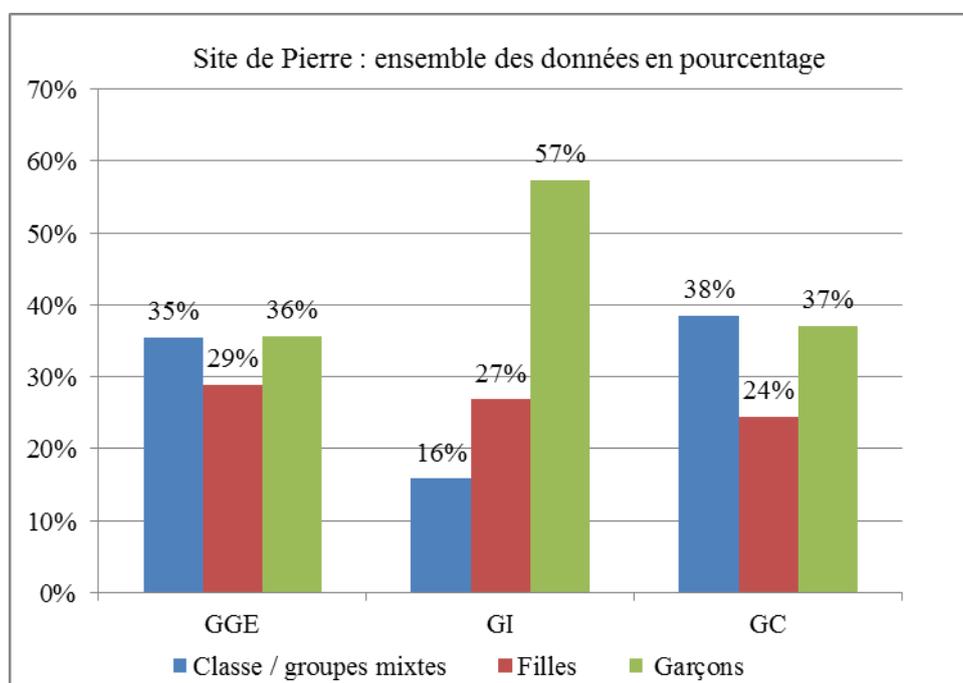
2.2. Evolution de l'adressage des actes de langage de Pierre selon les filles et les garçons au fil du cycle

Nous nous intéressons désormais plus particulièrement à l'évolution des interactions verbales de Pierre selon le sexe au fil du cycle en considérant que les actes de langage

destinés à l'ensemble du groupe classe ou à des groupes mixtes ne sont pas *a priori* différenciateurs dans la direction d'étude de Pierre, tout en étant des points de repères dans l'analyse.

2.2.1. Répartition des actes de langage sur tout le cycle

Pour davantage de lisibilité et de précision, les résultats présentés dans les histogrammes sont indiqués en pourcentage selon que l'enseignant s'adresse à la classe et à des groupes mixtes, aux filles et aux garçons afin de faciliter la comparaison inter-séance. Par ailleurs, dans la comparaison entre les deux sites du titre 3, ces pourcentages permettront de prendre en considération le fait que les durées des séances de Pierre (1 heure) et de Carole (2 heures) sont institutionnellement différentes.



Histogramme 9 : indices de fréquence des actes de langage, ensemble des données des 8 séances au fil du cycle, chez Pierre

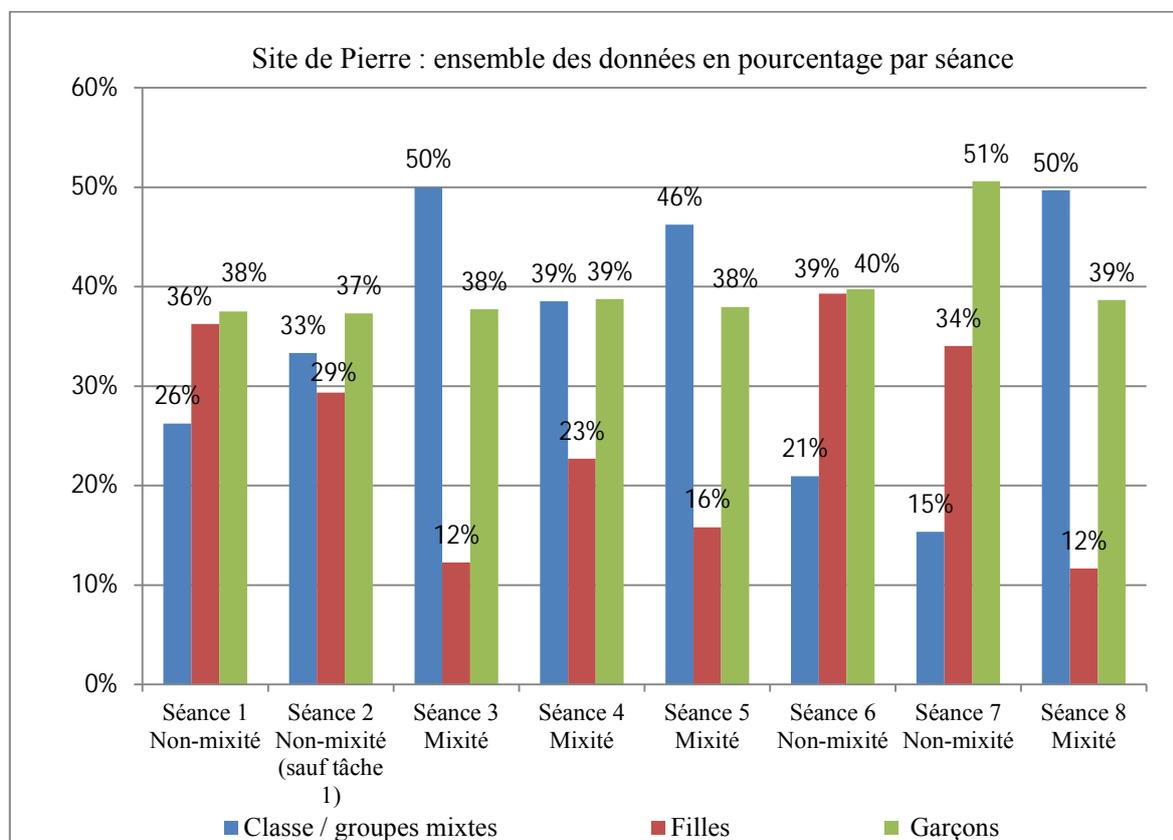
L'histogramme ci-dessus expose la synthèse des adresses des interventions verbales de Pierre dans le cycle selon les trois modalités d'actes de langage. Nous observons que Pierre s'adresse plus souvent aux garçons qu'aux filles et cela pour les trois catégories. L'adressage des actes de langage relatifs à la gestion des groupes et des espaces et ceux relatifs à la gestion des contenus relèvent d'un profil assez identique. Ce graphique corrobore les tendances pointées au fil de l'étude qualitative des actes de langage séance par séance : i) une prééminence des interventions disciplinaires adressées aux garçons (57% de l'ensemble des

actes de langage de gestion de l'indiscipline) ce qui est en accord avec des recherches antérieures ; ii) une tendance de Pierre à adresser ses régulations didactiques (actes de GC) en premier lieu à l'ensemble de la classe ou aux groupes mixtes, puis aux garçons et enfin, dans une moindre mesure, spécifiquement aux filles. Ce dernier constat à propos des actes de langage de gestion des contenus est à pondérer, selon que l'enseignement est conduit en groupe de travail mixtes (séances 3, 4, 5 et 8) ou selon qu'il est conduit dans des groupes de travail de même sexe selon une mixité de juxtaposition (séances 1, 2, 6 et 7). Nous revenons statistiquement sur ce point dans la section suivante.

Pour revenir sur la répartition de l'ensemble des actes de langage selon les filles et les garçons pendant la totalité du cycle (données agrégées des trois modalités de la variable actes de langage de toutes les séances exprimées en pourcentage), le chi-deux calculé est égal à 14,89 (chi-deux théorique 5,99 au ddl 2). Malgré les variations qualitatives indiquées ci-dessus et lorsqu'on prend en compte la globalité du cycle, il n'existe pas de différence statistiquement significative d'adressage des actes de langage de l'enseignant selon les filles et les garçons (cf. Résultats chi-deux en annexe 3, section 1.9, p. 157).

C'est à ce niveau que les contributions différentielles des modalités de la variable actes de langage permettent d'aller plus loin en montrant que le plus souvent les différences significatives observées sont marquées par une sur-représentation des actes de gestion de l'indiscipline en direction des garçons (séances 1 et 2), et/ou par une sur-représentation des actes de gestion des groupes et des espaces en direction des filles (séances 2 et 8). Par ailleurs, pour deux séances (6 et 8) où il existe une différence significative d'adressage des actes de langage en direction des garçons, le logiciel SPSS indique que ce résultat significatif s'appuie, en séance 6, sur la sur-représentation des actes de langage portant sur les contenus en direction des filles et, en séance 8, sur une sous-représentation de cette même modalité de variable (sexe-filles). Cet indice, mais aussi et surtout les résultats qualitatifs à propos de cette catégorie d'actes de langage (GC) au fil des analyses mésogénétiques des séances, invitent à regarder de plus près la répartition des actes de langage de gestion des contenus au fil du cycle (voir section 2.2.2). Mais auparavant, intéressons-nous à l'évolution de la distribution des actes de langage au fil des séances du cycle de Pierre.

La représentation graphique sous forme d'histogramme ci-dessous en donne une image sous forme de pourcentage séance par séance, en indiquant si l'enseignement est mené en mixité ou en groupe de travail de même sexe.

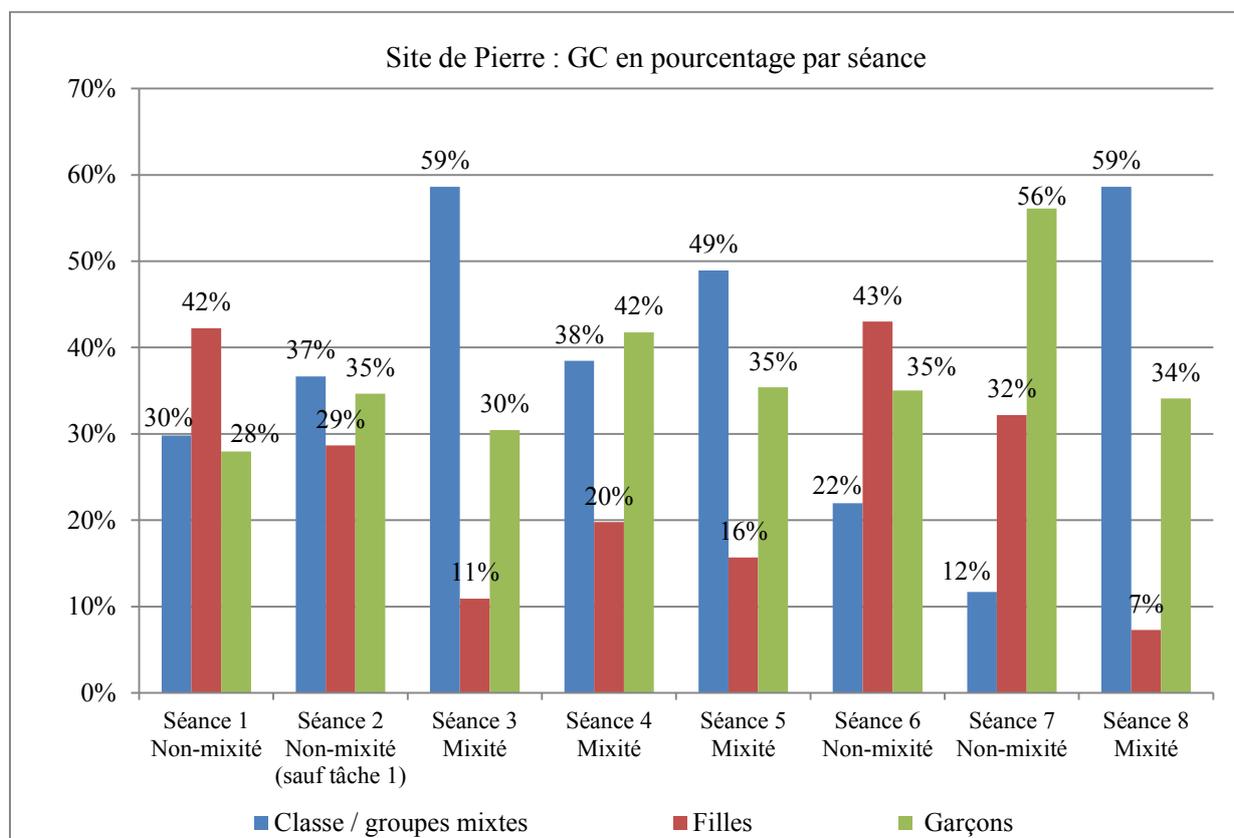


Histogramme 10 : répartition de l'ensemble des actes de langage, en pourcentage, séance par séance au fil du cycle de Pierre

Quand les séances sont en non mixité (séances 1, 2, 6 et 7), le pourcentage des actes de langage est plus conséquent pour les filles, notamment en séances 1, 2 et 6, ce qui pourrait marquer une sorte de rééquilibrage des interactions dans une direction plus égalitaire lorsque l'enseignement est conduit en non mixité. Nous constatons, lorsque les séances se déroulent avec des groupes ou des équipes mixtes (séances 3, 4, 5 et 8), que le pourcentage d'actes de langage est plus important en direction des garçons. Pour autant, les tests du chi-deux réalisés séance par séance dans les pages précédentes, indiquent sur la répartition des actes de langage de l'enseignant (toutes catégories agrégées) n'est pas statistiquement liée au fait qu'il s'adresse aux filles ou aux garçons. Il n'existe pas de relation significative entre les deux variables étudiées lors des séances 3, 4, 5, 7 et 8, ce qui peut relativiser l'idée de rééquilibrage selon l'organisation en mixité ou non mixité.

2.2.2. Répartition des actes de langage de GC au fil du cycle

Examinons maintenant l'évolution sur le cycle des actes de langage relevant de la direction d'étude, actes concernant la gestion interactive des contenus au sens de Marsenach et Mérand (1987). Les constats concernant les actes de langage GGE et GI ont été développés pour chacune des séances. Les informations sur leur évolution au fil du cycle peu pertinentes au regard des questions de recherche qui nous intéressent ici, ne sont pas commentées ci-après, mais les histogrammes rassemblant les données des huit séances successives du cycle sont disponibles en annexe 3, section 1.10.



Histogramme 11 : répartition des actes de langage GC en pourcentage, séance par séance au fil du cycle de Pierre

Au fil nous cycle, nous constatons une variation de la répartition des actes de langage à propos de la gestion des contenus en direction des filles et des garçons. D'un point de vue statistique, les résultats du test du chi-deux sur la répartition des actes de langage de GC selon les filles et les garçons (lien entre le sexe et la séance⁷⁹) sont les suivants : le chi-deux calculé

⁷⁹ La ligne du tableau de chi-deux représente la séance et la colonne le sexe.

est égal à 81,05 (et donc supérieur au chi-deux théorique : 14,1) au ddl 7. Nous observons, donc, un lien significatif entre le nombre d'actes de langage sur les contenus en fonction du sexe sur l'ensemble des séances (cf. Résultats chi-deux en annexe 3, section 1.11, p. 160). Ce lien significatif s'appuie sur une sur-représentation des actes de GC/garçons lors des séances 3 (résidu ajusté : 2,7), 4 (résidu ajusté : 2,2), 5 (résidu ajusté : 2,6) et 8 (résidu ajusté : 4,5) bien qu'existe une sur-représentation des actes de GC/filles, pour deux séances, la séance 1 (résidu ajusté : 4,7) et la séance 6 (résidu ajusté : 5,5).

Ces résultats nous amènent dans les lignes qui suivent à revenir sur des éléments de statistiques descriptives (pourcentages) et sur les constats qualitatifs présentés dans l'analyse séance par séance, en examinant tout d'abord les variations des actes de GC lors des séances où le travail est effectué en groupe de même sexe (séances 1, 2, 6 et 7) ; puis, lors des séances où les tâches sont organisées en mixité.

Lors des séances 1 et 6, séances où le travail se poursuit en groupes non mixtes, le pourcentage des GC est supérieur pour les filles. Nous avons relevé que, lors de la séance 1, les actes de langage adressés aux filles sont plus longs et plus nombreux (42%) que pour les garçons (28%). Pierre effectue de brèves interventions, notamment durant la tâche principale de la séance, le « 3 contre 3 Ultimate. » Lors de la tâche de jeu, les actes de langage de Pierre sont constants, soutenus et variés sur l'attaque, la défense et les arbitres, à la fois, pour les filles et les garçons. Au cours de la séance 6 où nous avons observé une répartition spatiale des groupes de filles et de garçons de chaque côté du terrain (tâche 1, évolutive « 3 contre 1, sur un demi-terrain avec 1 passeur·euse », puis 3 contre 2 défenseur·es), Pierre intervient davantage avec le groupe filles. Comme nous l'avons déjà pointé, le contenu des actes de langage portent sur la défense, l'attaque et le règlement. Pierre s'adresse aussi aux gardien·nes et l'arbitre. Rappelons que les thèmes d'étude abordés varient peu entre les filles et les garçons, excepté une insistance sur la vitesse d'exécution pour les seconds et l'occupation de l'espace pour les premières.

Nous pouvions penser retrouver pendant la séance 7, structurée de manière semblable à la séance 6, les mêmes tendances. Or, Pierre intervient davantage dans cette séance en direction des garçons relativement aux contenus (56%). Mais nous avons vu que c'est surtout dans la tâche de jeu entre équipes de même sexe que les régulations didactiques sont plus importantes en direction des garçons (analyse mésogénétique de la séance) et que leur contenu

varie selon les garçons et les filles. Comme évoqué dans la section précédente, Pierre met l'accent, pour les garçons, sur la défense en valorisant sous forme de questionnements les dimensions tactiques des savoirs de la défense ; pour les filles, les actes de langage ne concernent quasiment qu'un savoir de la défense : « *Lève les bras* » selon le primat d'un abord élémentarisé de la technique. Si les actes de langage relatifs à l'attaque sont nombreux, Pierre ne valorise que deux types de contenus pour les filles (s'écarter et lever la tête) alors que plusieurs thèmes sont abordés au fil des actions des garçons (lever la tête, se déployer, avancer vite, rechercher un avantage positionnel, tirer en bas sur une gardienne et faire circuler la balle).

Qu'en est-il, maintenant, à propos des séances 3, 4 et 5 et 8 en mixité ?

Les actes de langage relatifs aux contenus en direction des garçons sont nettement plus importants et même plus accentués. Dans les séances 3, 4 et 5, les actes de langage de Pierre relèvent d'un même profil : les plus nombreux sont adressés à l'ensemble de la classe ou aux groupes mixtes en train de travailler (avec un pic de 59% en séance 3). Les actes de langage individualisés sont nettement plus conséquents en direction des garçons (entre 30 et 42%) et plus épisodiques en direction des filles (notamment en séance 3 : 11%). Comme discuté, dans l'analyse mésogénétique de cette séance, ils relèvent de modalités de régulations didactiques classiquement observées en EPS dans l'enseignement des sports collectifs, portant sur des corrections ou des prescriptions d'accompagnement de l'agir de l'élève (Boudard & Robin, 2012 ; Marsenach & Mérand, 1987). Rappelons, aussi, que, lors de cette séance, l'effectif des élèves était plus faible (beaucoup d'élèves étaient absents) ce qui a permis à Pierre d'intervenir très souvent individuellement auprès d'eux. Pour résumer, au-delà de la disparité en termes d'occurrences, le contenu des actes de langage relatif aux contenus est aussi marqué dans ces trois séances en mixité par des attentes différentielles envers les filles et les garçons avec une valorisation de modalités de pratique d'attaque en vitesse pour les garçons et l'euphémisation de leurs tirs lorsqu'une fille est gardienne de but.

Quant à la séance 8 d'évaluation certificative, le pourcentage des actes de langage sur les contenus en direction des garçons (34%) est supérieur à celui adressé aux filles (7%). Ce constat rejoint les conclusions de Liotard (1996) qui établit que, dans la discipline EPS, l'évaluation favorise la reproduction et le renforcement des inégalités entre les garçons et les filles. Tout se passe comme si, à l'insu de l'enseignant, les consignes de ce dernier visant à

engager les élèves dans le processus d'évaluation en situation de matches favorisait un processus de comparaison sociale au profit des garçons, voire « d'oublier » les filles.

Pour conclure sur la caractérisation de la direction d'étude de Pierre lors de ce cycle et ses variations quant aux filles et aux garçons, nous pointons, tout d'abord, que la mise en relation des deux types d'analyse [(i) évolution du type de tâches et des savoirs mis à l'étude au fil du cycle ; (ii) actes de langage de gestion des contenus qui relèvent des régulations didactiques en cours d'actions adressés aux filles ou aux garçons] permet par triangulation de corroborer nos interprétations. A un grain d'analyse plus fin que celui des types de tâches proposées aux élèves (dont nous avons observé qu'elles étaient globalement identiques pour les filles et les garçons) il apparaît, dans la direction d'étude de Pierre, des variations selon les filles et les garçons au moins à certains moments ou lors de certaines séances du cycle qui induit des formes transpositives plus ou moins différentielles et une chronogenèse des savoirs non identique au regard du sexe des élèves.

Les constats établis corroborent en outre certains travaux ayant mis en évidence que les interactions en classe, dans un enseignement en mixité, conduisent l'enseignant à s'occuper davantage des garçons (Jarlégan 1999 ; Jarlégan, Tazouti & Flieller, 2011) sans pour autant que les différences soient toujours significatives comme dans notre étude. Ces variations visent à mieux canaliser l'activité débordante des garçons (Mosconi, 1989, 2003) qui est encore plus marquée en établissement situé en zone d'éducation prioritaire (Dietsch & Brière-Guenoun, 2018), mais aussi à leur proposer des contenus plus complexes ou plus riches que ceux proposés aux filles (Vinson, 2013). Lorsque la classe est organisée en groupes de travail de même sexe, la répartition des actes de langage, relatifs au contenus, notamment dans les tâches d'apprentissage et de jeu, semble davantage équilibrée quantitativement, toutefois il existe toujours une certaine variation qualitative dans l'épaisseur des savoirs technique ou tactique transmis aux filles comme développé au fil de l'analyse.

Les constats, sont-ils les semblables dans le site de Carole ?

Titre 2. Site de Carole

Rappelons en quelques lignes le contexte d'observation. Le cycle s'adresse à une classe de 4^{ème} mixte dans un collège situé dans un quartier en développement. En 2008, le collège est restructuré pour lui permettre de relever tous les défis du XXI^{ème} siècle. C'est un collège avec une relative mixité sociale, des familles en difficulté socio-économique et des familles favorisées. La classe est composée de 25 élèves dont 14 filles et 11 garçons. 14 élèves de la classe sont en section euro-allemand et « *la classe fonctionne bien dans l'ensemble* », selon les mots de l'enseignante (note prise au vol avant la 1^{ère} séance).

Dans ce site, la répartition des installations au sein de l'équipe pédagogique d'EPS impose, parfois, à Carole de travailler sur un plateau extérieur comportant deux terrains de handball relativement éloignés, l'un en contre-haut séparé de celui en contre-bas par plusieurs marches. Ce sera le cas lors des séances 3 et 6 du cycle. Les autres se déroulent à l'intérieur du gymnase sur un seul terrain de handball.

1. Analyse mésodidactique de chaque séance de la classe de Carole

Nous reprenons pour ce site les mêmes modalités d'analyse que celles développées pour le site de Pierre. Rappelons que la première séance du cycle n'a pas été filmée⁸⁰. Nous allons, donc, commencer l'analyse mésodidactique par la deuxième séance sachant que pour Carole, les deux premières séances, ont une visée diagnostique : « *ça me permet de faire les groupes*⁸¹ » (cf. Entretien post séance 2, annexe 4, section 2.2). A la différence du site de Pierre les séances du cycle se déroulent le plus souvent dans un gymnase (séances 2, 4, 5 et 7 sur les six séances observées) et ont une durée de 2 heures. Pour ne pas alourdir le propos nous ne retiendrons que des extraits courts des verbatims de Transana pour rendre compte des actes de langage de l'enseignante lors des différentes tâches de chaque séance.

⁸⁰ Carole a commencé une semaine plus tôt le cycle et nous étions à un colloque pour faire une présentation.

⁸¹ Carole organise sa classe en deux groupes de niveau. Groupe 1, considérée par elle comme le groupe le plus « en difficulté » est composé uniquement de filles et le groupe 2, plus débrouillé, composé que de garçons et ponctuellement de une, deux ou trois filles.

1.1. Séance 2

Cette séance consiste à poursuivre l'évaluation diagnostique initiée lors de la séance 1 (non filmée) « afin de situer le niveau des élèves au début du cycle et orienter le travail » (cf. Synopsis expansé séance 2, annexe 4, section 1.1.1). Cela se traduira, notamment, par la constitution de deux groupes de niveau d'habileté handballistique contrastée, auquel sera dispensé un enseignement spécifique tout au long du cycle.

1.1.1. Structuration de la séance : tâches et thèmes d'étude

Le synopsis condensé, ci-dessous, présente de gauche à droite la durée de chaque tâche, à qui elle est destinée au regard de la mixité, le type de tâche dont elle relève et le thème d'étude privilégié. Enfin la dernière colonne expose une description de chaque tâche en mettant en avant l'organisation du groupe classe.

Durée	Tâches proposées Formes de groupement et mixité	Types de tâches et thèmes d'étude	Description de la tâche
5min54	Constitution des équipes non mixtes après l'appel et présentation de la séance		
6min19	Echauffement : 1) Tours de terrain et articulation	Echauffement généralisé Thèmes d'étude : la course et la mobilisation articulaire	Par équipe non mixte, tours de terrains, pivots articulaires et étirements
8min24	Echauffement (suite) : 2) « Passe à 10 sur un demi-terrain » Non mixte	Tâche technique sans cible à atteindre Thème d'étude : la passe	<p>Passe à 10 sur un demi-terrain Les garçons d'un côté, les filles de l'autre</p>  <p>½ terrain garçons ½ terrain filles</p>

Durée	Tâches proposées Formes de groupement et mixité	Types de tâches et thèmes d'étude	Description de la tâche
13min52	Tâche 1 : « Passe à 10 sur un demi-terrain avec les élèves en observations » Non mixte	Tâche technique sans cible à atteindre Thèmes d'étude : - la passe - la récupération de la balle - l'observation	Les filles observent : « <i>Voir ce qui va et ce qui ne va pas comment ils arrivent à récupérer les balles comment ils font pour se faire des passes comment ils réussissent leurs dix passes</i> » 1 ^{ère} passe à 10 : garçons / Les filles observent (3min08) Retour des filles de la passe à 10 aux garçons (3min31) 2 ^{ème} passe à 10 : les garçons observent / Carole arbitre (2min52) Retours des garçons de la passe à 10 aux filles (3min33)  Elèves en observation Passe à 10 sur demi-terrain
14min36	Tâche 2 : « Matches sur grand terrain sans gardien-ne » Non mixte	Tâche de jeu sans gardien Thème d'étude : l'attaque, atteindre la zone de marque pour pouvoir tirer	1 ^{er} match garçons non mixte (5min25) Pas de gardien, 5 min de match, « <i>vous êtes obligés d'atteindre la zone de marque pour pouvoir tirer (...)</i> pas de défenseur devant soi pour tirer » 5 contre 5 Arbitre : Carole Observatrices : filles sur l'arbitrage 2 ^{ème} match filles non mixte (4min29) Même objectif : « <i>Pour tirer, pas de défenseur devant soi</i> » 6 contre 5 sans gardienne 1 arbitre garçon, David
30min11	Tâche 3 : Garçons « Match sur grand terrain avec gardien » Non mixte puis mixte (2 filles) Tâche 3 : Filles « Match sur grand terrain avec gardienne » Non mixte « Début 2 contre 2 » Tâche 3 : « Match sur grand terrain avec gardien-ne » Mixtes	Tâche de jeu Thème d'étude : l'attaque, atteindre la zone de marque pour pouvoir tirer Tâche technico- tactique Tâche de jeu	1 ^{er} Match garçons avec gardien (7min07) Même objectif : pour tirer, pas de défenseur devant soi 5 contre 5 Arbitre : Carole 1 garçon, Marwan sort et il est remplacé par deux filles 6 contre 5 (2min18) 2 ^{ème} Match filles avec gardienne (12min38) Début du match, 2 contre 2 avec gardienne puis deux joueuses rentrent au fur et à mesure (3 contre 3), jusqu'à 5 contre 5 Un rassemblement au milieu de la tâche Retour avec les garçons sur le travail des filles, à la fin du match Match 3 mixte, garçons et deux filles (5min25) 6 contre 6 Arbitre : Carole
6min	Carole refait les équipes, équipes mixtes Demande à deux filles si elles souhaitent jouer avec les garçons (Lina, refus) Constitution de quatre équipes mixtes par des capitaines filles		

Durée	Tâches proposées Formes de groupement et mixité	Types de tâches et thèmes d'étude	Description de la tâche
12min33	<p>Tâche 4 : « Match sur grand terrain avec gardien·ne » Avec arbitres</p> <p>Mixte</p>	<p>Tâche de jeu</p> <p>Thèmes d'étude : - l'attaque, atteindre la zone de marque pour pouvoir tirer - l'arbitrage</p>	<p>1^{er} match mixte avec gardien·ne (4min27) 6 contre 6 (avec gardien) Verts contre rouges Arbitres : tous les bleus (1 central, arbitres de zones et de touches) Sans maillot : assis</p>
			<p>2^{ème} match mixte avec gardien·ne (4min24)⁸² 6 contre 5 puis un joueur en plus Les bleus contre les sans maillot Verts arbitres</p> 

Tableau 27 : synopsis condensé de la séance 2 de Carole

Au début de la séance, les formes de groupements sont non mixtes, ainsi que les premiers matches, puis ceux de fin de séance se déroulent en équipes mixtes.

Après des tours de terrain en courant et la réalisation des pivots articulaires⁸³, la deuxième partie de l'échauffement consiste à faire une « Passe à 10 sur un demi-terrain. »

La tâche 1, de type technique, intitulée « Passe à 10 sur un demi-terrain avec des élèves en observation », est en continuité avec l'échauffement et relève de trois thèmes d'étude : la passe, la récupération de la balle et l'observation. Cette tâche est partiellement décontextualisée (pas de cible à atteindre, pas d'orientation de l'espace de jeu, pas de gardien·ne, mais en présence d'une opposition). Les filles commencent par observer les garçons et, ensuite, les garçons observent les filles. Un rassemblement des élèves est effectué entre les deux temps « Passes à 10 » pour échanger avec les élèves sur ce qu'elles et ils ont à observer. Cette forme d'interaction est récurrente dans la manière dont Carole conduit son

⁸² Rappelons, que le temps de chaque match, indiqué entre parenthèses, représente le temps de pratique. La mise en place n'est pas comptabilisée.

⁸³ Protocole d'échauffement constatant à mobiliser lentement chacune des articulations du corps humain dans les différents plans et axes en recherchant le plus d'amplitude possible afin d'augmenter la quantité de synovie aux niveaux des capsules articulaires.

enseignement, comme nous le verrons au fil des séances. Notons que la répartition du temps (de pratique et de retour réflexif) est quasiment identique pour les filles et les garçons.

Ensuite, Carole met en place une série de trois tâches de jeu, consistant en des matches d'une durée de 5min avec des équipes jouant sur le grand terrain, sans gardien·ne. Le thème d'étude porte alors sur l'attaque (atteindre la zone de marque pour pouvoir tirer). Carole définit la tâche en indiquant aux élèves : « *Vous êtes obligés d'atteindre la zone de marque pour pouvoir tirer (...) pas de défenseur devant soi pour tirer.* » Le thème d'étude est le même pour l'ensemble des élèves de la classe.

Les équipes de garçons commencent le premier match (durée réelle : 5min25) comme pour la « Passe à 10. » Carole arbitre le match. Le match des deux équipes de filles (durée réelle : 4min29) est arbitré par un garçon. Pour la tâche suivante, Carole propose une tâche différente aux filles et aux garçons, mais le thème d'étude reste le même. Les garçons font une tâche de jeu, un « Match sur grand terrain avec gardien » (durée : 7min07). Remarquons que pendant 2min18, un garçon sort (à la demande de Carole), et est remplacé par deux filles. Le deuxième match (d'une durée de 12min38) relève d'un type de tâche technico-tactique : au début les filles jouent 2 contre 2, puis progressivement deux joueuses rentrent au fur et à mesure pour jouer à 3 contre 3, puis 4 contre 4 et, finalement, 5 contre 5. Contrairement au match des garçons, Carole effectue un rassemblement de toute la classe au bout de quelques minutes et demande un retour aux garçons sur le travail des filles. Ensuite, les garçons et deux filles jouent un deuxième match (durée : 5min25) que Carole arbitre.

A la suite de cette tâche, l'enseignante organise la constitution d'équipes mixtes. Elle désigne quatre capitaines filles qui constituent les équipes pour les deux matches qui vont suivre sur grand terrain. La quatrième tâche de jeu a toujours pour thème d'étude, l'attaque, atteindre la zone de marque pour pouvoir tirer ainsi qu'un nouveau thème d'étude concernant l'arbitrage. Le premier match mixte (4min27) est un 5 contre 5 avec gardien·ne. Toutes les joueur·euses d'une équipe qui ne jouent pas arbitrent (un arbitre central, des arbitres de zones et de touches). L'autre équipe qui ne joue pas est assise au bord du terrain sans consigne particulière. Le deuxième match (4min24) comprend la même organisation. Relevons que, comme c'est un jeu à 6 contre 5, Carole demande à un élève non initialement membre d'une équipe de jouer pour être à égalité numérique.

1.1.2. Les actes de langage de l'enseignante en direction des filles et des garçons

1.1.2.1. Echauffement : « Tours de terrains et pivots articulaires par équipes non mixtes »

- Dès la sortie des vestiaires, Carole fait l'appel et met en place l'échauffement. Les élèves savent ce qu'il faut faire. Des routines de travail ont été mises en place dans les cycles précédents et les élèves réalisent la même organisation (tours de terrain et pivots articulaires). Les actes de langage de GGE (18) concernent davantage le groupe des filles (14) que celui des garçons (4). Les garçons commencent immédiatement à courir et Carole aide les filles à constituer les équipes. Notons qu'un groupe de trois filles a commencé à courir dès le début.

- Nous ne relevons qu'un seul acte de langage concernant la gestion d l'indiscipline (une remarque adressée au groupe classe).

- A propos de la gestion des contenus (GC), les actes de langage de Carole sont peu nombreux (9), car les élèves s'échauffent tout seuls après avoir entendu la consigne : « *Vous avez cinq minutes d'échauffement étirements tout ça avec votre équipe (...) faites des étirements aussi.* » Les autres actes de langage portent sur les critères de réalisation et un bilan collectif.

1.1.2.2. Echauffement : « Passe à 10 sur un demi-terrain »

Comme déjà indiqué, cette tâche de « Passe à 10 » est reprise à chaque séance jusqu'à la séance 5 avec comme thème d'étude la passe. Nous retrouvons là un indice de la manière dont Carole installe des routines en reprenant de séance en séance les mêmes exercices.

- Les actes de langage de gestion de GGE (3) et ceux de gestion de GI (0) sont peu nombreux, en effet la tâche est très rapidement mise en place sans acte d'indiscipline.

- Les actes de langage de GC (10) se répartissent en 3 adressés à la classe, 5 aux filles et 2 aux garçons. Carole commence par expliquer la tâche aux filles. Nous relevons que l'intervention est plus longue pour expliquer la tâche en direction des filles alors que l'explication est très brève en direction des garçons : « *Passes à dix là d'accord hop.* » Carole reste sur le demi-terrain des filles au début de la tâche. Elle intervient sur la passe à rebond : « *Normalement au handball vous avez le droit de faire une passe avec un rebond eh oui (...) je fais rebondir la balle à peu près à un mètre d'elle pour que ça lui arrive d'accord.* » Ensuite,

elle rassemble les filles et pose une question sur la défense : « *Comment on s'organise pour récupérer la balle ?* » Carole observe, ensuite, les filles qui jouent très près les unes des autres. Au bout d'un moment, elle se déplace et se rapproche du milieu du terrain pour observer les garçons. Toutefois, elle observe deux fois plus longtemps les filles (2min32) que les garçons (1min11). Elle n'intervient pas verbalement pendant 4min durant la tâche des garçons. A la fin de la tâche, elle fait un bilan positif : « *Stop, je trouve ça on voit des choses intéressantes.* »

1.1.2.3. Tâche 1 : « Passe à 10 sur un demi-terrain avec des élèves en observation »

- Les actes de langage de GGE (13) sont peu nombreux parce que les élèves se mettent très rapidement en activité.

- Les actes de langage de GI (8) sont peu fréquents dans cette tâche (notamment 6 adressés aux garçons). Il s'agit de rappels à l'ordre, en particulier envers un élève : « *Marwan tu fais quoi (...) comment ça tu prends la balle c'est pas la balle que tu prends c'est le joueur.* »

- Les actes de langage de GC (60) sont équilibrés : 28 aux filles et 22 aux garçons.

§ Passe à 10 des garçons, les filles observent.

Pendant la passe à 10, les actes de langage de GC en direction des garçons portent sur les règles : « *Tu as les pieds dehors Chakir.* » Puis, pendant le rassemblement, Carole pose une question aux filles : « *Alors mesdemoiselles, comment ils font pour se, pour réussir à faire leurs dix passes ?* » Les filles formulent différentes réponses :

Une fille : « *Après ils xx se passent vite la balle* » (0:27:09.9)

Carole : « *Comment ils se passent la balle* »

Une fille : « *Très loin* »

Carole : « *Très loin très loin et des fois vous avez des pertes de balles parce que justement vous vous faites des passes très longues donc c'est prendre aussi un risque c'est que vous avez pas mal de pertes de balles à ce niveau-là* » (0:27:21.7)

(Extrait verbatim de Carole de la séance 2, annexe 4, section 1.1.2)

Jusque-là, nous ne constatons pas d'intervention en direction des garçons, puis Carole leur donne la parole et un élève répond : « *Pour intercepter.* »

§ Passe à 10 des filles, les garçons observent.

Pendant la passe à 10, comme avec les garçons, les actes de langage de GC portent sur les règles : « *Pied ? Quand il y a pied ça veut dire qu'il y a faute et la balle revient à*

l'adversaire » ; « *faute, faute, faute.* » Puis, durant le rassemblement, les garçons interviennent plus longuement que les filles sur le constat du jeu qu'ils viennent d'observer. Au début, les garçons constatent que les filles suivent la balle et qu'elles sont regroupées. Ensuite, Carole pose la question : « *Comment elles récupèrent la balle et comment il faut faire ?* » Elle laisse les élèves échanger sur les constats.

Au début, un élève garçon, Chakir, monopolise la parole à propos du constat que les filles jouent regroupées et qu'elles suivent la balle. Puis, plusieurs élèves, filles et garçons, répondent aux deux questions de Carole sur la défense.

1.1.2.4. Tâche 2 : « Match sur grand terrain sans gardien-ne »

Dans cette tâche de jeu, deux matches non mixtes sont mis en place avec comme thème d'étude atteindre la zone de marque pour pouvoir tirer. Carole : « *Pour tirer pas de défenseur devant soi.* » Nous identifions peu d'actes de langage de GGE (7), car la tâche est très vite mise en place. Les actes de langage de GI (6) sont des rappels à l'ordre : « *En fait y a pas besoin de crier pour jouer on est d'accord.* » Les actes de langage de GC (71), dont 48 adressés aux garçons plus particulièrement lors du match.

§ Premier match non mixte garçons (5min25), 5 contre 5 sans gardien, Carole arbitre et les filles observent.

Les actes de langage de GC sont variés. Pendant l'activité des élèves, Carole leur pose de brèves questions. Notons que, dans cette tâche, nous ne constatons pas de long temps d'observation comme dans la tâche précédente. Le premier acte de langage de Carole porte sur la gestion des contenus et sur le règlement. Carole intervient, aussi, sur le non-respect de la consigne : « *C'est pas en zone de marque, ça ne compte pas. Non je vous ai expliqué que le seul moment où vous devez tirer c'est quand on ne peut plus mettre un défenseur devant soi.* » Ensuite, elle s'adresse à deux élèves au sujet de trois savoirs sur la défense en expliquant la règle de la zone : « *Tu fais faute Amine puisque, toi, tu rentres dans la zone alors que tu tu as pas le droit de rentrer dans la zone pour défendre d'accord.* » Puis, elle indique au second élève : « *Nathan, Nathan, Nathan, à trois mètres.* » Quelques minutes après, elle reformule la même remarque à l'ensemble des élèves en défense et elle rappelle à un élève défenseur sur quel attaquant il doit défendre. Relevons la consigne pour les filles (observer les garçons) : « *Eh les filles on regarde parce que l'arbitrage vous allez devoir l'apprendre.* »

§ Deuxième match non mixte, filles (4min29), 6 contre 5 sans gardienne, un arbitre garçon, David et les autres garçons observent.

Comme pour le match précédent des garçons, les actes de langage de GC, peu nombreux, portent sur le règlement : « *Le pied sur la ligne.* » Le match est « coupé » pour rassembler et pour recadrer les joueuses afin de travailler en silence.

1.1.2.5. Tâche 3 : « Match sur grand terrain avec gardien·ne »

Cette tâche est la plus longue de la deuxième séance (durée : 30min11) et comporte trois matches. Le premier est non-mixte, puis mixte (deux filles jouent avec les garçons). Le deuxième est non-mixte (filles) et le dernier est mixte (deux filles et les garçons). Le thème d'étude est identique aux tâches précédentes : atteindre la zone de marque pour pouvoir tirer.

Les actes de langage se répartissent de la façon suivante : 32 actes de langage de GGE (dont 20 aux filles et 12 aux garçons), 18 actes de GGI (10 aux filles et 8 aux garçons) et 147 actes de langage de GC (dont 76 aux filles et 65 aux garçons).

§ Premier match non mixte, garçons (7min07), 5 contre 5 avec gardiens, puis mixte avec deux filles qui remplacent Marwan (2min18), 6 contre 5, Carole arbitre.

Dans cette tâche de type de jeu, de nombreux actes de langage de GC accompagnent le déroulement du jeu. La première intervention de Carole porte sur l'engagement des garçons et le placement en attaque (occuper tout l'espace du terrain) : « *Faut aller se placer, y a personne à droite* » ; sur la qualité de la passe : « *Elle est longue ta passe là, tu risques de te la faire intercepter, toi* » ; sur le rôle de les non porteurs de balle en attaque : « *On va l'aider on sort pour pouvoir re rentrer* » et sur le règlement : « *Faute, faute, faute.* »

Ensuite, Carole arrête le match à cause du comportement de Marwan qui vient d'effectuer une « grosse » faute sur un attaquant. Deux filles le remplacent. A la reprise du match, les actes de langage de GC sont individualisés en direction uniquement des garçons. Carole insiste sur la défense : « *Eh Hugo tu le regardes arriver à la zone de marque et tu ne le, tu ne l'arrêtes pas* » et sur le règlement : « *Pied.* » Elle alterne les actes de langage de GC sur l'attaque et, principalement, sur le non porteur de balle : « *On va l'aider* » ; « *on va devant, on va devant* » et sur la défense : « *On le gêne.* »

§ Deuxième match non mixte, filles (12min38), 6 contre 5 avec gardiennes, Carole arbitre.

Au début, le match est un 2 contre 2 avec gardiennes, deux joueuses rentrant au fur et à mesure. Carole informe les deux joueuses quand elles doivent rentrer dans le jeu. Elle rassemble les joueuses au milieu de la tâche et, à la fin, elle demande un retour aux garçons sur le travail des filles.

Nous relevons des actes de langage de GC sur la défense : « *Comment je me place pour récupérer la balle ?* » ; « *allez placez-vous pour récupérer la balle les filles* » ; sur le règlement : « *Stop ! Stop ! Stop ! Faute, à trois mètres les autres. Allez !* » ; « *reprise de dribble, Alham* » et enfin, sur l'attaque. Lors d'une interaction assez longue entre Carole et une élève, Chaima ayant un niveau d'habileté en EPS « faible », les actes de GC de Carole portent sur le positionnement de Chaima en défense qui vise à faire réfléchir l'élève :

Carole : « *Chaima est-ce que tu as empêché quelqu'un de tirer* » (1:00:52.4)

Carole : « *Qu'est-ce qu'il faut que tu fasses pour gêner l'adversaire* » (1:00:57.0)

Chaima : « *Moi je sais pas je lui prends la balle et voilà* »

Carole : « *Non mais là* »

Carole : « *Là quand tu étais là tout à l'heure les deux bleus avancent et toi tu es ici quand les bleus sont là et que toi tu es là est-ce que tu les gênes* »

Chaima : « *Non* »

Carole : « *Où est-ce que tu dois te mettre pour les gêner* » (1:01:12.8)

Chaima : « *Sur eux* »

Carole : « *Entre le but et elles d'accord donc il faut que tu le fasses* » (1:01:19.6)

(Extrait verbatims de Carole de la séance 2, annexe 4, section 1.1.2)

Cet exemple est prototypique de la manière dont Carole régule l'activité des élèves de faible niveau d'habileté, comme nous le verrons au fil des séances, sous forme de questionnements visant à provoquer leur réflexion sur l'action.

Les actes de langage de GC sur l'attaque, très variés, comprennent trois éléments : faire des passes vers l'avant, se reconnaître attaquante et défenseure. Carole : « *En fait quand on vous regarde sur le terrain hein ! On sait pas, vous savez pas si vous êtes attaquantes ou défenseurs (...) c'est ça qu'il va falloir que vous appreniez, vous, j'ai ma balle de quel côté je me tourne.* » Il ne faut plus faire de passes longues : « *Attention les passes vont être trop longues, vous êtes, vous êtes sûres de les récupérer.* » Il faut aller vers la cible : « *Soit toi, tu y vas toute seule, soit tu passes* » ; « *vous allez vous déplacer vers votre but, vous allez faire des passes vers votre but, vous allez dribbler vers votre but, mais il va falloir que ça aille vers votre but.* » Enfin, Carole aborde le rôle des NPB : « *Ah Fanny ! Allez bouge, va la chercher* »

la balle, approche-toi Fanny, rapproche-toi. » Carole interroge aussi les filles : « *Qu'est-ce que vous devez faire avec votre balle ?* » Elle ne lâche pas les savoirs en direction des filles.

Notons que, à la fin du match, Carole intervient sur les GC en direction des garçons qui observent. Les actes de langage de GC portent sur le règlement et sur le jeu des filles : « *Il y en a quelques-unes qui s'écartent, regardez, elles sont pas toutes regroupées.* »

§ Troisième match mixte, les garçons et deux filles (5min25), 6 contre 6, Carole arbitre.

Durant ce match, les actes de langage de GC suivent le déroulement de l'action du jeu. Les deux premiers portent sur le règlement. Ensuite, Carole rappelle la consigne : « *Nathan, tu tires devant un adversaire, normalement, il n'y a pas but.* » Puis, à un garçon porteur de balle, elle lui rappelle un savoir : « *Protège ta balle, protège.* » La suite du match est « coupée » par des GI envers un garçon : « *Ah Marwan ! Tu peux être poli ! Oui, ah c'est insupportable ! Hein !* » pour le recadrer. Pour « calmer » le jeu, elle demande la balle et intervient en direction des élèves, des garçons. Ensuite, le jeu reprend avec des actes de langage de GC individualisés.

1.1.2.6. Tâche 4 : « Match sur grand terrain avec gardien·ne »

Cette tâche de jeu comporte deux thèmes d'étude, l'un sur l'attaque (atteindre la zone de marque pour pouvoir tirer) et l'autre sur l'arbitrage. Le premier match mixte dure 4min27 et le deuxième 4min24 avec un arbitre central, des arbitres de zone et de touche.

- Les actes de langage de GGE (18, dont 7 au groupe classe, 5 aux filles et 6 aux garçons) portent sur des joueurs et des arbitres lors de la mise en place des matches.
- Les actes de langage de GI (9, dont 3 au groupe classe, 4 aux filles et 2 aux garçons) concernent avant tout l'obtention du silence et de l'écoute.
- Les actes de langage de GC (45, dont 33 au groupe classe/groupes mixtes, 9 aux filles et 3 aux garçons) sont décrits ci-après.

§ Premier match mixte (4min27), 6 contre 6 avec gardien·nes, (verts contre rouges, arbitres bleus - un arbitre central, des arbitres de zone et de touche), équipe sans maillot assise.

Les premiers actes de langage de GC sont en direction des arbitres, à savoir les élèves de l'équipe qui ne joue pas. L'arbitre central doit siffler les fautes de pied : « *Celui qui remet la balle en jeu doit mettre son pied sur la ligne* » ; les marcher et les fautes de contact. Carole introduit les nouveaux savoirs règlementaires au fur et à mesure des apprentissages. Pour le pied : « *Je vous avais expliqué la semaine dernière* » et pour les fautes de contact : « *Donc ça, je reviendrai dessus la semaine prochaine.* »

Ensuite, Carole alterne des actes de langage de GC en direction des arbitres et de l'ensemble de l'équipe relativement à l'attaque ou la défense. Nous notons peu d'actes de langage de GC individuels, ils sont avant tout à l'ensemble de l'équipe.

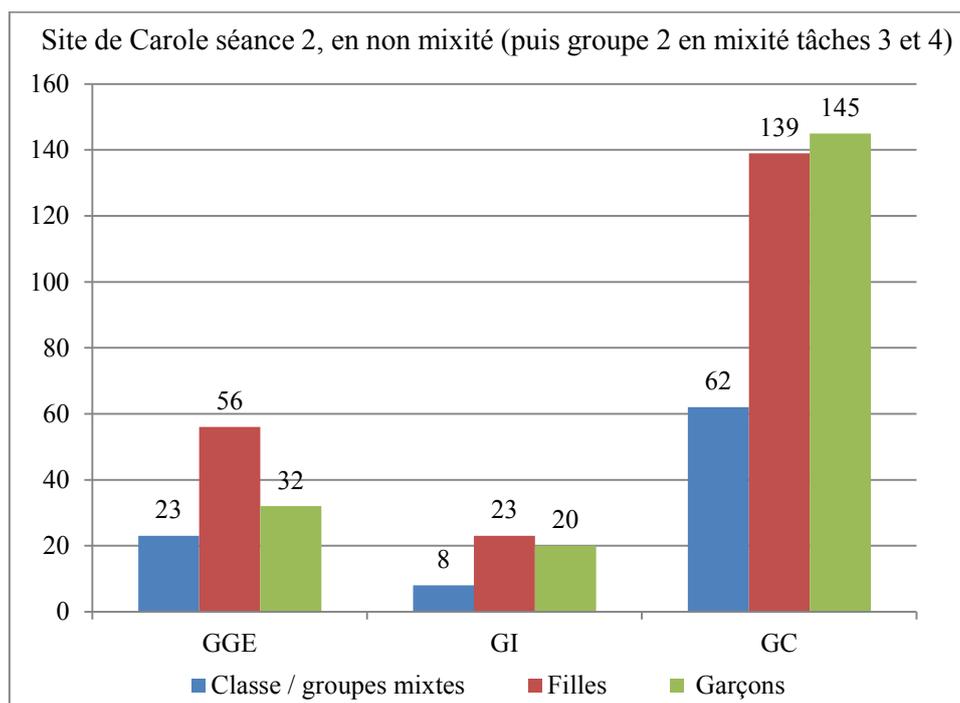
Nous relevons quelques actes de langage sur les GI en direction de l'ensemble des filles pour les inciter à jouer ou individuellement pour obtenir l'écoute : « *Anaïs, je suis en train de donner une explication. Il faut que tu cries plus fort que moi.* »

§ Deuxième match mixte (4min24), 6 contre 5, puis 6 contre 6 avec gardien·ne·s, (bleus contre « sans maillot », arbitres verts).

Dans ce deuxième match mixte, nous observons moins d'actes de langage de GC que dans le premier match mixte de cette tâche. Ils portent essentiellement sur le règlement : « *Il y a neuf mètres là* » ; « *dribble à deux mains, c'est une reprise de dribble, mauvais dribble, donc hop !* » Une intervention en direction d'une fille PB, se préparant à tirer face à un défenseur placé devant elle : « *Ressors ta balle* », relève d'une consigne d'action à reproduire.

1.1.2.7. Pour conclure sur la répartition des actes de langage lors de cette séance

Comme pour Pierre, nous présenterons systématiquement la répartition des actes de langage dans des histogrammes en mettant en évidence par catégories (GGE, GI et GC) le nombre de leurs occurrences. Les données sont ainsi agrégées sur toute la durée de la séance, qui, rappelons le, dure, dans ce site, deux heures.



Histogramme 12 : indices de fréquence des actes de langage en pourcentage, séance 2 chez Carole

Dans cette séance en non-mixité, puis en mixité (tâches 3 et 4), l'analyse de l'ensemble des actes de langage de Carole montre qu'elle intervient avant tout en s'adressant des filles (218 occurrences au total), ensuite en direction des garçons (197 occurrences) et beaucoup moins au groupe classe/groupes mixtes (93 occurrences). L'analyse montre qu'au début de la séance Carole observe les élèves, puis intervient plus fréquemment à partir de la tâche 2. Nous constatons également que les garçons ne monopolisent pas l'espace comme pointé par d'autres recherches en sports collectifs (Vigneron, 2004). Sur l'ensemble de la séance, le chi-deux calculé (5,83) est inférieur au chi-deux théorique (5,99) : il n'existe pas de différence significative de répartition des actes de langage selon les filles et les garçons (cf. Résultats chi-deux en annexe 4, section 1.1.4, p. 405).

1.2. Séance 3

Le synopsis expansé de cette séance est disponible en annexe 4, section 1.2.1.

1.2.1. Structuration de la séance : tâches et thèmes d'étude

Durée	Tâches proposées Formes de groupement et mixité	Types de tâches et thèmes d'étude	Description de la tâche
12min35	Retour sur le travail à faire pour s'échauffer et constitution des équipes, 6 contre 6, 2 équipes non mixtes et 2 équipes mixtes avec 3 filles (Lina, Zoé et Rim)		
	Echauffement : 1) Tours de terrain et articulation	Echauffement généralisé Thèmes d'étude : la course et la mobilisation articulaire	Par équipes non mixtes et mixtes, 6 contre 6, tours de terrains, pivots articulaires et étirements
4min42 (Groupe 1)	Echauffement : 2) Les 2 groupes « Passe à 10 - Passes à rebond »	Tâche technique sans cible à atteindre	Passe à 10 avec obligation de se faire des passes à rebond Groupe 1 : les filles sur le terrain d'en haut Groupe 2 : les garçons sur le terrain en contrebas avec trois filles, Zoé, Rim et Lina
14min29 (Groupe 2)	Groupe 1 : non mixte Groupe 2 : mixte	Thème d'étude : la passe	
16min19	Tâche 1 : Groupe 1 : « Se reconnaître attaquante et défenseure sur grand terrain avec gardiennes » Non mixte	Tâche technico-tactique Thème d'étude : se reconnaître défenseure et attaquante	Carole fait une passe à une élève qui va se mettre en touche et elle veut voir comment les filles vont s'organiser en attaque et en défense 1 gardienne de chaque côté sur grand terrain à 6 contre 6
22min27 En parallèle	Tâche 1 Groupe 2 : « Match passes à rebond et pas de défenseur-e devant pour tirer » Mixte	Tâche de jeu Thème d'étude : atteindre la zone de marque à 6 mètres	Explication de la tâche (33 secondes) Match avec des passes à rebond et « <i>il ne faut pas avoir tiré face à un défenseur et il faut avoir atteint la zone des six mètres</i> » Carole laisse le choix d'un-e gardien-ne. Si gardien-ne, pas toujours la-le même
			Elèves vont boire (3min18) « Pause Tirs » (6min11)
			Reprise (12min24) Sans passe à rebond Un rassemblement au milieu de la tâche et un bilan à la fin
27min07	Tâche 2 Groupe 1 « 6 contre 0 + 1 défenseure en plus à chaque but » Non mixte	Tâche technique puis technico-tactique	Carole donne la balle et aller marquer le but sans gardienne « <i>Pour marquer un but il faut avoir atteint la zone des six mètres sans faire zone</i> » Quand il y a un but, une défenseure rentre et faire des allers - retours Puis, changement de rôle, l'équipe en attaque passe en défense

Durée	Tâches proposées Formes de groupement et mixité	Types de tâches et thèmes d'étude	Description de la tâche
7min13 En parallèle	Tâche 2 Groupe 2 « 6 contre 0 + 1 défenseur·e en plus à chaque but » Mixte	Thème d'étude : atteindre la zone de marque à 6 mètres	Objectif : « <i>Il faut aller marquer le but y a pas de gardien il faut atteindre la zone et marquer</i> » ; « <i>On va voir quelle équipe est capable de marquer le plus de buts</i> » A chaque but, un·e défenseur·e rentre
17min	Tâche 3 « <i>Matches sur grand terrain avec gardien·nes</i> » Mixte	Tâche de jeu Thèmes d'étude pour les deux groupes : attaque et défense	Toute la classe sur le même terrain Matches, 6 contre 6 avec gardien·nes sur grand terrain
	1 ^{er} match avec arbitres et élèves en observation (groupe 2) Non mixte	Thèmes d'étude : Que pour le groupe 2 : arbitrage et observation	1 ^{er} match fille (5min07) Groupe 2 arbitrent et observent Rassemblement et bilan (5min34)
	2 ^{ème} match (groupe 2) Mixte avec 2 filles		2 ^{ème} match groupe 2 mixtes (3min06) Auto arbitrage Pas d'élève en observation

Tableau 28 : synopsis condensé de la séance 3 de Carole

Dans cette troisième séance, les élèves sont, dès le début et jusqu'à la fin de la séance, regroupés en deux groupes de niveaux organisés en équipes. Le groupe 1, le plus « en difficulté » selon Carole, ne comprend que des filles réparties en deux équipes de même sexe et d'habileté homogène (considérées par l'enseignante comme relevant de niveau d'excellence en handball le plus faible dans la classe) ; le groupe 2 rassemble tous les garçons de la classe et trois filles. Ces élèves sont répartis en deux équipes composées principalement de garçons, mais incluant au moins une fille. Cette structuration de la classe en deux groupes de niveau d'excellence est maintenue jusqu'à la séance 7 d'évaluation, même si le nombre d'équipes du groupe 2 dans certaines séances pourra être de trois avec un nombre de filles pouvant varier entre une et deux filles par équipe. Pour conclure, les équipes au sein de chaque groupe de niveau n'auront pas toujours la même composition au fil du cycle.

Après l'échauffement, Carole propose deux tâches différentes, une tâche de type technico-tactique aux filles (groupe 1) : « Se reconnaître attaquante et défenseuse sur grand terrain avec gardiennes » et une tâche de jeu au groupe 2 (mixte) : « Match passes à rebond et

pas de défenseur·e devant pour tirer ». Ensuite, l'enseignante met en place une même tâche « 6 contre 0 + 1 défenseur·e en plus à chaque but » pour les deux groupes de niveau. La durée est différente entre les deux groupes. D'une manière générale, la mise en place d'un enseignement différencié selon les deux niveaux amène Carole à gérer la progression du temps didactique de façon différente selon les deux groupes. A titre d'exemple, dans cette séance, le groupe 1 restera moins longtemps engagé dans la tâche 1 de type technico-tactique « Se reconnaître attaquante ou défenseure. » En revanche la tâche 1 de jeu pour le groupe 2 de niveau plus débrouillé « Match passes à rebond et pas de défenseur·e devant pour tirer » durera plus longtemps, notamment parce que Carole passe davantage de temps auprès du groupe des élèves de plus faible niveau d'habileté (qui ne regroupe que des filles).

Durant la dernière tâche de type de jeu « Matches sur grand terrain avec gardien·nes », les thèmes d'étude portent sur l'attaque et la défense pour les deux groupes. Les thèmes d'étude relevant de l'arbitrage et de l'observation du jeu ne sont proposés qu'au groupe 2. Lors des entretiens, Carole ne revient pas sur ces choix pour en expliquer les raisons.

1.2.2. Les actes de langage de l'enseignante en direction des filles et des garçons

1.2.2.1. Constitution des équipes et échauffement : « Tours de terrains et pivots articulaires »

Les deux équipes mixtes du groupe 2 (intégrant respectivement une et deux filles) sont très rapidement constituées, sans intervention de Carole et les élèves filles et garçons partent s'échauffer. Quant aux élèves filles du groupe 1, Carole les « aide » à composer les deux équipes (5min).

- Nous observons de nombreux actes de langage de GGE (32) principalement adressés aux filles (25) du groupe 1 lors de la mise en place des équipes.

- Parmi les actes de langage de GI (4), trois sont adressés à des filles parlant entre elles : « *Je crois que t'as pas écouté les consignes.* » Une concerne un rappel à l'ordre d'un garçon : « *Eh ! Anas, t'es en train de t'échauffer là ? Hein, tu tiens le poteau !* »

- Les actes de langage de GC (17) sont avant tout pour faire le point sur le travail à faire (9 au groupe classe/groupes mixtes, 6 aux filles et 2 aux garçons).

Carole explique ce qu'elle attend de l'échauffement : « *J'aimerais (...) c'est qu'il soit construit ce petit échauffement.* » Et elle questionne les élèves sur ce qu'il faut faire. Une fille, Sibel, répond à la question, puis un garçon et enfin une fille. Pendant le temps de pratique, nous ne relevons qu'une seule intervention relative aux contenus aux garçons.

1.2.2.2. Echauffement : « Passe à 10 - Passes à rebond »

- Les actes de langage de GGE sont peu nombreux (5 dont 2 aux filles et 3 aux garçons).
- Les actes de langage de GI sont aussi faibles (4, dont 2 aux filles et 2 aux garçons).
- Les actes de langage de GC au nombre de 15 se répartissent en 4 adressés à la classe dans son ensemble, 9 aux filles et 2 aux garçons. Ces actes sont relatifs à la définition de la tâche.

Dans les sections qui suivent et au regard de l'enseignement différencié par groupe de niveau dans ce site, nous présentons tout d'abord pour chaque tâche ce qui est proposé au groupe 1 des filles, puis ce qui est proposé au groupe 2 (en mixité nuancée compte tenu du faible nombre de filles), des élèves considérés par Carole comme plus débrouillés. Nous procéderons de même pour toutes les séances.

1.2.2.3. Tâche 1

1.2.2.3.1. Tâche 1, groupe 1 filles : « Se reconnaître attaquante et défenseure sur grand terrain avec gardienne »

Au début de cette tâche⁸⁴ (durée : 16min19) Carole propose un jeu, à 6 contre 6 avec gardienne. Elle fait une passe à une joueuse qui se met en touche. Le fait de faire une passe à une joueuse qui se met en touche « coupe » le jeu et aide les joueuses à reconnaître leur terrain quand elles sont en attaque ou en défense.

- Les actes de langage de GGE (12 adressés aux filles, noté F dans la suite du texte) sont essentiellement liés à l'arrêt de l'activité pour aller boire.

⁸⁴ Cette tâche sera reprise à la séance 4, avec une élève, Manal qui lance la tâche par une passe, sur un demi-terrain.

- Les actes de langage de GI (3) ne concernent principalement qu'une seule élève, Sibel : « *Je t'attends Sibel, dépêche-toi !* » et « *là, tu y es pas Sibel !* »

- Nous relevons 111 actes de langage de GC en direction des élèves du groupe 1 sur la durée de la tâche. Qu'est ce qui les caractérise ?

Contrairement à Pierre, dont les actes de langage de gestion des contenus sont plutôt laconiques et centrés sur des consignes d'exécution, les actes de langage de Carole relèvent d'un registre explicatif : « *J'ai repéré c'est qu'il y en a qui ne savent pas quand est-ce qu'elles sont en défense et quand est-ce qu'elles sont en attaque d'accord* » avant de suggérer une solution possible « *on apprend toujours très vite à se placer et selon la personne qui a la balle, il faut vite savoir se placer pour sur le terrain.* » Exprimés parfois sous forme d'auto-questionnements adressés aux élèves filles de ce groupe : « *Est-ce que je me retrouve attaquante et où est-ce que je dois me placer pour avoir la balle et l'emmener vers le but ou est-ce que je suis défenseur ?* »

Une seconde forme récurrente observée consiste à rassembler les élèves comme dans la séance 2 précédente pour les questionner. Par exemple, dans cette tâche spécifique au groupe 1 (élèves filles considérées de plus faible niveau d'habileté), Carole les questionne : « *Est-ce que vous savez ce qu'il faut faire quand on est défenseur ?* » Les réponses sont : intercepter et se placer par rapport à un joueur. L'enseignante fait alors avancer le savoir en posant une autre question : « *Comment on s'organise collectivement pour récupérer la balle ?* » Puis lors de l'activité des élèves dans la tâches : « *Cela doit aller très vite [se reconnaître attaquante ou défenseure] (...) moi ce qui m'intéresse c'est de voir comment vous allez vous organiser* », relances précisant les exigences attendues du professeur.

Carole alterne ses interventions en effectuant de nombreuses régulations pendant l'action soit à l'ensemble du groupe, soit à certaines élèves. Ses interventions portent sur le respect des consignes : « *En touche (...) balle perdue, touche.* » Elle aborde aussi le règlement : « *Eh il faut faire attention à la zone Magalie (...) pop, pop, pop, on n'a pas le droit d'être dans la zone Chaima.* » Nous remarquons que les actes de langage sont dans ces cas très individualisés.

De plus, quand les élèves ne produisent pas les réponses motrices attendues, Carole rassemble les filles du groupe 1 pour leur demander de verbaliser la façon dont elles ont joué

et quelles sont les solutions identifiées. Les deux équipes ont un temps de concertation pour « discuter » des solutions à apporter et reprennent ensuite la tâche en cours.

Carole se déplace, ensuite, vers le groupe 2 qu'elle observe pendant 33 secondes. Lorsqu'elle revient vers le groupe 1 des filles, son premier acte de langage concerne les critères de réussite : « *Vous vous êtes organisées ?* » De nouveau, sans « lâcher » les contenus, le respect des consignes, le règlement, l'engagement des filles, elle propose une discussion à propos des critères de réalisation par rapport au but à atteindre, à savoir « Se reconnaître attaquante ou défenseuse ».

En fin de la tâche, Carole délivre lors des actes de GC, davantage de solutions et de critères de réussite. Elle propose un arrêt sur image⁸⁵ pour que les filles s'auto-évaluent en ayant du temps : « *Allez, Stop ! Stop ! Stop ! Bougez pas, bougez pas ! Anaïs, tu as pas participé à la défense et toi non plus Chaima. Donc ça veut dire que là, elles se sont retrouvées à un, deux, trois, quatre contre trois, c'est normal qu'elles marquent le but. On est d'accord !* » Carole en profite pour introduire un nouveau savoir sur la défense : « *S'il y a deux filles en défense sur le même attaquant cela pose problème puisque'une autre attaquante est toute seule.* »

Pour synthétiser, dans cette tâche, les actes de langage relatifs aux contenus sont mis en œuvre sous forme de questionnements impliquant les filles du groupe 1 avant, pendant et après la tâche. Ces échanges sont l'occasion de régulations nombreuses et variées sur le respect des consignes, le règlement, ses attentes et exigences ainsi que les critères de réussite et de réalisation. Carole délivre en fin de tâche des éléments sur ce qu'elle souhaite voir apparaître et ces indices d'institutionnalisation ont pour visée de permettre aux élèves de s'auto-évaluer. Elle veille également à l'engagement par ses remarques qui ont pour but de recentrer les élèves sur la tâche afin de favoriser la persévérance de leurs actions.

⁸⁵ Expression tirée du langage professionnel, qui consiste à demander aux élèves de s'immobiliser pour leur faire observer ou identifier sur le terrain un trait pertinent de ce qui pourrait être judicieux de réaliser, ou pour souligner une action de jeu peu efficace.

1.2.2.3.2. Tâche 1, groupe 2 : « Match passes à rebond et pas de défenseur·e devant pour tirer »

Cette tâche, proposée au groupe 2, dure 22min27 avec la « Pause tirs » et la pause boisson. Nous présentons l'ensemble des actes de langage relatifs à cette tâche, sans comptabiliser ceux de la « Pause tirs » que nous détaillerons plus bas.

Les actes de langage se répartissent de la façon suivante : 3 actes de langage de GGE (dont 2 à l'ensemble du groupe et 1 à un garçon), 3 actes de GI (dont 1 à une fille et 2 aux garçons, sous forme de rappels à l'ordre brefs, par exemple à un garçon qui est assis par terre) et 95 actes de langage de GC (70 au groupe classe/groupes mixtes, 2 aux filles et 23 aux garçons).

Carole définit rapidement en place la tâche (33 secondes) : « *Pour l'instant je m'occupe du groupe là-haut, alors ce que je voudrais que vous fassiez, vous faites un match avec juste que des passes au rebond d'accord pour marquer un but, il ne faut pas avoir tiré face à un défenseur et il faut avoir atteint la zone des six mètres.* »

Lorsque Carole retourne voir les élèves du groupe 2, elle les rassemble et fait un retour en trois points. La première remarque s'adresse aux garçons : « *Pour moi y a quand même des petites choses qui me dérangent hein ! La copine dans les cages (...) vous tirez comme des bourrins là ! (...) Les garçons, eh ! Les garçons quand il y a une fille dans les cages, c'est tir au rebond voilà point.* » Nous notons la même euphémisation de tir que celle proposée par Pierre dans sa classe. Ensuite, Carole intervient sur les fautes : « *Quand on est derrière un joueur et qu'on le touche, c'est faute.* » Et elle indique au groupe : « *Alors ensuite euh ! Je vais vous regarder jouer d'accord. On va faire un petit match, je vous regarde jouer et on va travailler sur certaines choses.* »

Quand quelques élèves vont boire (3min18) Carole met en place la « Pause Tirs » (6min11) avec huit ballons : « *Vous faites des tirs, des petites choses comme ça en attendant que je les guide et après je m'occupe de vous.* » Les actes de langage sont formulés lors de la mise en place et la fin de la tâche. Nous ne comptabilisons pas d'intervention pendant la tâche. Pendant la « Pause Tirs », Carole va avec les filles pour mettre en place la tâche 2.

Ensuite, elle revient avec le groupe 2 mixte. La tâche 1 « Match passes à rebond et pas de défenseur·e devant pour tirer » (12min24) reprend après la « Pause tirs » et boisson. Nous

relevons des actes de langage de GC nombreux et variés aux filles et aux garçons pendant l'action. Les premiers adressés à un garçon renvoient à des solutions à reproduire : « *Allez ! Allez ! Allez ! Shoote ! Alors ça tu sais shooter, ça y a pas de problème* », puis sur le règlement car, depuis le début de la tâche, cet élève joue en dehors du terrain de handball. Comme pour le groupe des filles, elle rassemble le groupe 2 et pose une question : « *Qu'est-ce qu'il va devoir faire pour récupérer une balle ?* » Elle laisse les élèves trouver la réponse. Un garçon répond : « *Dribbler* », puis un autre : « *Un appel* » et une fille : « *Bouger.* » Carole reprend les réponses et institutionnalise la solution : « *Bouger, ça c'est sûr. Il faut qu'il la [la balle] demande, il faut qu'il bouge, alors là vous êtes tous (...) à attendre la balle (...) alors on réclame la balle. C'est parti ! Il faut qu'on puisse vous la passer.* » A la reprise du jeu, Carole continue à délivrer des consignes sur les critères de réalisation et procède à de brefs arrêts sur image pour que les élèves de ce groupe observent bien et voient ce qu'il faut réaliser :

Carole : « *Là Zoé avait la balle j'avais Lina derrière Anas derrière et Rim derrière et Rim t'es juste à côté alors tu sais en termes d'avancement je sais pas comment la balle elle peut avancer si tu te mets à côté d'elle c'est la balle qui doit avancer* » (0:52:45.4)

Carole : « *Allez remplacez-vous on y va allez avancez cherchez des solutions* » (0:52:52.8)

(Extrait verbatims de Carole de la séance 3, annexe 4, section 1.2.2)

L'enseignante lorsqu'elle s'adresse à ce groupe est obligée de répéter les choses à plusieurs reprises. Elle intervient prioritairement sur l'attaque à propos de savoirs à la fois sur les PB (« *envoie la balle* »), les NPB (« *allez il faut qu'on puisse vous passer la balle* ») et la-le tireuse (« *non le défenseur est pas entre lui et les cages, il est à côté [l'élève peut donc tirer]* »). Il s'agit de brèves régulations en cours d'action des élèves.

A la fin de la tâche, Carole fait évoluer les consignes : « *On joue normal sans rebonds. Allez ! On va voir ce que ça donne.* » Nous observons une faute d'un élève qui sort deux minutes et des régulations avant tout sur le règlement : « *Faute (...) zone.* » L'engagement des élèves et, principalement, celui des garçons se « dégrade ». Carole le souligne durant le bilan de fin de la tâche :

Carole : « *Vous n'êtes pas dans le jeu parce que vous passez votre temps à régler des problèmes de fautes (...) je veux voir du jeu donc comme vous êtes tout le temps en train de de papoter* » (1:00:29.1)

(Extrait verbatims de Carole de la séance 3, annexe 4, section 1.2.2)

La tâche se termine suite à ce bilan.

1.2.2.4. Tâche 2

1.2.2.4.1. Tâche 2, groupe 1 : « 6 contre 0 + 1 défenseure en plus à chaque but »

Cette tâche dure 27min07 et pendant les sept dernières minutes, les filles sont en autonomie, car Carole va observer le groupe 2. Cette tâche vise à faire circuler la balle jusqu'au but. Très décontextualisée au départ (centrée sur l'échange de balle au sein de l'équipe) sa composante technique, puis technico-tactique augmente au fur et à mesure de l'entrée des défenseures. Sa durée est plus conséquente que les autres tâches proposées à ce groupe.

Nous relevons 2 actes de langage de GGE adressés à David, élève dispensé qui est sur le bord du terrain ; 4 actes de langage de GI et 33 actes de langage de GC adressés aux filles.

Carole définit la tâche pendant 1min, puis elle donne la balle à une équipe et les joueuses doivent aller marquer le but sans gardienne. Carole : « *Pour marquer un but, il faut avoir atteint la zone des six mètres sans faire zone.* » Quand un but est marqué, une défenseure rentre. Puis, il y a un changement de rôle, l'équipe en attaque passe en défense. Carole précise : « *L'équipe qui gagne, c'est l'équipe qui aura joué ou qui aura (...) marqué le plus de points.* » Nous relevons, lors de ce temps d'explication de la tâche, un acte de langage sur l'indiscipline à Alham : « *Réveille-toi !* »

Les premiers actes de langage portent sur le thème d'étude (atteindre la zone de marque) et Carole insiste sur le jeu « *en avant* ». Dans la même régulation, elle donne à la fois un critère de réalisation et un critère de réussite : « *Vers l'avant. Regardez ! Ca, c'est très positif. Elle s'est déplacée, elle a anticipé.* » Elle fait verbaliser, aussi, les filles : « *Louanne, c'est qui le joueur dangereux ?* » En même temps, elle veille au respect des consignes et guide les filles comme le montre les exemples suivants : sur la rentrée de la défenseure (« *allez deuxième défenseur, c'est parti dans l'autre sens* ») ; sur le score (« *deux points là* ») et sur la zone pour pouvoir tirer (« *pour que le but, il soit validé il faut atteindre la zone d'accord ! Or là elle tire de beaucoup trop loin. C'est pas validé* »). Les actes de langage sur l'indiscipline concernent une interaction de dix secondes avec une élève qui tutoie Carole.

Ensuite, Carole va voir le groupe 2 (pendant 7min) et ne va plus intervenir sur le groupe 1 sauf pour arrêter la tâche et regrouper tous les élèves sur le terrain d'en haut pour mettre en place des matches.

1.2.2.4.2. Tâche 2, groupe 2 : « 6 contre 0 + 1 défenseur·e en plus à chaque but »

La tâche est identique à celle mise en place avec le groupe 1. Carole reste avec le groupe 2 durant toute la tâche (durée : 7min13).

Nous ne relevons aucun acte de langage de GGE ni de GI. Les actes de langage de GC (39) sont adressés principalement à tout le groupe, certains aux garçons (10) et un seul à une fille.

Dans cette tâche, si le thème d'étude est identique aux deux groupes (« Atteindre la zone de marque à six mètres », nous observons que les premiers actes de langage de Carole portent sur la marque : « *On va voir quelle équipe est capable de marquer le plus de buts (...) l'essentiel c'est marquer.* » Nous pointons, dans cet acte de langage portant sur les contenus, un accent mis pour ce groupe mixte, composé principalement de garçon, sur la marque. Carole insiste sur le jeu en avant et aborde aussi le respect des consignes pour la rentrée du défenseur·e : « *Eh un défenseur (...) allez, deux défenseurs !* » ; sur le règlement : « *Reprise de dribble (...) perdue, balle perdue* » et à l'espace de dévolution : « *Allez faute Anas, t'es dans la zone pour protéger. Tu as pas le droit de rentrer dans la zone [il est en défense].* »

Dans ce groupe, les savoirs de l'attaque sont variées, mais ne concernent que la le PB comme l'indique ces exemples : pour avancer seul vers la cible : « *Il faut que tu avances (...) on avance là !* » ; faire une passe : « *Houssam, top ! Regarde-le, donne-lui la balle (...) t'es sérieux là ! Y a deux défenseurs, t'as les, les deux défenseurs sur toi et tu dribbles* », et ne pas faire une passe en arrière : « *Mais qu'est-ce que c'est une passe en arrière ?* » Enoncés dans le feu de l'action, les actes de langage de Carole portent sur des consignes de réalisation et mettent l'accent sur les traits non pertinents des réalisations des élèves.

1.2.2.4.3. Tâche 3 : « Match sur grand terrain avec gardien·nes »

La tâche de jeu dure 17min avec deux matches proposés à l'ensemble de la classe. Il s'agit d'un jeu sur grand terrain, 6 contre 6, relevant de la situation de référence. Le premier

match oppose les équipes du groupe 1 et dure 5min07. Le deuxième match entre les équipes du groupe 2 dure 3min06. Les thèmes d'étude communs aux deux groupes concernent l'attaque et la défense et seuls les élèves du groupe 2 sont impliqués dans l'arbitrage et l'observation pour le groupe 2.

La répartition des actes de langage est la suivante : 19 actes de langage de GGE (dont 9 aux filles et 4 aux garçons) ; 14 actes de GI (dont 4 aux filles et 8 aux garçons) et 84 actes de langage de GC (dont 18 aux filles et 14 aux garçons).

§ Premier match, groupe 1 filles (5min07).

Les premiers actes de langage sont en direction du groupe 2 et concernent le travail d'observation : « *Eh ! Vous allez me dire ce qui va et ce qui ne va pas dans leur jeu (...) on va regarder s'il y a des choses qui se sont réglées (...) normalement, elles devaient apprendre à se mettre... Eh ! Elles devaient apprendre à se mettre en attaque, en défense.* » Quand le match débute, Carole continue à s'adresser aux élèves en observation en les questionnant : « *Qu'est-ce que vous en pensez là ?* » Carole leur parle tout au long du match. Nous relevons des actes de langage de GI à un arbitre et un en direction de Wafa, une fille qui ne veut pas jouer, car elle a mal à la tête.

A la fin du match, Carole regroupe les élèves en cercle. Elle n'est pas satisfaite du travail. Le bilan (durée : 5min34) porte sur différents points :

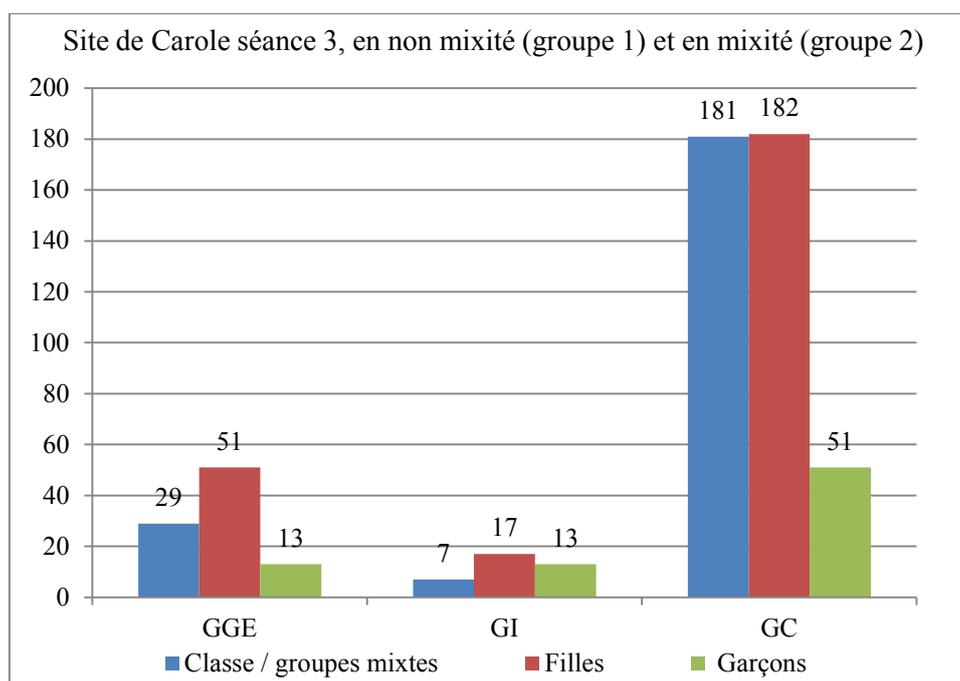
- Le rangement des ballons qui traînent.
- Les fautes au handball : elle leur demande de « *faire la preuve [en actes] qu'ils connaissent le règlement* » et indique que cela fait partie de l'évaluation. Avant de mettre en place le match du groupe 2, elle termine par une mise au point en direction des filles du groupe 1 : « *Parce que, franchement, ce n'est vraiment pas terrible aujourd'hui. Hein ! Vous n'êtes pas dans l'engagement que vous m'avez montré jusqu'à maintenant (...) C'est dommage parce que vous avez des super qualités.* »

§ Deuxième match, groupe 2 (3min06).

Les premiers actes de langage portent sur l'attaque (avancer et écarter le jeu) : « *On avance on avance (...) Là, là, y a personne sur les côtés (...) On écarte.* » Carole arrête le jeu, car les filles du groupe 1 ne sont pas assises. Ensuite, le jeu est de nouveau interrompu suite à un « choc » entre un garçon et une fille qui reste à terre.

Durant la tâche de jeu de fin de séance Carole est davantage intervenue en direction du groupe 2 notamment lorsque les élèves étaient en observation du match du groupe 1. Elle se dit mécontente du travail effectué : « *Dites donc, aujourd'hui ça a rien à voir avec ce que vous m'avez montré l'autre fois.* » Dans cette tâche de matches très contextualisée, nous constatons une « dégradation » du travail des élèves des deux groupes.

1.2.2.5. Pour conclure sur la répartition des actes de langage lors de cette séance



Histogramme 13 : indices de fréquence des actes de langage en pourcentage, séance 3 chez Carole

Dans cette séance 3, l'analyse de l'ensemble des actes de langage de Carole montre qu'elle intervient davantage en direction des filles (250 occurrences au total), puis en direction du groupe classe/groupes mixtes (217 occurrences) et beaucoup moins par rapport aux garçons (77 occurrences).

Les actes de langage de GC (182 aux filles et 181 au groupe classe/groupes mixtes) nous l'avons vu, sont principalement énoncés lors des arrêts sur image que Carole met en place pendant lors des tâches en faisant verbaliser l'ensemble des élèves. Elle sollicite aussi des élèves du groupe 2 lors de l'observation du jeu des filles du groupe 1.

Nous relevons peu d'actes de langage de GI (17 aux filles et 13 aux garçons sur l'ensemble de la séance). Il s'agit de rappel à l'ordre bref, un peu plus nombreux en fin de la séance, dans la tâche de jeu lorsqu'on observe une certaine dégradation de l'implication des élèves des deux groupes.

Dans cette séance 3, le chi-deux calculé (7,25), supérieur au chi-deux théorique (5,99) au ddl 2, met en évidence un lien significatif entre la répartition des actes de langage de l'enseignant et la variable de sexe, dans le sens d'un adressage plus important en direction des filles (cf. Résultats chi-deux en annexe 4, section 1.2.4, p. 437). Il ne paraît pas incongru de considérer que ce lien n'est pas sans relations avec le temps passé par Carole auprès du groupe des filles (groupe 1) par comparaison au temps passé avec le groupe 2 (avec qui travaille trois filles) comme l'analyse qualitative de la séance l'a mis en évidence. Rappelons aussi que la présence de trois filles dans le groupe 2 tout au long de la séance peut expliquer également la fréquence importante des actes de langage de GC apparaissant sur l'histogramme.

1.3. Séance 4

Le synopsis expansé de la quatrième séance de la classe de 4^{ème} de Carole est présenté en annexe 4, section 1.3.1.

1.3.1. Structuration de la séance : tâches et thèmes d'étude

Le tableau ci-dessous est le synopsis condensé de la quatrième séance de Carole.

Durée	Tâches proposées Formes de groupement et mixité	Types de tâches et thèmes d'étude	Description de la tâche
10min17	Explication de l'évaluation avec les trois niveaux (cf. Annexe 4, section 1.10) et appel		
7min05	Constitution des équipes : 2 équipes garçons (faites par les élèves) et 2 équipes filles (faites par Carole)		
	Echauffement 1) Tours de terrain et articulation Non mixte	Echauffement généralisé Thèmes d'étude : la course et la mobilisation articulaire	Par équipe, non mixte, tours de terrains et pivots articulaires

Durée	Tâches proposées Formes de groupement et mixité	Types de tâches et thèmes d'étude	Description de la tâche
	2) Passes à 10 Non mixte		
10min43	Groupe filles « Passe sur demi-terrain puis sur un quart de terrain »	Tâche technique Thème d'étude : la passe	6 contre 6 sur un demi-terrain (3min56) 3 contre 3 sur un quart de terrain (6min47)
8min22	Groupe garçons « Passe à 10 sur demi-terrain »		5 contre 4 sur un demi-terrain
23min28	Tâche 1 ⁸⁶ garçons « Départ du milieu 4 contre 4 avec gardien » Non mixte	Tâche technico-tactique Thèmes d'étude : - atteindre la zone de marque - la défense, le placement (chacun le sien et défendre le but)	Départ du milieu du terrain 4 contre 4 avec un gardien 
16min57	Tâche 1 filles « Se reconnaître attaquantes et défenseuses sur demi-terrain sans gardienne » Non mixte	Tâche technico-tactique Thème d'étude : se reconnaître attaquante et défenseuse	Une élève fille, Manal, fait une passe à une joueuse qui se met en touche pour lancer le jeu. 6 contre 6 avec gardienne sur demi-terrain 
9min07	Tâche 2 filles « 6 contre 0 et 1 défenseuse en plus à chaque but sur grand terrain sans gardienne, avec observateurs » Non mixte	Tâche technique puis technico-tactique Thèmes d'étude : - l'attaque, prise en compte du défenseur pour avancer - la défense, chacune la sienne et placement entre l'attaquante et la cible	Objectifs : « <i>Premièrement on tire quand on a atteint la zone de marque la zone deuxièmement je tire si j'ai pas de défenseur devant moi si non le but n'est pas accordé d'accord et ces deux règles-là elles sont essentielles alors on vous donne la balle c'est parti vous marquez et on va vous rajouter les défenseurs au fur et à mesure comme la semaine dernière</i> » 4 passages (chaque équipe 2 fois en attaque et 2 fois en défense) Les vertes et les rouges Les garçons observent, arbitrent (central et de zone), puis notent les buts au tableau Ensuite retour classe entière (2min30)

⁸⁶ Rappelons que comme pour Pierre, cette ligne du tableau est « grisée » car la tâche qu'elle décrit fera l'objet d'une analyse microdidactique dans le prochain chapitre des résultats. Nous reproduirons ces indications dans les synopses condensés des séances qui suivent.

Durée	Tâches proposées Formes de groupement et mixité	Types de tâches et thèmes d'étude	Description de la tâche
		Arbitrage et observations	
20min42	Tâche 2 garçons avec 1 fille « Match sur grand terrain avec observatrices, sans gardien » Mixte	Tâche de jeu Thèmes d'étude : - l'attaque, - la défense, - l'arbitrage et - l'observation	Annonce au début match de 5min (temps réel 7min) 5 contre 5 sans gardien·ne Les filles observent, notent le score au tableau - arbitres de zone Rassemblement devant le tableau (9min36) : retours des filles, puis retours des garçons et Carole explique les niveaux de l'évaluation
10min04	Tâche 3 filles « 3 contre 3 puis 4 contre 4 sans gardienne et 6 contre 6 avec gardienne sur grand terrain » Non mixte	Tâche de jeu Thèmes d'étude : - l'attaque, atteindre la zone de marque - la défense, le placement, chacun le sien et entre son attaquant et la cible et - l'arbitrage	Durée de la tâche : 7min51 3 contre 3 sans gardienne (4min16) 4 contre 4 sans gardienne (1min03) 6 contre 6 avec gardienne (2min32) Arbitrage 1 central et de zone. Pas d'observation

Tableau 29 : synopsis condensé de la séance 4 de Carole

Cette quatrième séance, dans le gymnase, est organisée selon des formes de travail en non mixité (sauf la tâche 2 où une fille joue avec les garçons). Les autres filles qui étaient dans le groupe 2 dans les séances précédentes sont ici rattachées au groupe 1. Après l'échauffement, pour chacun des deux groupes de niveau, une tâche 1, dite de type technico-tactique, est proposée dont l'organisation est différente ainsi que les thèmes d'étude abordés. Dans cette tâche 1, les deux groupes travaillent en parallèle, chacun sur un demi-terrain. Lors de la tâche 2, les matches du groupe 1 et du groupe 2 se déroulent successivement sur tout le terrain. Le thème d'étude est identique aux deux groupes (attaque, défense, arbitrage et observations), mais le type de tâche est différent. Pour le groupe de filles, la tâche est technico-tactique et pour le groupe de garçons (comportant une seule élève fille), il s'agit d'un type de tâche relevant du jeu. Notons que seules les filles (groupe 1) effectuent une troisième tâche, qui est une tâche de jeu.

Dès le début de cette séance, Carole passe du temps à présenter et expliquer les critères de l'évaluation qui seront retenus en fin de cycle. De plus, par rapport aux séances précédentes, des thèmes d'étude à propos des rôles sociaux sont mis en avant tout le long de

la séance avec des observatrices, des observateurs et des arbitres. Il reste cependant que seuls les garçons seront impliqués dans le rôle social d'arbitre de champ. Comme lors de la séance précédente, Carole fait verbaliser les élèves et accentue les temps de rassemblement et les arrêts sur image dans les tâches pour organiser ces échanges.

1.3.2. Les actes de langage de l'enseignante en direction des filles et des garçons

1.3.2.1. Explication de l'évaluation

Cette première partie de la quatrième séance dure 10min17.

- Les actes de langage de GGE (9) dont 5 à toute la classe et 4 adressés aux filles portent sur la mise en place pour commencer la séance.
- Les actes de langage de GI (3) sont de brefs rappels à l'ordre et une réprimande à un élève qui n'a toujours pas sa tenue.
- Le nombre d'actes de langage relatifs aux contenus est plus important pour l'ensemble du groupe classe (31) que ceux adressés aux garçons (4). Nous ne relevons aucun acte de langage spécifique des contenus adressé aux filles dans ce temps de présentation des critères d'évaluation. Concernant les GC aux garçons, ils font suite à la réponse de Carole à la question de Nathan sur le règlement : « *Y-a-t' il zone si on tire en suspension ?* »

Les nombreux actes de langage de GC dans ce moment sont liés aux explications des trois niveaux de notation qui seront retenus en fin de cycle et qui correspondent à des niveaux de jeu. L'enseignante présente la grille d'évaluation sommative (cf. Grille en annexe 4, section 1.10) :

Carole : « Donc aujourd'hui vous allez on va déterminer ensemble quels sont les trois niveaux de jeu dans lesquels vous allez devoir euh vous positionner au moment de l'évaluation c'est-à-dire que je vous avais expliqué hein il y a un premier niveau qui va de huit à douze y en a un deuxième qui va de douze à seize et il y en a un troisième qui va de seize à vingt » (0:01:11.5)
(Extrait verbatim de Carole de la séance 4, annexe 4, section 1.3.2)

Carole développe son propos et précise les critères qui seront pris en considération pour chaque niveau de notation et qui relèvent de l'attaque, la défense, l'arbitrage et la gestion des émotions. La grille d'évaluation est personnelle à Carole.

1.3.2.2. Constitution des équipes non mixtes, échauffement « Tours de terrains et pivots articulaires »

La constitution des équipes au sein des deux groupes de niveau 1 et de niveau 2 ainsi que l'échauffement durent 7min05.

- Sur les 11 actes de langage de GGE, 8 sont adressés aux filles lors de la constitution des équipes filles. Pour les garçons, elle les laisse faire les 2 équipes de 5 contre 4 sans intervenir.

- Le seul acte de langage de gestion de l'indiscipline est un rappel à l'ordre très bref.

- Les actes de langage liés à la gestion des contenus (17) se répartissent entre 14 actes de langage à la classe entière et 3 aux filles.

Les actes de langage de GGE de Carole ont lieu au début de l'échauffement pour expliquer l'organisation et rappeler le travail à faire : « *On est bien d'accord l'échauffement il doit être (...) comment (...) en tout cas il faut qu'il soit organisé. C'est pas n'importe quoi, n'importe comment.* » Notons que Carole compose les deux équipes filles de six élèves par équipe : « *Venez-là vous n'avez pas fait vos équipes (...) Alors, c'est moi qui vais le faire.* »

1.3.2.3. Echauffement : « Passe à 10 »

La répartition des actes de langage se répartissent de la façon suivante : 20 actes de langage liés à la gestion des contenus (14 sont adressés aux filles et 6 en direction des garçons) ; 5 actes de langage sont adressés aux filles et sur les 37 actes de langage liés à la gestion des contenus, 2 sont adressés à l'ensemble du groupe classe/groupes mixtes, 28 aux filles et 7 en direction des garçons.

1.3.2.3.1. Groupe 1, filles : « Passe à 10 sur demi-terrain puis sur un quart de terrain »

La durée est de 10min43. Les filles jouent à 6 contre 6 sur un demi-terrain pendant 3min56. A l'issue de cette courte phase, Carole, trouvant que les joueuses des deux équipes sont trop nombreuses, constitue quatre équipes qui travaillent en 3 contre 3 (durée : 6min47).

Nous relevons 5 actes de langage liés à l'indiscipline, à Chaima et à une autre élève à propos de l'utilisation d'un téléphone portable.

Les actes de langage liés à la gestion des contenus concernent un seul groupe de 3 contre 3. Carole les rassemble et leur demande ce qu'il faut faire en s'adressant directement à une élève, Alham, pendant que les autres filles écoutent. « *Alham, qu'est-ce que tu dois faire ? Attends (...) il faut réussir à attraper la balle.* »

1.3.2.3.2. Groupe 2, garçons : « Passe à 10 sur demi-terrain »

Carole au début de la tâche s'adresse au groupe de garçons : « *Si vous voulez, je vous passe une balle, vous vous faites une petite passe à dix, histoire de travailler les passes et de finir de s'échauffer le bras.* » Contrairement au groupe 1 de filles avec qui Carole est dans un processus d'apprentissage, la « Passe à 10 », pour les garçons est une tâche visant à terminer l'échauffement (durée : 8min22). Dès le début de la « Passe à 10 » des garçons, l'enseignante retourne vers le groupe des filles. Puis, elle revient vers le groupe des garçons pour modifier le milieu et proposer la tâche suivante : « *Eh ! Mais vous êtes encore à la passe à dix ! Oh, c'est bon ! Passez aux attaques là.* »

1.3.2.4. Tâche 1

Notons que les garçons commencent la tâche 1 pendant que les filles terminent la « Passe à 10 ». Carole alterne les interventions en direction des deux groupes de filles et de garçons, ce qu'elle ne faisait pas à la séance précédente où elle restait plus longtemps auprès du groupe de filles. La fin de la tâche 1 est concomitante pour les deux groupes.

Pour l'ensemble de la tâche 1 en non-mixité et qui diffère selon les filles et les garçons, nous notons les indices de fréquence suivant : 7 actes de langage de GGE, 11 actes de langage de GI et 132 actes de langage de GC, dont 48 sont adressés aux filles et 84 aux garçons.

Carole installe le travail, tout d'abord, du groupe de garçons et met en place une tâche plus désynchronisée avec le groupe des filles (sans gardienne). Quand elle retourne sur le terrain des garçons, elle les observe sans intervenir ; revenue sur le terrain des filles, elle effectue de nombreuses régulations et termine la séquence par une intervention sur le terrain des garçons

pour gérer un comportement déviant. Nous détaillons les interventions dans la section suivante pour chacun des deux groupes.

1.3.2.4.1. Tâche 1, groupe 1, filles : « Se reconnaître attaquantes et défenseuses sur demi-terrain sans gardienne »

Les actes de langage de la gestion des groupes et des espaces adressés aux filles sont peu nombreux (1 seul), ainsi que les actes de langage de la gestion de l'indiscipline (5) dans lesquels nous relevons quelques rappels à l'ordre sur l'écoute suite à des bavardages. Nous relevons 48 actes de langage liés à la gestion des contenus. Rappelons que les garçons ont commencé en premier la tâche 1. Les filles sont restées plus longtemps sur la « Passe à 10 ». Elles ont commencé la tâche 1 6min27 après le début de celle des garçons.

Carole définit rapidement la tâche que connaissent les filles. En effet, cette tâche a été travaillée pendant la troisième séance. Carole n'initie plus la passe, elle dévolue cette tâche à une élève, Manal : « *Tu vas passer la balle (...) soit les rouges, soit les verts, c'est toi qui décides. Voilà, une fois que (...) une fois que y a quelqu'un qui a reçu la balle (...) c'est le même exercice que la semaine dernière (...) elle se positionne en attaquante avec son équipe et elle doit aller marquer.* » A la suite de cette explication, Carole rejoint le groupe des garçons. Puis, pendant 1min, elle retourne sur le terrain des filles et énonce quelques actes de langage liés aux contenus. Les interventions sont variées. Elles concernent des éclaircissements de consignes (où la joueuse doit se placer sur la touche, après la passe de Manal). Une élève interroge Carole : « *Madame qui va en goal ?* » Carole demande aux filles quelle équipe est en attaque et en défense. Et une dernière intervention porte sur les critères de réalisation car « *y en a aucune qui a bougé* » en attaque pour demander la balle à sa partenaire en touche.

A la troisième fois, Carole retourne sur le terrain des filles après être intervenue auprès des garçons et elle y reste plus longtemps. Son premier acte de langage porte sur l'auto-évaluation : « *Alors, ça donne quoi ici !* » Carole recadre le travail (GI) : « *Eh ! Ca discute sur le terrain plutôt que ça joue.* » Elle arrête le jeu : « *Restez à vos places.* » Elle leur fait constater qu'elles jouent groupées (GC) : « *Vous êtes toutes dans cet espace-là (...).* » Puis, le jeu reprend. L'enseignante intervient en direction d'une élève : « *Pourquoi tu ne tires pas Louane ? T'es toute seule devant ton but, tu ne tires pas ?* » A la suite de ce constat, elle

interpelle toutes les filles et leur demande pourquoi elles ne tirent pas. C'est l'occasion de préciser le but de la tâche : « *C'est quoi le but ? C'est marquer.* » Elle précise à propos du tir : « *Je vais vous rappeler la (...) la consigne de la première séance : On n'a pas le droit de tirer s'il y a un défenseur devant soi.* » Carole intervient en réaction à l'action des élèves en précisant quels traits des comportements qu'elle souhaite voir apparaître, comme l'indique cette intervention : « *Eh ! T'as tiré avec tes deux mains au-dessus de la tête (...) ok ! Donc, il faut faire les passes à une main.* » Quand Carole intervient sur la défense, elle procède par brèves injonctions : « *Allez ! En défense* » ; « *tu es quoi Fanny (...) défenseur ?* »

Puis, Carole propose un deuxième arrêt sur image en demandant aux filles de ne plus bouger et de rester à leur place. C'est l'occasion pour elle d'aborder quelques savoirs sur la défense :

Carole : « *Regardez elle est toute seule ça veut dire que vous vous êtes pas mis d'accord qui faisait quoi c'est simple la chose à défendre c'est votre but là et elle elle est face à votre but et vous la laissez toute (0:46:59.3)*

Carole : « *Alors de deux choses l'une ou vous protégez votre but mais surtout il va falloir vous mettre d'accord pour savoir qui défend sur qui* »

(Extrait verbatims de Carole de la séance 4, annexe 4, section 1.3.2)

L'analyse des verbatims de séance montre qu'au fil de la tâche, les savoirs énoncés dépassent le thème d'étude qui est « Se reconnaître attaquante et défenseure » et s'orientent davantage sur l'accès à la zone de marque, ce qui indique une avancée chronogénétique dans le cycle pour ce groupe.

1.3.2.4.2. Tâche 1, groupe 2, garçons : « Départ du milieu 4 contre 4 avec gardien »

Dans cette tâche davantage contextualisée en raison de la présence du gardien, nous notons peu d'actes de langage de GGE (5) et concernant la gestion de l'indiscipline (6), au regard d'un incident critique en direction de deux garçons, Marwan et Timothée (4 actes de langage sur cet incident). La mise en place est très rapide pour jouer 4 contre 4 avec un gardien. Durant cette tâche, les actes de langage liés aux contenus sont nombreux (84).

Comme pour la tâche précédente du groupe des filles, nous allons décrire les différents moments où Carole est présente avec ce groupe de garçons.

Les interventions au début de la tâche s'orientent sur le règlement (la zone) et la défense. Carole rassemble les garçons pour préciser les critères de réalisation. Elle leur pose

une question : « *D'abord, qu'est-ce qu'on doit défendre ?* » Un échange a lieu entre les élèves et l'enseignante pour trouver la solution. A la fin du rassemblement, Carole s'adresse directement à un élève pour préciser les choses en termes de placement du défenseur entre l'attaquant et le but à défendre : « *Marwan à un moment donné, il y a le joueur qui est là (...) tu te mets derrière c'est-à-dire l'attaquant est là et toi, tu défends derrière, ça, mais ça sert à rien. Il peut tirer.* » Et elle termine l'interaction en reprécisant l'enjeu de savoir pour tout le groupe : « *C'est le but qu'on défend, on est d'accord (...) alors est-ce que vous vous êtes mis d'accord (...) vous savez sur qui vous devez euh défendre.* » Le jeu reprend. Les observations portent davantage sur l'attaque comme l'illustrent ces exemples : « *Les attaques elles aboutissent pas* » ; « *oh si tu peux pas passer t'avances avec ta balle* », ce qui relève d'une centration sur une alternative tactique.

Après avoir mis en place le travail du groupe de filles, Carole revient observer les garçons et les rassemble de nouveau pour faire le point, mais cette fois-ci sur l'attaque. Elle pose une question au groupe, car les attaques n'aboutissent pas et elle constate que de nombreuses balles sont perdues : « *Est-ce que vous êtes capables de savoir quand est-ce que vous vous faites prendre la balle ?* » et « *comment vous vous faites intercepter les balles ?* » Les élèves préfèrent faire la passe au lieu d'avancer vers le but : « *Si tout le monde est pris et que toi, tu es tout seul, eh bé, toi, tu avances avec ta balle.* »

A la suite de ce rassemblement, Carole observe les garçons jouer sans intervenir, puis, comme nous l'avons vu, elle retourne sur le demi-terrain des filles. Lorsqu'elle revient sur le demi-terrain des garçons elle effectue de nombreuses interventions : d'abord lors d'un rassemblement car les longues passes des élèves sont interceptées ; puis, après la reprise du jeu où elle identifie que les élèves n'arrivent pas à avancer, car ils se font trop de passes, Carole enlève le poste de gardien. Ensuite, avec Houssam, elle échange sur le jeu d'attaque : « *Regarde bien ! Il a dribblé, il a avancé, sauf que, il a pas attendu que les gens viennent sur lui, c'est ce que t'as fait tout à l'heure (...) sauf que lui, il va trop loin et il se fait piquer la balle à chaque fois.* » Ensuite, Carole continue d'intervenir sur l'attaque : « *Si vous faites trois dribbles et que vous vous arrêtez, vous êtes pas un joueur dangereux* » ; « *regarde devant, regarde, y a des trous là.* » Soulignons que les interventions portent principalement sur le PB. Carole rassemble à nouveau les élèves de ce groupe de garçons en pointant que les garçons se font de trop longues passes et ne se déplacent pas dans les espaces libres et vers la cible (couloir de jeu direct insuffisamment utilisé). Elle dessine sur le tableau en soulignant qu'il

faut des relais quand un défenseur se trouve devant soi. Elle termine en demandant aux élèves d'appliquer ces nouveaux savoirs : « *Il faut que vous deveniez des joueurs dangereux, des joueurs qui vont attirer les autres les défenseurs* », ce qui relève ici aussi d'un acte de langage sur les contenus centré sur les dimensions tactiques du jeu. Enfin, quand le jeu reprend, elle va rejoindre le demi-terrain des filles. C'est après un incident entre deux garçons, Marwan et Timothée, que Carole met fin à la tâche 1 que ce soit celle proposée au groupe de fille ou celle proposée aux garçons.

1.3.2.5. Tâche 2

Rappelons qu'en début de séance les groupes 1 et 2 travaillaient en parallèle, chacun sur un demi-terrain. Dans cette seconde tâche, les matches des deux groupes se déroulent successivement sur tout le terrain.

Dans cette tâche, nous avons identifié les fréquences suivantes :

- Les actes de langage de GGE (27) sont émis principalement en direction des filles (13) et des garçons (10). Ils concernent prioritairement des éléments de définition de tâche.
- Les actes de langage liés à l'indiscipline sont peu nombreux (6) : 1 adressé à la classe, 3 aux filles et 2 aux garçons.
- Les actes de langage de GC sont nombreux (196) dont 68 adressés aux filles, 77 aux garçons⁸⁷ et 51 au groupe classe (ils correspondent principalement aux interventions de Carole quand la classe est assise devant le tableau pour travailler sur les critères de l'évaluation). Examinons, maintenant plus spécifiquement, le contenu des interventions de Carole quand elle s'adresse à chacun des groupes de niveau, quasiment démixés.

⁸⁷ Quand une fille, Lina, joue avec les garçons, nous avons comptabilisés dans ce site les actes de langage comme étant prioritairement adressés aux garçons. Rappelons que pour Pierre, quand les matches étaient mixtes, il y avait autant de filles que de garçons dans l'équipe, ce qui nous a conduites à catégoriser les actes de langage comme adressés, dans le site de Pierre à des groupes mixtes.

1.3.2.5.1. Tâche 2, groupe 1 : « 6 contre 0 et 1 défenseure en plus à chaque but sur grand terrain avec observateurs, sans gardienne »

La répartition des actes de langage pour les filles est la suivante : 13 actes de langage de GGE, 3 actes de langage de GI et 68 actes de langage de GC.

Le départ de l'action se joue à 6 contre 0, puis, après un but, sans gardienne, une défenseure rentre. Les garçons observent le jeu des filles avec cette consigne : « *Vous allez regarder, vous allez essayer de me trouver quels sont les meilleurs joueurs dans l'équipe et qu'est-ce qu'ils font par rapport aux autres ? Ce qu'ils savent faire ?* » D'autres garçons sont des arbitres de zone et un garçon est un arbitre central.

Les joueuses vertes commencent en attaque et les rouges en défense. Carole alterne les interventions verbales à la fois aux joueuses et aux observateurs. Aux joueuses, elle intervient sur le respect des consignes (« *y en a une qui rentre* ») et sur les critères de réalisation. Elle oriente, en effet, ses régulations sur l'attaque et, principalement, sur la PB : « *Pourquoi tu fais une passe là ?* » ; « *pourquoi vous avez pas avancé les filles ?* » ; « *t'as pas regardé devant s'il y avait quelqu'un Rim ?* » Nous relevons deux actes de langage sur le règlement, le marcher et sur un pied. Nous notons, aussi, un acte de langage sur la défense : « *Louanne le joueur dangereux, c'est celui qui a la balle, on est d'accord ! Il faut aller dessus hein !* » Lorsque les joueuses rouges sont en attaque, Carole répète la consigne aux observateurs. Pendant cette séquence de jeu, les interventions sont identiques à la séquence de jeu précédente.

Concernant les communications didactiques (de GC) adressées aux observateurs (les garçons du groupe 2 qui notent aussi le nombre de buts sur un tableau), Carole effectue des constats sur leur jeu : « *Elle fait la passe (...) voilà.* » Puis, elle rassemble les élèves (2min20) et demande aux garçons observateurs : « *Est-ce que vous avez repéré quelque chose ?* » Il s'agit essentiellement d'un échange avec les garçons. Puis Carole clôture la séquence en effectuant un bilan sur le jeu des filles : « *Ça, c'est déjà un critère, d'accord, qu'il va falloir prendre en compte (...) entre ceux qui peuvent pas, qui ont déjà du mal à se reconnaître attaquants défenseurs (...) et ceux qui sont déjà capables d'envisager qu'on va pouvoir leur faire une passe, etc. et s'orienter vers l'avant.* » Ce bilan qui fait ressortir deux

niveaux de pratique en attaque est adressé à l'ensemble du groupe des filles et, implicitement, aux garçons observateurs.

1.3.2.5.2. Tâche 2, groupe 2 : « Match sur grand terrain avec observatrices sans gardien »

Pour le groupe 2, jouant dans cette tâche avec une fille (dans l'équipe sans dossard), la tâche proposée relève du jeu. Carole n'impose pas à Lina de jouer avec les garçons, mais lui demande son accord : « *Lina, est-ce que tu veux jouer avec eux ? C'est une proposition. Il manque un joueur et je pense que tu peux jouer avec eux* » de façon créer l'égalité numérique permettant aux équipes de jouer à 5 contre 5. Dans cette séquence, nous relevons 10 actes de langage de GGE, 2 actes de langage liés à l'indiscipline et un nombre conséquents (77) d'actes de langage liés aux contenus.

Les filles observatrices doivent appliquer la même consigne que les garçons : « *On va regarder les garçons jouer et les filles, vous allez faire le même travail [qu'eux] c'est-à-dire vous allez regarder qui, quels sont les joueurs qui ont le plus de balles. Pourquoi etc. ?* » Le score est ici aussi noté au tableau. Des filles sont désignées pour être des arbitres de zone. Remarquons que, contrairement aux garçons qui observaient la tâche de 6 contre 0 + défenseur successif du groupe 1, il n'y a pas d'arbitre central. De plus, Carole, au début de la tâche, justifie pourquoi il n'y a pas de gardien : « *Je peux vous mettre quelqu'un dans les cages, mais franchement vous allez tirer comme des malades. Ca va pas m'intéresser.* » Cet énoncé nous paraît significatif du sens que donne Carole à la conclusion de l'attaque. Nous y reviendrons. Pointons, aussi, un effet de genre avant le commencement du match : « *Ça y est, honneur aux filles ! Allez, c'est parti.* »

Le premier acte de langage de Carole s'adresse à un garçon qui tire face à un défenseur. Rappelons que, dès la première séance, le but n'est pas accordé si un·e élève tire dans les buts devant un défenseur·e, aménagement de la règle qui perdure une bonne partie du cycle et qui vise à privilégier le démarcage en conclusion d'attaque.

Les actes de langage portent à la fois sur l'attaque : « *Avance à la zone. Il faut... Pourquoi t'avances pas ?* » Et sur la défense : « *Replis-toi, Marwan !* » ; « *Oh, les gars ! C'est normal qu'il remonte tout le terrain sans qu'il y ait personne qui l'embête là ! Y a Houssam qui a remonté tout le terrain, vous le laissez faire.* » Carole s'adresse à l'équipe de Lina et

intervient, aussi, sur l'arbitre central pour davantage l'impliquer dans son rôle : « *Si tu siffles pas les fautes, je te balance au niveau un. Si c'est moi qui suis obligée d'intervenir y a un problème là.* » Carole effectue, ensuite, un arrêt sur image pour interpellier les défenseurs : « *Regardez bien ! Est-ce que votre but est défendu là ?* » Nous relevons une intervention aux garçons de l'équipe de Lina visant à mieux intégrer une élève dans le jeu collectif : « *Y a Lina, y a Lina, vous pensez à Lina aussi ?* » Carole demande alors aux observatrices qui sont les meilleurs joueurs et pourquoi. A la fin du match, elle regroupe tous les élèves devant le tableau (9min36). Elle intervient pour rapporter les constats relevés par les observatrices, puis elle donne la parole aux garçons. Dans cette classe habituée aux mises en commun en cours ou à l'issue des tâches, nous observons beaucoup d'échanges entre élèves, filles et garçons. Un comportement déviant (16 secondes) est relevé, car une élève, Manal, bavarde et Carole l'éloigne du groupe classe. Ensuite, et dans le prolongement des critères d'évaluation qui avaient été mis en évidence en début de séance, elle écrit au tableau les critères de l'évaluation en attaque : d'abord, les exigences pour les élèves du niveau 1 en attaque (« *des joueurs qui sont actifs (...) qui vont vouloir avoir des balles et il va falloir se déplacer vers l'avant (...) suit la balle* »), puis du niveau 2 (« *euh ils vont bouger (...) se déplacer vers l'avant (...) écarter le jeu* »), enfin du niveau 3 (« *ils sont toujours en mouvement c'est-à-dire qu'ils reçoivent la balle, ils appellent la balle. Ca, c'est la différence entre le niveau 3 et le niveau 2* »). Ensuite, Carole laisse un temps pour que chacun des élèves détermine son propre niveau de jeu en attaque, puis effectue un rapide sondage en demandant aux élèves de lever le doigt pour indiquer comment elles et ils se situent par rapport à ces trois niveaux critériés.

Pour ce qui concerne la défense, Carole note au tableau les critères sans interroger les élèves. Elle fixe ainsi les exigences : « *Je vais le faire, hein ! Parce que ça va aller vite (...) La défense, on cherche à récupérer la balle, la balle d'accord, là, au niveau de, la défense niveau 1, je vais demander une défense à un contre un et, là normalement, on doit atteindre une défense organisée (...).* » Carole revient sur une action de Marwan qui ne s'est pas replié lors du match précédent.

Carole, après la séance, nous indique : « *En fait, c'est ça qui va leur poser problème, c'est que quand, dans un niveau, dans un, si en attaque ils sont au trois et en défense (...) deux, ils vont être gênés. Ca, je vais leur réexpliquer après.* »

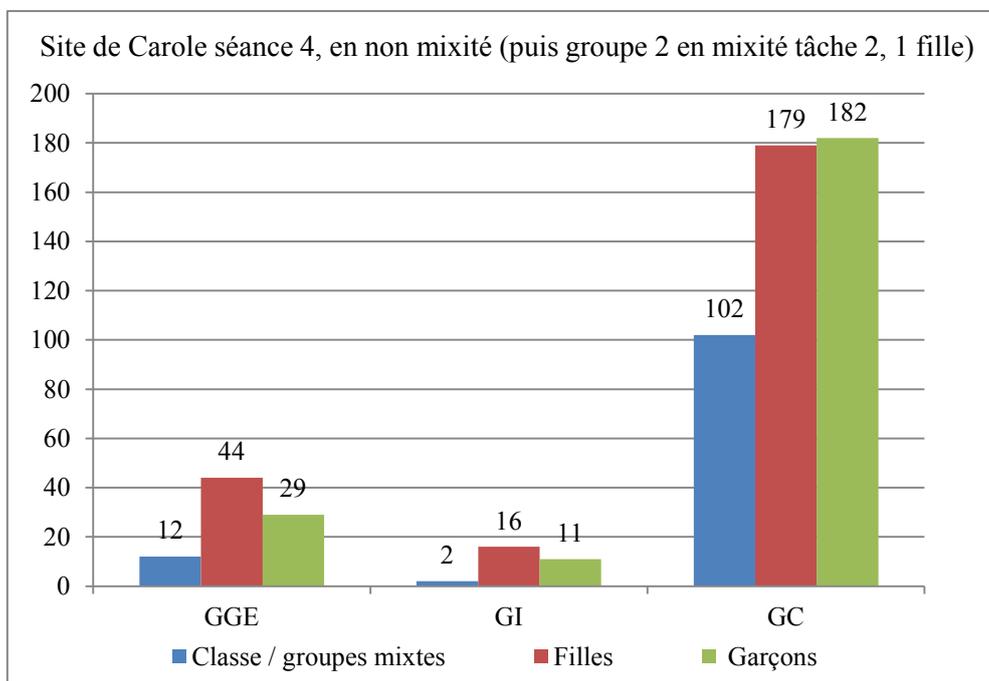
1.3.2.6. Tâche 3, groupe 1 : « 3 contre 3 puis 4 contre 4 sans gardienne et 6 contre 6 avec gardienne sur grand terrain »

- Les actes de langage de GGE (6) sont peu nombreux et 4 sont en direction des filles.
- Ceux relevant de la gestion de l'indiscipline (3) sont principalement adressés aux filles (2) au sujet des bavardages incessants. Carole : « *On met quatre heures à se mettre en place c'est pas possible.* ». Le GI en direction des garçons fait suite à un jeu de jonglage de la balle avec le pied.
- A propos nous décomptons lors de cette tâche 41 actes de langage de GC dont 32 adressées aux filles.

Cette tâche se réalise sur grand terrain (durée : 7min51) et débute à 3 contre 3 (4min16). Elle n'implique sur le plan moteur que les élèves du groupe 1, les garçons étant en position d'observateurs. Notons que les filles les plus en difficulté sont invitées à commencer « *pour qu'elles touchent la balle.* » Ensuite, la tâche évolue vers un jeu de 4 contre 4 (1min03), puis cette tâche de type technico-tactique devient plus contextualisée dans le cadre d'un match à 6 contre 6 avec gardiennes (2min32). Les garçons arbitrent, un arbitre central et les autres observent sur le côté les fautes de zone.

Les premiers actes de langage recadrent la direction du jeu, car l'équipe rouge a tiré du mauvais côté. Ensuite, Carole alterne les interventions aux joueuses et à l'arbitre central. Les remarques sur les joueuses portent sur la défense. Exemple : « *Fanny, t'es où ? T'es où sur le terrain ? T'es en attaque ou en défense ? Contre qui tu dois défendre ? Pourquoi tu cours après la balle ? Défends sur un joueur ? Allez, vas-y, vas-y.* » A partir du jeu à 4 contre 4, Carole intervient beaucoup moins avec les filles et parle essentiellement avec l'arbitre garçon central. Puis lors du match à 6 contre 6, elle s'adresse à une joueuse qui s'est, de nouveau, trompée de sens pour tirer contre son camp. Le dernier acte de langage de GC concerne la classe : « *La semaine prochaine, on va faire beaucoup de match.* »

1.3.2.7. Pour conclure sur la répartition des actes de langage lors de cette séance



Histogramme 14 : indices de fréquence des actes de langage en pourcentage, séance 4 chez Carole

L'analyse de l'ensemble des actes de langage de Carole montre, dans cette séance, une répartition assez équilibrée de leur adressage : 239 occurrences en direction des filles, 222 occurrences en direction des garçons, et beaucoup moins au groupe classe (116). L'analyse qualitative précédente souligne que ce rééquilibrage (par rapport à la séance 3 précédente) est fortement lié au fait qu'elle intervient davantage dans cette séance auprès du groupe 2, composé principalement de garçons.

Ceci se confirme quant aux actes de langage relatifs à gestion des contenus qui sont aussi assez équilibrés (179 actes de langage en direction des filles et 182 en direction des garçons). Dans cette séance, ils relèvent de régulations en cours d'actions de jeu, lors des arrêts sur image qui permettent à l'enseignante de mettre l'accent sur les traits pertinents de ce qu'elle attend des élèves dans chacun des deux groupes ; mais aussi lors de rassemblements pour faire verbaliser les élèves, filles et garçons et effectuer des bilans.

Les rôles sociaux d'arbitre et d'observateur-trices sont présents à la fois pour les filles et les garçons. Relevons que, seuls, les garçons sont mis en situation d'arbitre central, sur le champ, ce qui indique une répartition sexuée des responsabilités dans l'arbitrage. Or, comme

l'indiquent Delignières et Garsault (2004), si l'EPS veut participer à l'éducation d'une citoyenneté, elle ne peut le faire qu'au travers de situations vraies, au travers de rôles authentiquement sociaux, inhérents au fonctionnement de la situation sportive, nous ajouterons, bien volontiers, impliquant de façon égale filles et garçons.

Dans cette séance, Carole utilise comme support le tableau mural pour transmettre les savoirs relatif à l'évaluation. Elle propose trois niveaux, trois contrats différenciés pour permettre aux élèves de se situer. Les élèves choisissent les modalités de « leur » évaluation en optant pour l'un des trois contrats. Elle met, ainsi, en œuvre des préconisations des formatrices et formateurs académiques : « Par ce choix, l'élève se détermine par rapport aux conditions de sa prestation et aux modalités d'évaluation. Elle ou il opte pour celles qui lui seront les plus favorables, compte tenu de la connaissance qu'il a de son niveau et de son potentiel de réussite par rapport aux critères retenus dans chacun des contrats » (Garsault, 2004, p. 61). Carole nous dit s'appuyer, s'inspirer et travailler depuis de nombreuses années sur les « *contrats pédagogiques* » en se posant la question : Qu'attendre d'un·e élève de 4^{ème} dans une APSA particulière, le handball, compte tenu du projet de formation que l'on a pour lui dans un contexte particulier d'établissement ? (notes au vol de la chercheure).

Dans cette séance 4 organisée en deux groupes de niveau de même sexe (sauf la tâche 2, où une fille joue avec le groupe 2 des garçons), le test statistique met en évidence qu'il n'existe pas de lien significatif entre la répartition des actes de langage de l'enseignante et le sexe des élèves (chi-deux calculé (3,41) inférieur au chi-deux théorique (5,99) au ddl 2) (cf. Résultats chi-deux en annexe 4, section 1.3.4, p. 470).

1.4. Séance 5

1.4.1. Structuration de la séance : tâches et thèmes d'étude

Le tableau ci-dessous est le synopsis condensé de la cinquième séance de Carole (cf. Annexe 4, section 1.4.1, synopsis expansé).

Durée	Tâches proposées Formes de groupement et mixité	Types de tâches et thèmes d'étude	Description de la tâche
4min17	Rangement matériel du cours précédent / Appel et constitution des équipes non mixtes, 2 équipes « libres » garçons et 2 équipes filles faites par Carole		
	Echauffement 1) Tours de terrain	Echauffement généralisé	Par équipe non mixte, tours de terrains, pivots articulaires et étirements

Durée	Tâches proposées Formes de groupement et mixité	Types de tâches et thèmes d'étude	Description de la tâche
	et articulation	Thèmes d'étude : la course et la mobilisation articulaire	
	Echauffement « Passe à 10 » Non mixte	Tâche technique	
15min07	Groupe garçons « Passe à 10 sur demi-terrain avec balle en touche quand récupération »	Thèmes d'étude : la passe et se démarquer	Explications Passe à 10 (temps de pratique : 9min49) avec une passe en touche quand l'équipe récupère la balle, 5 contre 4 sur un demi-terrain
12min42	Groupe filles « Passe à 10 sur un quart de terrain », 3 contre 3 et 4 contre 4	Thème d'étude : la passe	3 contre 3 et 4 contre 4 sur demi-terrain et sur un quart de terrain
26min05	Tâche 1 Non mixte	Tâche technico- tactique	Explications de la tâche devant le tableau mural Explications aux filles, en premier (4min) : avancer vite vers la zone de marque avec des petites passes. Porteuse de balle et non porteuse de balle, « <i>trouver des solutions pour le faire</i> » Puis, explication aux garçons (1min18) : accent sur la défense
	Groupe filles « 4 contre 4 avec gardienne $\frac{3}{4}$ de terrain »	Thème d'étude : atteindre la zone de marque vite en petites passes (PB et NPB)	4 contre 4 avec gardienne sur $\frac{3}{4}$ de terrain Durée du temps de pratique : 14min38 Les rouges (Chaima) contre les bleus (Lina)
	Groupe garçons « 4 contre 4 avec gardien sur $\frac{1}{4}$ de terrain »	Thème d'étude : la défense, défendre sur la zone et monter sur le PB et les autres intercepter	4 contre 4 avec gardien sur $\frac{1}{4}$ de terrain Début du temps de pratique : 17min03 Les verts contre les sans dossard
41min05	Tâche 2	Tâche de jeu	
19min24	Groupe 2 « 5 contre 5 avec gardien-ne sur grand terrain » Mixte (1 fille)	Thèmes d'étude : - l'attaque, - la défense, - l'arbitrage et - l'observation	« 5 contre 5 avec gardien-ne sur grand terrain » Durée du match : 12min53 Zoe, 1 fille avec les garçons Sans dossard (Marwan, Nathan, Houssam ensemble avec Zoé) contre les verts Filles : arbitres de zone et filles observatrices au tableau relevant possessions de balles et tirs. Carole arbitre de champ Pas de bilan

Durée	Tâches proposées Formes de groupement et mixité	Types de tâches et thèmes d'étude	Description de la tâche
18min17	Groupe 1 fille « 5 contre avec gardienne puis 6 contre 6 et 5 contre 5 sur grand terrain » Non mixte		Durée du match : 15min09 Début match : 5 contre 5 avec gardienne (5min24), avec Lina et Rim Evolution : 6 contre 6 avec gardienne (2min46), Chaima rentre Evolution : 5 contre 5 avec gardienne (7min23), Lina sort Bilan filles : 54 secondes
3min24			Bilan classe
4min24	Tâche 3 Groupe 2 « 5 contre 5 sur grand terrain sans gardienne » Mixte (1 fille)	Tâche de jeu Thèmes d'étude : l'attaque et la défense	Match sur grand terrain 5 contre 5 sans gardienne (2min48). Avec Manal, 1 fille. Carole arbitre. Pas d'observatrices ni d'arbitres Bilan tout à la fin de la séance qu'avec les garçons et Manal (1 min19)

Tableau 30 : synopsis condensé de la séance 5 de Carole

Cette séance s'est déroulée dans le gymnase (un seul terrain) comme lors de la séance précédente. Les tâches sont réalisées selon des groupements non mixtes, sauf pendant la tâche 2 où une fille va « jouer » avec les garçons.

Durant l'échauffement, nous retrouvons, comme depuis le début du cycle, la tâche de « Passe à 10. » Nous relevons une évolution des consignes, car l'espace de jeu est différent selon les groupes. Les filles (groupe 1) disposent d'un espace plus restreint ($\frac{1}{4}$ de terrain) et les garçons effectuent la « Passe à 10 » sur $\frac{1}{2}$ terrain.

Avant les tâches de type de jeu, Carole propose une tâche de type technico-tactique avec un thème différent pour chacun des deux groupes. L'espace d'évolution est cette fois plus grand pour les filles ($\frac{3}{4}$ de terrain) et plus petit pour les garçons ($\frac{1}{4}$ de terrain). Le thème d'étude porte sur l'attaque pour la tâche des filles et la défense pour les garçons.

Soulignons que, dans la séance précédente, une tâche supplémentaire avait été proposée au groupe de filles (groupe 1), dans cette séance, la troisième tâche de jeu n'est proposée qu'au groupe 2, essentiellement des garçons puisque seule une fille est intégrée dans une équipe. Comme annoncé aux élèves à la fin de la séance précédente, Carole propose dans cette cinquième séance davantage de type de tâches relevant du jeu (selon des niveaux de contextualisation variés) aux deux groupes. Si dans les tâches 1 et 2, le type de tâche de jeu est identique pour les filles et les garçons, nous relevons toutefois des différences quant au thème d'étude.

1.4.2. Les actes de langage de l'enseignante en direction des filles et des garçons

1.4.2.1. Constitution des équipes non mixtes et échauffement : « Tours de terrains et pivots articulaires »

Les actes de langage se répartissent de la façon suivante : 30 actes de langage de GGE (4 au groupe classe/groupes mixtes, 23 aux filles et 3 aux garçons) ; 5 actes de langage de GI (dont 2 aux filles et 2 aux garçons) et 5 actes de langage de GC (dont 2 aux filles et 3 aux garçons).

La constitution des équipes de garçons est laissée « libre » et n'implique que très peu d'actes de langage. Par contre, Carole passe davantage de temps à constituer les équipes de filles (4min11), ce qui explique le nombre conséquent d'acte de langage de GGE qui leur est adressé. Sur cette séance, deux équipes de filles (bleus et rouges) et deux équipes garçons sont constituées.

Les garçons commencent à s'échauffer en premier, puis les filles (1min12). Rappelons que ce rituel permet à Carole d'expliquer rapidement le travail à faire. Nous relevons quelques rappels à l'ordre très brefs aux filles (« *vous êtes en train de vous échauffer les filles la langue ou les (...) Euh ! Ouais !* ») ou à Marwan (« *Qu'est-ce que tu manges ?* »).

1.4.2.2. Echauffement : « Passe à 10 »

Après les tours de terrain et les pivots articulaires, nous retrouvons la tâche d'échauffement « Passe à 10. »

- Les actes de langage de GGE (19) sont plus importants en direction des filles (6) et 3 aux garçons.
- Les actes de langage de GI (6) sont équilibrés entre les filles (3) et les garçons (3).
- Les actes de langage de GC (67) ne s'adressent quasiment qu'aux garçons (62) et nous n'en comptabilisons que 5 adressés aux filles.

1.4.2.2.1. Groupe 2, garçons : « Passes à 10 avec balle en touche quand récupération »

Dans cette deuxième partie de l'échauffement, les garçons évoluent à 5 contre 4 sur un demi-terrain. Carole n'intervient que sur le groupe des garçons.

Dès le début de la tâche, Carole introduit un nouveau savoir, se démarquer selon un principe tactique, pour les non porteurs de balle. Carole précise : « *C'est-à-dire qu'il faut pas hésiter à aller sur l'autre pour le fixer là, pour après se mettre d'accord et partir dans un sens ou dans l'autre.* » Elle fait évoluer cette tâche présente dès la première séance en demandant de faire une passe depuis la touche quand l'équipe récupère la balle : « *Alors maintenant ce que je vais vous demander, c'est une passe à dix et, à chaque fois que la balle est perdue, on remet en jeu à l'extérieur pour justement travailler le démarquage.* » En début de tâche, Carole est obligée de répéter la nouvelle consigne et place un joueur sur la touche pour faire la passe. Elle intervient en demandant aux élèves qui font des passes en cloche : « *On ne lance pas au-dessus d'un défenseur.* » Elle veille au respect des consignes et ses interventions sont très courtes. Exemples : « *Voilà* » ; « *touche, allez.* » Elle arrête alors le jeu pour apporter une solution au porteur de balle : « *Je vais t'expliquer, stop ! Quand vous êtes coincés comme ça en plein milieu de la mêlée, que tout le monde est autour de vous, d'accord, il faut que tu te sortes, c'est là que tu exploites tes trois [appuis] (...) t'y vas franchement.* »

Dans cette tâche de « Passe à 10 », l'enseignante intervient sans arrêt. Les actes de langage sur les contenus sont plus ou moins longs, le plus souvent individualisés lors des actions et adressés au groupe lors de l'arrêt du jeu ou des rassemblements.

1.4.2.2.2. Groupe 1, filles : « Passes à 10 »

Les filles disposent d'un demi-terrain pour faire une « Passe à 10 ». Les équipes jouent sur un quart de terrain. Comme les élèves mettent du temps à se mettre en place (presque 2min), des actes de langage liés à l'indiscipline sont relevés : « *Allez, bougez les filles ! Là, on y va ! Là ! Oh, oh !* » ; « *vous êtes, eh ! Sérieusement, vous êtes longues à vous mettre en place ! Bouh !* » Dès que le jeu commence, Carole retourne voir le terrain des garçons et n'interviendra plus sur cette tâche en direction des filles.

1.4.2.3. Tâche 1 : « 4 contre 4 avec gardienne sur $\frac{3}{4}$ de terrain » pour le groupe 1 et « 4 contre 4 sur $\frac{1}{4}$ de terrain » pour le groupe 2

- Les actes de langage de GGE (54) ne s'adressent quasiment qu'aux filles (45), peu à la classe (5) et aux garçons (4).
- Les actes de langage lié à l'indiscipline (5) sont équilibrés, 2 en direction des filles et 3 aux garçons.
- 114 actes de langage sur les contenus sont comptabilisés, 88 sont adressés spécifiquement aux filles et 17 aux garçons. Lors de cette tâche d'apprentissage et, contrairement, à la tâche d'échauffement précédent « Passe à 10 », Carole, placée sur le terrain des filles, n'intervient presque uniquement qu'en leur direction, ce qui explique l'alternance des indices de fréquence entre ces deux tâches.

Au début de la tâche, Carole rassemble l'ensemble de la classe devant le tableau pour expliquer le travail à effectuer : « *On va faire des, des montées de balle vers le but là-bas pour tous, comme ça, ça va me permettre de tous vous voir. Par contre, je vais pas avoir les mêmes, euh ! Les mêmes, euh ! Intentions pour tout le monde.* » Nous verrons que « les mêmes intentions » sont différenciées selon le groupe. Carole explique la tâche (4min), en premier au groupe de fille et, ensuite, aux garçons, mais manière brève (1min).

Carole définit la tâche en dessinant sur le tableau ce qui est attendu des élèves des deux groupes. Elle souhaite que les filles avancent avec le ballon en effectuant des passes courtes et souligne que les NPB doivent, aussi, avancer. C'est un nouveau savoir pour les NPB du groupe 1. Carole annonce : « *Donc, je vais vous demander avant de jouer de savoir où est-ce que vous vous placez sur le terrain.* » Elle termine son intervention en précisant qu'elles doivent trouver elles-mêmes des solutions. Carole donne, ensuite, l'explication de la tâche aux garçons qui sont tous assis derrière les filles et dit que, après le travail sur la défense, elle souhaite « *perfectionner l'attaque.* »

Nous allons maintenant revenir en premier sur la tâche des filles du groupe 1, car Carole intervient tout d'abord auprès d'elles, les garçons travaillant en « autonomie ». Puis, nous détaillerons la tâche des garçons.

1.4.2.3.1. Tâche 1, groupe 1 : « 4 contre 4 avec gardienne sur $\frac{3}{4}$ de terrain »

Nous soulignons que la mise en place est plus longue que d'habitude. Tout un groupe de filles est autour de Carole qui leur explique de nouveau la tâche avec une démonstration. Pendant ce temps, cinq autres filles se font des passes et échauffent Fanny dans les buts. Puis, les filles se mettent en activité (temps moteur de pratique : 14min38).

Les actes de langage sur les contenus sont variés et individualisés. Le premier porte sur l'attaque : « *Allez, on avance, on avance la balle.* » Ensuite, nous retrouvons ce savoir, « avancer » tout au long de la tâche : « *Avance, avance Chaima* » et « *regarde devant.* » Sur le tir, les quelques actes de langage sont notés : « *Eh ! T'as pas atteint la zone de marque, t'as pas le droit de tirer* » ; « *euh ! Tu peux plus tirer, t'es face à un défenseur.* » Les contenus relatifs aux actions de la PB, sont les suivants : i) faire avancer la balle grâce à des passes courtes : « *Tu vas faire la passe à ceux qui sont loin et ils sont marqués, alors que t'as quelqu'un qui est proche de toi* » ; « *joueur relais, il faut qu'il y en ait un qui ne reste pas loin du, du porteur de balle pour pouvoir donner une solution* » ; ii) travailler sur la dangerosité du PB : « *Eh ! Le porteur de balle, c'est le joueur le plus dangereux* » ; iii) prendre des informations : « *Lève ton nez !* » Sur les NPB, nous relevons à plusieurs reprises des actes de langage sur le soutien au PB : « *On va aider* » ; « *Fanny, t'es à côté, tu dois venir aider.* » Nous constatons, aussi, quelques interventions sur la vitesse d'exécution : « *Allez bougez* » et « *Ca doit aller vite là* » et peu d'interventions sur les règles. Relevons, aussi, des interventions d'encouragement présentes tout le long de la tâche : « *Recommence, on va y arriver* » ; « *allez* » ; « *ouais c'est ça les filles.* » Les filles sautent et applaudissent. Soulignons que les changements de joueuses s'effectuent très rapidement d'abord grâce à une brève intervention de Carole, puis sans intervention verbale car elle délègue aux élèves un part de l'organisation de la tâche : « *Vous tournez, il faut tourner, moi je vous appelle pas, c'est vous qui prenez les initiatives.* »

1.4.2.3.2. Tâche 1, groupe 2 : « 4 contre 4 avec gardien sur $\frac{1}{4}$ de terrain »

Des plots sont installés pour délimiter le terrain. Avant de commencer Nathan pose une question sur le règlement : « *Un joueur qui a la balle dans la main, est-ce que le*

défenseur il a le droit de taper dans la balle ? » Puis Carole n'intervient qu'une seule fois durant les 35 secondes pendant lesquelles elle vient observer le groupe 2 des garçons, pour régler un incident entre deux garçons, Houssam et Marwan (« *madame, je l'ai même pas frappé, je l'ai juste touché comme ça* »).

1.4.2.4. Tâche 2

La répartition des actes de langage dans cette tâche est la suivante : 75 actes de langage de GGE sont principalement adressés aux filles (52) et 18 actes liés à la gestion de l'indiscipline des filles. Les 222 actes de langage de Carole portant sur la GC se répartissent en 105 adressés aux filles et 98 aux garçons.

Depuis le début de la séance, l'ensemble des élèves pratiquent en même temps sur des espaces plus restreints. A partir de la tâche 2, Carole travaille sur l'ensemble du terrain et, donc, pendant qu'un groupe pratique, l'autre groupe observe et arbitre. Dans cette tâche de jeu (durée : 41min05), les élèves d'un groupe effectuent deux matches sur grand terrain avec gardien·nes, les élèves de l'autre groupe sont des observateurs ou des arbitres de zone. Relevons que Carole endosse le rôle d'arbitre central pour les deux rencontres ce qui lui permet d'intervenir en cours d'action des élèves.

1.4.2.4.1. Premier match, groupe 2 : « 5 contre 5 avec gardien·nes sur grand terrain »

Le match à 5 contre 5, avec gardien·nes, sur grand terrain, dure 12min53. Une fille, Zoé, joue avec les garçons. Les filles ont comme rôles sociaux l'arbitrage de zone et l'observation des joueuses et des joueurs. Un groupe de filles note au tableau les possessions de balles. Carole est l'arbitre central.

Nous relevons 28 actes de langage de GGE (dont 11 pour les filles et 14 pour les garçons), 8 actes de langage liés à l'indiscipline (dont 3 pour les filles et 5 pour les garçons) et 122 actes de langage sur les contenus (dont 22 pour les filles et pour les 97 garçons).

Nous observons de nombreux actes de langage GC, à la fois, sur la défense, l'attaque et quelques-uns sur le règlement. Concernant l'attaque, ils portent essentiellement sur la nécessité de faire progresser la balle Carole : « *Mais avance voilà* » ; « *bé vous reculez les gars* » ; « *oh chez vous là les verts (...) ça avance pas oh c'est pas du jeu de passes il faut*

peut-être aller marquer. » Sur ce savoir, Carole intervient de nombreuses fois et effectue à plusieurs reprises un arrêt sur image. Nous relevons très peu d'interventions sur le tir sauf un : « *C'est un peu tard, il faut tirer plus vite.* » Carole rassemble le groupe et intervient sur le thème d'étude de la défense en pointant principalement qu'il faut protéger le but. A la suite de ce rassemblement, Carole intervient davantage sur la défense (« *qui est-ce qui défend ?*»). Elle regroupe les élèves et fait une démonstration « *au ralenti* ». Carole fait de nombreux « arrêts sur image » et rassemblements ainsi qu'une démonstration. Nous relevons un seul acte de langage sur les contenus adressé à la fille jouant avec les garçons : « *Oh Zoé ! Protège ta balle.* »

Concernant les actes de langage de GC adressées aux filles en situation d'observation, il s'agit de régulations portant sur le comptage des possessions de balle : « *Ah voilà possession* » ; « *et c'est l'autre équipe qui a la possession.* » Carole intervient aussi en réponse à des demandes des arbitres de zone comme celle d'une élève : « *Ya marcher ou pas ?* »

A la fin du match du groupe 2, Carole souhaite faire un bilan, mais une « altercation » entre deux garçons l'en empêche. Marwan reproche à Houssam de ne pas défendre. Ces comportements déviants entraînent une interaction de presque 30 secondes.

1.4.2.4.2. Deuxième match, groupe 1 : « 5 contre avec gardienne puis 6 contre 6 et 5 contre 5 sur grand terrain »

La durée du match des filles est de 15min09, à 5 contre 5 avec gardienne au début de la rencontre. Carole fait évoluer les effectifs au cours du match qui est un peu plus long que le match précédent. Nous trouvons les mêmes rôles sociaux, d'arbitres de zone et d'élèves en observation. Les consignes adressées aux garçons sur ce point sont différentes de celles adressées aux filles au match précédent. Les garçons ne vont pas relever le nombre de possessions, mais « *faire le bilan à chaque équipe de filles. Après, vous avez intérêt à les regarder, vous leur expliquerez ce qu'elles doivent faire ou pas.* » Soulignons que le travail d'observation à produire n'est ainsi pas le même du point de vue cognitif et de la difficulté de la tâche. Par ailleurs, il peut être interprété comme une forme d'assignation de genre : aux filles, le secrétariat de tenue de la feuille de jeu (en termes de comptage des possessions de balle des équipes) ; aux garçons, le rôle d'entraîneur (en termes d'explication de ce qui est un jeu efficace). Notons, aussi, que, lors du match des garçons précédent, Carole est intervenue

en direction des filles sur les rôles sociaux alors que, lors de ce match, elle se contente de définir aux garçons le travail à faire, sans le réguler.

Dans cette tâche, les actes de langage de GGE (47) sont exclusivement en direction des filles (41) ainsi que les actes de langage de GI (10) dont 8 aux filles. Les actes de langage sur les GC sont au nombre de 84 dont 83 aux filles. Carole régule au plus près de leurs actions de jeu après avoir dès le début de la tâche, effectué un rassemblement pour gérer un comportement déviant (durée : 1min) entre deux filles rouges qui ne travaillaient pas.

Compte tenu de l'évolution de l'effectif des équipes lors de ce match, nous allons détailler les différents moments de cette tâche.

- Début match à 5 contre 5 avec gardienne (durée : 5min24).

Les premiers actes de langage de GC portent sur l'attaque (« *Allez ! On avance. Ouais c'est ça* » ; « *vers l'avant, voilà !* ») et la qualité des passes. Carole intervient principalement sur l'attaque, et comme pour le match précédent lors d'arrêts sur image avec bilan. A la fin du match, nous relevons une intervention sur le tir : « *Louanne, c'est bien joué, mais c'est dur de tirer de là.* » Sur se reconnaître attaquante ou défenseure : « *Qui est attaquant qui est défenseur.* » Nous relevons aussi quelques rares interventions sur le règlement.

- Evolution à 6 contre 6 avec gardienne (durée : 2min46).

Dans cette période, c'est l'écartement du jeu en attaque qui fait l'objet des premières régulations. La densité du nombre d'élèves sur l'axe de jeu direct ne favorisant pas une progression efficace de l'équipe. Sur ce temps de jeu, les interventions sont brèves et axées sur l'attaque et pour une élèves sur le tir : « *Eh ! Chaima, tu avais atteint ta zone de marque, regarde tu y étais (...) tu te mets vers le but tu tires.* » Chaima répond à deux reprises : « *Mais j'ai peur.* »

- Fin du match à 5 contre 5 avec gardienne (durée : 7min23).

Dans ce temps de jeu, les actes de langage de GGE sont plus importants pour effectuer les changements afin de donner du temps de jeu équivalent à toutes les filles et pour effectuer les changements de gardiennes. Puis, Carole effectue un arrêt sur image car les filles sont toutes regroupées autour du ballon et intervient de nouveau sur le thème, se reconnaître attaquante et défenseur. Exemple : « *Oh ! Qui est-ce qui est en attaque, qui est-ce qui est en défense ?* »

- Bilan à la fin du match (durée : 54 secondes).

Tout d'abord Carole intervient en disant : « *Vous êtes tous concentrés sur la balle (...) donc, y a rien d'organisé collectivement et vous êtes toujours à la course contre la balle.* » Elle termine le bilan en produisant une évaluation critique du jeu des élèves : « *On est toujours sur un jeu de niveau un, je m'agglutine sur la balle et je cours après la balle (...) il va falloir arriver à comprendre comment on passe à l'étape au-dessus.* »

1.4.2.4.3. Bilan de la tâche avec le groupe classe

Ce bilan organisé avec l'ensemble de la classe (durée : 3min24) débute par le constat que les conditions de travail ne sont pas optimales quand il n'y a qu'un terrain pour jouer. Carole met l'accent sur la nécessité du travail collectif : « *Il y a pas de concentration par rapport au jeu et par rapport à avoir envie de réussir quelque chose ensemble.* » Carole termine le bilan en rappelant certaines exigences de l'évaluation certificative : « *Le niveau trois y en a pas beaucoup qui l'atteignent (...) je dois avoir des joueurs qui soient capables de maîtriser leurs émotions sur le terrain. Je l'ai pas. Euh ! Je dois avoir un système défensif en place, je l'ai pas. Donc là à la rigueur, on peut parler pour l'instant de niveau un et de niveau deux. Il reste à peu près trois semaines (...) et tout le monde bosse.* »

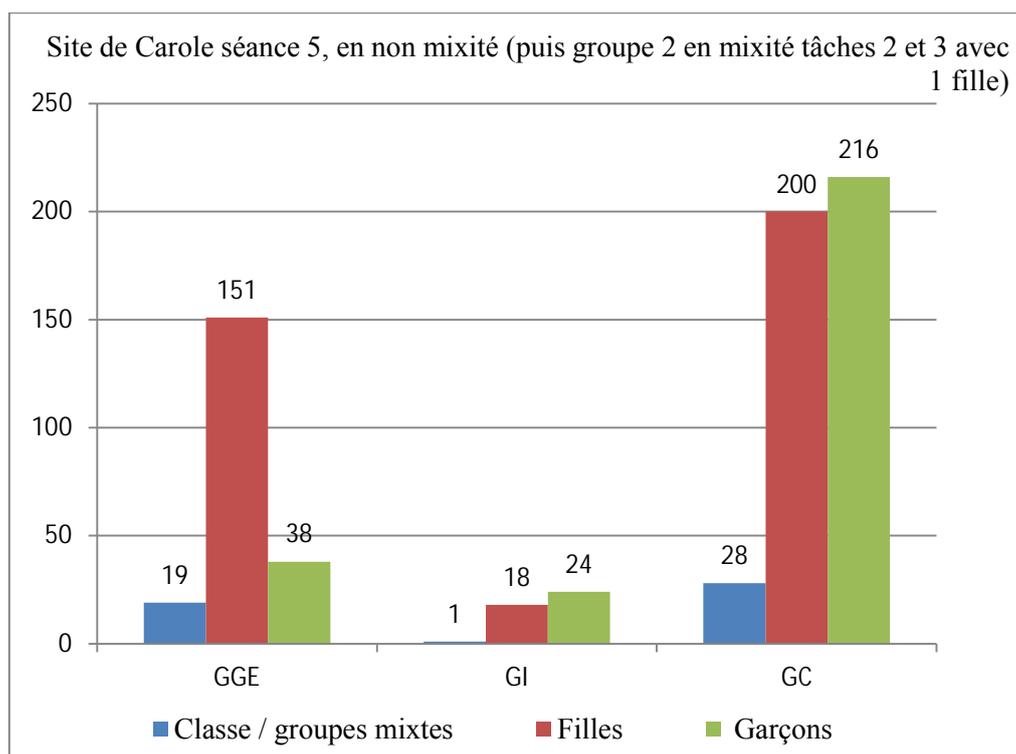
1.4.2.5. Tâche 3, groupe 2 : « 5 contre 5 sur grand terrain sans gardien·ne »

La tâche 3 n'est proposée qu'au groupe 2 (des garçons avec une seule fille, Manal) : un seul match, 5 contre 5 sur grand terrain sans gardien·ne (durée : 2min48) et un court bilan (1min19) à la fin de la rencontre avec le groupe qui vient de jouer. Relevons que Carole arbitre et que les rôles d'observateur·trices et d'arbitres ne sont pas travaillés. Dans cette tâche de jeu, les thèmes d'étude concernent l'attaque et la défense.

Nous relevons les indicateurs de fréquences suivants : 17 actes de langage de GGE sont comptabilisés dont 7 pour les filles et 8 pour les garçons. Les actes de langage de GI (7) concernent exclusivement les garçons. Pour ceux relevant de la gestion des contenus, nous en décomptons 36 pour les garçons. Ces derniers sont variés et suivent le déroulement du jeu avec des critères de réussite, de réalisation et des encouragements, adressés à la fois à l'ensemble du groupe, à une équipe et à des élèves individuellement.

Le thème de l'accès à la zone de marque est prédominant. Carole répète plusieurs fois : « *Avance* » ; « *allez on va avancer oui.* » Les savoirs de l'attaque mis à l'étude sont les suivants : i) se déployer : « *Bon les gars si vous vous écartez pas vous allez pas y arriver hein !* » ; ii) prendre l'intervalle dans son couloir de jeu direct : « *Va, va dans le trou. Pourquoi tu tournes autour ?* » Carole intervient, aussi, sur le tir : « *Mais attends, pourquoi tu vas pas tirer ?* » Concernant la défense, elle rappelle aussi plusieurs savoirs sur le placement : « *Mets-toi devant, Manal, qu'il tire pas* » ; « *protège ton but* » ; « *voilà, à votre zone.* » Elle évoque aussi un point sur le règlement spécifique au défenseur : « *T'as pas le droit de rentrer dans la zone pour l'empêcher de tirer.* » Les interventions sur les contenus sont coupées de quelques actes de langage liés à l'indiscipline pour obtenir l'écoute des élèves.

1.4.2.6. Pour conclure sur la répartition des actes de langage lors de cette séance



Histogramme 15 : indices de fréquence des actes de langage en pourcentage, séance 5 chez Carole

Globalement, dans cette séance, Carole s'adresse davantage aux filles (369) qu'aux garçons (278) sous la forme de régulations le plus souvent individualisées comme pointé dans l'analyse qualitative ci-dessus. Quand les deux groupes travaillent alternativement, nous notons des fréquences d'actes de langage sur les contenus assez comparables. Lorsque les

deux groupes travaillent en même temps, Carole intervient plus souvent auprès des filles. Soulignons, aussi dans cette séance, davantage d'actes de langage de GGE adressées aux filles et une « dégradation » du travail des garçons en fin de la séance se traduisant par des « altercations » entre des élèves, dont assez souvent Marwan.

Nous retrouvons dans cette cinquième séance, une forme de fausse mixité du groupe 2, où est convoquée une fille pour compléter une équipe. Il est important de rappeler que se retrouver en minorité numérique (comme pour Manal dans un groupe de garçons est susceptible d'entraîner un effet de « tokénisme⁸⁸ » (Kanter, 1997, cité par Fontayne & Chalabaev, 2016), défini comme « un processus selon lequel les performances d'un individu sont affectées parce qu'il est le représentant d'une minorité au sein d'un groupe plus large ».

Dans cette séance 5, le chi-deux calculé (57,37) étant supérieur au chi-deux lu (5,99) au ddl 2, nous pouvons conclure sur le lien significatif entre la répartition des actes de langage de l'enseignant en direction des filles (cf. Résultats chi-deux en annexe 4, section 1.4.4, p. 511). Ce lien significatif s'appuie sur une importante sur-représentation des actes de langage de GGE aux filles bien qu'il y ait une sur-représentation des actes de langage de GC aux garçons.

1.5. Séance 6

1.5.1. Structuration de la séance : tâches et thèmes d'étude

Le tableau ci-dessous est le synopsis condensé de la 6^{ème} séance de Carole dont le synopsis expansé est disponible en annexe 4, section 1.5.1.

Durée	Tâches proposées Formes de groupement et mixité	Types de tâches et thèmes d'étude	Description de la tâche
13min30	Explication : évaluation niveau 1 puis niveau 2 et niveau 3 (attaque défense et arbitrage), en annexe 4, section 1.10 Constitution des équipes : 2 équipes, groupe 1, filles, 4 contre 4 3 équipes mixtes : groupe 2 avec 2 filles dans chaque équipe (les verts, 2 filles dont Lina avec Nathan / les rouges et les sans dossard dont Marwan), 5 contre 5		

⁸⁸ De « token » en anglais, qui renvoie à un « gadget symbolique », ici relatif à la mixité.

Durée	Tâches proposées Formes de groupement et mixité	Types de tâches et thèmes d'étude	Description de la tâche
4min 13	Echauffement Tours de terrain et articulation	Echauffement généralisé Thèmes d'étude : - la course et - la mobilisation articulaire	Tours de terrains, pivots articulaires (tous les élèves, sur le même terrain en haut)
	Tâche 1	Tâches technico-tactique	
27min33	Tâche 1 Groupe 2 « 5 contre 5 sur demi-terrain, tous les 3 tirs rotations » Mixte	Thèmes d'étude : - l'attaque (les passes et marquer) et - la défense	Sur le terrain d'en bas Explication de la tâche (1min) : « Faire des passes au-dessus de la défense faire tourner la balle et tous les tirs rotation » La 3 ^{ème} équipe réalise une « Passe à 10 » Puis autonomie (10min) Présence de Carole jusqu'à la fin de la tâche (15min)
21min20	Tâche 1 Groupe 1 « 4 contre 1 puis 4 contre 2 sur grand terrain » Non mixte	Thème d'étude : - l'attaque Etre orienté vers la zone de marque et passes vers l'avant	Sur le terrain d'en haut Explication et présence de Carole (10min) Puis autonomie (même travail) 4 contre 1 et 4 contre 2 quand il y a un but, sur grand terrain Si perte de balle changement de l'équipe qui attaque
37min51	Tâche 2 « Match sur grand terrain sans gardien-ne »		Tous ensemble sur le terrain d'en haut 4 matches Arbitres de zones et élèves en observation avec chrono 6min de match sans gardien-ne sur grand terrain
8min37	Groupe 2 Mixte	Tâche de jeu	1 ^{er} match (6min10), les verts (Lina, Nathan, Houssam) contre les sans dossards (Marwan) 6 sans dossards contre 5 verts, sans gardien Groupe 1 filles : arbitres de zones / auto arbitrage des joueurs Groupe 2 : 3 équipes, les rouges en observation avec Carole sur le côté
7min08	Groupe 2 Mixte	Thèmes d'étude : - l'attaque, - la défense, - l'arbitrage - et l'observation	2 ^{ème} match (6min12), les verts contre les rouges 5 contre 5 sans gardien-ne Groupe 1 filles : arbitres de zone / auto arbitrage des joueur·euse·s Groupe 2, les sans dossard en observation
10min12	Groupe 1 Non mixte		3 ^{ème} match (6min48) Rim et Chaima en bleu 4 contre 4 sans gardienne Pas réellement d'élèves en observation, arbitres de zone / auto arbitrage des joueuses
11min23	Groupe 2 Mixte		4 ^{ème} match, les sans dossard (Marwan) contre les 5 rouges Les verts en observation / auto arbitrage des joueuses 6min de jeu puis un rassemblement (22 secondes) et la mise en place d'une action pour attaquer l'intervalle avec 2 tentatives non réussies (2min20)

Tableau 31 : synopsis condensé de la séance 6 de Carole

Dans cette sixième séance, la dernière avant la séance d'évaluation du fin du cycle, les élèves travaillent à l'extérieur sur le plateau avec deux terrains de handball (pendant les deux séances précédentes, la classe travaillait sur un seul terrain dans le gymnase). Dès le début de la séance, Carole constitue les équipes par groupe de niveau. Comme lors des séances précédentes le groupe 1 n'est constitué que de filles et, dans le groupe 2, sont rassemblés l'ensemble des garçons de la classe et six filles, deux filles dans chaque équipe avec trois garçons. C'est donc la première séance du cycle où nous constatons une « réelle » mixité dans les formes de groupements de ce groupe. Pour la tâche de jeu en quatre matches, les thèmes d'étude sont identiques pour l'ensemble des élèves sur l'attaque, la défense et les rôles sociaux des arbitres et d'observation. Cette tâche de jeu constitue le cœur de la séance. Avant cette tâche, une tâche de type technico-tactique différente est proposée aux deux groupes avec des thèmes d'étude spécifiques et différenciés. Pour le groupe 1, le thème d'étude concerne l'attaque (être orienté vers la zone de marque et faire des passes vers l'avant). Pour le groupe 2, les thèmes d'étude sont l'attaque, la passe, la marque et la défense. Soulignons que Carole intervient alternativement auprès des deux groupes en laissant les élèves travailler en autonomie sur le terrain d'à côté. Pour la première fois, dans le cycle, la tâche de « Passe à 10 » n'est pas réalisée durant l'échauffement. Elle est en revanche mise place pour l'équipe du groupe 2, non concernée par le match durant la tâche 1. Rappelons que, lors des séances précédentes, Carole mettait en place deux équipes alors que dans cette séance, le groupe 2 est constitué de trois équipes. C'est, donc, « l'équipe en attente » qui réalise une « Passe à 10. »

1.5.2. Les actes de langage de l'enseignante en direction des filles et des garçons

1.5.2.1. Explication de l'évaluation, constitution des équipes et échauffement : « Tours de terrains et pivots articulaires »

Nous relevons les indicateurs de fréquences suivants : 39 actes de langage de GGE dont 17 au groupe classe, 11 aux filles et 11 aux garçons. Peu d'actes de GI (3) dont 1 aux filles. Quant aux actes de langage relevant de la gestion des contenus (67), nous en décomptons 49 au groupe classe, 7 aux filles et 11 aux garçons.

Carole débute la séance en faisant un bilan sur l'évaluation en préparation de la séance prochaine ce qui explique le nombre conséquent d'acte de langage sur les contenus au groupe

classe. Elle détaille les critères des trois niveaux d'évaluation en référence à la grille d'évaluation commune à l'équipe d'EPS (cf. Annexe 4, section 1.10, grille d'évaluation). L'organisation des équipes mixtes, dans le groupe 2, prend un peu de temps. Puis les élèves s'engagent dans l'échauffement selon les routines habituelles, ce qui explique le peu d'actes de langage observé.

1.5.2.2. Tâche 1

Nous relevons les indicateurs de fréquences suivants : 27 actes de langage de GGE dont 23 adressés aux filles ; 4 actes de langage de GI dont 3 aux filles. L'essentiel des actes de langage de Carole, dans cette tâche, portent sur la gestion des contenus (144), dont 57 au groupe classe ou aux équipes mixtes du groupe 2, 87 aux filles (du groupe 1) et aucun spécifiquement adressé aux garçons.

Nous présentons la tâche du groupe 2 mixte, puis nous développerons la tâche du groupe 1. Rappelons que les deux groupes travaillent en même temps sur deux terrains de handball.

1.5.2.2.1. Tâche 1, groupe 2 : « 5 contre 5 sur demi-terrain, tous les 3 tirs rotations »

Pendant que deux équipes mixtes réalisent la tâche de type technico-tactique à « 5 contre 5 sur demi-terrain », la troisième équipe effectue une « Passe à 10 sur demi-terrain. » Pendant 15min, Carole intervient auprès du groupe 2. Puis ses interventions sont « interrompues » parce qu'une fille s'est blessée (à l'arcade). Les élèves vont, ensuite, travailler en autonomie (10min) dès que Carole se déplace sur l'autre terrain où évoluent les filles du groupe 1.

Avant de lancer le travail, Carole fait un bilan : « *Votre système de passes, ça, ça m'intéresse pas, y a rien, il se passe rien dans le jeu là (...) je veux que vous fassiez des passes pour aller au but, mais pas faire une passe à dix.* » Lorsque les élèves sont en action, les actes de langage sur les contenus sont brefs, constants et portent à la fois sur la défense et sur l'attaque : « *La défense, elle n'y est pas la défense (...) dans sa zone là* » et « *chacun le sien* » ; « *allez ! On avance, avancez ! Les autres, vous attaquez pas, vous restez sur la même ligne* » ; « *écarterz le jeu, regardez de l'autre côté.* » De nombreux « *allez* » et des

encouragements (« *ouais, c'est bien ça* » ; « *voilà* ») sont énoncés ainsi que des jugements évaluatifs : « *Mais non* » ; « *c'est pas mal.* »

1.5.2.2.2. Tâche 1, groupe 1 : « 4 contre 1 puis 4 contre 2 sur grand terrain »

Dès que Carole arrive vers le groupe de filles, ces dernières posent différentes questions sur le règlement comme sur les trois pas. Carole précise les choses et redéfinit le travail à faire. Durant la pratique des élèves de ce groupe, nous relevons de nombreux actes de langage sur les contenus concernant l'attaque, la mise en place des rotations et le respect des consignes. L'accent est mis principalement sur l'attaque, notamment la réalisation de passes vers l'avant. Nous relevons de nombreuses occurrences des mots « orientation » et « devant » : « *Orientation vers l'avant* » ; « *on s'oriente devant voilà* » ; « *devant, devant, devant* » ; « *est-ce qu'il y a quelqu'un devant ? Regarde.* »

D'autres régulations portent sur l'occupation de l'espace : « *Vous êtes trois contre deux, ça veut dire si vous vous étiez placées à des endroits différents, elle pouvait, elle pouvait vous passer la balle, hors là, il y en avait deux au même endroit. Donc, il y avait plus de possibilité.* »

Carole insiste sur les alternatives tactiques liés au dribble : « *Il faut peut-être t'arrêter de dribbler à un moment donné* » ; « *les filles le dribble (...) si j'ai une copine qui est déjà bien placée devant, je lui passe tout de suite la balle. Donc, c'est premier choix, je regarde si je peux faire une passe, si je peux faire la passe je la fais, si je peux pas je remonte en dribble d'accord.* »

Au-delà de l'attaque, elle intervient aussi sur la rotation des joueuses et le respect des consignes organisationnelles : « *Allez un autre défenseur qui rentre* » ; « *tu te mets en défense* » ; « *les sans maillot en place.* » Nous relevons peu d'actes de langage sur le règlement et sur la défense (« *eh ! La défense ! Tu fais quoi là si tu veux pas gêner le porteur de balle* »).

Avant de retourner sur le terrain du groupe 2, elle rassemble les filles pour faire un bilan du travail réalisé en expliquant ce qu'il faut faire et elle autorise une pause de « 3min ». D'une manière générale, dans cette tâche où Carole est intervenue auprès des deux groupes,

nous relevons des actes de langage plus nombreux en direction du groupe 1 de filles (87) que du groupe 2 mixte (57).

1.5.2.3. Tâche 2 : « Match sur grand terrain sans gardien·ne »

Pour cette deuxième tâche, l'enseignante regroupe tous les élèves de la classe sur un seul terrain. Quatre matches sur grand terrain sans gardien·ne se succèdent (en moyenne 6min par match). Certains élèves ne jouant pas doivent réaliser des observations, d'autres assurer le rôle d'arbitres de zone. Les équipes du groupe 2 jouent deux fois, celles du groupe 1 une fois. Par conséquent, les élèves filles du groupe 1 jouent deux fois moins que les autres élèves de la classe.

Nous observons 58 actes de langage de GGE dont 40 pour les filles et 10 pour les garçons ; 3 actes de langage de GI dont 2 pour les filles et 1 au groupe classe. Les nombreux actes de langage de gestion des contenus (270) se décomposent en 157 au groupe classe ou aux équipes mixtes du groupe 2, 78 plus précisément adressées aux filles et 35 aux garçons.

Examinons maintenant les échanges lors de chacun des quatre matches.

§ Premier match (6min10) groupe 2 mixte, 5 verts jouent contre 6 sans dossard. Les filles du groupe 1 arbitrent les zones et les membres de la troisième équipe du groupe 2 sont en observation à proximité de Carole sur le côté du terrain. Durant ce match, il n'y a pas d'arbitre central, les joueuses et les joueurs s'auto-arbitrent.

Durant le match, le premier acte de langage de GC porte sur le jeu groupé des attaquant·es. Il est adressé aux élèves en observation, mais audible par les joueuses et joueurs : « *Vous avez vu comme le jeu il est groupé. Regardez bien, y a personne sur les extérieurs (...) regarde, regarde, ils sont tous serrés au milieu, regarde, c'est pas un jeu de niveau trois.* »

Ensuite, Carole continue d'intervenir avec les élèves en observation sur la défense : « *Voilà et Youssef, il aurait dû, c'est pas mal ce qu'il a fait, voilà c'est trop, ça veut dire que la défense là, elle est pas bien organisée, vous avez vu comme ils sont serrés les uns contre les autres au lieu de s'écarter.* »

Quand nous relevons un acte de langage en direction des joueuses et des joueurs, il est bref : « *Ah c'est bien Lina là l'accélération sur l'avant* » ; « *Lina ressort, on peut pas te passer*

la balle. » Puis Carole poursuit en direction des élèves en observation : *« Elle s'est placée par contre là Lina, elle devrait ressortir parce qu'on ne peut pas lui passer la balle. »*

D'une manière générale, dans cette longue tâche de matches, lorsque Carole s'adresse aux élèves en observation, elle développe des constats sur le jeu en expliquant les raisons des difficultés rencontrées par un élève ou par un équipe : *« Alors comment il a réussi à marquer Amine ? C'est parce il a été, il a été capable d'accélérer de se placer vers l'avant (...) là regardez ça, ça avance pas »* et *« regardez ça, ça aurait pas dû arriver, ça c'est qu'il y a un problème, c'est qu'ils se sont pas mis d'accord avant pour savoir qui défendait sur qui parce que je, mais il aurait pas dû être tout seul. »*

§ Deuxième match (6min12) groupe 2 mixte, les verts contre les rouges. Les sans dossard sont en observation et les filles du groupe 1 assure le rôle d'arbitres de zone.

Carole s'adresse très brièvement aux joueuses et aux joueurs sur le jeu en défense (*« en défense, en défense »*), les passes (*« allez, on se fait des passes »*) et le tir (*« c'est bon tu tires » ; « tire »*). Soulignons une intervention longue aux élève qui jouent : *« Eh ! Vous êtes trop frileux quand vous arrivez à la zone, il faut pas oublier que vous avez le droit à vos trois appuis pour aller marquer, alors quand on est ici, on se pose pas de questions, on trace dans le trou et on marque et on tire tout de suite si vous vous arrêtez la défense, elle arrive vous pouvez plus rien faire. »* Au cours de cette intervention, un nouveau savoir sur le tir est mentionné : tirer plus vite pour ne pas laisser le temps aux défenseur·es de se replacer.

Les interventions de Carole lors du jeu concernent aussi l'attaque : ne pas jouer grouper autour du ballon (*« écartez-vous » ; « ressortez la balle, ressors, vous êtes trop serrés »*) et la circulation de la balle (*« allez, on passe, on passe, on passe »*). Elles sont le plus souvent brèves et relèvent d'injonctions sur ce qu'il y à faire

Des actes de langage de Carole durant le match sont également relatifs aux critères d'évaluation en trois niveaux de jeu : *« Euh ! Le niveau trois, il est pas, il est pas complètement atteint, la défense, elle n'y est pas, vous n'y êtes pas en défense au niveau trois là. »*

§ Troisième match (6min48) groupe 1 des filles, 4 contre 4, sans gardienne.

Carole donne la priorité au jeu des joueuses. Les rôles des élèves en observation et d'arbitres de zone ne sont pas mis en avant sur ce match. Les actes de langage de GC sont,

principalement adressés aux joueuses. Ils portent sur l'attaque et principalement sur les passes en avant : « *Il faut avancer, j'ai dit les passes vers l'avant.* » Puis, Carole rassemble les joueuses (ce qu'elle n'avait pas fait durant les matches précédents du groupe 2) et revient sur un enjeu de savoir de la séance 3 se reconnaître défenseur ou attaquant et se placer en conséquence :

Carole : « *Regardez les filles (1:07:59.5) ce que je vous avais expliqué* »
 Carole : « *Alham la balle elle est dehors t'es attaquante ou défenseur* »
 Alham : « *Défenseur* »
 Carole : « *Alors il faut quand même que tu te mettes là* » (1:08:08.7)
 Carole : « *Là vous n'êtes pas placées en attaque* » (1:08:19.3)
 (Extrait verbatims de Carole de la séance 6, annexe 4, section 1.5.2)

Carole insiste davantage sur la défense : « *Placez-vous en défense* » et rassemble de nouveau les filles en les questionnant sur la défense pour s'organiser face à une attaquante « dangereuse ». De nombreux actes de langage relèvent d'encouragements et de jugements évaluatifs : « *C'est bien ça* » ; « *ouais bravo les filles, ça c'est une belle action* » ; « *non, non, t'as pas atteint la zone.* » Avec ce groupe, Carole n'aborde pas la question des niveaux de l'évaluation, contrairement au match précédent du groupe 2.

§ Quatrième match (10min) groupe 2, les sans dossard contre les 5 rouges. Les élèves de l'équipe en vert sont en observation. Le match dure 6min, puis Carole rassemble les élèves durant (22 secondes) pour mettre en évidence la nécessité d'attaquer dans l'intervalle, suivi d'un court moment de jeu (2min20).

Lors de ce match, Carole donne une consigne spécifique aux élèves en observation : « *Vous allez essayer de regarder le jeu pour savoir comment, qu'est-ce qu'il faudrait qu'ils arrivent à faire pour pouvoir amener la balle au but (...) regardez bien, s'il y a beaucoup de joueurs au niveau trois, ça va vous donner des renseignements* » (cf. Extrait verbatims de Carole de la séance 6, annexe 4, section 1.5.2). Nous retrouvons encore lors de ce match de longues interactions avec les élèves en observation et quelques très brèves interventions à distance aux joueuses et aux joueurs (PB : « *Ne bouge pas si non tu vas marcher* » et NPB : « *Chakir démarque-toi bon sang* »). Les interventions en direction des joueuses et des joueurs portent sur l'attaque. Nous relevons un acte de langage adressé aux garçons pour jouer avec une fille : « *Eh hop ! Servez Louanne.* »

Pour finir, Carole rassemble les deux équipes mixtes (22 secondes) pour faire une démonstration avec un élève afin de mettre l'accent sur le fait que le NPB doit courir : « *Va*

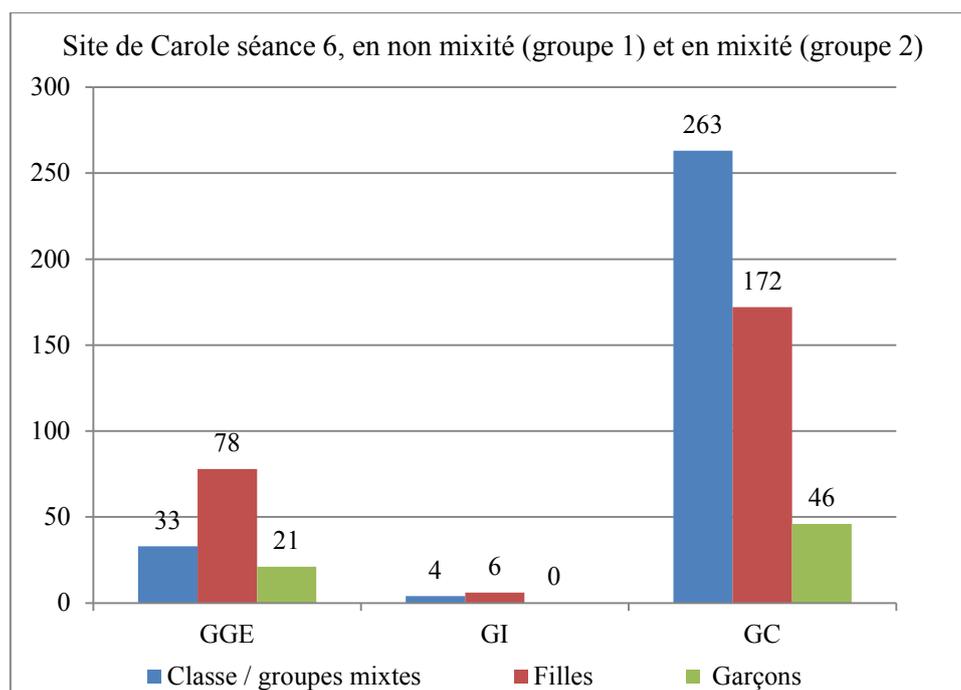
falloir que vous l'appeliez cette balle, il va falloir bouger. » Carole souhaite enfin leur montrer la nécessité d'attaquer dans l'intervalle. Ce nouveau savoir d'ordre tactique sur la fixation du défenseur par le PB dribble est proposé en fin de tâche :

Carole : « Vous allez me faire un truc là vous **allez me marquer le but d'accord** et en fait ce qu'il va falloir faire **celui qui a la balle** il peut par exemple **partir en dribble** là-bas **il va entraîner toute la défense** là-bas d'accord quand toute la défense sera entraînée sur lui à un moment donné **il renverse** ça veut dire que l'autre il faut que derrière il soit prêt à partir et tu te retournes et il y en a un qui pique une accélération **à ce moment-là qui prend la balle et qui va marquer** essayez de faire ça pour voir si ça marche »

(Extrait verbatim de Carole de la séance 6, annexe 4, section 1.5.2, souligné par nous)

Le jeu reprend pour 2min20 et malgré deux tentatives pour appliquer cette stratégie avec le guidage de l'enseignante, les élèves échouent : « *On n'y arrivera pas aujourd'hui* », conclut Carole.

1.5.2.4. Pour conclure sur la répartition des actes de langage lors de cette séance



Histogramme 16 : indices de fréquence des actes de langage en pourcentage, séance 6 chez Carole

Dans cette séance, l'ensemble des actes de langage (623) se répartit de la façon suivante. Carole s'adresse davantage à la classe ou aux groupes mixtes (300 occurrences au total), légèrement moins aux filles (256) et nettement moins aux garçons (67). Les actes de langage relatifs aux contenus relèvent d'un profil de répartition assez semblable. Les régulations sont

individualisées pour le groupe 1 des filles alors qu'elles sont davantage adressées à l'ensemble des élèves lors des matches du groupe 2 (organisé en équipe mixtes) comme nous l'avons développé qualitativement dans les sections précédentes.

Lorsque les actes de langage concernent les actions des élèves pendant le jeu, notamment lors de la tâche 2 (les matches) qui occupe l'essentiel de la séance, ils sont le plus souvent brefs, individualisés et relèvent d'injonctions sur ce qu'il y a à faire. En revanche, lorsqu'ils sont adressés à des élèves en observation, les actes de langage sont davantage élaborés. Carole tente d'inscrire les élèves en observation dans une démarche réflexive. Il ne s'agit plus seulement d'agir, mais également de comprendre « ce qui se passe » pendant l'agir. L'enseignant·e cherche à déplacer « l'objet action » du registre pré-réfléchi au registre réfléchi (Oudot & Poggi, 2010). Dans l'entretien ante de cette cinquième séance, Carole justifie pourquoi c'est important pour elle de faire verbaliser, exprimer les élèves : *« C'est-à-dire les faire parler sur ce qu'ils voient (...) bon, on compte le nombre de buts, moi ça me gonfle ça, par contre je veux qu'ils repèrent le fait qu'ils parlent et qu'ils soient capables de dire certaines choses, ça prouve que quand même y a un repérage et, après ces repères, ça permet d'orienter sur les niveaux que je veux »* (cf. Entretien ante de la séance 5, annexe 4, section 2.5). Pour autant, lors des matches de cette séance, c'est l'enseignante qui intervient en surplomb auprès des élèves observateurs, peu d'échanges sont mis en place. Tout se passe comme si, l'enseignante guidée par le projet d'évaluation collectif (la grille de niveaux d'évaluation), voulait préparer les élèves à la séance d'évaluation certificative qui va suivre.

Sur l'ensemble de cette séance 6, nous constatons seulement 10 actes de langage liés à l'indiscipline dont aucun adressé aux garçons. Ce point qui traverse l'ensemble des séances du cycle témoigne d'un bon fonctionnement de la classe qui ne semble pas poser de problèmes sur ce registre, contrairement à ce que nous avons pu observer dans le site de Pierre.

Pour conclure sur la répartition des actes de langage de Carole dans cette séance, le chi-deux calculé (1,6) étant inférieur au chi-deux théorique (5,99) au ddl 2, indique qu'il

n'existe pas de relation significative entre les deux variables étudiées⁸⁹ (cf. Résultats chi-deux en annexe 4, section 1.5.4, p. 542).

1.6. Séance 7 : évaluation de fin du cycle

L'analyse qui suit porte sur l'évaluation certificative de fin de cycle.

1.6.1. Structuration de la séance : tâches et thèmes d'étude

Le synopsis condensé de la séance 7 est présenté ci-dessous (cf. Synopsis expansé, en annexe 4, section 1.6.1).

Durées	Tâches proposées Formes de groupement et mixité	Types de tâches et thèmes d'étude	Description de la tâche
4min 28	Appel		
6min30	Explication de l'évaluation		
13min20	Echauffement Et constitution des équipes	Echauffement d'avant matches individuel Enjeu d'évaluation : la course	Pivots articulaires  Constitution des équipes Tours de terrain de handball
	Echauffement Par équipe	Suite de l'échauffement par équipe avec 1 ballon Enjeu d'évaluation : la passe	Echauffement par équipes avec un ballon

⁸⁹ En raison des incertitudes du test du chi-deux du fait que deux effectifs sont inférieurs à 5 dans le tableau de calcul, nous avons réalisé le test « Exact de Fisher » qui confirme qu'il n'y a pas de relation significative entre les deux variables.

Durées	Tâches proposées Formes de groupement et mixité	Types de tâches et thèmes d'étude	Description de la tâche
1min	Situation d'évaluation : « Matches sur grand terrain » Mixtes et non mixtes		Mise en place et explication 5 matches Observateur·trices : regarder un·e joueur·euse et à la fin donner le niveau de l'élève observé·e
11min45	1 ^{er} match groupe 1 « Match sur grand terrain avec gardienne et aménagement zone de marque sans défenseur pour deux élèves » Non mixte	Tâche de jeu	5 contre 5, les bleus contre les sans dossard. 2 des 3 filles (Lina et Zoe « sans équipe » gardiennes). Durée de match : 8 min 15 dont (2min15, rassemblement au milieu du match) Chakir, garçon arbitre central Garçons, observateurs Une zone de chaque côté réservée à deux élèves (défenseur interdiction d'aller dans la zone, zone de marque favorable exclusivement réservée aux deux filles) 
12min 24	2 ^{ème} match groupe 2 avec trois filles « Match sur grand terrain sans gardien·ne 6 contre 6 » Mixte	Rappel des critères d'évaluation : se conférer au protocole (annexe 4, section 1.10)	Les sans dossard (Lina, Nathan et Houssam) contre les verts (Marwan et Rim et Zoe en bleu) 6 contre 6 sans gardien·ne Pas d'arbitre - auto-arbitrage Durée du match sans interruption : 9min56
12min05	3 ^{ème} match « Match sur grand terrain 4 contre 4 sans gardien·ne » Mixte		Carole refait les équipes avec deux garçons Youssef (mais n'a pas joué) et David Les bleus sans dossard (Rim) 4 contre 4 sans gardien·ne. Pas Chaima, ni Lina (alors qu'elle aurait dû jouer et Marwan) Chakir arbitre Meilleures filles avec les moins bons garçons Durée du match : 8min04
10min	4 ^{ème} match groupe 2 « Match sur grand terrain sans gardien·ne 5 contre 4 » Mixte		Garçons avec Lina (qui n'a pas joué le match d'avant) 4 Verts (Marwan) contre 5 sans dossard (Lina Nathan Houssam) David, Youssef ne re joue pas Pas d'arbitre Durée du match : 7min20
4min08	Rassemblement		Elèves s'auto-évaluent (à main levé) Bilan

Durées	Tâches proposées Formes de groupement et mixité	Types de tâches et thèmes d'étude	Description de la tâche
14min36	5 ^{ème} match groupe 1 « Match sur grand terrain 5 contre 5 sans gardienne et couloir » Non mixte		Les bleus contre les sans dossard (Chaima) 5 contre 5 sans gardienne Pas d'arbitre Rassemblement et nouvelle consigne : obligation de rester dans son couloir Durée du match : 11min12  (Couloirs non matérialisés)

Tableau 32 : synopsis condensé de la séance 7 de Carole

Après l'explication de l'évaluation de fin du cycle (cf. L'ensemble des thèmes d'étude du protocole d'évaluation en annexe 4, section 1.10), les élèves s'échauffent dans un premier temps seuls (tours de terrain). Ce temps d'échauffement est aussi utilisé pour constituer les équipes. Une fois sa composition établie, chacune des équipes s'échauffe avec un ballon en réalisant des passes.

Les élèves effectuent cinq matches sur grand terrain. Le premier et le dernier matches sont joués en non-mixité avec des équipes composées uniquement de filles. Les deux matches suivant se déroulent en réelle mixité avec entre deux ou trois filles par équipe, le quatrième devait opposer des équipes de garçons, mais sera joué avec une fille dans une équipe. Relevons que les consignes sont différentes selon les équipes. Par exemple : pour le premier match, une zone est réservée aux deux filles de la classe le plus en difficultés et lors du dernier match, est mis en place un couloir pour toutes les filles. Les effectifs diffèrent selon le match ainsi que la présence (ou non) de gardien·ne ou d'arbitre (notons qu'un seul élève, Chakir, a arbitré deux matches). Dans cette séance, l'enjeu d'évaluation des élèves en observation est mis en avant : observer un·e camarade pour lui dire ensuite son niveau.

1.6.2. Les actes de langage de l'enseignante en direction des filles et des garçons

1.6.2.1. Explication de l'évaluation

Après avoir fait l'appel, Carole interroge les élèves et fait le point sur l'évaluation en commençant par l'attaque de niveau 1, puis de niveau 2 et de niveau 3. Elle enchaîne, ensuite, sur la défense. Elle pose des questions aux élèves (filles et garçons) et elle réexplique les attentes de l'évaluation. Nous relevons peu d'acte de langage de GGE (8 dont 6 au groupe classe et un seul acte de langage en direction d'une fille).

Les actes de langage relatifs aux contenus (44) s'adressent à toute la classe (37) afin d'expliquer l'évaluation.

1.6.2.2. Constitution des équipes non mixtes et échauffement : « Tours de terrains, pivots articulaires et une balle par équipe »

Deux équipes de filles de cinq joueuses sont constituées par Carole, qui laisse le soin aux garçons de constituer les leurs. La deuxième partie de l'échauffement se fait par équipe : *« Le gymnase est divisé en quatre parties. Donc, débrouillez-vous pour l'échauffement, vous avez un quart du gymnase, un ballon par équipe. »*

Les actes de langage de GGE (25) sont émis principalement en direction des filles (17) lorsque Carole constitue leurs équipes. Nous ne notons qu'un seul acte de langage de GI très bref à un garçon. Les actes de langage de GC (17) sont émis en direction filles (8) et les autres au groupe classe. Ils portent avant tout sur l'engagement. Les remarques visent à recentrer l'élève sur la tâche afin de favoriser la persévérance et ses actions.

1.6.2.3. Situation d'évaluation : « Matches sur grand terrain »

Nous avons relevé l'ensemble des actes de langage de cette situation d'évaluation. Nous reviendrons, ensuite, sur chacun des cinq matches, plus en détail. Les actes de langage se répartissent de la façon suivante : 77 actes de langage de GGE, principalement adressés aux filles (41) et à moindre mesure aux garçons (17) ; 17 actes de langage des GI dont 9 adressés

aux filles et 8 aux garçons ; 129 actes de langage de GC principalement adressés aux filles (81), 27 au groupe classe ou aux équipes mixtes et 21 aux garçons.

Avant de commencer les matches, Carole définit ce qu'elle attend des élèves en observation, chacun·e doit observer une joueuse ou un joueur pour la·le situer sur un des trois niveaux du protocole de l'évaluation. Elle ajoute : « *Après le match, vous devez être capable de me le dire [le niveau].* »

Qu'en est-il maintenant plus précisément des différents actes de langage de Carole durant chaque match ?

§ Premier match filles, « Match sur grand terrain avec gardienne et aménagement de la zone de marque sans défenseure pour deux élèves. »

Les élèves jouent à 5 contre 5, les bleus contre les sans dossard. Carole demande à deux filles d'être gardiennes.

Le match dure 8min15 dont 2min15 avec un rassemblement au milieu du match. Chakir, un garçon, arbitre. Les autres garçons sont observateurs. Pour ce match, une zone de chaque côté est réservée à deux élèves (le défenseur n'a pas le droit de pénétrer dans cette zone de marque favorable) :

Carole : « Donc j'ai mis deux zones de plots là donc il y aura la même en face ces zones sont réservées à Chaima et à Fanny c'est-à-dire que là quand elles veulent tirer elles rentrent là-dedans y a pas de défenseur dans cette zone et il y a qu'elles qui peuvent y aller c'est-à-dire que quand elles ont envie de tirer elles vont là-dedans elles rentrent elles tirent ça leur est réservé je veux qu'elles tirent » (0:27:58.3)
(Extrait verbatim de Carole de la séance 7, annexe 4, section 1.6.2)

Nous relevons que, pendant 3min17, Carole n'intervient pas verbalement, puis elle rassemble les joueuses des deux équipes et exprime un jugement évaluatif : « *Oh ! Je vais tout de suite vous arrêter là parce que (...) il va falloir vous ressaisir. C'est carrément une catastrophe.* » Ensuite, le jeu reprend sans intervention.

§ Deuxième match, « Match sur grand terrain sans gardien·ne 6 contre 6 » mixte.

Les sans dossard jouent contre les verts, à 6 contre 6 sans gardien·ne. La durée du match est de 9min56 sans interruption et sans intervention aux joueuses et joueurs. Pour avoir le même nombre d'élèves et pour jouer à égalité numérique, une fille, Zoé sort.

Les seuls actes de langage relatifs aux contenus sont en direction des filles observatrices sur le bord du terrain.

§ Troisième match, « Match sur grand terrain 4 contre 4 sans gardien·ne » mixte.

Carole refait les équipes pour jouer à 4 contre 4, avec deux garçons Youssef (qui n'a pas joué) et David. Carole fait jouer « les meilleures » filles avec les deux « moins bons » garçons.

La durée du match est de 8min04. Avant de jouer, les élèves en observation vont voir Carole qui leur demande de transmettre leur avis à la joueuse ou au joueur observé : « *Parce que l'intérêt d'observer, c'est après d'aller voir la personne que vous avez observée pour lui dire ce qui va et ce qui va pas.* »

Nous constatons peu d'actes de langage. Un seul est en direction des joueuses : « *Arrêtez-vous (...) regardez l'espace que vous prenez sur le terrain, regardez bien l'espace que vous prenez parce que ça, ça va générer votre niveau.* »

§ Quatrième match, « Match sur grand terrain sans gardien·ne, 5 contre 4 » mixte.

Le quatrième match devait être un match non mixte (entre garçons et sans les deux garçons les plus « faibles » de la classe, David et Youssef), mais Lina, n'ayant pas joué le match précédent, joue avec les garçons. Quatre garçons en verts (dont Marwan qui n'a pas joué le match d'avant alors qu'il aurait dû jouer) jouent contre une équipe de 5 sans dossard dont Lina. Durant ce match, il n'y a pas d'arbitre et le match dure 7min20.

Juste avant de jouer, nous relevons une interaction entre Carole et une équipe, car, en défense, deux joueurs garçons de l'équipe ne se sont pas repliés. Seuls deux joueurs se sont placés devant la zone : « *T'es pas au foot là. Donc y a pas les défenseurs qui restent en défense avec les attaquants qui restent en attaque et, même au foot d'ailleurs, ça se fait pas, je te le dis comme ça.* » Cet extrait souligne les représentations de certains garçons et l'aspect culturel prégnant du football chez certains de ces jeunes.

Pendant le match d'une durée de 1min20, nous ne comptabilisons aucun acte de langage. Puis Carole interrompt le jeu en raison d'un incident entre élèves garçons. Ensuite, le jeu reprend et Carole intervient auprès du groupe en régulant les actions : « *Y a un défenseur* » ; « *tu perds ta balle* » ; « *qui est-ce qui fait une passe comme ça là ?* » ; « *faute* » ; « *y a but* » et « *la balle aux verts.* » Ensuite, elle ne parle pas jusqu'à la fin du match, pendant 4min30.

Avant de lancer le dernier match, Carole rassemble toute la classe durant 4min08 et leur pose des questions : « *Alors qui pense être un joueur de niveau trois ?* » ; « *qui pense avoir joué au niveau deux ?* » Des élèves lèvent la main et Carole souligne que : « *Vous vous évaluez pas trop mal, il y en a quand même quelques-uns qui se trompent.* » Ensuite, Carole dresse un bilan en direction de deux garçons, Chakir tu « *perds toutes tes balles, toutes* » et Marwan tu cours « *après la balle, alors t'es, t'es super efficace en défense, sauf que tu suis la balle* ». Puis s'adressant à l'ensemble du groupe classe, elle signale : « *Y a trop de balles de perdues (...) j'ai toujours la grappe (...) comment on faisait pour récupérer une balle.* » Elle termine en constatant : « *Voilà ! C'est tout ce qu'on a travaillé là ! Ben, ça se voit pas aujourd'hui.* »

§ Cinquième match filles, « Match sur grand terrain 5 contre 5 sans gardienne et couloirs. »

Les bleues jouent contre les sans dossard à 5 contre 5 sans gardienne, ni arbitre pendant 11min12. Notons que ce match est le plus long des cinq matches. Carole ne réalise pas d'intervention verbale pendant 1min. Elle intervient lors d'un rassemblement de 1min en modifiant le milieu par une nouvelle consigne : « *Vous allez travailler en couloir. On va voir ce que ça va donner votre couloir. Vous pouvez basculer d'un couloir, mais pas de deux.* » Carole n'aménage pas réellement le milieu, les couloirs sont virtuels, sans plots.

Si Carole, depuis le début de la séance, assise sur le côté pour observer et évaluer ses élèves, se lève parfois pour intervenir ponctuellement, lors de ce match, après la reprise avec la nouvelle consigne, elle change de rôle en s'engageant sur le terrain. Elle arbitre et effectue de nombreux actes de langage sur les contenus sans temps d'arrêt. La situation d'évaluation a « basculé » en une tâche d'apprentissage.

Les actes de langage portent essentiellement sur la défense, le respect du couloir et le règlement. Nous relevons quelques rares actes de langage sur l'attaque : « *Fais une passe* » ou « *Passe, passe, passe.* » Ceux concernant la défense sont nombreux, variés, brefs et durant l'action : « *Alors stop ! Qui défend sur Cibelle ?* » ; « *alors elle avance et toi tu viens pas défendre* » ; « *tu peux pas défendre sur Alham et sur Cibelle.* »

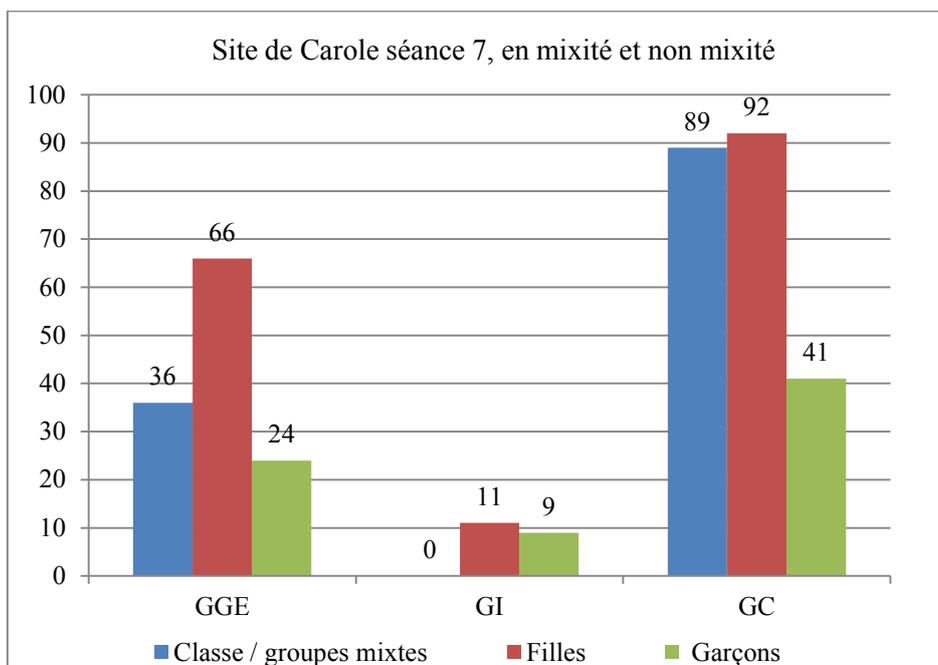
Nous relevons aussi des interventions sur le respect de la nouvelle consigne (l'obligation de jouer dans son couloir) : « *Tu dois défendre sur la personne qui devrait être dans ton couloir* » ; ainsi que deux fautes règlementaires mis en avant par Carole : la reprise

de dribble et la zone. Carole effectue un arrêt sur image pour interpellier les adversaires de Wafa qui part toute seule en dribble et va tirer sans défenseure qui la gêne.

§ A la fin des matches, Carole demande aux élèves leur niveau et effectue un court bilan avec eux.

Soulignons qu'aucun élève n'a levé la main pour le niveau 3 et à propos du niveau 2, Carole indique : « *J'en ai pas vu autant hein ! Je vous le dis tout de suite.* » Carole ne nomme aucun élève, mais revient sur les trois critères de l'évaluation : « *Je vous rappelle que pour rentrer dans un niveau, il y a trois choses, y a l'attaque, y a la défense et y a l'arbitrage et quand je note certaines personnes qui font pas mal de fautes, c'est embêtant.* » Elle termine son bilan en soulignant que les garçons jouent un peu personnel : « *Parce que même les garçons là quand vous jouez, vous êtes beaucoup centrés sur vous (...) vous ne regardez absolument pas le jeu autour.* » A la fin de la séance, un groupe de garçon (Nathan, Marwan et Houssam) restent et demandent à Carole de leur indiquer leur niveau. Carole ne leur répond pas. Quand les élèves sont aux vestiaires, Carole nous livre : « *Oh là ! Je suis déprimée avec ce que j'ai vu aujourd'hui.* »

1.6.2.4. Pour conclure sur la répartition des actes de langage lors de cette séance



Histogramme 17 : indices de fréquence des actes de langage en pourcentage, séance 7 chez Carole

Le total des actes de langage (368 occurrences au total) montre que Carole, dans cette séance d'évaluation certificative, s'adresse davantage aux filles (169), dans une moindre mesure au groupe classe ou aux groupes mixtes (125) et nettement moins aux garçons (74). L'activité de l'enseignante consiste à observer les élèves, de ce fait elle intervient peu sur la gestion des contenus, sauf en direction des élèves filles lors du dernier match. Nous avons déjà pointé que, durant ce cinquième match, l'enseignante n'est plus tout à fait dans une démarche d'évaluation, mais dans une démarche d'enseignement.

Pour autant, dans cette séance 7, le chi-deux calculé (2,62) inférieur au chi-deux théorique (5,99) au ddl 2, permet de conclure qu'il n'existe pas de relation significative entre les deux variables étudiées. La répartition des actes de langage n'est pas statistiquement liée au fait que Carole s'adresse aux filles ou aux garçons (cf. Résultats chi-deux en annexe 4, section 1.6.4, p. 564).

Pour conclure sur cette séance certificative, il apparaît que la situation d'évaluation (des matches sur grand terrain relevant de rapports de force modulés selon le niveau d'excellence des élèves) est plus ou moins contextualisée selon les équipes : i) aménagement d'une zone où seules les deux filles les plus en difficulté peuvent passer par cette zone pour aller tirer ; ii) nombre d'élèves composant les équipes ; iii) présence ou non de gardien-ne ; etc.). Ce constat soutient l'idée que l'évaluation mise en place par cette enseignante reste malgré tout marquée par des différences de traitement entre les filles et les garçons au regard de leur position d'excellence perçue. Même si certaines des actions de Carole peuvent être interprétées comme relevant d'une intention d'accompagner les élèves les plus en difficultés en aménageant le cadre évaluatif, nous pouvons aussi interroger cette forme de pratique qui, comme le souligne Guérandel (2014), institue parfois à l'insu même des enseignant-es une forme de hiérarchie sexuée et d'excellence.

2. Interprétation : analyse macrodidactique à l'échelle du cycle de Carole

Dans cette section, nous ramassons les éléments de l'analyse mésodidactique pour produire une interprétation macrodidactique du cycle de Carole comme nous l'avons fait pour Pierre. Nous avons vu que le cycle est organisé en deux groupes de niveau. Le groupe 1, rassemble les élèves les moins débrouillées aux dires de l'enseignante, il est constitué uniquement de filles même si sporadiquement lors d'une séance, un, deux ou trois garçons peuvent être conviés à compléter un groupe de travail, comme durant la séance 7, lors de l'évaluation de fin de cycle. Le groupe 2, pour sa part considéré comme de niveau d'habileté handballistique supérieur, est composé principalement de garçons avec selon les séances ou les tâches, de temps en temps, une, deux ou trois filles. Deux séances entières sont organisées en groupes de travail non mixtes (séances 3 et 6). Trois séances sont non mixtes sauf une ou deux tâches pour le groupe 2 (séances 2, 4 et 5). Notons que, lors de la dernière séance d'évaluation et pour la première fois, deux garçons jouent avec les filles les plus débrouillées du groupe 1 et davantage de filles (parfois trois) participent aux matches des équipes considérées du niveau le plus fort. La visée d'analyse qui suit est pilotée par cette organisation, caractéristique de l'enseignement de Carole qui est fortement différencié en fonction du niveau d'habileté attribué à chaque groupe. Toutefois, il ressort de l'ensemble du cycle que la composition des groupes de niveau relève d'une quasi-partition filles-garçons au sein de la classe, ce qui a pour conséquence que l'enseignement dispensé varie fortement selon les filles et les garçons.

Nous développons, comme pour Pierre, l'interprétation en deux grandes sous-sections. Dans un premier temps, nous caractérisons l'évolution des types de tâches et les savoirs proposés aux filles et aux garçons ; puis, dans un deuxième temps, nous traitons les données relatives aux actes de langage de Carole pour repérer les variations de leurs adressages selon le sexe au fil du cycle, notamment celles centrées sur les contenus. Les constats qualitatifs synthétisés dans le tableau ci-après seront mis en relation avec certains indices quantitatifs pour rendre compte de la dynamique différentielle du cycle.

2.1. Evolution des types de tâches et des savoirs proposés aux filles et aux garçons au fil du cycle

Conformément aux procédures présentées en méthodologie (titre 3 en section 1.3.1), nous présentons, dans le tableau ci-après, la condensation des résultats relatifs aux types de tâches proposés aux élèves tout au long du cycle. Nous indiquons, séance par séance et tâche par tâche, son intitulé (voir synopsis condensé) et la principale intention didactique de Carole dans cette tâche, puis à quels types de tâche nous la rattachons du point de vue des sports collectifs et, enfin, le degré de désyncrétisation de la PPSA. Enfin, nous notons s'il existe des variations de la tâche proposée selon qu'il s'agit de filles et de garçons.

Succession des séances		Séance 2 (gymnase) En non mixité pour les 2 groupes (en mixité, groupe 2, tâches 3 et 4)	Séance 3 (plateau) En non mixité (filles du groupe 1) En mixité (élèves du groupe 2)	Séance 4 (gymnase) En non mixité pour les 2 groupes (en mixité, groupe 2, tâche 2, 1 fille)	Séance 5 (gymnase) En non mixité pour les 2 groupes (en mixité, groupe 2, tâches 2 et 3, 1 fille)	Séance 6 (plateau) En non mixité (fille du groupe 1) En mixité (élèves du groupe 2)	Séance 7 (gymnase) Evaluation fin du cycle En mixité et non mixité				
Succession des tâches		Constitution des équipes		Constitution des équipes et présentation de la grille d'évaluation	Constitution des équipes	Constitution des équipes et présentation de la grille d'évaluation					
Echauffement	Intitulé de la tâche et principale intention didactique	« Tours de terrains et pivots articulaires par équipes non mixtes »		« Tours de terrains et pivots articulaires »							
	Types de tâches et niveau de désynchronisation	« Passe à 10 sur un demi-terrain » avec observation	« Passe à 10 - Passes à rebond »	Aux filles du groupe 1 « Passe à 10 » Evolution : - Sur demi-terrain - Sur un quart de terrain - Sur demi-terrain à 6 contre 6 - Sur un quart de terrain à 3 contre 3	Aux garçons du groupe 2 « Passe à 10 sur demi-terrain » 5 contre 4	Aux filles du groupe 1 « Passe à 10 sur un quart de terrain » 3 contre 3 et 4 contre 4	Aux garçons du groupe 2 « Passe à 10 sur demi-terrain avec balle en touche quand récupération »				
	Variation de la mise à l'étude de la tâche selon les filles et les garçons au fil des interactions	La passe		Tâche technique et partiellement décontextualisée (pas de cible à atteindre)		Pas de tâche spécifique					
Séance 1 non filmée		Forte variation de la mise à l'étude Aux filles du groupe 1, passe à rebond et question sur la défense, « comment on s'organise pour récupérer la balle ? » Aux garçons du groupe 2, accent juste sur la passe	Pas de variation de la mise à l'étude de la passe	Tâche technique identique mais dispositif (espace de jeu) différent selon le groupe Aux filles du groupe 1, accent mis sur la défense Aux garçons du groupe 2, accent mis sur les passes pour finir de s'échauffer	Tâches technique identique mais dispositif (espace de jeu) différent selon le groupe Aux filles du groupe 1, accent mis principalement sur la passe Aux garçons du groupe 2, accent principalement mis sur les NPB, se démarquer						
Tâche 1	Intitulé de la tâche et principale intention didactique	« Passe à 10 sur un demi-terrain » avec observation - Passe - Récupération de la balle - Observation avec 2 intentions didactiques selon le groupe : Aux filles du groupe 1, comment les garçons font pour réussir la passe à 10 ? Aux garçons du groupe 2, différences entre les deux groupes de niveau ?	Aux filles du groupe 1 « Se reconnaître attaquante et défenseur sur grand terrain avec gardienne » Construire le statut de défenseur et attaquante	Groupe 2 « Match passes à rebond et pas de défenseur-e devant pour tirer » En attaque, atteindre zone de marque et tirer sans défenseur-e devant Avec « Pause - tirs »	Aux filles du groupe 1 « Se reconnaître attaquante et défenseur sur demi-terrain sans gardienne » Construire le statut de défenseur et attaquante	Aux garçons du groupe 2 « Départ du milieu 4 contre 4 avec gardien » En attaque, atteindre la zone de marque En défense, le placement défensif individuel	Aux filles du groupe 1 « 4 contre 4 avec gardienne sur trois quart de terrain » Atteindre la zone de marque vite en petites passes (PB et NPB)	Aux garçons du groupe 2 « 4 contre 4 avec gardien sur un quart de terrain » Défendre sur la zone et monter sur le PB et les autres intercepter	Aux filles du groupe 1 « 4 contre 1 puis 4 contre 2 sur grand terrain » Etre orienté vers la zone de marque et passes vers l'avant	Aux élèves du groupe 2 « 5 contre 5 sur demi-terrain, tous les 3 tirs rotations » La 3 ^{ème} équipe sur l'autre demi-terrain « Passe à 10 » Faire des passes et tirer	« Matches sur grand terrain » 5 matches (voir ci-dessous la succession des matches) Rapport d'opposition modulé selon le groupe (effectifs d'équipe, présence de gardien-ne)
	Types de tâches et niveau de désynchronisation	Tâche technique Partiellement décontextualisée (pas de cible à atteindre)	Tâche technico-tactique Fortement contextualisée	Tâche de jeu Fortement contextualisée	Tâche technico-tactique Partiellement contextualisée		Tâche de jeu Avec des matches + ou - contextualisés				

Succession des séances		Séance 1							
Succession des tâches		Séance 2 (gymnase) En non mixité pour les 2 groupes (en mixité, groupe 2, tâches 3 et 4)	Séance 3 (plateau) En non mixité (filles du groupe 1) En mixité (élèves du groupe 2)	Séance 4 (gymnase) En non mixité pour les 2 groupes (en mixité, groupe 2, tâche 2, 1 fille)		Séance 5 (gymnase) En non mixité pour les 2 groupes (en mixité, groupe 2, tâches 2 et 3, 1 fille)		Séance 6 (plateau) En non mixité (fille du groupe 1) En mixité (élèves du groupe 2)	Séance 7 (gymnase) Evaluation fin du cycle En mixité et non mixité
Variation de la mise à l'étude de la tâche selon les filles et les garçons au fil des interactions		Pas de variation de la mise à l'étude	<u>Tâches différentes selon le groupe</u> Forte variation de la mise à l'étude Aux filles du groupe 1, se différencier attaquante et défenseure puis s'organiser pour défendre Aux élèves du groupe 2, atteindre la cible et tirer	<u>Tâches différentes selon le groupe</u> Forte variation de la mise à l'étude Aux filles du groupe 1, accent sur l'occupation de l'espace (s'écarter) pour accéder à la cible, sur la marque et sur la défense Aux garçons du groupe 2, accent mis sur la défense, défendre sur un joueur au début puis sur l'attaque, le PB qui doit attirer des défenseurs en avançant		<u>Tâches différentes selon le groupe</u> Aux filles du groupe 1, accent principalement mis sur avancer vers la cible en petites passes Aux garçons du groupe 2, pas d'interactions didactiques		<u>Tâches différentes selon le groupe</u> Pour les filles du groupe 1, accent sur le placement des attaquantes et l'occupation de l'espace Aux élèves du groupe 2, variation sur le placement défensif individuel	<u>Tâches différentes selon le groupe</u> Utilisation de la grille d'évaluation par les élèves pour situer chaque élève
Tâche 2	Intitulé de la tâche et principale intention didactique	« Match sur grand terrain sans gardien-ne » En attaque, atteindre la zone de marque pour pouvoir tirer	« 6 contre 0 et 1 défenseur-e en plus à chaque but sur grand terrain » En attaque, atteindre la zone de marque sans gardien-ne et marquer	Aux filles du groupe 1 « 6 contre 0 et 1 défenseure en plus à chaque but sur grand terrain sans gardienne, avec observation » En attaque, prise en compte du défenseure pour avancer En défense, le placement défensif individuel Arbitrage (zone) et observation	Aux garçons et à la fille du groupe 2 « Match sur grand terrain avec observatrices sans gardien » En attaque et en défense (grille niveau 2) Arbitrage central et de zone et observation	Aux filles du groupe 1 « Match sur grand terrain 5 contre 5 avec gardienne puis 6 contre 6 et 5 contre 5 »	Aux garçons et à la fille du groupe 2 « Match sur grand terrain 5 contre 5 avec gardien-ne »	« Match sur grand terrain sans gardien-ne » avec observation et arbitres de zone	Aux filles du groupe 1, accent fortement mis sur le placement défensif individuel Pour les élèves du groupe 2, accent mis sur la prise d'informations de ses partenaires (ne pas jouer seul-e)
	Types de tâches et niveau de désyncrétisation	Tâche de jeu Partiellement contextualisée (pas de gardien-ne)	Tâche technico-tactique Partiellement décontextualisée	Partiellement contextualisé (pas de gardien-ne)	Tâche de jeu Fortement contextualisée		Partiellement contextualisé (pas de gardien-ne)	Aux filles du groupe 1, 1 ^{er} , « Match sur grand terrain avec gardienne et aménagement zone de marque sans Aux élèves du groupe 2, 2 ^{ème} , « Match sur grand terrain sans gardien-ne 6 contre 6 » Aux élèves du groupe 1, 3 ^{ème} , « Match sur grand terrain 4 contre 4 sans gardien-ne »	
	Variation de la mise à l'étude de la tâche selon les filles et les garçons au fil des interactions	Mise à l'étude sur le règlement pour les filles du groupe 1 et les garçons du groupe 2 (avec accentuation pour les garçons du groupe 2)	Pour les filles du groupe 1, accent dès le début mis sur le jeu vers l'avant pour les filles Pour les élèves du groupe 2, accent dès le début mis sur la marque	<u>Tâches différentes impliquant une forte variation de la mise à l'étude selon le groupe</u> Aux 2 groupes, accent principalement mis sur l'attaque, avancer vers la cible Aux garçons et à la fille du groupe 2, variation de la mise à l'étude sur la défense, se replier	Aux filles du groupe 1, multitude de mise à l'étude, avancer, faire une passe, se reconnaître attaquante et défenseure, tirer et accent sur l'occupation de l'espace, s'écarter Aux garçons et à la fille du groupe 2, accent principalement mis sur avancer, puis sur la défense, défendre sur son vis-à-vis	I seule tâche sur toute la séance 4 matches Aux filles du groupe 1, passes vers l'avant (PB) Aux élèves du groupe 2, variation de la mise à l'étude pour l'accès à la cible, avancer en passes grâce aux NPB		Aux élèves du groupe 2, 4 ^{ème} , « Match sur grand terrain sans gardien-ne 5 contre 4 Aux filles du groupe 1, 5 ^{ème} , « Match sur grand terrain 5 contre 5 sans gardienne et couloirs »	

Succession des séances		Séance 1	Séance 2 (gymnase) En non mixité pour les 2 groupes (en mixité, groupe 2, tâches 3 et 4)	Séance 3 (plateau) En non mixité (filles du groupe 1) En mixité (élèves du groupe 2)	Séance 4 (gymnase) En non mixité pour les 2 groupes (en mixité, groupe 2, tâche 2, 1 fille)	Séance 5 (gymnase) En non mixité pour les 2 groupes (en mixité, groupe 2, tâches 2 et 3, 1 fille)	Séance 6 (plateau) En non mixité (fille du groupe 1) En mixité (élèves du groupe 2)	Séance 7 (gymnase) Evaluation fin du cycle En mixité et non mixité
Succession des tâches								
Tâche 3	Intitulé de la tâche et principale intention didactique		« Match sur grand terrain avec gardien-ne » En attaque, atteindre la zone de marque pour pouvoir tirer	« Match sur grand terrain avec gardien-ne » En attaque et en défense, pas spécifié (grille d'évaluation) Aux élèves du groupe 2, observations et arbitrage	Aux filles du groupe 1 « 3 contre 3 puis 4 contre 4 sans gardien et 6 contre 6 avec gardienne sur grand terrain » En attaque, atteindre zone de marque En défense, placement individuel actif	Aux garçons et à la fille du groupe 2 « Match sur grand terrain 5 contre 5 sans gardien-ne » En attaque et en défense (grille)		
	Types de tâches et niveau de désyncrétisation		Tâche de jeu (1 ^{er} et 3 ^{ème} match) Tâche technico-tactique (2 ^{ème} match) Fortement contextualisé (1 ^{er} et 3 ^{ème} match) et partiellement contextualisé (2 ^{ème} match)	Tâche de jeu Fortement contextualisée		Partiellement contextualisée	Aux élèves du groupe 2, accent mis à la fin de la tâche sur le dribble de progression Pas de réelle variation de la mise à l'étude en défense Carole demande aux élèves du groupe 2, de se situer sur un des trois niveaux de l'évaluation Aux élèves du groupe 2, accent mis sur l'observation et l'arbitrage de zones	
	Variation de la mise à l'étude de la tâche selon les filles et les garçons au fil des interactions		Tâches différentes impliquant une forte variation de la mise à l'étude pour les filles et les garçons 3 matches Aux élèves du groupe 2, 1 ^{er} match, accent sur l'occupation de tout le terrain, sur la qualité de la passe, la NPB et la défense Aux filles du groupe 1, 2 ^{ème} match, principalement sur la défense et se déplacer vers la cible (NPB à la fin du match) Aux élèves, du groupe 2, 3 ^{ème} match, multitude de la mise à l'étude, règlement, PB, NPB, défense	2 matches Aux élèves du groupe 2, accent mis sur le règlement et l'attaque, avancer et écarter et accent de la mise à l'étude à propos de l'observation durant le match des filles du groupe 1	Pas de variation de la mise à l'étude, une seule tâche proposée aux filles du groupe 1 Aux filles du groupe 1, accent mis sur la direction du jeu (tir du mauvais côté) et la défense, sur qui défend	Pas de variation de la mise à l'étude, une seule tâche proposée aux garçons et à une fille du groupe 2 Multitude de mise à l'étude, avancer, se déployer, prise d'intervalle, jouer dans son couloir de jeu direct, tirer, le placement défensif individuel et le règlement		
Tâche 4	Intitulé de la tâche et principale intention didactique		« Match sur grand terrain » avec arbitres central, de zone et de touche Obligation d'atteindre la zone de marque pour tirer et arbitrage					
	Types de tâches et niveau de désyncrétisation		Tâche de jeu Fortement contextualisé					
	Variation de la mise à l'étude de la tâche selon les filles et les garçons au fil des interactions		2 matches, en mixité Pas de variation de la mise à l'étude					

Tableau 33 : synthèse chronogénétique des types de tâches et des savoirs du handball proposés aux filles et aux garçons à l'échelle macrodidactique du cycle de Carole

Légende : surlignage en couleur des intitulés des tâches récurrentes, qui reviennent de séance en séance dans le cycle et dans ce site et trait vertical en pointillé lorsqu'il y a une différenciation des tâches d'apprentissage selon les groupes

Que montre ce tableau ? Carole propose presque systématiquement des tâches différentes aux deux groupes de niveaux. Dans ce cas, nous pointons une forte variation de la mise à l'étude (voir les lignes : « Variation de la mise à l'étude de la tâche selon les filles et les garçons au fil des interactions »). Nous identifions aussi que, même dans les cas où les tâches sont identiques pour les deux groupes, il existe des inflexions dans les régulations effectuées en cours d'action. Ainsi, si nous pouvons repérer à un niveau très générique que les thèmes d'étude (atteindre la zone de marque, la défense, l'arbitrage, l'observation) sont communs aux deux groupes et par là-même aux filles et aux garçons, les objets de savoirs enseignés au fil du cycle diffèrent, voire divergent (par exemple : « Se reconnaître attaquante et défenseure » est exclusivement proposé aux filles du groupe 1). La lecture du tableau pointe aussi une variation de la mise à l'étude des savoirs relatifs au rôle des joueuses et joueurs NPB qui sont plus spécifiquement travaillés par les élèves du groupe 2.

Carole considère, néanmoins en fin de cycle, que la dynamique d'apprentissage proposée aux filles, notamment les trois qui travaillent parfois avec le groupe 2, n'ont pas été optimales, car dans ce groupe de niveau, les filles n'étaient pas assez nombreuses : « *Alors après, il y avait, à mon avis, un groupe de filles là avec qui j'aurais pu aller plus loin, d'abord, parce qu'elles comprennent bien et elles ont une bonne attitude, mais il aurait fallu que je les laisse tout le temps ensemble. Mais tout le temps ensemble, elles étaient pas suffisamment nombreuses. Qui est-ce que je mets avec ?* » (cf. Entretien post cycle, annexe 4, section 2.9).

2.1.1. Evolution du type de tâches du handball proposées aux élèves et leur niveau de désyncrétisation

Contrairement à Pierre, la structuration et la succession des types de tâches dans les séances ne sont pas identiques tout le long du cycle. Elles varient selon les deux groupes de niveau. Même si à l'échauffement, la tâche « Passe à 10 », une tâche technique décontextualisée (pas de cible à atteindre), est proposée, à l'ensemble de la classe quasiment tout le cycle, pour établir des routines de travail, il en va autrement pour le corps de séance. D'une certaine manière Carole utilise pour l'échauffement « une sorte de prêt à porter didactique comprenant des situations clés que l'on retrouve fréquemment dans les scripts didactiques » (Brau-Antony & Grosstephan, 2014).

A propos des tâches d'apprentissage qui sont au cœur des séances, Carole ne propose pas les mêmes tâches aux deux groupes : elle fait travailler les élèves par rapport aux critères de la grille d'évaluation qu'elle introduit assez tôt dans le cycle (séance 4) et qui vont fortement peser sur son enseignement lors des trois séances suivantes.

Lors des séances 3 et 4, Carole met en place une tâche technico-tactique pour les filles considérées dans leur ensemble comme de moins bon niveau d'habileté que les garçons « se reconnaître attaquante et défenseure sur grand terrain avec gardienne » (cette tâche peut être fortement ou partiellement contextualisée du fait de la présence ou non d'un·e élève dans les buts). Cette tâche relève d'un niveau de débutant·e (d'un premier cycle enseigné en EPS dans les préconisations institutionnelles) alors que les élèves de cette classe effectuent leur deuxième cycle du handball au collège.

L'enseignante propose une autre même tâche technico-tactique partiellement décontextualisée pour l'ensemble des élèves, « 6 contre 0 et 1 défenseur·e en plus à chaque but sur grand terrain » (en séance 3, et seulement pour le groupe 1 des filles en séance 4). Bien que la tâche soit identique, nous relevons un accent dès le début de la tâche mis sur le jeu vers l'avant pour le groupe 1. Un autre trait saillant de structuration des tâches d'apprentissage, proposées aux élèves par cette enseignante, est que les groupes d'attaquant·es ou de défenseur·es sont toujours en égalité numérique, ce qui ne permet pas toujours de mettre l'accent sur un savoir précis. Nous avons vu que, le plus souvent, elles relèvent de tâche technico-tactiques partiellement contextualisées en raison le plus souvent de l'absence d'un·e gardien·ne de but.

Les tâches de jeu, sous formes de matches, sont toujours présentes tout le long du cycle (« *moi, je suis beaucoup dans le jeu* »). Dans ce type de tâches et, contrairement au site de Pierre, l'accent est mis sur les rôles sociaux d'observateur·trices et d'arbitres de zone. L'absence de gardien·ne de but en séances 2, 5 et 6, et pour certaines tâches d'apprentissage en séances 4 et 5 a pour conséquence de ne pas mettre à l'étude les savoirs du duel tir/gardien·ne ce qui témoigne d'une désyncrétisation de l'environnement sous-estimant certaines dimensions fondamentales dans la construction de la référence. D'une certaine manière, ce choix transpositif laisse penser que Carole privilégie la circulation de la balle permettant d'atteindre la zone d'attaque et laisse dans l'ombre les savoirs nécessaires à la réalisation de tirs efficaces dans le cadre d'un duel. Nous considérons qu'il s'agit d'un indice

de son positionnement de genre épistémique au regard des savoirs du handball : valoriser le collectif plutôt que la conclusion individuelle en opposition. Ce choix laisse, par ailleurs, tout un pan de la construction des savoirs de l'attaquant-e. Elle indique : « *Moi, ça m'intéresse pas. Après, je leur dis, c'est important, le but, c'est d'aller marquer (...) donc, ça, c'est important, mais moi (...).* » Lors de l'entretien post cycle (cf. Annexe 4, section 2.9), elle ajoute : « *Parce que, moi, je me dis y en a toujours un qui reste dans les cages et qui ne travaille pas.* » Ces éléments nous éclairent sur l'épistémologie personnelle de l'enseignante.

Pour conclure sur l'évolution des types de tâches au fil du cycle proposées aux élèves et leur niveau de désyncrétisation, nous ne relevons pas à proprement parler de micro-tâches, très élémentarisées centrées sur la reproduction de modèles gestuels (Marsenach, 1991). A la question posée à Carole, « quel est la part de la technique et de la tactique dans votre enseignement ? », elle confirme :

Carole : « Moi je fais quasiment rien au niveau technique je fais rien et puis de toute façon pour moi tant qu'ils ont pas compris qu'il y a un certain nombre de choses à faire pendant le match y aura pas de sens à dire ouais je dribble [faire des tâches techniques] (...) après pour l'aspect technique je me suis aperçue aussi de plein de choses c'est-à-dire que si tu travailles un peu sur l'aspect technique ils sont vachement concentrés sur le truc ils arrivent pas forcément à le remettre après dans le match »

(Extrait entretien post séance de la séance 6 et ante de la séance 7 de Carole, annexe 4, section 2.7)

2.1.2. Evolution des savoirs mis à l'étude dans les tâches

Poursuivant l'analyse transpositive de l'ensemble du cycle, nous nous intéressons maintenant à l'évolution des savoirs mis à l'étude au fil des séances de Carole. Nous nous appuyons notamment sur l'intention didactique qui préside à l'installation de chaque tâche (telle qu'énoncée par Carole aux élèves ou telle qu'indiquée lors des entretiens ante et post séance avec elle). Nous en dégageons les traits saillants.

Pour les tâches d'apprentissage, au cœur des séances, les savoirs mis à l'étude pour les filles du groupe 1 visent à les faire tendre vers les exigences du niveau 2 de la grille proposée par Carole, les garçons et les quelques filles du groupe 2 se verront proposer des savoirs pour que certains d'entre eux atteignent le niveau 3. Cette grille reprend le niveau 2 des compétences attendus des programmes (voir partie 1 du chapitre 1, titre 3, section 1.2.2.2.), à savoir : « Dans un jeu à effectif réduit, rechercher le gain du match en assurant des montées de balles rapides quand la situation est favorable ou en organisant une première circulation de la balle et des joueurs pour mettre un des attaquants en situation favorable de tir quand la

défense est remplacée. S'inscrire dans le cadre d'un projet de jeu simple lié aux tirs en situation favorable. Observer et co-arbitrer ».

Les objets de savoirs mis à l'étude relatifs aux différents rôles de la pratique sociale du handball au fil des séances concernent :

- L'amélioration de l'efficacité des transmissions que nous retrouvons dans toutes les tâches d'échauffement des séances 2, 3, 4, 5 pour l'ensemble des élèves.

- La circulation de la balle en attaque est un objet de savoir constant, mis à l'étude pour les deux groupes, en privilégiant sa dimension collective plutôt que sa finalité tactique : la conclusion efficace dans un rapport d'opposition. C'est la relation passe-réception qui travaillée systématiquement et ce selon des contraintes variées de réalisation (passe au rebond, en profondeur, dans une aire de jeu réduite, ou plus large, etc.).

- Les principes défensifs : le savoir technique, sur qui défendre, est davantage mis à l'étude pour les élèves du groupe 1 alors que, pour les élèves du groupe 2, ce savoir devient un critère d'évaluation dans une dimension plus collective (harceler, dissuader, intercepter, aider).

- Les savoirs règlementaires du handball sont enseignés assez systématiquement en relation avec l'arbitrage. L'ensemble des élèves de la classe arbitrent sur le côté du terrain et veillent au respect des zones, des lignes (séances 2, 3, 4, 5 et 6). Cependant seuls quelques garçons du groupe 2 sont mis en situation d'arbitre central. Les élèves du groupe 2 s'auto-arbitrent le plus souvent alors que, lorsque les filles du groupe 1 jouent, c'est presque toujours Carole qui arbitre et qui explicite la règle à un niveau déclaratif.

- Les savoirs d'observation en dehors du temps d'activité motrice sont présents en séances 3, 4, 5 et 6 et ce pour les deux groupes. Pour Carole le savoir observer est au cœur des séances et est mobilisé lors des échanges dans une perspective d'apprentissage réflexif. Ils peuvent porter sur des intentions didactiques différentes selon le groupe. Nous avons vu, en effet, que les attentes deviennent au fil du cycle plus « poussées » pour les élèves garçons du groupe 2, notamment en termes d'analyse du jeu. Dans les rassemblements et les moments de mise en commun après observation du jeu, Carole interagit davantage avec eux en leur demandant d'analyser le jeu des équipes qu'ils observent (souvent des filles du groupe 1). Vis-à-vis des filles en position d'observatrices, le mode de gestion est différent (notamment

en séance 6) car l'enseignante commente le jeu des équipes du groupe 2 et les raisons de certaines difficultés dans l'atteinte de la zone de tir. Toutefois, d'autres savoirs, notamment d'auto-évaluation sont présents pendant le temps moteur lorsque l'enseignante propose des arrêts sur image en demandant aux élèves de décrire la situation et d'envisager des solutions d'action. Ce type de réflexion dans l'action est mis en pratique dans les deux groupes, mais comme Carole passe davantage de temps auprès des filles du groupe 1, c'est auprès des élèves considérées par elle comme les plus en difficultés que ces savoirs seront le plus souvent mis à l'étude.

Le tableau qui suit, récapitule pour chacun des deux groupes (dits de « niveau ») la progression des savoirs mis à l'étude au fil du cycle par Carole.

Séances Thèmes d'étude	Séance 2 (gymnase) En non mixité pour les 2 groupes (en mixité, groupe 2, tâches 3 et 4)	Séance 3 (plateau) En non mixité (filles du groupe 1) En mixité (élèves du groupe 2)		Séance 4 (gymnase) En non mixité pour les 2 groupes (en mixité, groupe 2, tâche 2, 1 fille)		Séance 5 (gymnase) En non mixité pour les 2 groupes (en mixité, groupe 2, tâches 2 et 3, 1 fille)		Séance 6 (plateau) En non mixité (fille du groupe 1) En mixité (élèves du groupe 2)		Séance 7 (gymnase) Evaluation fin du cycle En mixité et non mixité
Maitrise de la passe et de la réception avec opposition Echauffement	Relation passe/réception PASSES précises	Relation passe/réception Passe à rebond et passes précises		Relation passe/réception PASSES précises		Relation passe/réception			Groupe 2 Relation passe/réception Alternative du PB	
Tirs			Groupe 2 Duel tir/gardien-ne							
Atteindre la zone de marque	Savoir tirer sans défenseur-e devant		Groupe 2 Savoir tirer sans défenseur-e devant	Groupe 1 Prise en compte de la défenseur-e pour avancer		Groupe 1 Progression rapide de la balle en petites passes		Groupe 1 Savoir être orientées vers la zone de marque Progression de la balle vers l'avant	Groupe 2 Savoir démarquer un partenaire en fixant le défenseur (dribble) Jouer dans l'intervalle NPB proposer des solutions au PB	
			Savoir tirer à 6 mètres		Groupe 2 PB en avançant, attirer les défenseurs					
				Groupe 1 Savoir occuper l'espace, s'écarter						
Critères d'évaluation niveau 1, niveau 2 et niveau 3										
Défense	Récupérer la balle	Défense active ----- Chacun le sien et se placer entre l'attaquant-e et le but + voir les critères évaluation								
Se reconnaître attaquante et défenseur		Groupe 1 Construire le statut de défenseur-e et attaquante		Groupe 1 Construire le statut de défenseur-e et attaquante						
Observation	En observation « Passe à 10 » Analyser le jeu		Groupe 2 En observation matches Analyser le jeu des filles	En observation matches et tâches Analyser le jeu et relever le score		En observation matches			Analyser le jeu des filles	Repérer le niveau de jeu d'un-e camarade
					Groupe 1 Relever le nombre de possession de balle	Groupe 2 Analyser le jeu des filles et leur faire un bilan				
Arbitrage	Arbitre central et de touche		Groupe 2 Arbitre central et de touche Savoir s'auto-arbitrer	Groupe 1 Arbitres de zone	Groupe 2 Arbitre central et de touche	Groupe 1 Arbitres de zones		Groupe 1 Arbitres de zone Et savoir s'auto-arbitrer	Groupe 2 Savoir s'auto-arbitrer	Groupe 2 1 arbitre de champs
		Arbitre central : Savoir principalement siffler les fautes (marcher, reprise, contact) et buts- engagements Arbitres de zone : Signaler les touches et les zones								

Tableau 34 : avancée des savoirs dans le cycle de Carole

Légende : mêmes couleurs que pour le tableau du site de Pierre auxquelles s'ajoutent les traits trait vertical en pointillé lorsque la tâche est différente selon le groupe 1 et 2. Lorsque le thème d'étude est exclusivement destiné aux filles du groupe 1 ou aux élèves du groupe 2, le texte de la cellule est en rouge

2.1.3. Variation de la direction d'étude au fil des interactions selon les filles et les garçons

Dans cette section, comme nous l'avons fait pour Pierre, nous dégagons certains traits saillants de la pratique de Carole quant aux contenus enseignés et leur variation selon les filles et les garçons. Nous revenons, pour ce faire, sur le tableau de synthèse macrodidactique du cycle (ligne « Variation de la mise à l'étude de la tâche selon les filles et les garçons ») qui permet pour chaque tâche de saisir quelques éléments de ces variations qui se déploient à l'insu de l'enseignante. Dans ce site, compte tenu du choix de Carole de mettre en place un enseignement différencié selon deux groupes de niveau, dont nous avons vu que leur composition recoupait une quasi-partition de la classe selon le sexe, ces variations sont accentuées puisque les tâches proposées sont différentes pour les deux groupes.

Sur la durée du cycle et selon les moments ou les séances, des temps de travail en mixité ou en non-mixité ont été observés dans les deux groupes. La mixité et la non-mixité dans les tâches ne semblent pas poser de problème aux élèves. D'ailleurs, à la question (cf. Questionnaire élèves, en annexe 4) : « En EPS, tu préfères travailler avec des filles, des garçons ou des filles et des garçons », les réponses majoritaires des filles et des garçons vont dans ce sens. Carole, pour sa part, considère que : [le handball] « *ça plait autant aux filles qu'aux garçons* » (cf. Entretien post cycle, annexe 4, section 2.9).

Contrairement à Pierre, les consignes, les régulations de Carole, lors des tâches d'échauffement au fil des séances, varient selon les filles et les garçons. Au fil des séances, une évolution différentielle de ses attentes est observée. Par exemple, la tâche « Passe à 10 », pour les garçons du groupe 2, met l'accent sur la manipulation de balle contrairement à l'usage qui en est fait auprès des filles du groupe 1 avec qui Carole poursuit un objectif d'apprentissage sur le thème du placement en défense (séances 2 et 4). L'expérience de la séance 3, où la « Passe à 10 » est réalisée lors d'un échauffement en mixité, la conforte dans cette stratégie : « *Les filles, elles sont hyper centrées sur la balle, c'est catastrophique et il va falloir que je réduise le nombre, alors c'est bête parce que elles sont nombreuses en plus par rapport aux garçons et c'est peut-être parce que eux ils s'écartent et que les filles s'écartent pas* » (cf. Entretien post de la séance 4, annexe 4, section 2.4).

Nous avons noté que cette enseignante intervenait plus longuement à la fois en temps de présence et en termes de régulations didactiques auprès des filles du groupe 1 ou encore en modifiant les variables de tâche (espace d'évolution et nombre d'élèves par équipe) pour faire avancer les savoirs, ce qu'elle ne fait pas avec les élèves groupe 2 qui sont laissés en autogestion notamment lorsque la séance se déroule sur le plateau (séances 3 et 6). En revanche, l'analyse des variations de la mise à l'étude des tâches d'apprentissage met en évidence une contextualisation de la pratique du handball plus importante pour les élèves du groupe 2. Les enjeux d'apprentissage sont aussi différents entre les deux groupes : le jeu vers l'avant est récurrent chez les filles du groupe 1 tout le long du cycle ainsi que l'occupation de l'espace (s'écarter). Pour le groupe 2, les enjeux concernent davantage la réversibilité des actions d'attaque et de défense dans leur dimension tactique, notamment vers la fin du cycle. Par exemple en défense : les élèves doivent apprendre à défendre chacun sur son vis-à-vis (en se plaçant entre lui et la cible) et à se replier rapidement. En attaque, les savoirs du NPB sont nettement plus mis à l'étude dans le groupe 2, au fil du cycle.

Pour ce qui concerne le type de tâches de jeu (matches), « *les garçons et les filles veulent tous jouer* » (cf. Entretien post séance de la séance 6 et ante de la séance 7, annexe 4, section 2.7), nous constatons la diversité des savoirs proposés au groupe 2 de meilleur niveau d'habileté, et où sont regroupés tous les garçons de la classe : sur le règlement, sur les actions des PB et NPB en attaque (se déployer, prise d'intervalle, jouer dans son couloir de jeu direct, fixer le défenseur), sur la défense (placement défensif individuel et collectif) ; enfin comme pointé précédemment, sur les dimensions de réflexivité et d'analyse des pratiques observées.

Carole précise son « point de vue » durant l'entretien post séance de la 6^{ème} séance et ante 7^{ème} séance : « *A un moment il faut qu'ils soient ensemble, mais à un moment il faut pas (...) parce que là en étant avec les garçons, elles disparaissent quoi (...) il faut qu'il y ait un moment où elles ont joué avec les garçons pour apprendre à se placer, faire le jeu avec les garçons qui est je dirai un peu plus rapide, un peu plus parce que les filles elles sont capables de faire des bonnes choses avec les garçons.* »

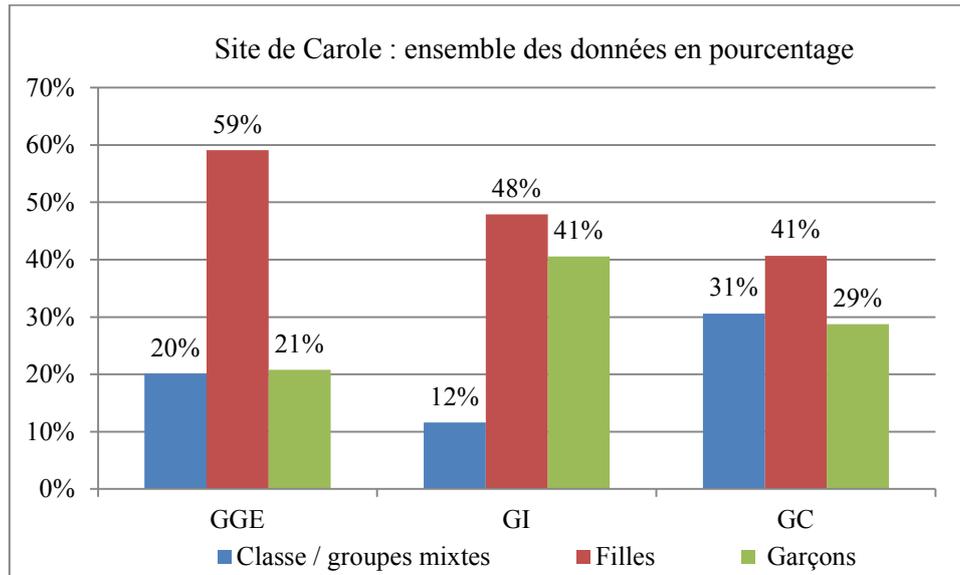
Nous pointons, donc, des exigences différentielles entre les filles et les garçons lors de la direction d'étude qui sont la conséquence de la composition des groupes de niveau, mais qui relèvent aussi d'attentes différentes en termes d'épaisseur des savoirs tactiques mis à l'étude ou des savoirs réflexifs proposés aux unes et aux autres. Pour autant, les savoirs ne

relèvent pas de formes de pratique stéréotypées telles que décrites par les études de genre en sports (Couchot-Schiex, 2013 ; Verscheure, 2009 ; Vigneron, 2004, 2006 ; Vinson, 2013). Les variations observées sont pensées par Carole comme des adaptations aux niveaux des élèves qui recourent, dans ce site et sans que cette enseignante n'en ait clairement la perception, une quasi-partition sexuée de la classe. La dernière séance d'évaluation, où une plus grande mixité de sexe et de niveaux de jeu apparaissent pour la première fois dans la composition des équipes, ne permet pas de rompre avec la tendance observée d'une certaine cécité de cette enseignante aux effets de discrimination sexuée qui résultent de ses choix de groupements. Comme nous l'avons vu tout au long du cycle, cette enseignante est animée par la volonté de passer plus de temps au côté des élèves-filles les plus en difficultés pour les aider à progresser, mais comme elle ne s'appuie pas sur l'hétérogénéité de la classe pour conduire son projet didactique, la démarche de pédagogie différenciée qu'elle met en œuvre ne peut avoir comme issue que le renforcement d'inégalités de sexe en termes des savoirs mis à l'étude (bien décrites par la littérature sur l'enseignement des sports collectifs) et dont en rend compte le constat-même de l'enseignante à l'issue de la séance d'évaluation certificative.

2.2. Evolution de l'adressage des actes de langage de Carole selon les filles et les garçons, au fil du cycle

2.2.1. Répartition des actes de langage sur tout le cycle

Rappelons que pour davantage de lisibilité et de précision, les résultats présentés dans les histogrammes sont indiqués en pourcentage selon que l'enseignant s'adresse à la classe/groupes mixtes, aux filles et aux garçons pour faciliter la comparaison inter-séances, ainsi que pour prendre en considération, dans le cadre de la comparaison inter-sites du prochain titre, le fait que les durées des séances de Pierre (1 heure) et de Carole (2 heures) sont institutionnellement différentes.



Histogramme 18 : indices de fréquence des actes de langage, ensemble des données des 7 séances au fil du cycle, chez Carole

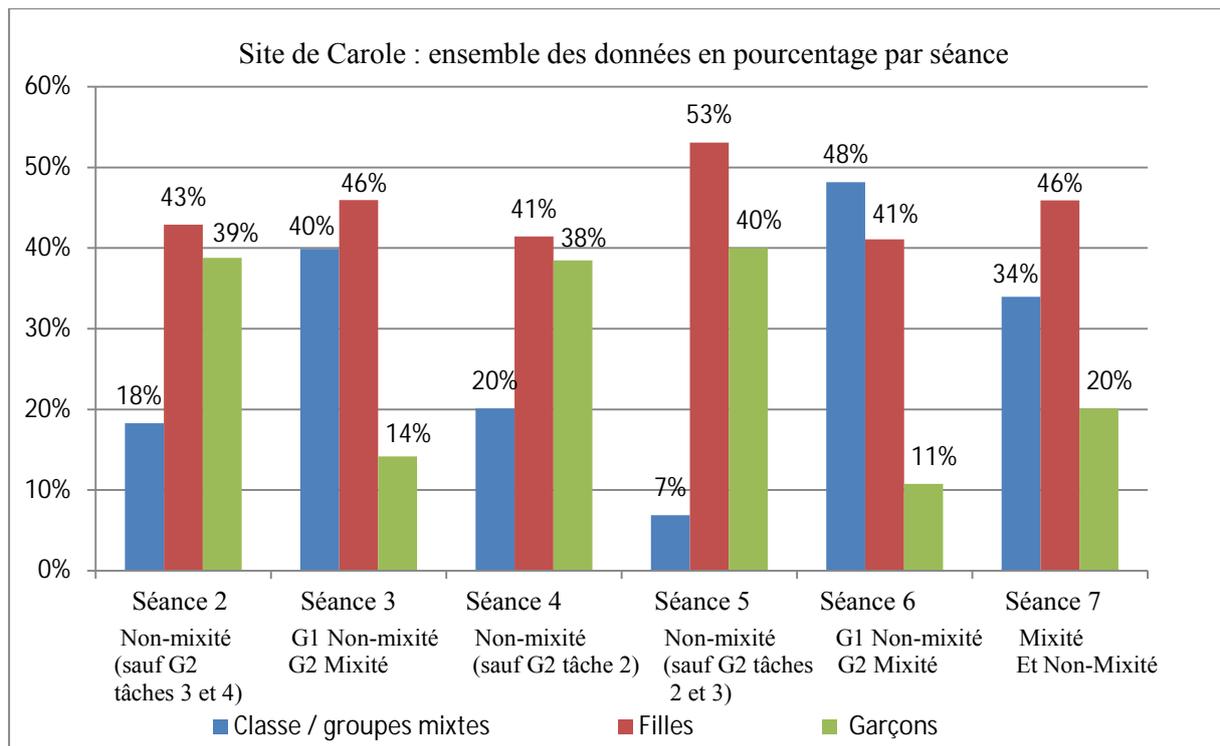
L'histogramme présente la synthèse des adressages des actes de langage de Carole sur la totalité du cycle. Nous observons que Carole s'adresse plus souvent aux filles qu'aux garçons et cela pour les trois catégories.

Ce graphique corrobore les tendances pointées au fil de l'étude qualitative des actes de langage séance par séance : i) une absence de prééminence des interventions disciplinaires adressées aux garçons ce qui peut surprendre au regard des recherches antérieures (48% de l'ensemble des actes de langage de gestion de l'indiscipline aux filles ; 41% aux garçons et dans une moindre mesure à l'ensemble de la classe/groupes mixtes, 12%) ; ii) une tendance de Carole à adresser davantage d'actes de langage de GC en premier lieu aux filles (41%) et dans une moindre mesure, spécifiquement aux garçons (29%) et au groupe classe/groupes mixtes (31%) ; iii) une prééminence des actes de langage de GGE aux filles (59% de l'ensemble des actes de langage de GGE) occasionnés la plupart du temps par la constitution des équipes et du lancement du travail. Ces différences sont statistiquement significatives pour les séances 3 et 5.

Néanmoins, lorsqu'on s'intéresse à la répartition de l'ensemble des actes de langage selon les filles et les garçons sur la totalité du cycle (données agrégées des actes de langage de GGE, GI et GC de toutes les séances exprimées en pourcentage), le test du chi-deux (49,11 au regard du chi-deux théorique égal à 5,99 au ddl 2) confirme qu'il existe, sur l'ensemble du cycle, une différence significative de répartition de l'ensemble des actes de langage de

l'enseignante selon le sexe, plus fréquents en direction filles (cf. Résultats chi-deux en annexe 4, section 1.7, p. 565). Ce lien significatif sur tout le cycle s'appuie sur une sur-représentation des actes de GGE aux filles (résidu ajusté : 6,9).

L'histogramme ci-dessous raffine ces constats en proposant une représentation en pourcentage, séance par séance indiquant si l'enseignement est mené en quasi-mixité (présence de quelques filles dans un groupe de garçons) ou en groupe de travail de même sexe.

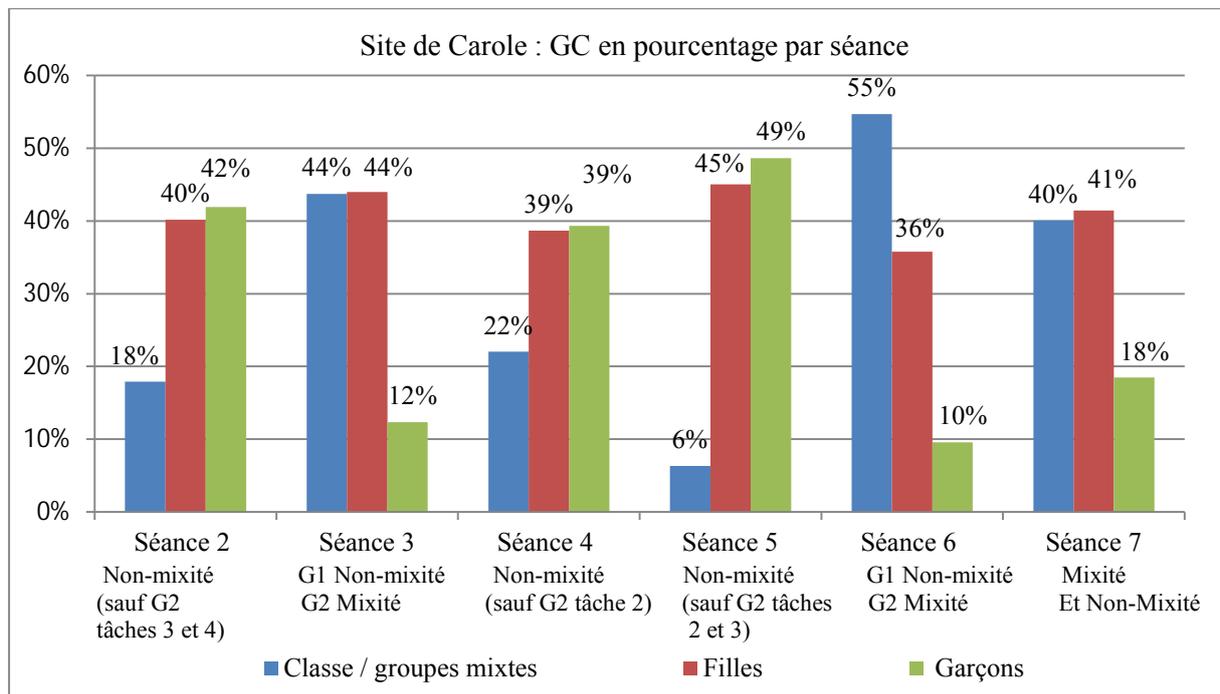


Histogramme 19 : répartition de l'ensemble des actes de langage en pourcentage, séance par séance au fil du cycle de Carole

Dans ce site, nous notons que le pourcentage, toutes catégories confondues, des actes de langage adressés aux filles est plus important que celui des actes adressés aux garçons et ce, pour toutes les séances. Nous observons que, lorsque la séance se déroule en non-mixité pour le groupe 1 et en mixité pour le groupe 2 (séances 3, 6 et 7 où les équipes du groupe 2 comportent quelques filles), le pourcentage des actes de langage spécifiquement adressés aux garçons est plus faible, ce qui s'explique en partie par le fait que Carole s'adresse davantage à l'ensemble des élèves du groupe 2 et moins de manière individualisée aux garçons (ce dont rendent compte les pourcentages des colonnes bleues de l'histogramme pour ces 3 séances).

Dans la section suivante, nous examinons l'évolution sur le cycle des actes de langage relevant de la direction d'étude c'est-à-dire plus spécifiquement ceux concernant la gestion des contenus. Comme pour Pierre, les constats concernant les actes de langage GGE et GI ont été mentionnés pour chacune des séances et les informations sur leur évolution au fil du cycle ne seront pas commentées ci-après. L'ensemble des histogrammes y afférant sur les sept séances du cycle sont disponibles en annexe 4, section 1.8.

2.2.2. Répartition des actes de langage de GC au fil du cycle



Histogramme 20 : répartition des actes de langage GC en pourcentage, séance par séance au fil du cycle de Carole

Au fil du cycle, deux profils de séances se dégagent quant à la répartition des actes de langage de gestion des contenus selon les filles ou les garçons. Nous observons une répartition relativement équilibrée lors des séances 2, 4 et 5, alors que, durant les séances 3 et 6 et 7, le pourcentage des actes de langage de GC spécifiquement adressés aux garçons est inférieur à celui des actes adressés aux filles, ce qui tend à corroborer notre interprétation précédente selon laquelle les interventions de Carole s'adressent à l'ensemble du groupe en activité.

D'un point de vue statistique, les résultats du test du chi-deux sur la répartition des actes de langage de GC selon les filles et les garçons (lien entre le sexe et la séance⁹⁰) sont les suivants : chi-deux 121,71 (chi-deux théorique : 11,1) au ddl 5. Nous observons, donc, un lien significatif entre le nombre d'actes de langage relatifs à la gestion des contenus et la variable de sexe-filles (cf. Résultats chi-deux en annexe 4, section 1.9, p. 567). Ce lien significatif s'appuie sur une sur-représentation des actes de GC adressés aux filles lors des séances 3 (résidu ajusté : 6,5) ; 6 (résidu ajusté : 6,5) et 7 (résidu ajusté : 2,6) bien qu'une sur-représentation des actes de GC adressés aux garçons est identifiable lors des séances 2 (résidu ajusté : 3,6) ; 4 (résidu ajusté : 3,9) et 5 (résidu ajusté : 5).

Dans les lignes qui suivent nous discutons qualitativement ces résultats en examinant, tout d'abord, les variations des actes de GC lors des séances (3 et 6) où le travail se fait entre filles (groupe 1) et en mixité pour le groupe 2 durant toute la séance ; puis lors des séances (2, 4 et 5) où, pour ce qui concerne le groupe 2, seules une ou deux tâches de ces séances impliquent 1 fille. Enfin nous revenons sur les constats de la séance 7 d'évaluation.

Lors des séances 3 et 6 qui se déroulent sur le plateau extérieur et deux terrains de handball éloignés (un en contre-haut séparé de celui en contre-bas par plusieurs marches), Rappelons que Carole est obligée, compte-tenu des distances entre les deux terrains, à mettre en place un travail autonome de l'un ou de l'autre groupe. Dans ces deux séances où le travail se fait pour le groupe 1 en non-mixité et pour le groupe 2 en mixité durant toute la séance, le pourcentage des actes de langage de GC est supérieur pour les filles (44% pour les filles et 12% pour les garçons en séance 3 et 36% pour les filles et 10% pour les garçons en séance 6). Mais nous avons vu que ces différences sont liées, pour la séance 3, au temps que passe l'enseignante auprès du groupe des filles les plus en difficulté sur le terrain de handball en contre-haut. Pour la séance 6, où le groupe 2 est remonté sur le terrain en contre-haut lors de la période des matches, ces différences relèvent, nous semble-t-il, du fait que la plupart des commentaires relatifs au jeu des équipes du groupe 2 sont adressés, non pas aux joueuses et joueurs, mais aux autres élèves de la classe notamment aux filles du groupe 1 en position d'arbitres ou d'observatrices. Ces éléments sont susceptibles d'expliquer en partie le fait que

⁹⁰ La ligne du tableau de chi-deux représente la séance et la colonne le sexe.

le pourcentage des actes de langage de GC adressés spécifiquement aux garçons (du groupe 2) soit le plus bas par rapport aux autres séances dans le cycle. Concernant plus particulièrement la séance 6, le peu d'actes de langage de GC adressés spécifiquement aux garçons se trouve aussi renforcé par le fait que Carole s'adresse à l'ensemble des élèves de ce groupe mixte que ce soit pendant le temps d'activité motrice ou non motrice. Par ailleurs, le pourcentage élevé d'actes de langage y afférant (55%) s'explique aussi parce que, dans cette séance, les équipes de ce groupe 2 jouent un match de plus que les équipes du groupe de filles.

Qu'en est-il maintenant à propos des séances en non-mixité (à l'exception d'une ou deux tâches dans la séance où parfois une fille complète l'effectif d'une équipe de garçons du groupe 2) ? Rappelons tout d'abord que les séances 2, 4 et 5 se déroulent dans le gymnase sur un seul terrain de handball. L'histogramme met en évidence de faibles écarts en termes de pourcentage entre les actes de langage de GC adressés aux filles ou aux garçons. Nous pouvons penser que la proximité des deux groupes dans un espace plus restreint (que sur le plateau extérieur) facilite une plus égale répartition des interventions entre les groupes. Les contraintes spatiales n'impliquent pas de longs déplacements de l'enseignante pour passer d'un groupe à l'autre. Par ailleurs, lors des matches internes à chaque groupe de niveau - qui dans ces trois séances relèvent toujours d'équipes de même sexe (groupe 1 filles) ou d'équipes quasi-sexuées (groupe 2, où une équipe de garçons comporte une seule fille) - les élèves qui ne jouent pas (du fait du choix de Carole d'organiser les matches sur l'aire de jeu du seul terrain réglementaire disponible) sont engagés dans des tâches d'observation et d'arbitrage. Elles et ils restent dans un espace proche de l'enseignante, ce qui permet à cette dernière d'intervenir comme nous l'avons vu lors des analyses mésodidactiques sur les différents savoirs de l'arbitrage ou de l'observation. Ces éléments contingents des choix d'organisation de la pratique scolaire par Carole expliquent en partie une répartition plus « équitable » en direction des garçons (c'est à dire du groupe 2) que celle observée dans les séances 3 et 6.

L'ensemble de ces arguments plaident pour prendre en considération dans les analyses la diversité des facteurs contextuels qui pèsent sur l'action didactique enseignante ! En témoigne aussi la séance 7 d'évaluation certificative de fin de cycle qui met en scène

principalement une tâche de jeu où les équipes sont constituées suivant de formes de groupements filles et garçons assez variables. Nous notons que le pourcentage des actes de langage de GC en direction des filles est quasiment le même que celui des actes de langage adressés aux équipes mixtes (41% aux filles et 40% au groupe mixte). Celui des actes de langage de GC en direction des seuls garçons est quant à lui nettement inférieur (18%). Nous avons vu que s'adressant aux élèves les plus en difficultés (les filles du groupe 1), Carole modifie sa posture d'évaluatrice pour endosser une posture davantage tournée vers des régulations formatives lors du dernier match de filles de cette séance. Par ailleurs, nous avons vu que les élèves ne sont pas toutes et tous confronté·es à une même situation de référence pour l'évaluation certificative. Nous pourrions considérer, par contraste aux conclusions de Liotard (1996) montrant que l'enseignement de la discipline EPS et, notamment, l'évaluation favorisent la reproduction et le renforcement des inégalités entre les garçons et les filles, que Carole, en aménageant le contenu et la structure de la situation d'évaluation, créerait au contraire, les conditions d'un effet « inverse ». Notre analyse a montré que malgré son intention, cette enseignante échoue à aider les filles les plus en difficultés à transformer leurs conduites handballistiques dans plusieurs secteurs du jeu, maintenant ainsi au sein de la classe, et à son insu, une forme de hiérarchie sexuée.

Pour conclure sur la caractérisation de la direction d'étude de Carole lors de ce cycle, nous pouvons dire à partir de l'analyse de l'évolution des types de tâches et des savoirs mis à l'étude croisée avec celle des actes de langage que de multiples facteurs sont à l'origine des différences et des variations de l'enseignement selon les filles et les garçons que nous avons observées :

- Les types de tâches proposées aux élèves sont différentes selon le groupe de niveau attribué aux élèves, il en découle au fil du cycle une accentuation des divergences dans les attentes professorales et une chronogenèse des savoirs distincte en fonction du sexe des élèves. Pour autant, les constats établis ne corroborent pas certains travaux ayant mis en évidence que les interactions en classes mixtes conduisent l'enseignant·e à s'occuper davantage des garçons (Jarlégan 1999 ; Jarlégan, Tazouti & Flieller, 2011). Au contraire, nous avons vu que Carole passe davantage de temps auprès du groupe de filles et que ses régulations sont adressées, pour ce qui concernent le groupe 2, davantage à l'ensemble des

élèves plutôt qu'aux garçons. Relevons aussi que, dans le groupe 1 de filles, les actes de langage de Carole sur les contenus ne portent pas uniquement sur des encouragements, mais sur les critères de réalisation. Le suivi au plus près de ces élèves-filles en difficulté l'amène cependant lors des matches à énoncer de brefs jugements évaluatifs sur l'action.

- Au fil du cycle, nous remarquons aussi une différence dans les interventions relatives aux savoirs des rôles sociaux d'observateur·trices et en termes de réflexivité sur l'action. Si les actes de langage de GC en direction du groupe 1 de filles sont énoncés quasi-exclusivement pendant le temps de leur activité motrice sous forme d'injonctions brèves sur ce qu'il y a à faire, ceux destinés aux élèves les plus débrouillés et donc plus particulièrement aux garçons, au regard de la composition des groupes de travail, vont au-delà d'un accompagnement de l'action. Ces élèves sont davantage sollicités d'un point de vue réflexif dès lors qu'il leur est demandé de produire des analyses et des recommandations sur le jeu des filles (voir analyses mésogénétique de plusieurs séances). Carole se dit très sensibilisée à la nécessité de faire réfléchir les élèves. Elle met en jeu plusieurs stratégies pour inscrire les élèves dans une démarche réflexive : i) lors d'arrêts sur image en cours de jeu (stratégie davantage utilisée avec les filles du groupe 1 sous forme de brèves interlocutions) ; ii) lors des rassemblements par des échanges de type questions-réponses-évaluations ; enfin, iii) lors de moments d'observation du jeu. Lors de la mise en œuvre de ces deux dernières stratégies, les attentes de Carole en termes d'épaisseur des savoirs attendus chez les élèves sont plus exigeantes en direction des garçons du groupe 2. Le but n'est plus seulement d'agir, mais également de comprendre « ce qui se passe » pendant l'agir. L'enseignante cherche ainsi une prise de conscience de l'élève au moyen de la spécificité de la « verbalisation de l'action », qui se décline de façon différentielle selon le sexe au fil du cycle.

- Indiquons aussi que le travail d'arbitres proposé aux deux groupes est aussi porteur de différenciation. Seuls quelques garçons sont mis en situation d'arbitre central lors des moments de matches ; les filles assurent le rôle d'arbitre de ligne. Lors des séances sur le plateau, les élèves du groupe 2 s'auto-arbitrent, ce qui est en adéquation avec un des critères de la grille d'évaluation du cycle proposée par Carole. Lors des séances en gymnase, les élèves-filles du groupe 1 sont pour leur part sollicitées (séance 5) pour relever le nombre de possessions de balle dans un rôle de secrétariat (tenue de feuille de jeu), alors que les garçons lors de cette même séance sont invités à produire des analyses du jeu des filles proche d'un rôle d'entraîneur. Ses assignations sexuées semblent transparentes pour Carole, mais

concourent à une bifurcation importante des exigences attendues des filles et des garçons dans ce site, ce qui se confirme au fil du cycle et lors de la séance d'évaluation certificative.

- Les modalités d'évaluation certificative, préparées dès la séance 4, rendent compte de l'adhésion de Carole à l'intérêt de proposer aux élèves « *des contrats pédagogiques* » clairs, et de l'importance des préconisations officielles auxquelles elle adhère (pédagogie différenciée, aide aux élèves en difficultés). Ce point est un indicateur de son épistémologie professionnelle en adéquation avec les choix didactiques opérés au fil du cycle tels que mis en évidence par les analyses mésogénétiques des séances. Par voie de conséquence, l'évaluation reste malgré tout marquée par des différences de traitement entre les garçons et les filles au regard de leur position d'excellence perçue. Les élèves sont confrontés à des contextes de jeu fort différents qui reflètent l'intention de Carole d'accompagner les élèves les plus en difficultés en aménageant le cadre évaluatif.

Nous pouvons conclure sur la direction d'étude dans ce site, en considérant que si elle tente de répondre à l'hétérogénéité de la classe, elle instaure toutefois, de façon subtile et sous-jacente, une forme de hiérarchie sexuée et d'excellence des attentes au fil du cycle selon les filles et les garçons qui pourrait se cristalliser en termes d'inégalités de trajectoire selon le sexe.

Au terme de l'analyse macrodidactique des deux cycles, il convient maintenant, comme nous l'envisagions de comparer les résultats produits afin de dégager d'éventuelles généralités. C'est l'objet du titre 3 qui suit.

Titre 3. Dynamique de la pratique enseignante au regard des filles et des garçons : comparaison inter-sites

Dans ce troisième et dernier titre du premier chapitre des résultats, nous synthétisons les constats établis sur chacun des sites aux fins de les comparer et de pointer les généralités et spécificités qui se dégagent de l'analyse macrodidactique en termes de variation de la direction d'étude selon les filles et les garçons. La comparaison macrodidactique des cycles de Pierre et de Carole s'appuie sur l'articulation des deux objets d'investigation que sont l'évolution des types de tâches et des savoirs et l'évolution des actes de langage au fil du cycle. Nous nous intéressons plus particulièrement aux actes de langage relatifs aux contenus (GC) en ce qu'ils témoignent des régulations didactiques que chaque enseignant·e produit au regard de l'interprétation qu'elle ou il fait de l'activité des élèves. Comme l'indiquait les travaux pionniers de Marsenach et Mérand (1987), les contenus, les savoirs réellement enseignés ne sont pas simplement le reflet de la structuration de la séance sous forme de tâches successives, mais apparaissent aussi et surtout lors des régulations interactives.

Nous présenterons, dans un premier temps, quelques caractéristiques des types de tâches proposées aux élèves par Pierre et Carole ; dans un deuxième temps, ce sont les thèmes d'étude abordés au fil du cycle et l'avancée des savoirs selon les filles et les garçons qui seront comparés ; enfin nous nous intéresserons aux régulations didactiques telles que délivrées au fil de l'action des élèves. L'ensemble nous permettra de comparer la direction d'étude dans les deux sites et sa variation selon les filles et les garçons.

1. Types de tâches proposées aux élèves : comparaison inter-sites

Les caractéristiques des types de tâches proposées aux élèves par Pierre et Carole seront abordées en deux temps. Le premier porte sur les caractéristiques des tâches techniques, technico-tactiques et de jeu. Le deuxième aborde la variation des tâches selon l'effectif, la mixité des équipes et la mise en place de groupes hétérogènes ou de niveau.

Pour illustrer si les tâches proposées sont techniques ou technico-tactiques, nous nous référons à l'analyse « Deleplacienne » (Uhlrich, Eloi & Bouthier, 2011) qui met en avant :

i) la « réversibilité » de la tâche, des rôles d'attaquant·es et de défenseur·es ; ii) le lancement de la tâche qui reconstitue (ou non) les conditions réelles de jeu ; iii) une égalité numérique entre antagonistes engagés dans l'action avec des déséquilibres momentanés pouvant être introduits ; iv) une alternative de choix avec un minimum de deux possibilités de réponse ; v) une variation des interventions des défenseur·es (par exemple, un·e défenseur·e en retard en contournant un plot). Pour ces auteurs, les aspects tactiques doivent être premiers et les techniques sont seconds. Des constats établis chez ces deux enseignant·es, les tâches d'apprentissage proposées ne comportent pas systématiquement la réversibilité du jeu. Seule Carole, en tout début de cycle et pour les filles du groupe 1, initie un travail dans ce sens lors de la tâche « Se reconnaître attaquante et défenseure ». Aucune autre tâche d'apprentissage ne comportera la condition de réversibilité (à l'exception des matches). Au fil des entretiens avec Pierre et Carole, nous pouvons interpréter ce choix de non réversibilité des tâches d'apprentissage en raison d'une maîtrise technique de base considérée comme insuffisante chez leurs élèves ou traduisant une maîtrise encore peu développée pour la grande majorité des élèves filles ou garçons. Il n'en reste pas moins que, lors des phases de matches, les élèves sont confrontés à la réversibilité du jeu inhérente aux sports collectifs avec laquelle elles ou ils devront s'adapter.

Ainsi nous pouvons dire que sur les deux sites, les types de tâches proposées sont essentiellement des tâches technico-tactiques et des tâches de jeu (plus ou moins thématiques). Nous observons peu de tâches spécifiquement techniques et, quant elles le sont (le plus souvent à l'échauffement), ces tâches techniques sont fortement élémentarisées. Nous ne relevons pas cependant de micro-tâches au sens développé par les chercheurs d'ESCOL (sauf pour Pierre durant l'échauffement).

L'évolution des tâches au fil du cycle est plus complexe à caractériser, car un ou plusieurs aspects (l'effectif, la mixité et la composition de groupes de niveau ou non) peuvent varier selon la tâche. Les tâches au cœur des séances de Pierre sont de type technico-tactiques, à faible effectif et en supériorité numérique offensive avec un accent mis sur au moins une alternative. Pour Carole, les tâches proposées diffèrent selon les deux groupes de niveau. Pour le groupe 1 composé de filles évaluées lors des deux premières séances du cycle comme ayant un niveau d'habileté handballistique plus « faible », nous remarquons que les tâches sont moins contextualisées et davantage élémentarisées, l'élémentarisation portant essentiellement sur le rapport d'opposition (une absence ou un très faible nombre de défenseur·es) ce qui

limite drastiquement la construction de la compétence tactique. Pour l'autre groupe, des garçons et quelques filles plus débrouillé-es, les tâches d'apprentissage sont avant tout des tâches à effectif réduit, mais à égalité numérique.

Pierre fait réaliser les mêmes tâches à l'ensemble des élèves. Mais lorsque que les tâches sont proposées en groupe mixte, nous constatons que les filles et les garçons ne travaillent pas réellement ensemble et nous avons souligné l'existence dans ce site d'une « mixité de juxtaposition » (Mosconi, 1989). Il apparaît ainsi, dans les deux sites, mais sous des formes de groupement différentes, une inégalité au sens développé par Couchot-Schiex, à savoir que « la mixité n'est pas signe d'égalité si les deux sexes ne sont pas à parité ou s'ils coexistent sans interagir ou s'ils ne sont pas traités également » (Couchot-Schiex, 2017, p. 50).

Enfin, le rôle fondamental de gardien·ne n'est pas pris en compte de la même manière chez Pierre ou Carole. Chez Pierre, la présence d'un·e gardien·ne est pas systématique. Il aménage la règle lors du tir face à une gardienne de but par un garçon : « *Quand c'est une fille, on tire au sol.* » Il justifie ce choix parce que les garçons aiment marquer, sans trop se soucier de qui est dans les buts. Carole n'est pas confrontée à ce problème d'aménagement des exigences du duel selon le sexe. Pour elle, la présence du gardien·ne n'est pas systématique parce que non nécessaire. Ce choix transpositif n'est pas sans effet sur les acquisitions, car l'absence d'élève dans les buts a pour conséquence que les savoirs du duel tir/gardien·ne essentiels en handball (Portes, 2004) sont rarement mis à l'étude. Comme nous l'avons évoqué dans l'analyse, le choix de ne pas mettre de gardien·ne laisse penser que Carole privilégie davantage la circulation de la balle, non dans sa dimension d'efficacité tactique permettant que la construction d'une attaque débouche sur un tir, mais dans sa dimension d'échange au sein de l'équipe. Par contraste, la mise à l'étude de la progression collective vers la zone d'attaque, chez Pierre, est le plus souvent pensée en termes d'alternative et de réalisation d'un tir efficace (dans ses dimensions fondamentalement technique et tactique).

Pour conclure, si les tâches initialement proposées aux élèves sont communes pour les filles et les garçons dans le site de Pierre, nous avons observé que la mise en place dans le site de Carole d'un enseignement différencié, selon deux groupes de niveaux d'habiletés qui, globalement, séparent les filles et les garçons (à l'exception de deux ou trois filles rattachées

épisodiquement au groupe de garçons débrouillés), entraîne une forte différence des thèmes d'étude abordés avec les filles et avec les garçons.

Ce constat d'inégalité doit être nuancé parce que la question des hétérogénéités de positions d'excellence dans la classe peut justifier le choix de thèmes d'étude différents. Il devient cependant plus critique lorsqu'elle recoupe, comme l'ont montré plusieurs recherches, l'idée que les filles sont toujours moins compétentes que les garçons dans les sports collectifs ou de raquettes (Vigneron, 2006 ; Vinson, 2013).

2. Thèmes d'étude et avancée des savoirs selon les filles et les garçons : comparaison inter-sites

Nous souhaitons, maintenant, revenir sur les différents thèmes d'étude et l'avancée des savoirs au fil du cycle dans les deux sites pour relever les différences et les points communs entre Pierre et Carole. Puis, dans un deuxième temps, nous reviendrons sur les variations observées de leur mise à l'étude, selon les filles et les garçons, à partir de l'analyse conclusive macrodidactique de chacun des sites.

Au fil de l'analyse (titres 1 et 2 précédents), nous avons relevé six thèmes d'étude déclinés en plusieurs savoirs tout au long du cycle de Pierre et sept thèmes d'étude eux-mêmes déclinés en savoirs dans le cycle de Carole. Nous identifions dans les sections suivantes les éléments saillants de leur mise en comparaison.

2.1. Le thème d'étude de la passe

Pierre et Carole travaillent, sur tout le cycle, le thème d'étude de la passe. Ce thème est mis à l'étude, séance après séance, pour permettre l'avancée de savoirs relatifs à d'autres thèmes d'étude. Il est perçu par les deux enseignant·es comme un prérequis indispensable aux apprentissages des élèves. Notons toutefois que c'est moins la répétition d'une forme gestuelle que la construction d'une relation PB/NPB qui est au centre de l'enseignement de ce thème dans les deux sites, voir notamment les régulations didactiques de chaque enseignant·e à propos de la distance optimale de cette relation dans différents contextes de réalisation.

2.2. Un thème d'étude central : atteindre la zone de marque

Dans le site de Pierre, la condensation des données met en évidence un thème d'étude principal tout le long du cycle : « Atteindre la zone de marque avec des défenseur·es et un·e gardien·ne. » L'attaque est abordée, en premier, dans les apprentissages des élèves. Différents objets de savoirs sont mis à l'étude autour de ce thème relatif à l'attaque : i) atteindre la cible : « *Aller vers la cible et marquer* », « *donner dans de bonnes conditions* » ; ii) construire des alternatives : « *Avancer s'il n'y a pas de défenseur·e ou donner la balle s'il y a un·e défenseur·e* » ; iii) conclure l'attaque : « *Tirer le plus vite possible.* » Notons que la notion de vitesse est présente à la fin du cycle. Nous reviendrons sur cet aspect dans l'analyse microdidactique, car, même si les élèves filles et garçons exécutent une tâche identique, ce savoir est, comme nous l'avons vu prioritairement, exigé aux garçons.

La condensation des données met en évidence, dans le site de Carole, un même thème d'étude principal : « Atteindre la zone de marque. » Les différents objets de savoirs y afférant concernent l'atteinte de la zone de marque, le tir sans défenseur·e dans son couloir de jeu direct au moyen d'une progression rapide de la balle vers l'avant. Ce qui distingue les élèves du groupe 1 et du groupe 2 dans ce site, c'est que le déplacement vers l'avant doit maintenir une distance proche du PB pour le groupe 1 des filles, alors que les élèves du groupe 2 sont invité·es à se déplacer vers la cible à une distance de passe plus éloignée du PB.

Contrairement au site de Pierre, l'atteinte de la zone de marque, dans le site de Carole, n'est pas enseignée en lien avec l'efficacité tactique de sa conclusion (tir face à un·e élève dans le but). Chez Pierre, l'atteinte de la zone de marque engage des stratégies collective pour démarquer un partenaire et individuelle comme dans le tir. Ce qui est valorisé par Carole relève plutôt d'une circulation de la balle vers la cible : faire avancer la balle.

Chez Pierre, deux autres thèmes « secondaires » ou « ponctuels » apparaissent également : le tir dans ses aspects techniques et le règlement. Ils ne sont mis en avant qu'au début du cycle (rappelons-le, en séances 1 et 2). Chez Carole, le thème d'étude spécifique à la technique du tir n'est proposé qu'aux élèves du groupe 2, en revanche les feedbacks sur le règlement sont systématiques lors des activités proposées aux élèves.

2.3. Le thème d'étude de la défense

Dans le site de Pierre, le thème d'étude relevant de la défense est essentiellement travaillé dans la deuxième partie du cycle, à partir de la séance 4, même si Pierre intervient

ponctuellement dans ses régulations sur le thème de la défense dans les séances précédentes. Contrairement au thème d'étude précédent sur l'attaque, les objets de savoir concernant celui de la défense est toujours le même : « Se placer entre la-le PB de balle et la cible et lever les bras. » Nous avons noté que ce savoir plutôt individuel pendant le cycle devient un savoir et un critère d'évaluation collectif en séance 8 alors qu'il n'a pas été travaillé.

Le thème d'étude relatif à la défense, chez Carole, est travaillé dès le début du cycle. Seul l'objet de savoir « se positionner entre l'attaquant·e et la cible en défendant chacun·e sur un·e joueur·euse » est mis à l'étude. Il a été initié avec le groupe 1 lors de la tâche « Se reconnaître attaquante et défenseure » comme un savoir exclusif aux filles de ce groupe.

2.4. A propos des rôles sociaux

Dans le site de Pierre, le thème d'étude « arbitrage » est prégnant chez cet enseignant dans le cycle. Durant deux séances, les séances 4 et 5, Pierre met en avant ce thème d'étude en mobilisant plusieurs élèves avec un·e arbitre central et des arbitres de zones. Dans les autres séances, il n'y aura qu'un·e arbitre. Dans le site de Carole, le thème d'étude « arbitrage » est prégnant et, ce, dès le début du cycle, car cette enseignante met aussi en place des arbitres de zone et central. Ce sont des élèves garçons du groupe 2 qui arbitrent au centre du terrain les matches des filles du groupe 1.

Contrairement à Pierre, un septième thème d'étude est proposé par Carole, celui de l'observation du jeu ; l'enseignante met en place des observateur·trices tout le long du cycle. Elle accorde de l'importance à l'observation (observer la qualité du jeu et l'évaluer) dans une perspective réflexive. Relativement aux savoirs relevant de l'analyse du jeu de handball, nous avons constaté que Carole interagit davantage avec les élèves du groupe 2 (prioritairement des garçons et quelques filles) avec des exigences qualitatives plus fortes que celles demandées aux filles du groupe 1, au regard de l'interprétation du jeu. Ces élèves, le plus souvent des garçons, doivent être en mesure de formuler et de commenter des solutions visant à améliorer le jeu des filles du groupe 1. Dans le contexte où ce sont les élèves du groupe 1 (les filles les plus « en difficultés ») qui observent le jeu du groupe 2, Carole se satisfait de leurs réponses laconiques sans pousser plus loin l'exigence de réflexivité.

Il ressort de l'analyse chronogénétique des thèmes d'étude et des savoirs une identité de structuration pour les filles et les garçons dans le site de Pierre et des variations au regard des groupes de niveau fortement sexués chez Carole. Ces différences liées à des choix

pédagogiques ou organisationnels ne suffisent pas, comme le montrent nos analyses, à caractériser leur direction d'étude. En nous appuyant, d'une part, sur les constats de Marsenach et Mérand (1987) qui ont mis en évidence que les contenus réellement enseignés émergent lors des interactions avec les élèves dans les tâches d'apprentissage et, d'autre part, sur les propositions de Chevallard (1997) qui souligne la nécessité - pour rendre compte de la direction d'étude - de mettre en relation les éléments qui relèvent de la conception des dispositifs (les types de tâches proposées aux élèves) et les modalités de régulations didactiques mis en œuvre par les professeurs pour guider leur étude, nous nous sommes intéressés à la gestion des contenus au fil du cycle. C'est ce que nous comparons dans la section suivante.

3. Régulations didactiques selon les filles et les garçons : comparaison inter-sites

Dans cette section, nous synthétisons les traits saillants caractérisant les régulations didactiques de Pierre et Carole et leurs variations selon les filles et les garçons. Nous nous appuyons pour mener la comparaison à la fois sur les analyses qualitatives et les indices quantitatifs (voir section : Répartition des actes de langage de GC au fil du cycle, des titres précédents).

Dans le site de Pierre, nous avons constaté une variation de la répartition des actes de langage de gestion des contenus en direction des filles et des garçons. D'un point de vue statistique, les résultats du test du chi-deux indiquent un écart significatif entre le nombre d'actes de langage portant sur les contenus adressés aux filles par rapport à ceux, plus nombreux, adressés aux garçons. Par ailleurs, les interventions didactiques de Pierre sont brèves, constantes, soutenues et variées, sous forme d'injonctions (« *tire* » ; « *passe* » ; « *plus vite* » ; « *bien* »). Elles relèvent de modalités de régulations didactiques classiquement observées en EPS lors de l'enseignement des sports collectifs, à savoir des corrections ou des prescriptions d'accompagnement de l'agir de l'élève (Boudard, 2012 ; Marsenach & Mérand, 1987). Nous avons noté que, lorsque les séances sont non mixtes avec une répartition spatiale des groupes de filles et de garçons de chaque côté du terrain (comme pour la tâche 1, évolutive « 3 contre 1, sur un demi-terrain avec 1 passeur·euse », puis 3 contre 2 défenseur·es en séance 6), Pierre intervient davantage avec le groupe filles sans pour autant que ce rééquilibrage ne modifie le lien significatif évoqué plus haut. Dans les tâches d'apprentissage,

les régulations didactiques en direction des filles et des garçons se caractérisent par une forme d'insistance sur la vitesse d'exécution pour les seconds et l'occupation de l'espace pour les premières comme nous l'avons remarqué pour plusieurs tâches au fil des séances du cycle. Par contre, les savoirs varient davantage selon les filles et les garçons dans les tâches de jeu où les régulations didactiques sont, d'une part, plus nombreuses en direction des garçons et, d'autre part, portent sur des savoirs tactiques de plus grande épaisseur épistémique que les régulations adressées aux filles.

Dans le site de Carole, le nombre d'actes de langage de gestion des contenus adressés aux garçons est globalement inférieur à celui adressé aux filles. Rappelons que l'enseignement est différencié dès la troisième séance dans le cycle de Carole, selon deux groupes de niveau quasiment de même sexe (uniquement des filles dans le groupe 1 considéré comme plus « faible » et pratiquement que des garçons avec une à trois filles dans le groupe 2 de plus haut niveau handballistique). L'analyse statistique (chi-deux) montre un lien significatif entre le nombre d'actes de langage sur les contenus en faveur des filles.

Dans ce site, la mise en place de groupes de niveau produit, du fait de leur composition, des variations dans les savoirs mis à l'étude selon les filles et les garçons. Ce choix transpositif se prolonge lors des interactions et se trouve renforcé par les contextes spatiaux de pratique dans ce site (gymnase ou plateau extérieur). Pour autant, les régulations didactiques effectuées par Carole pendant le temps moteur auprès des filles du groupe 1 ne relèvent pas principalement d'encouragements, comme cela a pu être repéré dans des travaux antérieurs (Fagrell, Larsson & Redelius, 2012 ; Vigneron, 2004), mais découle de critères de réalisation précis visant à améliorer la relation passeuse-réceptionneuse, l'occupation de l'espace, la progression collective vers la cible, accompagné de jugements évaluatifs qui peuvent être positifs ou critiques. En revanche, nous pointons des attentes plus sophistiquées auprès des élèves du groupe 2 lors des temps d'observation et d'analyse mis en place pendant les matches. Dans ces temps non moteurs, l'enseignante valorise la prise de conscience des élèves, notamment des garçons, par le biais d'une « verbalisation de l'action observée ». Carole cherche, aussi, à inscrire les élèves dans une démarche réflexive sur l'action qui vient d'être réalisée. Elle utilise, pour ce faire, des arrêts sur image afin de les inciter à réfléchir en situation. Cette modalité de gestion des contenus est plus souvent utilisée avec le groupe de filles « faibles » sous forme de questions-réponses-évaluations, souvent très elliptiques du côté des élèves.

4. Direction d'étude selon les filles et les garçons : comparaison inter-sites

Nous allons, dans cette section conclusive, discuter des formes singulières de direction d'étude des deux enseignant·es. Comme nous l'avons mentionné au niveau de chaque cycle, la mise en relation des trois strates d'analyse (types de tâches proposées aux élèves, thèmes et savoirs mis à l'étude, interventions verbales de gestion de contenus) souligne des variations, parfois des différences d'épaisseur épistémique, dans les savoirs exigés aux filles et aux garçons. Il reste que ces disparités ne procèdent pas d'une même logique d'enseignement, dans les deux sites. Nous constatons, dans les lignes qui suivent, quelques points communs et la singularité de la pratique didactique des deux enseignant·es ainsi que leurs effets différentiels selon le sexe.

Nous avons relevé que les deux enseignant·es privilégient certains thèmes tout au long du cycle, en référence aux préconisations programmatiques institutionnelles. Au sein de ces thèmes, nous avons également noté la valorisation de certains savoirs lorsque Carole ou Pierre s'adressent aux filles ou aux garçons. En quoi ces choix caractérisent-ils leurs pratiques didactiques ? Au regard du contexte d'établissement en zone d'éducation prioritaire, quelles en sont les dimensions génériques ou spécifiques ? En quoi sont-elles susceptibles de participer à la construction d'inégalités scolaires selon le sexe.

Bordes (2002), suite à une enquête menée auprès de 240 enseignant·es, montre que, sur le terrain, la gestion des groupes dépend de la nature de l'activité enseignée :

- Les enseignant·es répartissent les élèves en groupes affinitaires et/ou en groupes de niveau homogène lors des activités techniques (saut, lancer, gymnastique, natation).

- Dans les activités ne requérant qu'un simple partenariat (danse, acrosport, escalade), les regroupements affinitaires prédominent.

- Pour les activités d'opposition individuelle ou collective, les enseignant·es alternent, selon les séances, les situations entre groupes homogènes (les élèves sont regroupés en fonction de leur niveau pour mener un travail spécifique) et hétérogènes (la classe est divisée en équipes de niveau homogène entre elles, hétérogène en leur sein). Les constats établis dans les deux sites conforte, en partie, les résultats repérés par Bordes au regard de l'évolution des formes de groupements observés au fil des deux cycles (les deux groupes de niveaux chez

Carole, la mixité de juxtaposition dans certaines séances de Pierre). Mais qu'en est-il quant aux attentes didactiques des deux enseignants ?

Contrairement à Pierre, chez Carole, la structuration des tâches dans les séances n'est pas identique tout le long du cycle, mais varie selon le groupe de niveau. Ce premier constat a pour conséquence une direction d'étude différente dans les deux sites. Chez Pierre, les thèmes d'étude de l'ensemble des tâches proposées aux élèves sont globalement identiques pour les filles et les garçons, c'est au niveau des régulations didactiques « *on line* » qu'apparaissent, relativement à ces thèmes, des écarts quant à l'épaisseur épistémique des savoirs exigés selon le sexe. Chez Carole, les savoirs mis à l'étude sont différents selon les groupes de niveaux qui, nous l'avons dit, recoupent une quasi-partition sexuée de la classe. La variation de mise à l'étude des savoirs, selon les filles et les garçons au fil des interactions, apparaît plus prégnante dans ce site. Pierre et Carole ne stabilisent pas les formes de groupement au fil des séances, sauf, dans le site de Carole, le groupement des filles de niveau d'habileté « faible » (groupe 1). Cette stabilité du groupe de filles s'accompagne chez Carole d'une présence plus marquée auprès d'elles et de régulations statistiquement plus nombreuses durant les séances 3, 6 et 7 et à un moindre degré dans les séances 2, 4 et 5.

Comme nous l'avons remarqué tout au long de l'enquête, cette enseignante s'attache à faire progresser les élèves les plus en difficulté (entretiens). La stabilité de composition du groupe 1 rassemblant des filles de faible niveau d'habileté handballistique n'est pas sans lien avec son souci, dans ce contexte d'éducation prioritaire, de réduire la monopolisation de la balle par les garçons ce qui empêche ces filles de progresser. Carole souhaite, ainsi, favoriser l'émergence d'une véritable dynamique de groupe, fondée sur la cohésion, la solidarité, la communauté d'intérêts (Rey, 2000). Mais ce choix contient aussi une fonctionnalité didactique : les acquisitions tactiques ne peuvent apparaître que si l'on laisse au groupe suffisamment de temps et de stabilité (Gréhaigne, 1997). Il n'en reste pas moins que, dans cette classe, les filles de ce groupe ne pourront jamais tirer profit des possibilités de progression offertes par une participation à des groupes de travail (ou à des équipes) hétérogènes en leur sein, permettant de tirer les élèves moins avancés vers des acquisitions supérieures. Ainsi, cette stabilité provoque - sans doute à l'insu de Carole qui est fortement mobilisée pour justement faire progresser les élèves les plus en difficulté - un renforcement des différences (voire des inégalités) filles et garçons dans les contenus enseignés et appris

comme ont pu le montrer de précédents travaux (Couchot-Schiex, 2005 ; Vigneron, 2004 ; Vinson, 2013).

Examinons maintenant la direction d'étude dans les deux sites au regard des principes prévus pour guider l'étude des élèves. Jeannin (2013) souligne qu'augmenter le niveau culturel des élèves et, notamment, des filles, est une gageure, mais qu'il est nécessaire de leur permettre de comprendre ce qu'exige la situation en matière de savoir-faire technique pour atteindre le but et que c'est même un enjeu capital. Or, selon elle, les situations de résolution de problème (SRP⁹¹) telles que véhiculées par le discours didactique normatif dans l'enseignement des sports collectifs, « semblent handicaper les filles, dans la compréhension de ce qu'il y a à apprendre ». Vigneron (2004) constate, pour sa part, que ne mettre en avant que les critères de réalisation ou les règles d'action finit rarement par être accessible aux élèves filles. Jeannin (2013) propose quatre étapes pour que les filles accèdent réellement aux savoir-faire visés en Handball dans les APSA :

- « L'élève essaye de dépasser l'obstacle proposé dans la SRP ;
- l'élève verbalise les solutions trouvées et prend conscience de ce qu'il y a à faire ;
- une nouvelle confrontation des élèves à l'obstacle est nécessaire pour essayer d'identifier les solutions par le groupe ;
- la prise de conscience de l'action efficace doit être ressentie au cours de la SRP pour devenir une règle d'action » (Jeannin, 2013, p. 24).

Si nous nous appuyions sur les étapes identifiées par cette auteure, nous pouvons considérer que la direction d'étude de Pierre met l'accent sur la première étape, tout en créant les conditions d'une continuité dans les expériences d'apprentissage au fil du cycle. En effet, les élèves, filles comme garçons, retravaillent certaines tâches d'apprentissage sur plusieurs séances (comme pour la tâche en diagonale ou la tâche d'attaque sur demi terrain en 3 vs 1 avec gardien·ne et son évolution sous forme de 3 vs 2) ce qui est propice pour que « l'action efficace puisse être ressentie et devenir une règle d'action », sans pour autant avoir été verbalisée. En effet, la deuxième étape de verbalisation, étape centrale dans une approche socio-constructiviste des sports collectifs sous forme de « débats d'idées » (Deriaz, Poussin & Gréhaigne, 1998 ; Dietsch, Brière-Guenoun & Wane, 2005 ; Gréhaigne, 2003, Gréhaigne & Deriaz, 2007 ; Gréhaigne, Poggi & Zerai, soumis), est quasiment absente chez Pierre. Il en est

⁹¹ L'acronyme « SRP » relève d'un registre de langage professionnel utilisé dans la discipline scolaire EPS par les enseignant·es, les formatrices et formateurs et les inspecteur·trices. Il renvoie à un ensemble de principes de conduite de l'enseignement, inspiré du socio-constructivisme ou constructivisme selon une lecture parfois déformée de ce courant de pensée. Certains mésusages ont été mis en évidence par des didacticien·nes, notamment l'idée de la « magie de la tâche » (Marsenach, 1991).

différemment au cours des tâches mises en place par Carole. Nous constatons la déclinaison des trois premières étapes grâce, notamment, aux verbalisations sollicitées lors des rassemblements des élèves. Cette enseignante met en place systématiquement des échanges, suite à l'observation des matches de l'autre groupe de niveau, qui sont marqués par un format « questions-réponses-évaluations » assez traditionnel des pratiques d'enseignement. Mais nous avons aussi observé que les attentes ou les exigences en termes d'identification de ce qui a été réalisé par les joueuses et joueurs, pour ce qui est des solutions possibles pour y remédier, diffèrent selon les groupes. Carole se satisfait des réponses laconiques des filles du groupe 1 observant les matches du groupe 2 (en mixité relative compte tenu du nombre de filles par équipe), alors qu'elle pousse plus loin la réflexion des élèves du groupe 2, en sollicitant notamment des garçons pour qu'ils justifient les solutions permettant d'améliorer, selon eux, le jeu des filles du groupe 1. Les différences dans les réponses observées entre les filles et les garçons, lors de ces échanges à visée réflexive, nous semblent relever de ce qui a été mis en évidence (selon des problématiques de recherche différentes) par les travaux sur les interactions sociales d'apprentissage entre pairs à propos des dyades de même sexe (Ensergueix & Lafont, 2010 ; Lafont, Rivière, Darnis, & Legrain, 2017). Dans ce site, lorsque les élèves sont invité·es à formaliser ce qu'elles ou ils viennent de faire ou d'observer, les filles du groupe 1 et les élèves du groupe 2 se conduisent différemment. Nous pouvons interpréter les réponses laconiques des filles du groupe 1 comme relevant d'un mode de communication recherchant des accords entre membres de l'équipe ou selon des phénomènes de contrat didactique avec les attentes supposées de l'enseignante ; alors que les garçons du groupe 2, lorsqu'ils sont sollicités argumentent davantage leurs désaccords, lors des échanges.

Pour conclure, nous avons souligné, lors de l'analyse du cycle de Carole, qu'elle valorisait fortement des routines dans l'échauffement, le travail collectif, les regroupements et l'activité réflexive. Pour sa part, Pierre valorise aussi les routines, ainsi que le travail collectif en situation réduite lors des séances. Sa préoccupation centrale consiste à ne pas perdre de temps dans l'installation des tâches (d'autant que la séance ne dure qu'une heure dans ce site) afin de densifier les temps de travail moteur chez les élèves, condition essentielle à ses yeux pour une expérience d'apprentissage de qualité. En revanche, Pierre ne met jamais en place des moments collectifs de réflexivité avec ses élèves. Sporadiquement, il pose une question dans le cadre d'un court échange avec telle ou tel élève, fille ou garçon. La courte durée des séances peut expliquer ce choix, mais nous avons vu qu'une tension très forte quant au

contrôle disciplinaire des garçons de la classe conduit ce professeur à ne pas courir le risque de leur désengagement.

La mise en place de routines de travail par Carole et Pierre vise à éviter tout débordement, notamment des garçons. Ubaldi (1998) précise, à propos de l'enseignement de l'EPS en éducation prioritaire, que « ce sont des élèves qui ont besoin de récurrence, de formats pédagogiques dans lesquels ils vont se retrouver toutes les semaines. Ils ont besoin de permanence, de stabilité et de repères, car ce sont des jeunes qui en manquent fondamentalement » (*Ibid*, 1998, p. 127). Il reste que le contexte de classe est fort différent dans ces deux établissements situés en REP⁺. La classe de Carole intégrant des élèves de section euro-allemand, est probablement moins difficile à gérer que celle de Pierre. Les indices de fréquences des actes de langage relatifs à la gestion de l'indiscipline, très faibles, confirment cette interprétation. Mais il faut aussi prendre en considération que cette classe est marquée par une plus grande hétérogénéité sociale et culturelle en regroupant des élèves de milieux socio-économique très défavorisés et des élèves issus de classes moyennes retenus par la politique du collège (voir chapitre 1 des résultats, caractéristiques des deux sites). Par contraste, la classe de Pierre rassemble des élèves issues de milieux socio-économiques très défavorisés, tous enfants de deuxième ou troisième génération d'immigration venant de divers pays du sud. Le contraste entre les deux contextes de pratique n'est sans doute pas sans effet sur les constats effectués. Carole peut se permettre de laisser travailler le groupe 2, principalement des garçons, en autonomie d'autant qu'elle bénéficie de conditions matérielles le permettant, alors que Pierre, qui ne dispose que d'un terrain, considère qu'il est difficile de laisser les élèves jouer ou travailler en autonomie au regard des débordements habituels (des filles comme des garçons) de sa classe.

Mais il est aussi nécessaire dans cette discussion de prendre en considération un autre niveau de détermination de l'action didactique du professeur, celui de son épistémologie pratique (Amade-Escot, 2014, 2019a ; Brau-Antony & Grosstephan, 2017 ; Sensevy, 2007), notamment dans les établissements en zone d'éducation prioritaire (Brière-Guenoun, 2015). Selon ces auteur-es, la mise au jour de l'épistémologie pratique du professeur relève d'une enquête au plus près des pratiques pour, à partir d'observations de l'action didactique conjointe, identifier les raisons de certains choix, de certaines régulations *in situ* du professeur et de leurs effets sur les trajectoires didactiques des élèves.

A cette étape de l'enquête, nous pouvons déjà inférer, des résultats macrodidactiques relatifs aux deux cycles étudiés, quelques éléments qui caractérisent les choix transpositifs de Pierre et de Carole relativement à l'enseignement du handball, éléments qui, selon nous, permettent de situer leurs « conceptions sur l'enseignement des sports collectifs » (Amans-Passaga, 2005 ; Brau-Antony, 2001) ou - pour l'exprimer autrement - leur épistémologie professionnelle, ici relative à l'enseignement du handball. Cette première caractérisation, à l'échelle macrodidactique, sera raffinée et complétée lors de l'enquête microdidactique (voir chapitre 4 des résultats) qui, à partir de l'analyse de l'action didactique conjointe avec les « élèves-cibles » de chaque site, permettra de documenter en quoi l'épistémologie pratique de Pierre et Carole contribue à l'émergence de contrats didactiques différentiels selon le genre.

Toutefois, à l'échelle macrodidactique, nous pouvons considérer que l'épistémologie professionnelle du handball de Carole valorise la circulation de balle, l'échange au sein de l'équipe, ne prenant en compte les questions du rapport de force que d'une manière sans doute un peu superficielle. La conclusion de l'attaque, comme cette enseignante l'exprime dans un entretien, ne lui apparaît pas un enjeu d'apprentissage important. Quant aux alternatives tactiques visant à créer un surnombre ou un espace libre, il est abordé tardivement dans le cycle de Carole, en fin de séance 6 lors d'un match du groupe 2, où sont évoqués la nécessité d'attaquer dans l'intervalle et mis brièvement à l'étude (2min20), sans succès, les solutions envisageables. Par ailleurs, dans ce site, l'égalité numérique de toutes les tâches reste formelle. L'égalité numérique entre attaque et défense dans les tâches d'apprentissage semble être pensée par Carole à un niveau général et non comme une possible variable didactique, comme le serait, par exemple, le retard d'un·e défenseur·e dans un milieu didactique agencé pour favoriser les choix décisionnels des attaquant·es. Un autre point, déjà évoqué de l'épistémologie professionnelle de cette enseignante, relève de la non prise en compte du duel tir/gardien·ne, pourtant fondamental dans la logique de la pratique sociale de référence du handball. Par ailleurs, Carole organise son enseignement à partir d'une démarche pédagogique, marquée par des attentes différenciées entre deux groupes de niveau, fortement sexués (une à trois filles dans le groupe 2 et jamais de garçons dans le groupe 1, sauf pour la dernière séance certificative). Souhaitant faire progresser tous les élèves, sa direction d'étude se caractérise par un soutien affectif fort auprès des filles, accompagné d'une sorte de

« mansuétude » quant aux contenus qui leur sont délivrés et qui caractérise trop souvent l’enseignement en EPS (Fagrell, Larsson & Redelius, 2012).

Ce qui caractérise Pierre, c’est plutôt une épistémologie professionnelle et personnelle du handball qui valorise les dimensions de l’alternative tactique dans un rapport de force aménagé (tâche d’apprentissage en surnombre offensif sur aire de jeu plus ou moins réduite avec gardien·ne de but, mais sans réversibilité). Le match à thème de fin de séance devient le lieu d’application des savoirs travaillés dans la séance, tout en satisfaisant « la demande de jeu » des élèves qui, ainsi, acceptent mieux (« *surtout les garçons* », dit Pierre) le travail qui leur est proposé. La direction d’étude, très « frontale » dans ce site, ne s’attache pas aux différents niveaux d’habileté handballistique identifiables dans la classe. Pour autant Pierre ne « lâche » pas ses élèves quant aux efforts ou aux réalisations motrices à produire. Il intervient de façon systématique sur toute action d’indiscipline pour maintenir un climat d’apprentissage centré sur les contenus. Ses régulations didactiques sont nombreuses, très brèves et portent sur un ensemble de consignes relatives aux gestes à produire, aux espaces à occuper, aux décisions tactiques à opérer, assez proche d’une pédagogie des solutions motrices (Bouthier, 1986 ; Mérand, 1989). Cette direction d’étude, assez classique dans l’enseignement des sports collectifs, n’est accompagnée, contrairement à Carole, d’aucun dispositif réflexif ou d’observation du jeu visant à faire identifier aux élèves les effets de leur activité dans le jeu. Il ressort, cependant, au fil des régulations des exigences différentes selon les filles et les garçons : aux premières des consignes plutôt liées au maniement de la balle et à l’occupation de l’espace, aux seconds des injonctions de vitesse de réalisation, mais aussi des indications sur les choix tactiques à opérer. Pour des raisons autres que celles observées dans le site de Carole, émergent au fil des séances des savoirs possédant une épaisseur épistémique distinctes selon les filles et les garçons.

Quelles sont les conséquences de ces éléments de comparaison (choix transpositifs et démarches mise en œuvre) distinguant les manières d’agir de Pierre et Carole au sujet des trajectoires didactiques des filles et des garçons dans chaque site ? Est-ce que les élèves, filles et garçons, qui ont étudié des savoirs à la fois semblables et différents se sont transformés sur le plan handballistique ?

Pour répondre à cette question, nous revenons sur des données collectées en début et fin de cycle sur l’activité handballistique des huit « élèves-cibles » (quatre dans chaque site)

ayant été désigné·es comme représentatif·ves de l'hétérogénéité des élèves de leur classe par chacun des enseignant·es (voir partie 1 du chapitre 2, titre 1, section 2.3) afin d'identifier de possibles effets de la direction d'étude de Pierre et de Carole sur les trajectoires didactiques de ces huit élèves. La visée ne consiste pas, comme dans une recherche « processus-produit », à déterminer quelle est la direction d'étude la plus pertinente pour lutter contre la fabrication des inégalités scolaires de sexe, inégalités mises en évidence par la littérature depuis plus de trente ans. Nous souhaitons plutôt - avant de poursuivre l'enquête à l'échelle microdidactique - trouver des points d'appui permettant d'articuler les deux échelles d'analyse qui structurent notre thèse : la première qui se conclue ici, centrée sur la direction d'étude du côté des professeur·es au regard des filles et des garçons de leur classe, la seconde présentée en chapitre 4 des résultats qui s'intéresse, du côté des huit « élèves-cibles », à la manière dont les positionnements de genre dans l'action didactique conjointe avec leur professeur·e sont à l'origine de l'émergence de contrats didactiques différentiels.

C'est pourquoi l'objet du chapitre 3 qui suit, que nous qualifions de chapitre « Intermède », plantera le décor en soulignant la pluralité des trajectoires didactiques observées et en pointant la nécessité d'une analyse microdidactique pour rendre compte de la complexité de la co-construction des savoirs et du genre dans le contexte de l'éducation prioritaire.

Chapitre 3. « Intermède »

Ce court chapitre « Intermède⁹² » présente une partie des données recueillies sur les deux sites, permettant d'assurer la transition et l'articulation entre les deux échelles d'enquête (macrodidactique et microdidactique) qui structurent notre thèse. Il assure une fonction de charnière, de pivot entre les deux moments du travail empirique mené sur les deux sites. Après avoir conduit une analyse macrodidactique des savoirs mis à l'étude et des tâches proposées aux filles et aux garçons des classes observées lors des deux cycles (Chapitre 2 des résultats), nous développons une analyse microdidactique afin de rendre intelligible les processus différentiels qui président aux diverses trajectoires didactiques selon le Genre entre élèves (Chapitre 4 des résultats).

Pour les raisons expliquées dans la méthodologie, nous nous appuyons pour mener l'analyse microdidactique sur quelques élèves désigné·es par les enseignant·es comme représentant la diversité de leur classe. En référence à Leutenegger et Schubauer-Leoni (2002), cette stratégie de « carottage » nous a amené à retenir quatre élèves (deux filles et deux garçons dans chacune des classes) désigné·es par les enseignant·es comme représentatif·ves des niveaux hétérogènes de jeu au handball et aux différents comportements scolaires. La visée de l'analyse microdidactique, présentée dans le chapitre suivant, consiste à rendre compte, qualitativement, de l'évolution des trajectoires didactiques de ces huit « élèves-cibles » et en quoi le positionnement de genre épistémique des élèves dans l'action conjointe influence ces trajectoires.

Avant de conduire cette analyse microdidactique, nous avons souhaité caractériser le niveau de jeu de ces huit « élèves-cibles » en comparant leur activité handballistique en début et fin de cycle par le biais d'indicateurs qualitatifs (conduites typiques) de leur activité lors des matches, c'est-à-dire en situation de référence. Après avoir visionné les matches mis en place lors de la première séance et lors de la dernière séance du cycle dans chacun des sites, selon la grille présentée en méthodologie (voir titre 1, section 4.2.3, tableau 7), il ressort des

⁹² Définition d'intermède : événement qui interrompt le cours, le développement de quelque chose : Intermède de calme entre deux crises d'asthme. Divertissement accessoire (chœur, ballet, danse, cérémonie, ouvrage dramatique ou musical) qu'on donnait autrefois sur la scène pendant les entractes de la pièce principale. Articulation méticuleuse de deux intrigues comme le pivot dans le roman policier. Ce chapitre « Intermède » a donc une fonction de pivot, de parenthèse, dans l'enquête didactique.

observables collectés des évolutions différentielles selon les élèves : toutes et tous ne progressent pas de façon identique, toutes et tous ne transforment pas leurs manières de jouer. C'est à la présentation de ces données empiriques que nous consacrons les pages qui suivent et qui participent à l'articulation des chapitres 3 et 4.

Ce chapitre constitue un pivot, une charnière entre l'échelle macrodidactique et l'échelle microdidactique. Nous avons vu, dans le chapitre précédent, que la direction d'étude des deux enseignant·es diffère quant à la manière dont elle et il adressent les contenus aux filles et aux garçons, même si les tâches et les savoirs sont, de prime abord, sensiblement équivalents dans le site de Pierre. Nous voulons aller plus loin, dans la compréhension des processus de construction des inégalités scolaires entre les filles et les garçons en éducation prioritaire, en formulant l'hypothèse (basée sur les travaux antérieurs cités dans le cadre théorique) que ces inégalités ne sont pas indépendantes des positionnements de genre opérés par les actrices et les acteurs de la relation didactique au fil du cycle. C'est à cette enquête que sera dédié le chapitre 4 des analyses microdidactiques.

Ciblée sur les huit élèves désigné·es par les enseignant·es comme représentatif·ves de l'hétérogénéité de chaque classe, nous souhaitons, avant de conduire l'enquête microdidactique à leur sujet, disposer de quelques indices concernant les effets du cycle sur leur apprentissage en handball. L'idée sous-jacente était d'identifier en quoi les élèves avaient tiré profit (ou non) des situations d'apprentissage auxquelles elles·ils avaient participé, pour, dans un second temps, décrire finement les formes de l'étude qu'elles·ils avaient pu expérimenter dans l'action conjointe avec leur professeur. C'est en ce sens que ce chapitre que nous appellerons « Intermède » détient un statut particulier : il constitue, à la manière d'un roman policier, le pivot⁹³ entre deux intrigues didactiques, celle qui relève des conditions macrodidactiques susceptibles de documenter les types de transformations observées et celle qui relève des aspects microdidactiques, expériences d'étude *in situ* auxquelles contribuent les huit « élèves-cibles. »

⁹³ Définition de parenthèse (Wikipedia), « dans son sens stylistique, la parenthèse est une courte digression destinée à faire dévier légèrement un propos de son sujet initial, tout en restant bref et sans perdre de vue ce dernier. Elle est souvent employée comme synonyme de la digression dans la langue courante. » La digression (Wikipedia) est « une figure de style qui consiste en un changement temporaire de sujet dans le cours d'un récit, et plus généralement d'un discours, pour évoquer une action parallèle ou pour faire intervenir le narrateur ou l'auteur. »

La description à deux instants T, au début du cycle et à la fin du cycle, que nous présentons ci-après de l'activité handballistique des huit « élèves-cibles » en situation de matches ne s'inscrit pas pour autant dans une démarche linéaire de type processus-produit visant à établir des rapports de cause à effet, mais plutôt dans celle, indiciaire, de repérage des conditions à l'origine de la dynamique inévitablement différentielle du contrat didactique (Schubauer-Leoni, 1996). L'ambition de l'analyse microdidactique d'épisodes à différents moments du cycle (voir méthodologie, titre 3, section 2) vise à rendre intelligible les raisons présidant aux évolutions et transformations observées entre le début et la fin du cycle. C'est parce que les données empiriques sur l'activité de ces huit « élèves-cibles » viennent en retour informer chacune des deux échelles d'analyse (macrodidactique et microdidactique) qu'elles nous permettront en outre de discuter dans la conclusion de notre thèse des effets de l'intrication entre l'épistémologie pratique du professeur·e (sa direction d'étude tout au long du cycle, voir chapitre 2 des résultats) et celles des huit « élèves-cibles » à travers leurs positionnements de genre épistémique lors d'épisodes significatifs.

Dans les sections suivantes, nous rendons compte des indicateurs, préalables à l'étude microdidactique, reflétant l'évolution et les transformations de l'activité handballistique réalisées par les huit « élèves-cibles » entre le début (première séance) et la fin du cycle (dernière séance), en situation de référence, c'est-à-dire durant les phases de matches mises en place par les enseignant·es.

Titre 1. Indicateurs des transformations réalisées par les quatre « élèves-cibles », dans le site de Pierre

1. Les quatre « élèves-cibles » de Pierre

1.1. Selon leur professeur, du point de vue intrinsèque

Il s'agit ici de présenter des premiers éléments sur le niveau des élèves, à travers le point de vue du professeur. Pierre, durant l'entretien ante 2^{ème} séance (cf. Annexe 3, section 2.3.2), désigne quatre élèves, Abir, Adel, Ibissame et Sofiane, représentant selon lui diverses positions d'excellence dans la classe.

Abir « *est très volontaire. Mais, si tu veux, elle n'est pas en réussite, elle peut louper son tir, elle peut louper sa passe (...) mais par contre elle est volontaire.* » Elle rencontre quelques difficultés scolaires, elle a eu 8,04 de moyenne au brevet blanc. Dans l'entretien ante 3^{ème} séance (cf. Annexe 3, section 2.4.2), Pierre précise : « *elle a beaucoup d'énergie, mais elle est un peu euh... un peu déstructurée (...) pas précise (...) mais une très bonne attitude.* »

Adel, « *c'est un garçon un peu fort (en surcharge pondérale) qui, lors de la semaine dernière, lorsque je les ai séparés par groupes de trois et qui à un moment ils étaient un peu en autonomie pour faire leur ultime, il s'est discrètement mis de côté et, après, j'ai eu du mal à le remettre dans le groupe.* » « *Il a du mal à s'investir avec le groupe, il est pas spécialement apprécié dans le groupe.* » La moyenne au brevet blanc est de 4. Dans l'entretien ante 3^{ème} séance (cf. Annexe 3, section 2.4.2), Pierre souligne : « *Il serait dans le refus de tout.* »

Ibissame n'« *est pas dans l'action, elle est plutôt : je subis, quoi ! Alors elle ne fait pas de vague, t'auras jamais de remarques à faire contre* », « *elle est un peu endormie* » au handball. Au brevet blanc, elle a obtenu 10,25 de moyenne. Dans l'entretien ante 3^{ème} séance (cf. Annexe 3, section 2.4.2), Pierre insiste : cette élève est « *discrète.* »

Sofiane, « *lui, il est très élané, grand sportif* » et il « *est un peu dans le non-respect de la règle.* » Il a 7,21 de moyenne au brevet blanc. Dans l'entretien ante 3^{ème} séance (cf.

Annexe 3, section 2.4.2), Pierre indique que c'est un « *leader positif* », mais « *il est à surveiller dans son comportement.* » Sofiane a un an de retard.

1.2. Au regard du contexte quasi ethnographique de notre étude

Du fait de la démarche quasi ethnographique, nous souhaitons, aussi, obtenir-d'autres informations sur les « élèves-cibles » que celles du professeur. Pour compléter les remarques formulées par Pierre, nous avons recueilli d'autres éléments par le biais du corpus second comme les entretiens avec le CPE et les questionnaires.

Cela nous permet de densifier les caractéristiques des élèves et repérer, au-delà de leur type d'engagement en EPS décrit par leur professeur, d'autres dimensions sociales, culturelles et institutionnelle pour affiner l'analyse, notamment, dans le chapitre 4, des résultats.

Abir ne participe pas à l'association sportive du collège et ne pratique pas d'activité dans un club. Elle préfère travailler avec les filles et les garçons, comme les trois autres élèves (cf. Questionnaire de fin de cycle, annexe 3, section 3.1.2). Le CPE, lors de l'entretien (cf. Annexe 3, section 4.2), nous informe : « *C'est une élève qui, en plus, a une bonne progression. Elle a treize de moyenne au premier trimestre. Elle est passée à quatorze au second. Les premières notes qui sont rentrées, je vois que elle a quelques difficultés en français avec une enseignante qui est très exigeante(...)* Elle a des idées, de l'enthousiasme. *C'est quand même quelqu'un qui a quelques difficultés en français, mais qui pétille.* »

Adel est inscrit à l'association sportive, au judo et en club. Il joue au football. Le CPE nous indique : « *Adel, il fait partie de ces élèves qui partent de loin, qui partent de loin... Il a pas remonté. Il a 6,1 de moyenne. En histoire - géographie, il a un zéro. Pourquoi il a raté l'évaluation ? Donc, ça peut fausser là son évaluation.* »

Ibtissame ne pratique pas d'activité sportive en dehors de l'EPS. Pour le CPE, « *c'est encore, ce sont des élèves qui ne posent pas de problèmes de comportement (...)* il y a des bavardages (...) *c'est quelqu'un qui est à treize de moyenne au premier trimestre, treize au second et, sur les premières notes rentrées, c'est la même tonalité. Donc, c'est un bon profil ça.* »

Sofiane n'est pas inscrit à l'association sportive et pratique le football dans le club du quartier. Durant l'entretien, le CPE nous signale : « *Sofiane, c'est encore un élève qui marche*

bien. Treize, douze treize, ça c'est un profil lycée. Peu d'absences, cinq demi-journées, trois retards. »

1.3. Synthèse des caractéristiques des quatre « élèves-cibles »

De l'ensemble de ces éléments et des premiers commentaires de Pierre, nous pouvons effectuer une synthèse regroupant différents critères rendant compte de l'hétérogénéité des élèves (des dimensions corporelles et d'engagement physique dans la pratique du handball et, plus largement, en éducation physique, des éléments relatifs au mode de participation à la classe, de l'attitude plus ou moins scolaire ou d'engagement dans les apprentissages, des références à la position d'excellence scolaire en général au regard du brevet des collèges⁹⁴).

Site de Pierre	Filles	Niveau d'habileté et engagement en EPS	Position d'excellence scolaire	Garçons	Niveau d'habileté et engagement en EPS	Position d'excellence scolaire
	Abir	+	+ -	Adel	--	--
Ibtissame	-	+	Sofiane	++	+ -	

Tableau 35 : synthèse des caractéristiques des élèves désigné-es par Pierre

Au regard des commentaires de Pierre, nous pouvons résumer les caractéristiques des quatre « élèves-cibles » retenus de la façon suivante : Abir est qualifiée assez forte en EPS, bien insérée scolairement, sans pour autant obtenir de très bons résultats et manifeste une attitude positive. Ibtissame est une fille peu habile en EPS, discrète et en réussite scolaire par rapport à la classe. Adel est un garçon en grande difficulté scolaire, un peu limité en EPS, assez instable dans ses engagements et relativement isolé dans la classe. Enfin, Sofiane est un garçon qui possède des capacités en EPS, assez performant en sport collectif, mais un peu instable dans son engagement.

2. Observation de l'activité des élèves en début et fin de cycle de handball : indicateurs de transformations des quatre « élèves-cibles »

Avant de décrire les cas de ces quatre « élèves-cibles », précisons quelques points à propos du contexte des observations.

⁹⁴ Le niveau scolaire s'appuie des résultats de la note du brevet blanc (-- = < 8 / - entre 8 et 10 / + entre 10 et 12).

Au début du cycle, durant la première séance, nous avons visionné trois matches mis en place par Pierre avec des équipes non mixtes, « Matches sur grand terrain 6 contre 6 » avec un arbitre (voir analyse macroscopique, synopsis de la séance 1, tâche 2). Les équipes filles avec Abir et Ibtissame (4min) jouent le premier match, les garçons dont Adel et Sofiane le deuxième (7min10) et les équipes de filles rejouent ensuite (3min30).

En fin de cycle, nous avons visionné les trois premiers matches de la dernière séance, en équipes mixtes, « Matches sur grand terrain », 6 contre 6 avec 1 arbitre (voir analyse macroscopique, synopsis de la séance 8, tâche 1). Les matches durent 4min. Lors du premier match, Sofiane joue contre Adel et Ibtissame (gardienne). Au deuxième match, Abir rentre et durant le troisième match, Ibtissame est la partenaire d'Adel. Nous avons aussi visionné le troisième match afin de disposer d'indicateurs sur Ibtissame en tant que joueuse de champ.

2.1. Abir

Au début du cycle, en s'appuyant sur les indicateurs de la grille (voir partie 1, chapitre 2, section 4.2.3) l'examen de la défense nous révèle qu'Abir est plutôt inactive : repli en marchant, attente sur la ligne médiane et reste sur un demi-terrain. Nous observons quelques harcèlements, mais pas d'interceptions. En attaque, Abir est plus active. Suite à plusieurs relances adressées au milieu du terrain, elle part en dribble vers la cible, tire cinq fois et marque un but en suspension, en bas à droite. Nous relevons qu'elle a tiré deux fois sur la gardienne et qu'elle effectue aussi une passe à une partenaire après une progression en dribble parce qu'elle est face à une défenseuse.

Lors du deuxième match de la dernière séance, Abir est plus active en défense, comme en témoigne deux interceptions de la balle. Toutefois, elle est, surtout, dynamique quand la le PB se trouve à proximité. Par ailleurs, elle se replie plus souvent, c'est-à-dire lorsque l'équipe d'Abir change de statut, passe de l'attaque en défense, Abir se replace dans son demi-terrain pour défendre. En attaque, elle tire trois fois et marque deux buts. Elle se déplace vite vers l'avant. Elle perd deux balles (reprise de dribble). Pour résumer, il ressort de l'analyse de l'activité handballistique d'Abir que cette élève a progressé dans différents compartiments de jeu : à la fin du cycle, Abir est plus efficace en défense, aux tirs et aux passes.

2.2. Adel

Au début du cycle, en défense, Adel n'est actif que lorsque le porteur de balle est près de lui. Il effectue quelques harcèlements avec la volonté de récupérer la balle, mais devient passif dès que le porteur de balle est loin. Et quand il se fait déborder, au lieu de continuer à suivre le porteur de balle adverse, il s'arrête. En attaque, il se déplace peu. Mais quand il est non porteur de balle et proche du porteur de balle, il tente de se démarquer pour avoir la balle. Ses passes ne sont pas efficaces (passes en cloche). Il tire deux fois et marque un but.

A la fin de cycle, lors du premier match, Adel est joueur de champ. Il marche très souvent et ne se replie pas en défense, exprimant un non engagement dans le match. Durant le troisième match, il joue gardien et encaisse deux buts. Puis, il sort des buts, part en dribble tout seul, réalise deux reprises de dribble et perd la balle. Suite à cette perte de balle, l'équipe adverse marque un but, le troisième but du match. A la fin du match, il est davantage actif en attaque et en défense en harcelant davantage.

Lors des derniers matches du cycle, Adel s'investit moins qu'au début du cycle dans les actions collectives qu'elles soient défensives ou offensives et lorsqu'il possède la balle, il la perd souvent. Il est actif sporadiquement, sans réellement investir les matches.

2.3. Ibtissame

Durant les deux matches de la première séance, Ibtissame se replie en défense, harcèle, dissuade et intercepte. Elle est active comme en attaque : elle exécute des appels de balle, dribble vers la cible, tire une fois à six mètres et marque. Elle réalise quelques mauvaises passes et même envoie la balle à la gardienne, ce qui est interdit par le règlement.

A la fin du cycle, Ibtissame participe à deux matches. Lors du premier match, elle joue gardienne, accomplit trois arrêts et deux bonnes relances. Par contre, pendant le troisième match, elle joue sur le champ et ne manifeste pas le même comportement. En défense, elle n'exécute que quelques harcèlements sans se positionner en défense. Elle participe moins que durant les premiers matches du cycle. En attaque, elle reste, aussi, en retrait, ne se démarque pas, tire une fois sur la gardienne. Lorsqu'elle demande le ballon, elle est le plus souvent à l'arrêt.

Globalement, il ressort de l'analyse de l'activité handballistique que, durant les derniers matches du cycle, Ibtissame est moins impliquée qu'au début du cycle et son activité ne traduit pas des acquisitions stabilisées.

2.4. Sofiane

Durant le match de la première séance, Sofiane se situe entre les deux niveaux de jeu, tels qu'ils sont définis par les programmes en défense. Il est inactif (ne se replie pas). Quand il défend, il réalise quelques harcèlements et tente une interception, mais il ne joue que sur le demi-terrain adverse. En attaque, il effectue des dribbles de progression et exécute des passes à une main, bras tendu et vers l'avant. Il tire trois fois et marque une fois, en bas à droite. Il lance la balle deux fois, assez forte, sur le gardien.

A la fin du cycle, Sofiane est plus actif en défense. Notons que, quand Sofiane est non porteur de balle, il se déplace toujours en pas chassés, comme lors de la première séance, ce qui est un indice d'une conduite typique d'un « débutant ». En tant que porteur de balle, le dribble de progression est toujours vers l'avant et il élabore davantage de bons choix, il ne tente pas de déborder systématiquement son vis-à-vis comme en début de cycle, mais effectue de bonnes passes à un partenaire démarqué. Il accomplit plus de tirs en suspension, pas toujours concluant sur ce match.

A la fin du cycle, l'activité handballistique de Sofiane témoigne d'une évolution positive dans certains compartiments du jeu : il est surtout actif en défense et ses choix sont meilleurs et les tirs plus efficaces en attaque.

3. Pour résumer les constats effectués relativement aux quatre « élèves-cibles » de la classe de Pierre

L'évolution des quatre « élèves-cibles », entre la première et la dernière séance du cycle, à partir des indicateurs retenus aux deux instants T et en s'appuyant sur le visionnage de matches, met en évidence des différences dans les acquisitions et pointent que les « élèves-cibles » ne tirent pas également profit de l'enseignement reçu. Abir a le plus tiré profit du cycle et, à un degré moindre, Sofiane pourtant de meilleur niveau d'habileté en début de cycle. Ibtissame, pour sa part, paraît avoir régressé au niveau de son activité handballistique. Quant à Adel, son implication comme ses performances ne sont impactées en aucune manière par les séances auxquelles il a participé.

Titre 2. Indicateurs des transformations réalisées par les quatre « élèves-cibles », dans le site de Carole

1. Les quatre « élèves-cibles » de Carole

1.1. Selon leur professeure, du point de vue intrinsèque

Carole désigne les élèves représentatif-ves des divers niveaux de sa classe durant la première séance (cf. Annexe 4, section 1.1.2, verbatims séance 2). Contrairement à Pierre, elle hésite entre plusieurs élèves. Elle tergiverse pour désigner une fille en difficulté en EPS et nous indique deux élèves : Chaima et Fanny. Elle ne retient pas finalement Fanny : « *Elle [Fanny] a un problème de vue, donc je sais pas si c'est pertinent.* » La CPE (cf. Annexe 4, section 4.2, entretien) précise : « *Chaima est très, très, ta, ta, tia.* » Elle sous-entend qu'elle fait des manières. Quand nous lui redemandons de nous signaler quatre élèves, deux filles et deux garçons de niveaux d'habileté contrastés, elle mentionne trois filles (Lina, Rim et Zoé) et explique : « *Là-bas dans les meilleurs, tu as Rim qui a le pantalon rose et Lina qui a la queue de cheval, là-bas et tu as Zoé qui est, alors, attends que je la trouve.* » Quand nous reformulons la question, elle suggère Lina : « *Elle est meilleure que Zoé à mon avis.* »

Lorsqu'il s'agit de proposer un élève de « faible » niveau d'habileté ou « en difficulté », Carole cite deux élèves, Marwan et Youssef : « *Marwan là qui va, qui va être un joueur particulier, celui, tu vois, regarde-le jouer, c'est peut-être lui qui est moins dedans. Euh ! Regarde, tu vois, c'est lui là, tu vas voir (...) il va se mettre en colère sans arrêt.* » Puis elle parle de Youssef, un élève en difficulté scolaire, scolarisé en ULIS. Finalement, Carole revient sur Marwan et rajoute : « *Chez les garçons, je trouve qu'ils s'entendent bien, tu as le cas particulier de Marwan, c'est l'élève qui n'arrête pas de râler* » (cf. Entretien ante cycle, annexe 4, section 2.1). La CPE (cf. Annexe 4, section 4.2, entretien) nous informe : « *L'an dernier, il [Marwan] a eu des problèmes, mais, cette année, on l'a pas remarqué.* » Enfin, lorsqu'il s'agit de choisir un garçon de bon niveau d'habileté, Carole suggère : « *Il y en a un qui est super bon, c'est le petit blond derrière dans cet axe.* » Nous le dénommerons Nathan.

Lors de l'entretien avec la CPE, ce dernier souligne : « *J'ai pas grand chose à dire, c'est un élève modèle. Il travaille bien, il est sage sérieux., Ouais, il est très sérieux, euh ouais, là vraiment, il y a rien à dire (...) Nathan au niveau des résultats à mon avis, il doit battre des records.* »

1.2. Au regard du contexte quasi ethnographique de notre étude

Chaima pratique la gymnastique en club et à l'AS. Elle indique qu'elle préfère « *jouer avec les copines et se sentir bien* » (cf. Questionnaire de fin de cycle, annexe 4, section 3.1.3). Elle signale aussi sur le questionnaire qu'elle se situe au niveau 1 (niveau le plus « bas »).

Lina fait partie des élèves en section euro-allemand traduisant un très bon niveau scolaire. Elle est inscrite à l'association sportive du collège (escalade) et en fait aussi dans un club sportif avec de l'équitation. L'origine socio-économique des parents est favorisée. Au début du cycle, elle précise qu'elle préfère jouer avec les filles et les garçons. A la fin du cycle, elle répète qu'elle préfère « *jouer avec les garçons* » (cf. Questionnaire de fin de cycle, annexe 4, section 3.2.3). Lina, elle, se situe pour l'évaluation au niveau 2.

Marwan ne suit pas les cours de la section euro-allemand. Il est en difficulté d'un point de vue scolaire. A propos de cet élève, Carole remarque : « *Chez les garçons, je trouve qu'ils s'entendent bien, tu as le cas particulier de Marwan. C'est l'élève qui n'arrête pas de râler. Il va se mettre en colère sans arrêt* » (extrait de l'entretien ante séance de la 1^{ère} séance). La CPE, lors d'un entretien, nous informe : « *L'an dernier il [Marwan] a eu des problèmes, mais cette année on l'a pas remarqué.* » Marwan joue au football dans un club. D'un point de vue socio-économique, la famille de Marwan, d'origine immigrée, est plutôt défavorisée. Ses parents sont natifs d'un pays du Maghreb. Dans le questionnaire (cf. annexe 4, section 3.3.3), il affirme que le plus important pour lui « *c'est marquer des buts.* » Et si, au début du cycle, il préfère ne travailler qu'avec des garçons, à la fin, il évoque qu'il apprécie travailler avec les filles et les garçons.

Comme Lina, Nathan est en section euro-allemand, dénotant un très bon niveau scolaire. Il suit aussi l'option latin. Durant l'entretien avec la CPE, cette dernière constate : « *J'ai pas grand-chose à dire, c'est un élève modèle. Il travaille bien, il est sage sérieux, ouais il est très sérieux, euh ouais là vraiment, il y a rien à dire (...) Nathan, au niveau des résultats à mon avis, il doit battre des records.* » Nathan pratique l'escalade et le tennis en club.

L'origine socio-économique des parents est favorisée. Nathan, dans le questionnaire (cf. Annexe 4, section 3.4.3), indique qu'il aime travailler avec les garçons et les filles. Il se situe au niveau 2, mais hésite : « Elle [Carole] était déçue de notre niveau de jeu » (appel téléphonique, fin de cycle).

1.3. Synthèse des caractéristiques des quatre « élèves-cibles »

L'ensemble de ses éléments et des premiers commentaires de Carole pointent différents critères pour rendre compte des caractéristiques des quatre « élèves-cibles » par Carole.

Site de Carole	Filles	Niveau d'habileté et engagement en EPS	Position d'excellence scolaire	Garçons	Niveau d'habileté et engagement en EPS	Position d'excellence scolaire
	Chaima	-	-	Marwan	- +	-
Lina	++	++	Nathan	++	++	

Tableau 36 : synthèse des caractéristiques des élèves désigné·es par Carole

Les critères de désignation des élèves représentatif·ves de l'hétérogénéité de la classe restent plus flous pour Carole que pour Pierre. Il ressort que Carole privilégie des critères liés à l'attitude des élèves en classe et ne précise que succinctement le niveau de jeu dans l'activité handball. Pour ce qui concerne le niveau scolaire des élèves, c'est l'entretien avec la CPE du collège qui nous a permis de caractériser la position d'excellence scolaire des « élèves-cibles » de Carole.

Pour Carole, ce sont les données quasi ethnographiques qui nous permettent d'obtenir des informations sur le niveau scolaire, sportif et l'attitude en classe, de ces quatre « élèves-cibles. » Contrairement à Pierre, Carole hésite, semble « gênée » pour désigner les élèves.

2. Observation de l'activité des élèves en début et fin de cycle de handball : indicateurs de transformations des quatre « élèves-cibles »

Comme dans le site de Pierre, nous avons visionné les deux matches de la première séance et de la dernière séance du cycle. Pour la première séance, il s'agit de « Matches mixtes sur grand terrain » (voir synopsis, séance 1 du chapitre 2). Le premier match des

garçons dure 5min25 avec Marwan et Nathan ; le deuxième match des filles a une durée de 4min29 avec Chaima et Lina.

Pour la dernière séance, nous avons examiné les deux premiers matches. Lors du premier match non mixte (8min15), Chaima joue et Lina est gardienne. Pour le deuxième match mixte (9min56), nous avons observé les trois autres « élèves-cibles » : Lina, Nathan et Marwan. Comme pour les « élèves-cibles » chez Pierre, nous nous sommes appuyés sur la même grille.

2.1. Chaima

Au début du cycle en défense, Chaima se déplace très peu. Elle marche sur l'aire de jeu en restant plutôt dans le demi-terrain adverse. Elle ne se replie pas souvent en défense. Dans ce compartiment de jeu, elle réalise quelques harcèlements lorsque la porteuse de balle est très proche d'elle et se désengage dès qu'elle est à distance. En attaque, elle ne court pas beaucoup, avec un rythme faible. Quand elle est non porteuse de balle et proche du PB, elle se désaligne par rapport à la défenseuse, ce qui est pertinent. En revanche, ses passes, peu efficaces, sont systématiquement en cloche. Elle effectue quelques dribbles. Elle bénéficie de trois occasions de tir, mais ne marque pas (un tir sur la gardienne, un sur la barre transversale et un tir au-dessus du but).

A la fin du cycle, Chaima manifeste les mêmes comportements défensifs. En attaque, les passes qu'elle produit sont plus tendues, mais sont toujours effectuées à deux mains. Elle ne tire pas pendant ce match. Elle reste un peu plus active en tant que non porteuse de balle et occupe de façon plus optimale l'espace de jeu.

Pour synthétiser les observations, nous pouvons dire que, à la fin du cycle, Chaima (fille du groupe 1) qui est considérée par sa professeure comme ayant un niveau d'habileté assez faible et a plus progressé en attaque qu'en défense. Elle exécute des passes plus tendues, mais toujours à deux mains et se déplace davantage sans le ballon en se positionnant mieux sur le terrain. Ces transformations sont notables et marquent une trajectoire didactique positive en termes d'étude du handball.

2.2. Lina

En attaque et en défense, nous constatons que Lina montre de bonnes intentions au début du cycle. Elle est active et joue sur tout le terrain. Elle se rend disponible, mais elle reçoit étonnamment peu de ballons. Relevons que, comme gardienne, Lina effectue un arrêt et encaisse un but. Concernant les échanges de balle, Lina n'est pas trop efficace, elle exécute des passes à deux mains et réalise une mauvaise relance sur une joueuse non démarquée. De plus, elle reste souvent les bras croisés dans les buts.

A la fin du cycle, en tant que gardienne, ses relances sont davantage tendues et à une main. Elle réussit deux arrêts et prend un but. Elle relance toujours sur la même joueuse. En tant que joueuse de champ, elle tente de récupérer le ballon, elle se rend toujours disponible, mais peu de ballons lui sont adressés (match mixte). Elle marque un but (tir d'une main).

Pour résumer, à la fin du cycle et au regard des indicateurs de l'activité handballistique, nous pouvons écrire que Lina (qui selon les séances, participe dans le groupe 2 et le groupe 1) réalise des passes plus efficaces à une main, ce qui est un indice de ses progrès. Nous ne relevons pas de progrès significatifs en attaque et en défense où elle montre un même type d'engagement qu'en première séance.

2.3. Marwan

Au début du cycle, Marwan est passif et toujours en retard en défense. En attaque, il a tendance à perdre de nombreux ballons en raison de maladresses dans le dribble et la réception des passes. Nous observons de nombreux échecs dans les tirs, à la suite desquels Marwan n'enchaîne aucun repli défensif.

A la fin du cycle, nous constatons une réelle amélioration tant en attaque qu'en défense. En défense, il harcèle et cherche à intercepter le ballon systématiquement. Il est devenu, au fil du cycle, très actif. En attaque, il tire en suspension (deux buts sur quatre tirs) et les passes qu'il produit en direction de ses partenaires sont meilleures.

Les enregistrements des situations de matches, en fin de cycle, révèlent que le comportement de Marwan (garçon du groupe 2), a évolué, à la fois, en attaque et en défense. En comparant ses performances, le constat est net : au début du cycle, Marwan développe une activité handballistique de niveau 1, relativement à la grille d'évaluation proposée par Carole

(niveau de jeu qualifié de « débutant »), alors qu'à la fin du cycle, les actions de jeu de Marwan le situent clairement sur le niveau 2 de la grille d'évaluation certificative de fin de cycle (cf. Annexe 4, section 1.10), ce qui signale une trajectoire didactique très positive.

2.4. Nathan

Au début du cycle, Nathan est désinvolte quand il est dans le rôle du gardien : il s'assoit dans les buts, etc. En revanche, il devient très actif quand les adversaires s'approchent du but et réalise trois arrêts sur trois tirs. En attaque et en défense, Nathan est très dynamique. Comme défenseur, il intercepte plusieurs fois la balle. Son engagement est aussi pertinent en tant que non porteur de balle. Il se déplace et se faufile dans les espaces libres pour se rendre disponible afin de recevoir la balle.

A la fin du cycle, Nathan est toujours aussi impliqué en attaque et en défense. Il participe à l'action collective. Cependant, ses passes restent plus ou moins efficaces (quelques passes en cloche ou des passes assez tendues vers l'avant) ce qui ne traduit pas de progrès au regard de ses prestations au début de cycle. Sur le match observé, Nathan ne tire pas.

Pour résumer, l'évolution de l'activité handballistique de Nathan (garçon du groupe 2), dont nous avons constaté qu'il était considéré comme un excellent élève au sein du collège et qui est déclaré par Carole comme un « *super bon, c'est le petit blond* » est limitée. En attaque et en défense, il reste d'un bon niveau, mais nous ne relevons pas de transformations, de progrès réels. Son jeu sans ballon est pertinent, mais il doit encore améliorer ses passes et se procurer des occasions de tir. Nous pouvons affirmer que, malgré son statut de bon joueur, Nathan n'a pas réellement progressé lors de ce cycle.

3. Pour résumer les constats effectués relativement aux quatre « élèves-cibles » de la classe de Carole

Comme pour les quatre « élèves-cibles » de la classe de Pierre, l'observation de l'activité handballistique de élèves désigné-es par Carole met en évidence des disparités dans les acquisitions de chacun-e entre la première et la dernière séance du cycle au regard des indicateurs de performance saisis aux deux instants T du visionnage des matches. Rappelons que, dans ce site, l'enseignante met en place un enseignement différencié selon deux groupes de niveau quasi-sexués. Dans ce site, c'est Marwan, garçon du groupe 2, mais considéré

comme ayant le plus faible niveau d'habileté dans ce groupe, qui tire le plus profit du cycle. A un degré moindre, chez Chaima, fille du groupe 1, elle aussi, identifiée par l'enseignante comme ayant des difficultés en EPS, nous remarquons aussi des transformations des actions de jeu, notamment en attaque. Lina, considérée par sa professeure comme ayant un bon niveau de jeu, réalise quelques progrès dans le secteur de la passe, mais nous ne relevons pas de transformation qualitative de ses actions de jeu en attaque ou en défense. Pour finir, les performances de Nathan, élève au très bon niveau scolaire et qualifié de « *super bon* » par Carole, ne se transforment pas comme s'il était sorti indemne des huit séances de handball qu'il a vécues dans le groupe 2, groupe d'élèves jugé·es avoir un meilleur niveau que les filles du groupe 1.

Suite aux résultats du chapitre 2 concernant les tâches de handball proposées et aux variations des savoirs mis à l'étude selon les filles et les garçons dans chaque site, les constats ci-dessus, relatifs à huit « élèves-cibles », confirment l'existence de transformations ne recoupant pas obligatoirement les anticipations pouvant être suggérées par la caractérisation de la direction d'étude de leur professeure. Certain·es d'entre elles ou eux progressent dans des compartiments de jeu n'ayant pas fait l'objet d'un enseignement systématique, d'autres très sollicité·es par leur professeur·e semblent stagner. Ces constats invitent à relancer la recherche au-delà de l'analyse macrodidactique pour investiguer, à partir d'une analyse microdidactique, ce qui se joue dans l'étude, en faisant l'hypothèse (basée sur les travaux antérieurs cités dans le cadre théorique) que les évolutions observées ne sont pas indépendantes des positionnements de genre épistémiques opérés par les huit « élèves-cibles » au fil du cycle ; positionnements de genre qui influent sur la dynamique différentielle du contrat didactique, tout en prenant en compte certaines dimensions sociologiques d'interprétation de leur participation à l'action conjointe (rappel, voir cadre théorique sur socio-didactique et intersectionnalité). C'est à cette description que sera dédié le chapitre 4 des résultats dont l'ambition vise à saisir, dans le détail à partir d'une description de l'action didactique conjointe professeur-élèves, les configurations singulières qui sont à l'origine des trajectoires didactiques variées de ces huit « élèves-cibles. »

A la suite des travaux de Verscheure (2005) et des propositions théorique et méthodologique du groupe de réflexion toulousain sur « Genre et Didactique » au sein de l'UMR EFTS nous nous proposons dans le chapitre qui suit de prendre au sérieux l'affirmation de Mosconi (2003) qui indique :

« Si l'on veut analyser la manière dont les enseignant·e·s traitent les filles et les garçons dans les classes, il faut entrer dans des analyses très fines de la vie quotidienne des classes et des interactions didactiques. Les différences, voire les inégalités de traitement des élèves selon leur sexe (mais aussi leur origine sociale et leur position scolaire), passent par des éléments extrêmement ténus et invisibles en dehors d'une analyse très précise, incluant le point de vue didactique » (Mosconi, 2003, p. 38).

Chapitre 4. Analyse microdidactique

L'analyse macrodidactique développée au chapitre 2 a consisté à présenter la structure des deux cycles de handball en identifiant en quoi le type de tâches de handball mis en place et les régulations proposées par l'enseignante et l'enseignant diffèrent selon les filles et les garçons. Ceci a permis de caractériser les pratiques didactiques des deux enseignant·es observé·es (leur direction d'étude) et les variations selon le sexe des élèves. Le chapitre précédent a pointé également la variété des acquisitions de huit d'élèves, quatre filles et quatre garçons, désigné·es par leurs enseignant·es comme étant représentatif·ves de l'hétérogénéité de leur classe. Les indicateurs de leur activité handballistique en début et fin de cycle soulignent de possibles singularités de leurs trajectoires didactiques ne pouvant pas être expliquées uniquement par les formes de direction d'étude identifiées en chapitre 2.

Dans ce chapitre 4, il s'agit de prolonger la fouille des données afin d'examiner, à l'échelle microdidactique en quoi le positionnement de genre épistémique de ces huit « élèves-cibles » (quatre dans les deux sites), influence leur étude au fil de l'action didactique conjointe avec leur professeur et permet de rendre intelligible les variations d'acquisitions et de transformations pointées au chapitre 3, « Intermède », précédent.

Comme développé en méthodologie, nous effectuerons une analyse qualitative des huit cas observés lors d'épisodes remarquables considérés comme emblématiques des pratiques d'étude et suffisamment semblables pour pouvoir engager une comparaison. Rappelons que, dans ce chapitre, la focale de nos analyses ne portera pas sur la variable de sexe (les filles ou les garçons) comme dans le chapitre 3, mais visera à prendre en considération la question du genre, à savoir, comme cela a été présenté dans le cadre théorique, une vision non dichotomique des modalités de sa performance en situation d'apprentissage (Amade-Escot, 2019a ; Verscheure, Amade-Escot & Vison, sous presse) en référence aux travaux de Butler (2005), et, notamment, l'idée d'une certaine fluidité des modalités de pratique.

Ce chapitre sera structuré en quatre grandes sections. Tout d'abord, nous précisons quels sont les épisodes « parents », ayant un « air de famille » (cf. Partie 1. Chapitre 2, méthodologie) impliquant les huit « élèves-cibles » que nous avons retenus pour l'analyse microdidactique ; puis, nous exposerons, site par site, les quatre cas d'élèves à plusieurs moments du cycle ; enfin, nous comparerons dans la dernière section les processus à l'origine des différentes trajectoires didactiques observées.

Titre 1. Episodes retenus pour l'analyse microdidactique

L'analyse macrodidactique présentée dans le chapitre 3 précédent a permis l'identification de « tâches parentes » (voir partie 1, chapitre 2 méthodologie) entre les deux sites. En nous appuyant sur les synopsis de toutes les séances du cycle, nous avons pu repérer quelques tâches communes aux deux cycles (voir étude mésodidactique des synopsis, chapitre 2 résultats). Ces « tâches parentes » possèdent sensiblement la même structuration et concourent à des visées d'apprentissage semblables. Nous les appelons « parentes » parce que, sans être toute à fait identiques, elles ont un « air de famille », au sens pragmatiste du terme, comme pointé en méthodologie.

La théorisation de l'action conjointe ne propose pas de méthode pour identifier des tâches remarquables, c'est à la chercheuse d'explicitier comment elle découpe dans la lecture des films vidéo collectés certaines tâches jugées significatives au regard de la problématique et des objets d'étude qu'elle se donne. Pour ce faire nous avons retenu une série de critères permettant de choisir les tâches sur lesquelles portera l'analyse microdidactique. Nous les rappelons ci-dessous:

- des tâches possédant une certaine épaisseur didactique, au sens où l'enjeu de savoir est au cœur des échanges entre professeur·e et élèves ;
- des tâches possédant une certaine complexité, c'est-à-dire ne relevant pas de « micro-tâches » au sens développé par les chercheur·es de l'équipe ESCOL (Éducation Scolarisation) ;
- des tâches n'ayant pas été proposées à la première et la dernière séance du cycle c'est-à-dire ne relevant pas de tâches d'évaluation ;
- des tâches dans lesquelles plusieurs possibilités d'action sont identifiables au regard des stéréotypes de sexe habituellement attribués aux filles et aux garçons en sports collectifs ;
- des tâches marquées par la présence de régulations conséquentes de la part de l'enseignant·e à propos des objets de savoirs et des contenus visés ;
- des tâches impliquant, enfin, la présence d'un ou plusieurs « élèves-cibles. »

Sur l'ensemble du corpus des deux cycles, il ressort de ces critères sept tâches suffisamment « parentes » pour conduire une analyse comparative des dynamiques différentielles à l'origine des trajectoires didactiques des huit « élèves-cibles ». Ces sept tâches relèvent des deux types de tâches des sports collectifs que sont les tâches technico-tactiques et les tâches de jeu, en ce qu'elles possèdent à minima certains ingrédients caractéristiques de la pratique sociale de référence. Nous leur donnons un statut d'épisodes remarquables que nous présentons dans le tableau ci-dessous. Les numéros des épisodes sont attribués au regard de leur place dans la chronogenèse de chacun des cycles et ils seront analysés dans les sections qui suivent selon leur ordre chronologique. Le tableau ci-dessous indique, pour sa part, dans la perspective comparatiste qui est la nôtre, le degré de parenté des épisodes retenus d'un site à l'autre en termes de proximité du thème d'étude qui y est travaillé quelle que soit la place de l'épisode dans le cycle (voir les lignes par types de tâches du tableau ci-après).

	Site de Pierre	Site de Carole	
Types de tâches	Tâches technico-tactique		
Intitulé de la tâche	« 3 contre 1, sur un demi terrain avec un passeur »	« Départ du milieu 4 contre 4 avec gardien »	« 4 contre 4 avec gardienne $\frac{3}{4}$ de terrain »
« Elèves-cibles »	Abir, Adel, Ibtissame et Sofiane	Marwan et Nathan	Chaima et Lina
Thèmes d'étude parents	Atteindre la zone de marque : - Avancer s'il n'y a pas de défenseur·e - Faire une passe s'il y a un·e défenseur·e	Atteindre la zone de marque : - NPB, se rendre disponible pour être un·e futur·e PB Défendre : - Chacun·e sur son joueur·euse et se placer entre sa·son vis-à-vis et la cible	Atteindre la zone de marque : - Avancer avec de petites passes
Numéro et place de l'épisode dans cycle	Episode 3 Séance 7	Episode 1 Séance 4	Episode 2 Séance 5
Types de tâches	Tâches de jeu		
Intitulé de la tâche	« Match sur grand terrain »	« Match sur grand terrain sans gardienne »	
« Elèves-cibles »	Ibtissame et Abir	Chaima	
Thèmes d'étude parents	Atteindre la zone de marque : - Avancer s'il n'y a pas de défenseur·e, faire une passe s'il y a un·e défenseur·e Défendre : - Chacun sur sa·son joueur·euse et se placer entre sa·son vis-à-vis et la cible		
Numéro et place de l'épisode dans cycle	Episode 2 (3 ^{ème} match, équipes non mixte) Séance 6	Episode 3' (3 ^{ème} match, équipes non mixte) Séance 6	
Types de tâches	Tâches de jeu		
Intitulé de la tâche	« Match sur grand terrain »	« Match sur grand terrain sans gardien »	
« Elèves-cibles »	Abir, Adel, Ibtissame et Sofiane	Lina, Marwan et Nathan	
Thèmes d'étude parents	Atteindre la zone de marque : - Progresser vers la cible par une passe à un·e NPB disponible Défendre : - Harceler la·le PB et avoir une attitude adéquate	Atteindre la zone de marque : - Progresser vite vers la cible par une passe à un·e NPB disponible Défendre : - Chacun sur sa·son joueur·euse et se placer entre sa·son vis-à-vis et la cible	
Numéro et place de l'épisode dans le cycle	Episode 1 (équipes mixtes) Séance 3	Episode 3 (1 ^{er} match, équipes mixtes) Séance 6	

Tableau 37 : identification des épisodes remarquables retenus pour l'analyse microdidactique dans chacun des sites et leur parenté au regard du thème d'étude travaillé

Ces sept épisodes remarquables se répartissent de la façon suivante : trois chez Pierre ayant une parenté avec quatre épisodes chez Carole⁹⁵ que nous analysons afin de décrire l'évolution du système et pour éclairer les processus différentiels à l'œuvre au sein de chaque classe entre les quatre « élèves-cibles » désignées par l'enseignant·e, filles ou garçons comme représentatif·ves de l'hétérogénéité de leur classe.

Pour examiner ces épisodes, nous mobilisons divers descripteurs de l'agir du professeur et des élèves observé·es, au premier chef desquels ceux du cadre théorique de l'action conjointe en didactique que nous avons développés dans le chapitre concernant la méthodologie. Nous les rappelons brièvement :

- Descripteurs de l'agir conjoint (mésogenèse, chronogenèse et topogenèse) et les manières dont professeur et élève(s) participent à cette triple dynamique au sein de la tâche.
- Descripteurs de l'agir professoral : actions de définition, dévolution, régulation, institutionnalisation, positionnement de genre épistémique relativement aux dimensions socio-sexués des objets de savoir du handball mis à l'étude, ainsi que, parmi ces dimensions, celles qui sont privilégiées lors des régulations « *on line* » adressées aux élèves au fil de l'épisode.
- Descripteurs de l'agir des élèves : positionnement de genre épistémique à partir des modalités de l'activité handballistique observée. Mentionnons que le positionnement de genre épistémique est interprété au regard de modalités de pratiques handballistiques traditionnellement et stéréotypiquement associées aux filles et aux garçons sans pour autant s'y réduire, puisque que justement le positionnement de genre épistémique est variable et se déploie sous de multiple formes (comme indiqué en cadre théorique).

Nous prenons aussi en compte, dans les interprétations, comme évoqué en méthodologie, des variables telles que le rapport au corps, les indicateurs liés à l'origine sociale et culturelle des élèves, les rapports de domination, ainsi que certains constats établis sur l'enseignement en REP.

⁹⁵ Compte tenu de l'enseignement différencié en deux groupes de niveau dans le site de Carole, il a été nécessaire de prendre en compte dans ce site un quatrième épisode remarquable pour inclure les quatre « élèves-cibles » dans les analyses.

Pour résumer, l'analyse microdidactique des épisodes remarquables dans chaque site a pour but de saisir :

1) En quoi le positionnement de genre épistémique des « élèves-cibles » et celui de leur professeur·e influencent la dynamique différentielle du contrat didactique.

2) En quoi les indicateurs relevant de dimensions sociologiques, culturelles, contextuelles, etc. qui se nouent en éducation prioritaire (peut-être plus qu'ailleurs) permettent d'affiner les interprétations et de saisir l'enchevêtrement des raisons de l'agir à l'origine des inégalités de trajectoires didactiques entre élèves. Nous pensons, ainsi, à partir des travaux sur l'enseignement en éducation prioritaire et en intégrant une démarche inspirée de l'intersectionnalité, élargir le regard pour y inclure un point de vue socio-didactique (Losego 2016 ; Poggi, 2002 ; Poggi, Verscheure, Musard, & Lenzen, 2010 ; Sensevy & Rayou, 2014), et mieux comprendre (voire expliquer) la co-construction des savoirs et du genre dans les classes d'EPS en REP⁺.

Dans les deux sections qui suivent nous exposerons pour chaque site les résultats concernant les quatre « élèves-cibles », épisode par épisode, en précisant auparavant pour chacun de ces épisodes les enjeux de savoirs initialement inscrits dans les milieux didactiques primitifs (les tâches prescrites par les enseignants) par le biais d'une analyse *a priori* intégrant la question des dimensions socio-sexués des objets de savoir du handball.

Pour ce qui concerne l'interprétation didactique du cas de chaque élève, nous nous appuyons, épisode par épisode, sur les photogrammes (captures d'images extraites de Transana) de toutes leurs actions handballistiques au fil de l'épisode. Nous élaborons ainsi une chronique d'élève⁹⁶ (Mercier, 1995 ; Verscheure & Amade-Escot, 2007) intégrant tous les postes ou rôles occupés en attaque ou en défense, toutes les possessions de balle en lien avec les interactions avec les autres élèves engagés dans l'épisode et toutes les régulations de leur enseignant·e. La masse des données ainsi traitées (à titre d'exemple pour quatre « élèves-cibles » de Pierre, 56 actions dans un épisode de 23min37) nous a amené à présenter l'ensemble des photogrammes relatifs à chaque action en annexes. Dans les sections qui suivent, nous synthétisons les constats récurrents en les illustrant des photogrammes les plus

⁹⁶ Verscheure (2005, p. 169) indique que les chroniques sont des « petites tranches de biographies didactiques d'élèves. »

illustratifs (exemple-exemplaire⁹⁷ au sens de Sensevy, 2011). Néanmoins pour chaque cas d'élève et pour chacun des épisodes (cf. Annexes photogrammes), nous renvoyons à la continuité des différentes actions observées qui constitue la chronique d'élève à partir desquelles nous construisons la vignette du cas.

⁹⁷ Kuhn (1977), cité par Sensevy (2011) définit un exemple exemplaire (« *exemplar* ») comme renvoyant à des solutions de problèmes concrets, acceptées par le groupe comme paradigmatiques. En ce sens les « exemples-exemplaires » ont une fonction didactique et une fonction épistémologique permettant de caractériser une pratique et de la comprendre.

Titre 2. Analyse microdidactique dans le site de Pierre

Dans les analyses qui suivent, nous examinons à l'échelle microdidactique l'action didactique conjointe du professeur et des quatre « élèves-cibles » de la classe afin de saisir en quoi leur positionnement de genre épistémique influence leurs études et permet de rendre intelligible les variations d'acquisitions et de transformations pointées au chapitre 3 « Intermède. »

Nous retenons des groupes mixtes et non mixtes et impliquant les quatre « élèves-cibles » selon trois tâches, une tâche technico-tactique « 3 contre 1, sur un demi terrain avec un passeur » ; puis, deux tâches de jeu « Match sur grand terrain ». Les tâches ont été retenues en fonction des différents critères rappelés ci-dessus. La visée de l'analyse microdidactique, consistant à expliquer les processus à l'origine des trajectoires didactiques différenciées des « élèves-cibles », nous amène à présenter l'analyse de façon chronologique au regard des différentes séances du cycle ce qui relève d'une chronique en tant que « petites tranches de biographies didactiques d'élèves » (Verscheure, 2005).

Dans les descriptions ci-dessous, lorsqu'il s'agira d'une tâche de jeu avec réversibilité des actions d'attaque et de défense, nous démarrerons l'analyse au moment de la possession de la balle par l'équipe en attaque ; lorsqu'il s'agira d'une tâche d'apprentissage lancée à partir d'un passe initiée par un joueur statique (un exercice à répéter), nous effectuerons l'analyse passage après passage des élèves⁹⁸.

1. Episode 1 : « Match sur grand terrain », séance 3 en mixité

Dans ce premier épisode, nous allons analyser les actions handballistiques des quatre « élèves-cibles » désignés par Pierre.

⁹⁸ Pour faciliter la lecture de l'ensemble des analyses microdidactiques dans les deux sites, le terme « possession » renvoie à une tâche de jeu avec réversibilité des actions d'attaque et de défense ; le terme « passage » se réfère à la répétition d'une tâche d'apprentissage.

1.1. Description de l'épisode : « Match sur grand terrain »

L'épisode est extrait de la séance 3 qui débute par un échauffement, tâche « Diagonale 3 contre 0 », suivi d'une tâche technico-tactique et se termine par une tâche de jeu, un match. Toute la séance est mixte. Nous n'analyserons que la dernière tâche de jeu : un match.

Cette tâche de jeu, fortement contextualisée, est proposée aux élèves répartis en deux équipes mixtes compte-tenu des absents et dure 23min37, durée inhabituelle par rapport aux matches mis en place lors du cycle. Pierre compose les deux équipes avec des formes de groupement mixtes (deux filles dans chacune des équipes) et les élèves jouent 5 contre 5 avec gardien·ne.

Lors de ce match, nous observons 56 possessions de la balle pour les deux équipes. Une possession correspond à un temps de jeu en attaque ou en défense et le changement de statut est exécuté quand un but est marqué ou raté (lors d'une interception de la balle ou un arrêt du jeu par l'arbitre). Pendant 6min10, le dribble est interdit. « *On commence par interdit de dribbler interdit de dribbler d'accord donc on peut se faire des passes* », dit Pierre, extrait verbatims, avant le début du match (cf. Annexe 3, section 1.3.2.4). Ensuite, pendant 17min27, le dribble est autorisé.

Dans cette tâche, le thème principal porte sur l'attaque : atteindre la zone de marque avec des passes. Au début de la séance, Pierre a indiqué, aussi, un autre thème d'étude, l'arbitrage (le règlement et l'attitude).

Pendant l'entretien post 3^{ème} séance Pierre indique :

Pierre : « *Alors y avait un objectif de séance qui était, euh... attraper et donner la balle le déplacement. Se démarquer. Et en fait il s'est retrouvé que la moitié des élèves, une grande partie des élèves étaient absents. Donc on s'est retrouvé avec douze élèves. J'ai été surpris du fait que (...) les élèves (...) ben faisaient (...) des passes à (...) à leurs partenaires démarqués. Donc en fait la caractéristique que j'avais mis en avant de, le, voir solo, on va dire (...) elle s'est pas avérée. (...) c'est là qu'on voit qu'avec douze élèves au lieu de vingt-cinq, vingt-sept euh c'est pas la même chose* »

(cf. Entretien post de la séance 3, annexe 3, section 2.6.1)

Dans cette tâche, Pierre fait tourner les gardiens à la 13^{ème}, 17^{ème}, 23^{ème} et 32^{ème} possession. Nous verrons, dans la section suivante, qu'une élève, Abir, demande à être gardienne et que Pierre impose à un élève, Said, d'être gardien.

Pour commencer le match, Pierre précise que : « *L'équipe qui a le plus de filles commence.* » Or deux filles jouent dans chacune des deux équipes.

1.2. Analyse *a priori* du milieu didactique primitif : « Match sur grand terrain »

Le savoir en jeu dans cet épisode se rapporte avant tout à l'attaque. Dans cette tâche de jeu contextualisée, la variable de commande consiste à faire progresser la balle vers la cible par le biais de passes. Du point de vue des transformations visées en attaque, les élèves doivent, en tant que PB, réaliser des passes vers l'avant à un·e NPB qui est démarqué·e, qui se désaligne de son défenseur·e pour recevoir la balle.

Pour cela, le dribble est l'une des solutions pour faire progresser la balle vers la cible, l'autre étant de produire des passes vers l'avant. Il existe, aussi, la possibilité d'effectuer une passe en soutien (en arrière) quand l'envoi du ballon vers l'avant est impossible.

Le fait également de jouer à quatre élèves sur l'aire de jeu officielle (grand terrain) permet aux joueuses et aux joueurs de toucher davantage de ballons et les informations sont plus simples à discriminer, car l'espace de jeu effectif est large⁹⁹. Par contre, jouer sur un grand terrain peut nous laisser penser qu'elles ou qu'ils n'accéderont pas souvent au tir en raison de multiples formes de perte de balle sur une aire de jeu de cette taille.

Nous nous questionnons, lorsque le dribble est de nouveau autorisé, si les élèves, notamment certains élèves garçons, ne vont pas profiter de cette variable didactique pour monopoliser la balle et dribbler même quand les élèves sont face à un·e défenseur·e.

Du point de vue des transformations visées en défense, même si ce n'est pas le thème d'étude principal, les élèves doivent défendre sur la·le PB, la·le harceler, lever les bras. Enfin au sujet du règlement et de l'attitude, un comportement adéquat est attendu comme ne pas râler après un·e partenaire, un·e adversaire ou l'arbitre, en particulier respecter ses décisions.

Dans cette tâche, diverses modalités de positionnement de genre épistémique sont susceptibles d'être plus ou moins activées. En effet, la littérature (Couchot-Schiex, 2005 ; Vigneron, 2004) suggère qu'émergent, en cours de jeu, des formes de pratiques stéréotypiquement assignées aux garçons, qui peuvent amener les élèves à « garder » le ballon pour aller marquer un but ou à utiliser le dribble afin d'accéder à la cible. Nous pouvons

⁹⁹ Les élèves peuvent s'organiser sur un couloir de jeu direct sans utiliser les espaces latéraux du terrain (Gréhaigne, 2003).

également nous attendre à ce que certains élèves d'un niveau d'habileté et d'engagement moins débrouillés se débarrassent de la balle en la renvoyant à un·e partenaire placé·e dans son champ visuel, à ne pas se rendre disponibles pour recevoir la balle, à ne pas toucher beaucoup de balles parce qu'on ne leur fait pas de passe, à rester dans l'alignement PB/Défenseur·e/NPB (autant de modalités de pratiques qui sont stéréotypiquement assignées aux filles parce qu'elles relèvent de conduites handballistiques caractéristiques d'un niveau débutant). De plus, lors d'un match en équipe mixte, nous anticipons que certaines filles et certains garçons de niveau plus faible peuvent se démobaliser quand d'autres élèves, souvent des garçons, monopolisent la balle. A partir de ces indicateurs d'actions (et leurs récurrences au fil de l'épisode), nous inférons les positionnements et repositionnements de genre des élèves observé·es. Ce point de vue méthodologique est fondé sur l'idée de la variabilité de performance du genre selon le contexte, le moment, les échanges ou, pour le dire comme Butler (2006), une performance fluide et variable et qui ne se réduit pas à la dichotomie fixant le genre dans une opposition du féminin ou du masculin.

1.3. Modalités d'étude et positionnement de genre épistémique des quatre « élèves-cibles »

Dans cette section, nous rendons compte de l'analyse ascendante de la transposition didactique en examinant le positionnement de genre épistémique des quatre « élèves-cibles » et des indices du positionnement de genre épistémique de Pierre (à travers notamment les régulations qu'il produit sur les contenus). Nous présentons chaque cas selon l'ordre alphabétique de leur prénom et nous proposons une interprétation en s'appuyant sur quelques photogrammes illustratifs.

L'interprétation se décline en sous-sections mettant en évidence les traits saillants, récurrents des actions handballistiques « élèves-cibles » : il s'agit de rendre compte de la manière dont ces élèves participent à l'action didactique conjointe au regard des régulations de leur professeur lorsqu'elles existent.

1.3.1. Vignette d'Abir : interprétation de l'épisode

L'analyse de l'ensemble des 56 possessions de balle permet d'extraire trois traits saillants rendant compte de la manière dont Abir participe à l'action didactique conjointe dans cet épisode. Abir décode parfaitement l'enjeu de savoir en attaque, mais elle ne décode pas

toujours l'enjeu de savoir en défense. Elle une topogénèse haute en tant que gardienne. Nous l'illustrons dans les trois sections suivantes.

1.3.1.1. Elle décode parfaitement l'enjeu de savoir en attaque

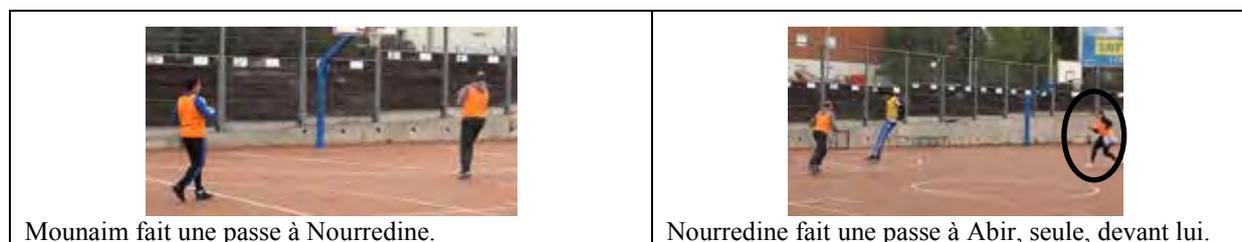
En attaque, durant la première partie de la tâche où le dribble est interdit, Abir décode parfaitement l'enjeu de savoir en se désalignant du défenseur afin de recevoir la balle car le PB ne peut pas dribbler pour avancer. Elle participe activement à l'avancée de ce savoir.

En tant que NPB, Abir court souvent vers la cible sans recevoir la balle dès le début du match comme le montre le photogramme de la 1^{ère} possession de balle de son équipe :



Photogramme 2: site de Pierre, épisode 1, 1^{ère} possession de balle de l'équipe d'Abir

A la 3^{ème} possession, elle court vers la cible, se démarque et lève un bras pour signaler sa présence à Nourredine qui ne lui fait pas la passe. A la 9^{ème} possession, elle est de nouveau toute seule à six mètres et dans de bonnes conditions pour tirer mais ne reçoit pas la balle pour tirer :



 <p>Abir réceptionne la passe à 2 mains, se retourne et fait une passe à Said qui est devant elle.</p>	 <p>Abir disponible et courant vers le but, Said ne lui refait pas la passe et préfère la faire à Nourredine.</p>
 <p>Abir est toujours seule devant le porteur de balle. Nourredine fait une passe à l'opposé à Btissame qui ne la réceptionne pas, mais court la récupérer. Btissame arrive à la rattraper, refait une passe à Nouredine qui fait une passe à Mohamed qui tire sur la transversale. Abir est restée à 6 mètres, toute seule, démarquée.</p>	 <p>Abir court récupérer la balle qui a touché le poteau et est revenue sur le terrain. Sofiane tape dans la balle et renvoie la balle dans les mains de Nourredine. Pierre dit : « <i>On va dire qu'elle n'est pas sortie.</i> » Nourredine tire fort en appui à 12 mètres et marque.</p>

Photogramme 3 : site de Pierre, épisode 1, 9^{ème} possession de balle de l'équipe d'Abir

A la 17^{ème} et 19^{ème} possession, elle agit de la même façon. De plus, quand un·e défenseur·e est devant elle, elle se désaligne pour se rendre disponible et s'approche du PB pour recevoir la balle. Elle décode parfaitement l'enjeu de savoir, car, au début de la tâche, le dribble est interdit et, donc, la·le PB ne peut que faire une passe pour faire progresser la balle vers la cible. Dès l'engagement, elle manifeste la volonté de courir vers la cible (11^{ème} et 15^{ème} possession, par exemple).

Le fait qu'Abir en tant que NPB démarqué, en position favorable de tir, soit très souvent ignorée de ses partenaires garçons PB est un indice des rapports de domination existants dans l'équipe. Dans cet épisode, les non-interactions entre pairs ne facilitent pas l'expérience de la conclusion d'attaque chez cette élève fille.

Cependant, en tant que NPB lors des montées de balle, Abir est destinataire de nombreuses passes (9^{ème}, 11^{ème} et 13^{ème} possession). Parfois, Abir éprouve des difficultés à réceptionner la balle (5^{ème} possession, elle court dos au but et ne saisit pas la balle sur le côté ou à la 21^{ème} possession, lorsque Nourredine lui fait la passe, la balle rebondit sur le sol et sort en touche) :



Suite à la mauvaise passe de Mohamed à Sofiane qui rebondit dans la zone de Nourredine, ce dernier récupère la balle et fait une longue passe relance à Abir situé au milieu du terrain.



Abir touche la balle sans la réceptionner. La balle rebondit et sort du terrain.

Photogramme 4 : site de Pierre, épisode 1, 21^{ème} possession de balle de l'équipe d'Abir

En tant que PB, ces constats nuancent l'interprétation précédente, la maladresse d'Abir dans les réceptions sont peut-être à l'origine de l'absence de passes décisives de ses partenaires garçons qui préfèrent prendre la responsabilité en dribblant vers la cible (monopolisation de la balle comme indice de positionnement de genre de ces garçons).

Abir effectue une passe décisive à Mounaim qui marque (47^{ème} possession) :



Pierre demande à Said d'aller remplacer Mounaim dans les buts. Btissame engage en faisant une passe à Abir à droite. Pierre déclare à l'équipe orange : « *Allez engagement faites circuler le ballon précis sur les passes ça joue.* »



Abir réceptionne la balle à 2 mains, attend avant de relancer la balle, ses appuis dirigés vers le but, et lève le bras pour faire une passe vers l'avant. Sofiane court sur elle et saute en levant les bras pour gêner la passe. Btissame statique regarde la passe.



Mounaim réceptionne la balle et marque en bas au 1^{er} poteau. Abir court démarquée. Sofiane et Btissame regardent le tir sur place. Mohamed râle parce qu'Adel n'a pas arrêté le tir. Pierre lui répond : « *Il a peur mais c'est comme ça là il a mis la il a mis la il a mis de l'énergie Mounaim.* »

Photogramme 5 : site de Pierre, épisode 1, 47^{ème} possession de balle de l'équipe d'Abir

Pour autant ici en position avancée près de la cible, Abir, quand elle reçoit la balle, tire deux fois et marque un but. Les actions handballistiques d'Abir, en termes de passe décisive contribue au travail collectif, plus peut-être que celles de sa partenaire fille et des garçons.

A la 13^{ème} possession, la balle revient dans les mains d'Abir qui tire en appui et marque en bas au premier poteau :

	
<p>Ibtissame est gardienne. Abir est derrière. Said engage en faisant la passe à Mounaim, à sa droite.</p>	
	
<p>Pendant ce temps, Abir court entre Mounaim et Said vers la cible. Mounaim lui fait une passe.</p>	<p>Abir saisit la balle, se retourne et fait une passe à Said à côté d'elle.</p>
	
<p>Said fait une passe à Mounaim qui fait une passe à gauche à Nourredine qui tire sur le 1^{er} poteau.</p>	<p>La balle revient dans les mains d'Abir qui tire en appui avec un rebond et marque en bas au 1^{er} poteau. Pierre siffle 2 fois en montrant de la main le milieu du terrain. Puis, il dit à Abir : « <i>Alors t'as fait le rebond en fait tu as tu t'aperçois qu'en tirant au sol on marque plus facilement.</i> »</p>

Photogramme 6 : site de Pierre, épisode 1, 13^{ème} possession de balle de l'équipe d'Abir

En position favorable de tir à la 15^{ème} possession, Abir, après avoir réceptionné la balle au rebond, tire en appui dans les mains d'Ibtissame, la gardienne. Elle se retourne et rigole en se tapant les mains sur son buste. Pierre intervient en direction d'Abir sur l'intérêt du tir à rebond en lui déclarant : « *Alors t'as fait le rebond en fait tu as tu t'aperçois qu'en tirant au sol on marque plus facilement.* »

Ces deux constats pointent un engagement dans l'action offensive de tir et renforcent notre interprétation selon laquelle Abir décode l'enjeu de savoir de l'attaque.

Que se passe-t-il lorsque Pierre dans l'action didactique conjointe régule Abir ?

Par exemple, lorsque, à propos des actions handballistiques d'Abir en attaque (19^{ème} possession) Pierre signale à Saïd : « *Allez regarde Abir est seule* » :



Pierre intervient auprès de Btissame, puis dit à Saïd : « *Joue vite eh ils sont en train de dormir joue vite joue vite allez regarde Abir est toute seule.* » Saïd engage en effectuant une petite passe par en dessous dans la main à Mounaim. Abir est sur le côté, seule.



Mohamed lui refait de suite la passe et Saïd lui refait une passe vers l'avant. Abir court toute seule sur le côté. Mounaim intercepte la passe de Saïd vers Mohamed.

Photogramme 7 : site de Pierre, épisode 1, 19^{ème} possession de balle de l'équipe d'Abir

De même à la 37^{ème} possession qui, suite à une intervention de Pierre mentionnant qu'« *Abir est seule* », Nourredine lui fait la passe :



Mounaim fait une passe à Saïd qui fait une passe à Nourredine qui la lui refait. Abir est sur le côté gauche seule, démarquée.



Saïd dribble 3 fois et fait la passe à Nourredine. Pierre déclare : « *Abir est seule.* » Et Nourredine fait la passe à Abir.



Abir réceptionne la balle, se retourne et part en dribble vers la cible. Tous les jaunes courent vers elle défendre.



Abir s'arrête, ne peut pas tirer, car Fatima est face à elle. Abir fait une passe à Saïd. Sofiane tente de dissuader la passe. Ibtissame est de l'autre côté, à 6 mètres.



Said dribble sur l'extérieur et tire en dehors des buts. Adel est fléchi sur ses jambes les bras le long du corps. Abir est restée à l'endroit d'où elle n'avait pas pu tirer regardant le tir de Said.

Photogramme 8 : site de Pierre, épisode 1, 37^{ème} possession de balle de l'équipe d'Abir

Soulignons que, si en attaque Abir décode le savoir en jeu en courant vers l'avant et en se rendant disponible pour recevoir la balle, c'est grâce aux régulations de Pierre pour rééquilibrer les rapports au sein de l'équipe et aux actions handballistiques de ses camarades garçons qu'elle peut tirer profit de l'étude.

Ces deux exemples soulignent le rôle de l'enseignant quant à la recherche d'une meilleure efficacité des échanges garçons-filles lors d'un match qui, rappelons-le, dure suffisamment de temps.

En termes de positionnement de genre, cet épisode met en évidence qu'Abir est tout à fait en mesure de comprendre les enjeux tactiques en attaque et son positionnement de genre épistémique n'est marqué par des formes classiquement décrites ni aux filles (ne pas toucher de balle ou s'en débarrasser), ni aux garçons (monopoliser la balle).

Examinons, maintenant, ce qu'elle fait en défense.

1.3.1.2. Abir ne décode pas toujours l'enjeu de savoir en défense

En défense, Abir alterne une action handballistique active en harcelant de nombreuses fois la·le PB et un repli en défense passif (4^{ème}, 8^{ème}, 12^{ème}, 28^{ème} et 42^{ème} possession). Le plus souvent, elle harcèle, mais elle dissuade très peu et ne récupère pas de balle en tant que défenseuse.

Même si la tâche ne porte pas sur un thème d'étude axé sur la défense, Pierre intervient auprès d'Abir à ce sujet, comme à la 16^{ème} possession de balle, en lui déclarant : « *Empêche-le de jouer Abir mets-toi devant empêche-le de jouer* » :

 <p>Suite à l'arrêt, Ibtissame réceptionne la balle et fait immédiatement une passe à une main, par en dessous, à Mounaim.</p>	 <p>Abir va sur Mohamed et le harcèle. Pierre lui précise : « Empêche-le de jouer Abir mets-toi devant empêche-le de jouer. » Adel est à côté de lui. Sofiane, de l'autre côté, regarde la balle.</p>
---	---

Photogramme 9: site de Pierre, épisode 1, 16^{ème} possession de balle de l'équipe d'Abir

A la 52^{ème} possession de balle, Pierre intervient même deux fois en direction d'Abir au sujet de la défense : « *Eh alors là y a personne Abir et là y a personne en défense là.* » Abir exécute immédiatement ce que demande l'enseignant et court vite se placer devant la zone en levant les bras. Cependant elle ne décode pas toujours l'enjeu de savoir et Pierre le lui explique, car elle est montée sur Sofiane qui n'a pas la balle : « *Eh Abir n'y va pas n'y va pas reste là ils arrivent.* » Abir aurait dû rester à six mètres en levant les bras sans monter sur un NPB.

 <p>Adel relance sur Sofiane par en bas. Abir reste tournée vers les buts d'Adel.</p>	 <p>De l'autre côté du terrain, Sofiane réceptionne la balle. Pierre rappelle : « En défense les orange. » Abir ne se replie pas comme Nourredine et Mounaim.</p>
 <p>Puis Nourredine se met devant Sofiane qui fait une passe sur le côté à Mohamed qui tire en suspension face à Mounaim. Said arrête le tir avec ses mains. Pierre ajoute : « Ouais très bien. » En marchant, Abir regarde la fin de la possession de balle.</p>	
 <p>Ibtissame joue le jet franc. Pierre place la défense : « Eh alors là y a personne Abir et là y a personne en défense là qu'est-ce qu'on fait en défense les orange là. » Dès la fin de l'intervention de Pierre, Abir court vite se placer devant la zone en levant les bras. Puis lorsqu'Ibtissame joue le jet franc, Abir monte sur Sofiane pour dissuader la passe. Ibtissame fait une passe à Mohamed.</p>	



Photogramme 10 : site de Pierre, épisode 1, 52^{ème} possession de balle de l'équipe d'Abir

Par rapport aux membres de son équipe, Abir se repositionne une fois envers une camarade qui n'a pas arrêté le but, car elle n'était pas attentive et Abir a levé les bras en l'air en la regardant fixement (14^{ème} possession).

Au regard de la défense, Pierre signale à Abir plusieurs fois de se mettre entre le PB et la cible en levant les bras. Avant l'engagement (43^{ème} possession), Abir pose une question à Pierre qui insiste auprès de l'équipe orange sur la défense : « *Donc les orange à partir du moment où ils récupèrent le ballon il faut que vous vous mettiez en version défense ok.* » Abir demande : « *C'est tout le monde ?* » Pierre lui répond : « *Ah oui tout le monde tout le monde tout le monde en défense dès que qu'il y a un ballon aux jaunes sauf un qui les embête pour ralentir le jeu les empêcher de jouer.* »

Lors de ce match, alors que l'intention didactique porte sur l'attaque avec réversibilité, les quelques extraits montrent qu'Abir a tendance à se dégager de la défense. Ses actions sont plus difficiles à interpréter. Le fait-elle parce qu'elle n'a pas compris l'enjeu défensif ? Ou le fait-elle parce qu'elle n'est pas intéressée par les rôles qui relèvent davantage de l'agir défensif (comportements plus présents chez les garçons qui valorise l'attaque et non la défense, comme l'a montré Vigneron) ? Cette hypothèse interprétative laisse penser qu'elle active un positionnement de genre plus proche de celui décrit comme relevant de modalités de pratique des garçons en sports collectifs.

1.3.1.3. Un topogénèse haute en tant que gardienne

En tant que gardienne, Abir va deux fois dans les buts (de la 23^{ème} à la 31^{ème} et à la 55^{ème} possession). Dans cette tâche, c'est Pierre qui organise les rotations et exige de changer l'élève dans les buts.

A la 55^{ème} possession, Abir demande à Pierre si elle peut aller dans les buts :



Abir lève le bras et demande à l'enseignant d'aller gardienne.

Photogramme 11 : site de Pierre, épisode 1, 55^{ème} possession de balle de l'équipe d'Abir

Pierre a déclaré aux garçons de tirer en bas quand une fille est gardienne. Abir effectue deux arrêts (24^{ème} et 26^{ème} possessions sur quatre tirs avec les jambes). A la 26^{ème} possession, après son arrêt, Pierre la félicite : « *Bien Abir* » :



Sofiane tire en appui à 6 mètres, en bas au 1^{er} poteau. Abir est au milieu de la cage, sur la ligne, les bras le long du corps.



Abir lève sa jambe droite et dévie la balle qui sort en touche. Pierre dit : « *Oh bien Abir c'est bien en plus je pense qu'il y avait pas de rebond là.* »

Photogramme 12: site de Pierre, épisode 1, 24^{ème} possession de balle de l'équipe d'Abir

26^{ème} possession de balle de l'équipe d'Abir, en défense :



Fatima fait une passe à rebond à Mohamed. Sofiane est à côté et regarde la passe ainsi qu'Adel et Ibtissame.



Mohamed dribble la moitié du terrain et perd la balle en dribblant. Adel et Ibtissame marchent en suivant la balle. Pierre dit : « *En défense.* »



Photogramme 13: site de Pierre, épisode 1, 26^{ème} possession de balle de l'équipe d'Abir

En tant que gardienne, Abir manifeste aussi la volonté de jouer rapidement comme le montre la 29^{ème} possession où elle court vite récupérer la balle après le but de Sofiane et fait une passe pour l'engagement (elle privilégie l'attaque de l'équipe) :



Photogramme 14 : site de Pierre, épisode 1, 29^{ème} possession de balle de l'équipe d'Abir

Nous terminons la vignette d'Abir par un extrait du bilan de Pierre lors de l'entretien post 3^{ème} séance (cf. Annexe 3, section 2.6.1), il nous indique :

Pierre : « *Abir, c'est toujours un peu la même chose, Abir, c'est beaucoup d'énergie dépensée, beaucoup d'engagement et un petit peu de maladresse, je dirais de maladresse. Moi, j'ai du mal à la voir progresser. Mais l'idée justement, c'est euh... ben, c'est, c'est qu'elle soit capable de donner le ballon dans de bonnes conditions et de le réceptionner. Après sur son engagement, elle est toujours positive, elle est toujours, je dirais, à fond entre guillemets (...)* Abir, Abir fait partie des élèves qui s'engagent et qui elles vont pouvoir progresser puisque le temps de pratique est assez élevé. Enfin, assez élevé je dirais dans l'heure »

Abir est plus active en attaque qu'en défense tout en étant un peu irrégulière. Elle reste en difficulté pour réceptionner la passe, sans pour autant recevoir de régulations. Nous avons vu qu'elle « nourrit » le milieu didactique implanté par le professeur en posant des questions. Nous interprétons ces questionnements comme un indice lié à son désir de progresser. Abir participe à l'avancée du savoir. Les régulations de Pierre en direction d'Abir sont assez nombreuses et constantes tout le long de la tâche. Elles portent sur l'attaque, la défense et lorsque Abir occupe le poste de gardienne.

Abir, dans le rôle de gardienne, n'a pas peur de s'engager y compris lorsque les garçons tirent en force, ce qui montre un engagement défensif relevant d'un positionnement

épistémique pertinent, selon des formes de pratique traditionnellement attribuées aux garçons. Nous pointons, aussi, que, dans ce rôle de gardienne, elle valorise l'attaque (en relançant rapidement), ce qui confirme notre interprétation précédente, trait caractéristique d'une inscription pro-active dans le contrat didactique favorable aux acquisitions.

1.3.2. Vignette d'Adel : interprétation de l'épisode

De l'analyse de l'ensemble des 56 possessions de balle nous extrayons trois traits récurrents permettant de rendre compte de la manière dont Adel participe à l'action didactique conjointe dans cet épisode : il se nourrit du milieu didactique quand il est gardien, mais ne décode pas réellement le savoir en jeu de la relance. Lorsqu'Adel entre dans le contrat didactique en attaque et en défense, il n'accepte pas la place que lui assignent ses camarades.

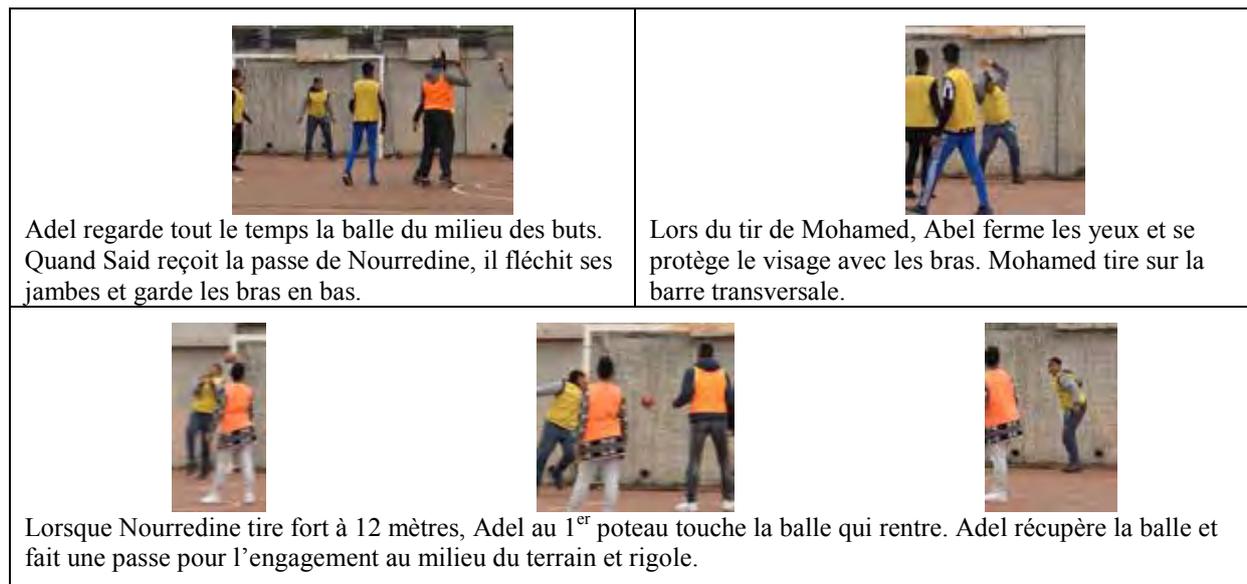
1.3.2.1. Adel, gardien se nourrissant du milieu didactique

Au début de la séance, Adel n'avait pas sa tenue et Pierre le fait jouer gardien pour le sortir d'une position de refus car il estime essentiel qu'il pratique : *« J'ai commencé par le mettre dans les buts et à la fin il a pratiqué. Donc en fait c'est toujours la même problématique : c'est, t'as un élève qui est dans le refus, mais à la fois, si tu tiens (...) ton discours en disant : t'as pas de tenue, tu vas pas pratiquer [tu renforces cet élève dans une posture de refus] (...) il a pas de tenue je le mets dans les buts parce qu'il a envie d'y aller, du coup, comme il manque un joueur dans le champ, il vient et puis du coup il pratique. »*

Pierre sait qu'Adel demande à jouer gardien à toutes les séances et il joue principalement gardien par choix. Dans un entretien au vol, à la question posée : *« C'est gardien qui te plait le plus au handball »*, il répond : *« Ouais, je préfère gardien. »* Il reste dans les buts jusqu'à la 13^{ème} possession, puis il redevient gardien de la 17^{ème} jusqu'à la 24^{ème} possession et termine la tâche comme gardien à partir de la 32^{ème} possession. Nous pouvons, toutefois, interpréter ces actions comme une forme de refus d'entrer dans le contrat didactique de cette tâche (faire progresser collectivement la balle vers le but). Cette interprétation est soutenue par les observations qui suivent.

Son attitude, dans les buts, est très variée. Au début de la tâche, peu investi, Adel met sa capuche sur la tête, s'assoit sur le côté du filet (11^{ème}, 17^{ème} et 18^{ème} possession), laisse ses mains sur les hanches (de la 41^{ème} à la 43^{ème} possession), se suspend aux filets (par exemple à

la 53^{ème} possession). Cependant, il exécute cinq arrêts sur des tirs cadrés (11^{ème}, 17^{ème}, 49^{ème}, 51^{ème} et 55^{ème} possession), un tir est en dehors du but (37^{ème} possession). Il concède trois buts (9^{ème}, 43^{ème} et 47^{ème} possession). Il fait face à l'attaquant en étant concentré. Lors d'un tir il fléchit sur les jambes et garde les bras le long du corps prêt à réagir. A la 9^{ème} possession, Adel ferme les yeux et se protège le visage avec ses bras en se baissant lorsque Said tire en force sur la barre transversale :



Photogramme 15 : site de Pierre, épisode 1, 9^{ème} possession de balle de l'équipe d'Adel

Ces constats nous indiquent qu'Adel se nourrit du milieu didactique en tant que gardien effectuant des arrêts (sous forme d'exploits individuels), mais nous voyons bien qu'il reste assigné à sa place d'élève ayant un positionnement scolaire « bas. »

Lorsque Adel récupère la balle après un arrêt, il relance en privilégiant systématiquement un joueur, Sofiane (qui est celui qui détient la position d'excellence la plus haute de la classe dans ce cycle). Sa relance est souvent longue et quelquefois mauvaise. Nous remarquons des relances longues, perdue comme à la 6^{ème} possession : la balle rebondit jusqu'à la zone du gardien adverse ou, comme à la 38^{ème} possession, elle est interceptée par un joueur, Nourredine :



Suite au tir en dehors des buts, Adel effectue une longue relance sur Sofiane. Nourredine intercepte la passe en faisant pied. Le jeu continue.

Photogramme 16 : site de Pierre, épisode 1, 38^{ème} possession de balle de l'équipe d'Adel

Lors de trois possessions (18^{ème}, 54^{ème} et 56^{ème} possession), Sofiane réceptionne sa relance :



Adel court récupérer la balle et relance par en bas loin à Sofiane.



La relance d'Adel sur Sofiane n'est pas bonne et la balle rebondit de l'autre côté. Ibtissame et Sofiane courent vite pour la récupérer.



Sofiane la saisit le premier. Adel se replace dans les buts. Sofiane dribble et tire.

Photogramme 17 : site de Pierre, épisode 1, 56^{ème} possession de balle de l'équipe d'Adel

Bien que ses longues relances soient quelques fois récupérées par ses partenaires, Adel ne décode pas réellement le savoir en jeu de la relance qui ne doit pas être systématiquement longue, ni toujours sur le même partenaire (fusse-t-il le plus « fort »). En termes de positionnement de genre, nous observons qu'Adel privilégie de façon récurrente l'exploit individuel (lors de ses arrêts) ou de ses relances au détriment de la construction de l'attaque au sein de son équipe. La récurrence de ces comportements indique un positionnement de genre épistémique marqué par des formes de pratique classiquement décrites comme relevant d'un rapport socio-sexué au savoir assez masculiniste des sports collectifs. Nous pouvons aussi avancer l'hypothèse que ce n'est pas anodin qu'Adel relance sur toujours Sofiane, considéré comme un leader par son équipe et Pierre. La répétition de ce type d'action à l'efficacité très incertaine relève d'une faible attention accordée aux enjeux du contrat didactique au détriment de la construction de savoirs pertinents.

Pierre, dans l'action didactique conjointe régule Adel et le conseille en tant que gardien, comme pendant la 53^{ème} possession de balle, quand un attaquant effectue une longue passe loin devant en lui indiquant : « *Tu peux sortir* », car le gardien peut attraper la balle en dehors de la zone des six mètres :



Photogramme 18 : site de Pierre, épisode 1, 53^{ème} possession de balle de l'équipe d'Adel

En termes de positionnement de genre, cet extrait démontre qu'Adel est reconnu en tant que gardien, poste où il trouve une place dans le groupe des garçons de la classe et dans lequel Pierre le conforte car cet élève peut vite se désengager du travail. Pour autant malgré les tentatives de son professeur, Adel n'arrive pas à percevoir les nécessités du jeu collectif et restera somme toute à la marge d'une réelle pratique d'étude.

1.3.2.2. Une entrée sporadique dans le contrat didactique en attaque et en défense

La 24^{ème} possession de balle reflète bien les actions handballistiques d'Adel lorsqu'il devient joueur de champ. Lors de quelques actions en attaque, Adel est assez actif, reçoit des balles, fait des passes, dribble vers la cible et tire.



 <p>Sofiane dribble sous la pression du défenseur, Nourredine. Il exécute 7 dribbles sur les $\frac{3}{4}$ du terrain.</p>	 <p>Dans les 9 mètres seul, il fait une passe en sautant derrière son dos à Mounaim qui dribble en arrière, car Nourredine s'est mis devant lui.</p>
 <p>Dans les 9 mètres, Mohamed, porteur de balle, a sur sa droite Adel, tout seul, et, à sa gauche, Sofiane, tout seul, aussi. Pierre dit aux défenseur.es : « <i>Qui est en défense là-bas il est tout seul allez vite.</i> »</p>	 <p>Mohamed fait une passe à rebond derrière Adel et Nourredine, défenseur, tente de récupérer la balle.</p>
 <p>Ibtissame, immobile au milieu du terrain depuis le début de la possession, saisit la balle.</p>	 <p>Elle fait une passe en lob à Adel, devant elle.</p>
 <p>Adel dribble 3 fois et Nourredine le stoppe dans sa progression. Sofiane crie : « <i>Adel Adel.</i> »</p>	 <p>Adel fait une passe, par en dessous, à Mohamed qui est seul à 6 mètres qui fait une passe à Sofiane, seul aussi.</p>

Photogramme 19 : site de Pierre, épisode 1, 24^{ème} possession de balle de l'équipe d'Adel

Ce type d'action reste sporadique. Il ressort, en effet, de l'analyse des autres possessions dans cet épisode où Adel est joueur de champ, que relativement à la conclusion de l'attaque, cet élève préfère déléguer ce rôle à ses partenaires garçons. Dans l'exemple, ci-dessous (et qu'il réitérera), Adel se cantonne à effectuer une passe pour permettre à ses partenaires d'aller conclure l'attaque. Il ne se dirige même pas vers la cible pour que le rapport de force bascule.



Suite à son arrêt, Ibtissame réceptionne la balle et fait de suite une passe à une main par en dessous, à Mounaim. Adel est au milieu dans les 6 mètres.



Abir va sur Mohamed et le harcèle. Adel est face à Mohamed qui lui fait une passe.



Adel refait de suite une passe à rebond à Mohamed. Sofiane, pendant cette passe, court vers la cible de l'autre côté. Mohamed fait une longue passe à Sofiane qui refait une passe à Mohammed et tire. Adel est resté là où il a fait la passe et regarde la fin de la possession de balle.

Photogramme 20 : site de Pierre, épisode 1, 16^{ème} possession de balle de l'équipe d'Adel

Examinons maintenant ses actions handballistiques en défense.

En défense, comme dans les autres secteurs du jeu que nous venons de décrire, Adel alterne un jeu défensif actif et passif. Pendant la 13^{ème} possession, il harcèle, puis dissuade et tente une interception :



Said engage. Adel est au milieu des buts, derrière Sofiane.



Said engage en faisant la passe à Mounaim, à droite. Pendant ce temps, Abir court entre Mounaim et Said vers la cible et Mounaim lui fait une passe. Abir, avec la balle, se retourne et fait une passe sur le côté à Said. Adel tente de dissuader cette passe en étant placé entre Abir et Said.



Photogramme 21 : site de Pierre, épisode 1, 13^{ème} possession de balle de l'équipe d'Adel

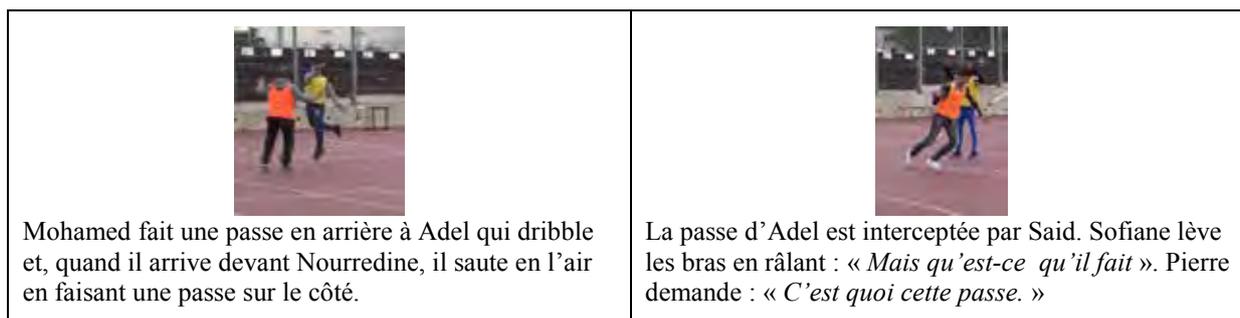
A la 24^{ème} possession, il intercepte une balle. A la 27^{ème}, il va rester défendre sur Btissame qui est NPB. Cependant, sur les autres actions défensives, il s'implique peu. Il a tendance à marcher tout en suivant la balle comme à la 25^{ème} possession de balle.

Ces constats soutiennent l'interprétation précédente d'un engagement sporadique dans l'étude qui s'effrite dès que les possibilités d'exploits personnels ne viennent plus le soutenir, autant de comportements assez caractéristiques d'un élève en situation d'échec qui, dans ses rapports à la tâche, n'est pas en mesure de maintenir une attention persistante et se traduit par un refus d'entrer dans les contrats didactiques qui lui sont proposés.

1.3.2.3. Adel refuse d'être assigné à la place qu'on lui donne dans le groupe de pairs

Lors du match, des camarades lui signalent leur mécontentement, notamment en attaque :





Photogramme 22 : site de Pierre, épisode 1, 30^{ème} possession de balle de l'équipe d'Adel

Le même élève, Sofiane réitère son mécontentement lors de la possession suivante en défense, car Adel ne se replie pas :



Photogramme 23 : site de Pierre, épisode 1, 31^{ème} possession de balle de l'équipe d'Adel

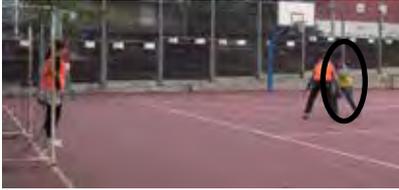
D'une manière générale, Pierre « défend » Adel vis-à-vis de ses partenaires. Par exemple, quand Mohamed râle parce qu'Adel n'arrête pas le tir en force de Mounaim (47^{ème} possession). Adel a sauté en l'air en décollant ses deux pieds. Pierre lui répond : « Il a peur mais c'est comme ça là il a mis la il a mis la il a mis de l'énergie Mounaim. »



Photogramme 24 : site de Pierre, épisode 1, 47^{ème} possession de balle de l'équipe d'Adel

A la recherche d'une reconnaissance de ses pairs, en attaque, Adel engage deux fois (14^{ème} et 28^{ème} possessions). Puis il sollicite un partenaire, Sofiane, pour avoir une passe à la 24^{ème} possession, en l'appelant trois fois par son prénom. Dans cette même possession, il lui rappelle aussi une règle : le tir doit être à rebond quand une fille est gardienne parce qu'il vient de tirer en haut. Ensuite, lorsque Sofiane marque, suite à sa passe décisive à rebond, Adel va lui taper dans les mains (14^{ème} possession), sorte de complicité entre pairs que nous interprétons comme un désir d'être reconnu par les joueurs de meilleur niveau que lui. Mais quand ses passes ne sont pas bonnes, ses camarades le lui font remarquer. Par exemple à la 30^{ème} possession, sa passe interceptée, Sofiane râle en redisant : « *Mais qu'est-ce qu'il fait ?* » D'une manière générale, Adel est assigné par ses pairs à la place du joueur « faible », ce qu'il n'accepte pas et renforce son désengagement dans les tâches. Pourtant, lorsque l'issue de l'attaque est positive pour l'équipe, Pierre tente de valoriser le travail collectif, comme le montre l'extrait ci-après.



 <p>Adel marche vers la cible tout en regardant la balle car Mohamed dribble jusqu'aux 9 mètres. Sofiane court tout droit vers le milieu de la zone.</p>	 <p>Mohamed arrête son dribble, car Said le stoppe, sur le côté. Sofiane court vers lui pour se rendre disponible et Mohamed lui fait une passe. Adel continue d'avancer en marchant.</p>
 <p>Sofiane, face à la défense de Btissame, fait une passe de l'autre côté à Adel lui demandant la balle : « Là là là. » Pierre régule la défense : « Là c'est mieux la défense là c'est mieux en défense levez les bras. »</p>	
 <p>Adel ne peut pas tirer car Nourredine est devant lui. Adel fait une passe à Sofiane. Abir est au milieu du but et regarde la balle, les bras le long du corps.</p>	
	 <p>Sofiane tire en suspension et marque un but à rebond en bas au 1^{er} poteau. Pierre déclare : « Alors très belle attaque et très belle défense là ça ressemble à du hand. »</p>

Photogramme 25 : site de Pierre, épisode 1, 28^{ème} possession de balle de l'équipe d'Adel

Pour terminer cette vignette, à plusieurs reprises dans cette tâche, les partenaires d'Adel lui indiquent, de façon autoritaire, plusieurs fois qu'ils le considèrent comme un joueur faible et surtout pas assez impliqué, selon un positionnement de genre assez machiste. Adel refuse cette assignation ce qui l'amène parfois à s'engager dans l'action. Il s'empare, par exemple, de la balle pour faire l'engagement et signale sa satisfaction lorsque ses actions sont décisives. Adel tente ainsi de rentrer dans le contrat didactique. Toutefois, de par la place qui lui est assignée dans le groupe, il semble « fragile. » Son engagement sporadique ne lui permet ni d'atteindre le but qu'il poursuit (se faire reconnaître comme un joueur efficace par ses pairs de plus meilleurs niveau que lui), ni de tirer profit de l'étude, mis à part dans sa

posture de gardien pour arrêter les buts. Nous avons vu qu'il active positionnement de genre épistémique androcentré, tourné vers l'exploit individuel, ce qui l'empêche de décoder les enjeux collectifs de l'attaque parce que ses longues relances en direction des meilleurs joueurs n'aboutissent pas systématiquement. Il aurait pu effectuer des relances plus courtes et sûrement plus efficaces. En attaque et en défense, ses actions se caractérisent par quelques bons choix didactiques alternés avec des phases de désengagement et parfois des comportements inappropriés.

1.3.3. Vignette d'Ibtissame : interprétation de l'épisode

A partir de l'analyse de l'ensemble des 56 possessions de balle, nous relevons deux traits saillants permettant de rendre compte de la manière dont Ibtissame participe à l'action didactique conjointe dans cet épisode. Tout d'abord, nous montrons qu'Ibtissame décode l'enjeu de savoir en tant que PB dans les rôles de passeuse et de gardienne. Ensuite, nous pointerons que cette élève, en retrait en défense et en attaque, ne répond pas réellement aux intentions didactiques de Pierre.

1.3.3.1. Ibtissame décode parfaitement l'enjeu de savoir en tant que PB pour faire une passe et en tant que gardienne

Elle semble s'exprimer davantage en attaque, notamment en tant que passeuse. A plusieurs reprises, nous relevons de très bonnes passes d'Ibtissame vers l'avant qui arrivent toujours dans les mains du futur ou de la future receveuse (10^{ème}, 22^{ème}, 24^{ème}, 44^{ème} et 52^{ème} possession). La description de ses actions handballistiques révèle qu'elle ne se débarrasse pas non plus de la balle. A la 10^{ème} possession, elle n'exécute pas de suite une passe, mais attend qu'un autre camarade soit disponible pour que la balle ne soit pas interceptée :



Depuis le début de l'engagement, Ibtissame regarde les deux passes entre Sofiane et Mohamed.



Photogramme 26 : site de Pierre, épisode 1, 10^{ème} possession de balle de l'équipe d'Ibtissame

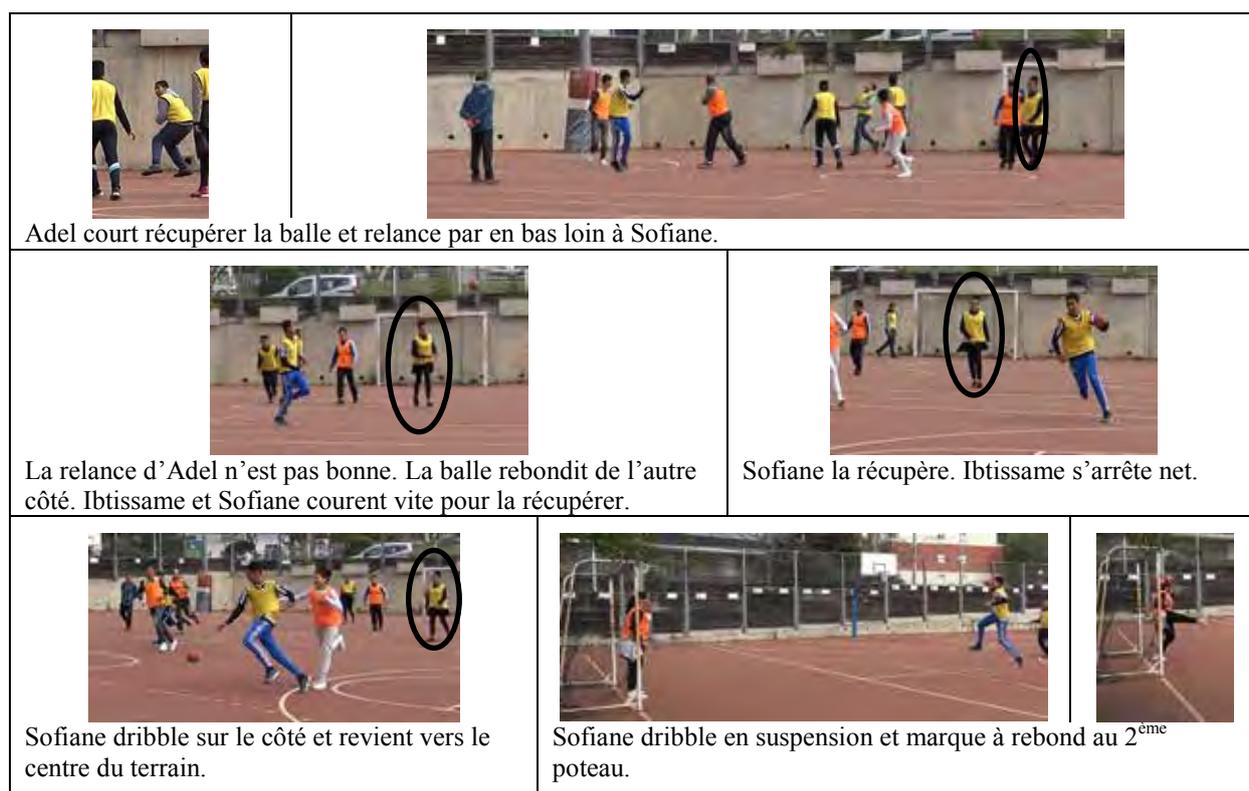
Ce constat est, aussi, relevé, à la 52^{ème} possession, quand elle joue le jet franc. D'abord, elle lève le bras et prend des informations sur la défense en regardant où se trouvent les joueuses et les joueurs. Si sa passe peut être interceptée, elle fait la passe à quelqu'un d'autre :



Photogramme 27 : site de Pierre, épisode 1, 52^{ème} possession de balle de l'équipe d'Ibtissame

Ces deux extraits montrent, clairement, qu'Ibtissame décode parfaitement l'enjeu de savoir, c'est-à-dire faire une passe à un-e partenaire libre, sans défenseur-e à proximité. De plus, toutes ses passes sont orientées vers l'avant et sont réceptionnées.

A la fin de la tâche, à la 56^{ème} possession, le fait qu'elle court très vite pour récupérer une balle lancée en avant de manière aléatoire indique un engagement important dans le jeu. Mais comme Sofiane court plus vite qu'elle et récupère la balle, Ibtissame s'arrête net et reste statique jusqu'à la fin de la possession. D'une interprétation possible de la situation nous en déduisons qu'elle s'assujettit à une place de fille dès lors qu'un garçon de l'équipe prend le devant de la scène. Les rapports entre élèves au sein des équipes mixtes produisent des formes souvent complexes à interpréter.



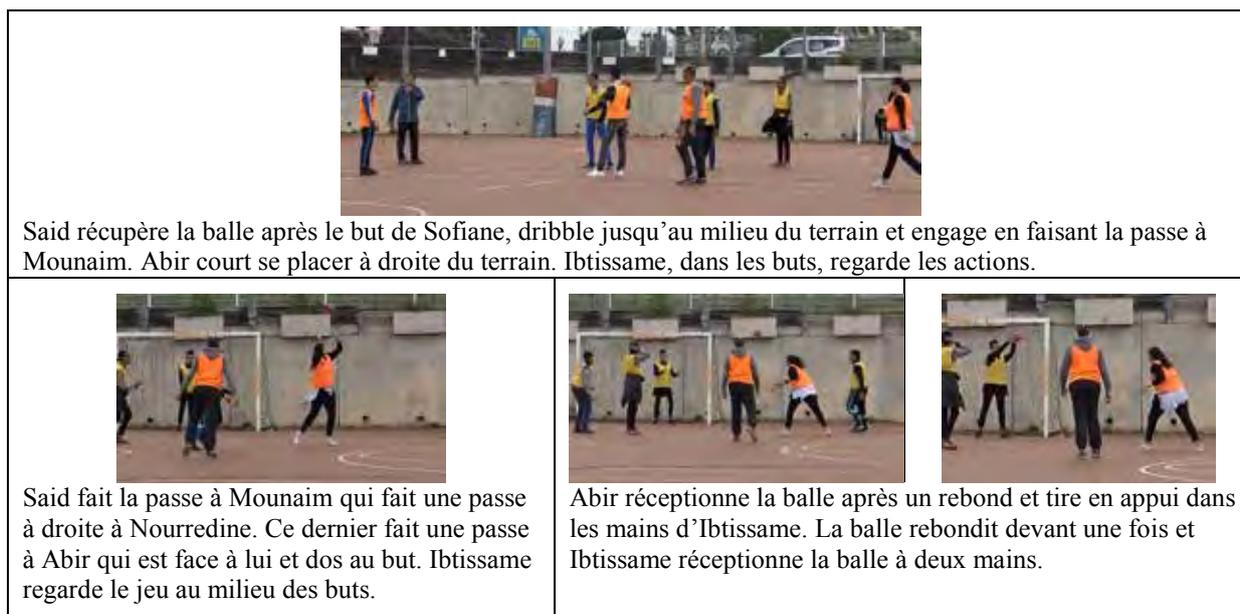
Photogramme 28 : site de Pierre, épisode 1, 56^{ème} possession de balle de l'équipe d'Ibtissame

En tant que gardienne, de la 13^{ème} à la 15^{ème} possession, Ibtissame réalise deux arrêts sur des tirs cadrés et concède deux buts. Nous observons une posture avec les jambes fléchies et les bras à mi-hauteur et bien face au ballon quand le tir est effectué :





Photogramme 29 : site de Pierre, épisode 1, 13^{ème} possession de balle de l'équipe d'Ibtissame



Photogramme 30 : site de Pierre, épisode 1, 15^{ème} possession de balle de l'équipe d'Ibtissame

Notons que, sur les deux buts, Ibtissame se trouve sur la trajectoire de la balle et nous formulons l'hypothèse que, si elle avait davantage de bagage technique en tant que gardienne, elle aurait pu arrêter les tirs. L'ensemble des actions de transmission de balle en tant que PB suggère qu'Ibtissame n'active pas de positionnements marqués par le genre. Ses actions sont adaptées à la situation en cours dans ces deux secteurs du jeu (porteuse de balle et gardienne). Cette élève décode assez bien les enjeux de savoirs qui y sont relatifs, même si nous pouvons penser qu'elle délègue parfois aux joueurs les plus efficaces le soin de conclure l'action d'attaque, comme nous le décrivons ci-après.

1.3.3.2. Ibtissame ne répond pas réellement aux intentions didactiques de Pierre, en défense et en attaque

Dans cet épisode, Ibtissame semble en retrait dès lors qu'elle n'occupe pas le rôle de distribution de la balle en défense ou en attaque.

En défense, elle marche avant tout en direction de la balle. Sur de nombreuses possessions, elle est aussi statique et reste au milieu du terrain sans se replier (3^{ème}, 5^{ème}, 9^{ème}, 19^{ème} et 33^{ème} possession) ou elle trotte et court rarement pour se replier (45^{ème} et 55^{ème} possession).

Nous constatons cependant que, dès que la balle est proche d'elle, elle exprime des intentions défensives comme à la 1^{ère} possession de balle ou encore à la 35^{ème} possession lorsqu'elle harcèle le PB avec Sofiane. A la 37^{ème} possession, toujours avec Sofiane, elle excentre le futur tireur sur le côté. Enfin à la 43^{ème} possession quand Btissame dribble à côté d'elle, elle lève un bras pour tenter de subtiliser la balle.

Ainsi en défense, elle est quelquefois active comme le met en évidence le photogramme ci-après où elle tente une interception :



Photogramme 31 : site de Pierre, épisode 1, 1^{ère} possession de balle de l'équipe d'Ibtissame

C'est en attaque, sur certaines possessions lorsqu'elle est NPB, que nous observons un certain désengagement de la tâche, Ibtissame se limite à marcher ou comme en défense, elle reste immobile au milieu du terrain. Elle n'a jamais tiré dans cette tâche, ni dribblé et, en tant que NPB, ne s'est jamais démarquée. Par ailleurs, durant cinq possessions, elle se place hors du contrat didactique en parlant avec ses camarades filles, Fatima (27^{ème} et 44^{ème} possession) et Btissame (23^{ème} et 31^{ème} possession). Et même à la 38^{ème} possession, les trois filles désengagées de la tâche rigolent.

Relevons toutefois qu'Ibtissame ne reçoit aucune régulation de la part de Pierre, à l'exception d'une régulation indirecte quand Pierre signale à Mohamed (44^{ème} possession) lors

de l'engagement qu'Ibtissame et Fatima sont démarquées : « *Regardez là là les filles [Ibtissame et Fatima] elles sont toutes seules.* » Mohamed qui avait comme première intention de faire la passe à Sofiane et voyant qu'Abir dissuade la passe, effectue une passe à Ibtissame.

Pour résumer la vignette d'Ibtissame, nous ne constatons aucune régulation de la part de Pierre en direction de cette élève, considérée par Pierre comme possédant un niveau « faible » dans la classe. Cette élève, fille, qui se saisit à bon escient de la balle quand celle-ci est proche d'elle, semble invisible à son enseignant. D'ailleurs, dans l'entretien post séance (cf. Annexe 3, section 2.6.1), Pierre nous indique : « *Franchement, je m'en rappelle pas (...) c'est pour te dire que je la confonds toujours (...) et franchement comme d'habitude elle me paraît, elle paraît discrète.* » Le croisement des données d'observation et d'entretien laisse penser que Ibtissame endosse un positionnement de genre en retrait, classiquement assigné aux filles, même si, dans certains compartiments de jeu, comme dans le rôle de passeuse ou de gardienne, ses positionnements et repositionnements épistémiques laissent entrevoir des possibles qui ne trouvent pas toujours matière à être valorisés dans le fil des interactions avec ses pairs et son professeur.

Nous avons constaté qu'Ibtissame décode l'enjeu de savoir, avant tout en tant que PB, en réalisant des passes précises, efficaces et vers l'avant et en tant que gardienne. En tant que NPB et en défense, elle ne répond pas réellement aux exigences de la tâche préférant rester en retrait ou échanger avec d'autres filles de la classe. Ibtissame ne se repositionne jamais vis-à-vis de ses camarades conformément à une forme d'acceptation implicite d'être assignée à une place de fille. Nous pouvons avancer l'hypothèse qu'elle ne souhaite pas s'inscrire dans le rapport d'opposition qui est au principe des sports collectifs. Elle endosse plus facilement le rôle de transmission de la balle en direction des joueurs de son équipe que celui qui consisterait à leur disputer celui de conclure l'attaque. Elle semble accepter les normes d'autorité masculine que s'attribuent spontanément ses camarades garçons dans le jeu.

1.3.4. Vignette de Sofiane : interprétation de l'épisode

A partir de l'analyse de l'ensemble des 56 possessions de balle, nous relevons un trait récurrent permettant de rendre compte de la manière dont Sofiane, identifié au sein de la classe comme bon joueur de sport collectif, participe à l'action didactique conjointe dans cet

épisode. Nous pointons un positionnement de genre épistémique relevant d'une norme d'autorité masculine se déclinant en trois aspects : en défense et en attaque, envers ses camarades et pour institutionnaliser le savoir.

1.3.4.1. Une subtile capacité à décoder les dimensions implicites du contrat didactique

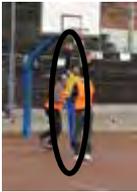
En défense, les actions handballistiques de Sofiane sont variées et attestent d'un niveau de jeu débrouillé, car il harcèle le PB (3^{ème}, 5^{ème}, 35^{ème}, 47^{ème}, 51^{ème} et 55^{ème} possession, par exemple) :

 <p>Sofiane court vers Nourredine lorsque Mounaim relance la balle des buts à Nourredine.</p>	 <p>Sofiane saute en l'air en levant les bras et le harcèle.</p>
 <p>Nourredine fait une mauvaise passe à Said, interceptée par Mohamed.</p>	 <p>Après la passe, Sofiane rigole et donne une petite tape sur la tête de Nourredine.</p>

Photogramme 32 : site de Pierre, épisode 1, 3^{ème} possession de balle de l'équipe de Sofiane

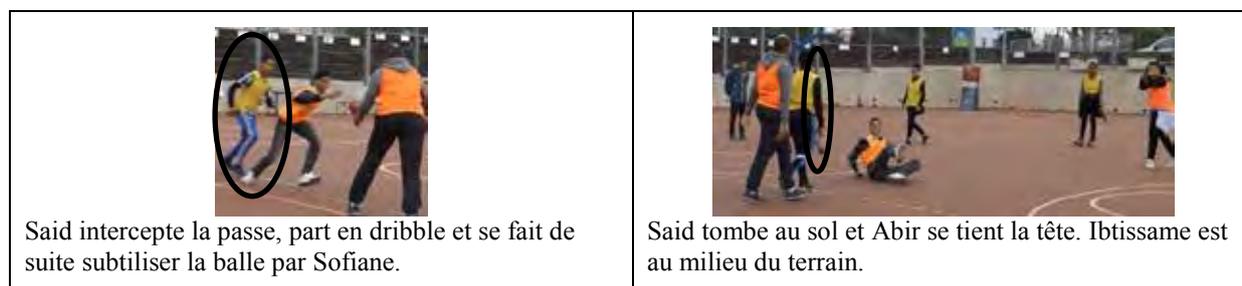
Il dissuade aussi les passes (9^{ème}, 37^{ème}, 41^{ème} et 43^{ème} possession).

Il tente des interceptions (13^{ème} et 15^{ème} possession) et il intercepte le ballon (41^{ème} et 45^{ème} possession) :

 <p>Nourredine joue la touche en faisant une passe à Said.</p>	 <p>Sofiane tente de dissuader la passe entre Said et Nourredine. Ibtissame est au milieu du terrain avec Abir. Pierre dit au gardien : « <i>Mounaim tu peux sortir du but.</i> »</p>	 <p>Nourredine touche la balle d'une main et Sofiane la récupère.</p>
---	--	--

Photogramme 33 : site de Pierre, épisode 1, 41^{ème} possession de balle de l'équipe de Sofiane

Il essaye de subtiliser la balle sur le dribble (13^{ème} et 15^{ème} possession) et y arrive à la 33^{ème} possession :



Photogramme 34 : site de Pierre, épisode 1, 33^{ème} possession de balle de l'équipe de Sofiane

Ces constats défensifs pointent que Sofiane répond aux enjeux de savoir en défense en faisant basculer le rapport de force en faveur de son équipe. Cependant, de nombreuses fois, il ne répond pas aux intentions didactiques de Pierre car il ne se replie pas (7^{ème}, 11^{ème}, 17^{ème}, 19^{ème} et 31^{ème} possession). Ces constats soutiennent l'interprétation que le positionnement de genre épistémique de Sofiane n'est marqué ni par des formes de pratique stéréotypiquement attribuées aux filles et ni celles d'un jeu en force systématique, indépendamment du rapport de force en cours, qui serait caractéristique du jeu des garçons. Le positionnement épistémique de Sofiane est pertinent au regard des enjeux de savoirs de cette tâche de jeu, même si de temps en temps il sort du contrat didactique en cours (ici faire progresser collectivement la balle vers le but) pour réaliser ses propres objectifs de jeu, à savoir la réalisation d'exploits individuels. L'analyse de l'ensemble des actions handballistiques dans cet épisode indique bien qu'il joue en défense avec un comportement relevant d'une norme d'autorité masculine, renforcé par son « statut d'élève fort » qui lui est conféré par son enseignant et aussi par ses pairs (voir notamment la vignette d'Adel).

Examinons ses actions en attaque.

En attaque, il touche souvent la balle et ses camarades cherchent à lui faire des passes ce qui indique une reconnaissance de son statut de joueur. Dès que Pierre modifie le milieu et redéfinit la tâche en autorisant le dribble, Sofiane produit des actions individuelles en utilisant le dribble assez systématiquement et en débordant ses défenseurs, alors que le savoir enjeu dans cette tâche consiste à faire progresser la balle avec des passes. Ici aussi, ses actions montrent qu'il ne s'inscrit pas toujours dans le contrat didactique. Par exemple, il manifeste une importante activité dans le tir. Il marque 8 buts sur 13 tentatives qui sont suivies

clairement de signes d'auto-satisfaction. Après plusieurs buts, il devient très expressif. A la 10^{ème} possession, il saute en l'air et crie fort en écartant les bras :



Photogramme 35 : site de Pierre, épisode 1, 10^{ème} possession de balle de l'équipe de Sofiane

A la 12^{ème} possession, il court en bougeant les bras sur le côté comme lorsqu'il joue au football avec son club. A la 14^{ème} possession, il serre fort les poings. A la 54^{ème} possession, tout content, il mime son débordement (face aux trois défenseur·es) qui a abouti à un but. Enfin à la 56^{ème} possession, la dernière possession, il court devant la chercheuse qui tient la caméra et, face à la caméra, il crie de joie, comme certains joueurs à la télévision lors d'un match de football professionnel. A la fin de la séance, Sofiane nous indique (carnet de bord, notes prises au vol) que ce qu'il lui plaît « *c'est tirer, tirer marquer des buts et des buts.* » Sofiane, dans le questionnaire de fin de cycle (cf. Annexe 3, section 3.4.2), signale qu'il préfère attaquer et « *être le champion de l'équipe.* » Ces dernières remarques corroborent et renforcent notre interprétation que Sofiane active un positionnement de genre épistémique masculin fortement marqué par les normes de l'exploit individuel au demeurant relevant de son expérience de joueur de club.

Soulignons que les interventions de Pierre en direction de Sofiane sont très brèves et valident (ou non) ses actions de buteur : « *But* » ou « *y'a pas but.* » Ce constat nous laisse penser que Pierre participe au renforcement du positionnement de genre épistémique de Sofiane en lui conférant une forme d'autorité au regard de son statut de leader.

Cependant, en attaque, Sofiane sait aussi être passeur. A deux reprises, il aurait pu tirer, car il était seul à six mètres, or il a choisi d'effectuer une passe à un partenaire. Nous pouvons interpréter ces actions comme une capacité à décoder finement les attentes implicites du contrat didactique qui montre que cet élève, bon sujet de l'institution, accepte de « jouer le jeu » attendu. Pourtant ce constat est assez contradictoire avec ce que pensait Pierre de Sofiane au début du cycle : c'est un « *leader positif* », mais « *il est à surveiller dans son*

comportement ». A l'issue de cette séance, Pierre s'étonne en référence à cette action : « *Sofiane, c'était très bien. Je sais pas si tu te rappelles. Sofiane, c'était très bien. C'était même limite trop, je fais des passes alors que je dois marquer. Tu vois ? Le comble du joueur (...) alors que lui voilà au contraire, tu m'aurais dit un joueur qui allait partir tout seul pour marquer ça aurait été, non là il arrive tout seul pour marquer. Qu'est-ce qu'il fait ? Il donne une passe qui n'a pas de sens en fait* » (cf. Annexe 3, section 2.6.1).

Ce constat nuance donc l'interprétation précédente.

1.3.4.1.1. Un positionnement de genre épistémique relevant d'une norme d'autorité masculine envers ses camarades

Plusieurs actions de Sofiane, dans cet épisode relativement à l'enjeu de savoir (se placer entre le PB et la cible et lever les bras), indiquent que cet élève s'attribue un rôle de conseil. Il participe ainsi au processus didactique en faisant remarquer à Abir un mauvais placement défensif (52^{ème} possession). Il se positionne franchement envers un joueur, Said, en lui affirmant : « *T'as pas le droit.* » Il interpelle Mohamed par son nom de famille (4^{ème}, 20^{ème} et 44^{ème} possession) et applique une tape « amicale » sur la tête de Nourredine. Il fait remarquer à Said qu'il y a « faute. » Ces actions, tout en participant l'avancée chronogénétique au sein de son équipe, relèvent d'un positionnement de genre épistémique assez surplombant selon une norme d'autorité masculine que ses camarades lui concèdent.

Sofiane active un positionnement assez marqué envers les joueuses et joueurs de son équipe, ce qui l'amène à imposer son point de vue à la fois par son positionnement sportif et un positionnement de genre jouant d'autorité « positive » à la fois en direction des filles et des garçons.

1.3.4.2. La contribution de Sofiane à l'institutionnalisation du savoir dans la classe

Lors de cet épisode, et relativement aux savoirs concernant le règlement, Sofiane intervient plusieurs fois à ce sujet. Il signale la zone suite à un tir et indique un « *corner* ». A la 24^{ème} possession de balle, Said, gardien, sort de sa zone avec la balle et rentre à nouveau avec la balle dans la zone. Une interaction se noue entre Sofiane et Pierre qui, n'étant pas sûr de la réponse, demande à la chercheuse de trancher. Dans ce cas précis, et à notre insu, c'est la

chercheure qui fait avancer le savoir. Dans cet échange avec Pierre Sofiane provoque une institutionnalisation du savoir en jeu. Nous reviendrons sur ce point lors de la conclusion générale (cf. section 2.3, les effets sur l'étude des élèves de l'impact de la caméra).

Pour résumer la vignette de Sofiane dans cette épisode, nous constatons que c'est un joueur clairement actif en attaque et en défense, dont les actions sont soutenues par les régulations de Pierre (très brèves et portant sur des jugements d'évaluation au regard des critères de réussite). Cet élève, considéré comme leader, décode assez finement les enjeux de savoir attendu par le professeur en attaque : faire progresser la balle avec des passes vers l'avant, etc. Mais nous avons constaté également qu'il utilise ses ressources pour s'exonérer du contrat et réaliser ses propres buts liés à la réalisation de tirs efficaces. A chaque but marqué, il exprime de différentes manières sa satisfaction. Ainsi, à certains moments, il ne répond pas clairement aux intentions didactiques de Pierre ce qui, par exemple en défense, se traduit par des non-replis défensif : il reste spectateur du jeu, prêt toutefois à récupérer la balle pour produire une action individuelle d'attaque et de tir. Sofiane alterne, ainsi, des actions mettant en évidence la compréhension des attentes professorales (jouer collectivement et donner de bonnes balles à ses camarades de jeu), tout en exploitant ses ressources de bon joueur selon un positionnement épistémique d'attaque pertinent au regard du rapport de force immédiat dans le jeu. L'ensemble des constats au fil de l'épisode nous semble soutenir une interprétation selon laquelle Sofiane participe à l'action didactique conjointe avec un positionnement de genre épistémique relevant d'une norme d'autorité masculine.

2. Episode 2 : « Match sur grand terrain », séance 6 en non mixité

Nous allons illustrer cet épisode 2 avec deux « élèves-cible », Abir et Ibtissame.

2.1. Description de l'épisode : « Match sur grand terrain »

L'épisode, extrait de la séance 6, débute par un échauffement, suivi d'une tâche technico-tactique et se termine par une tâche de jeu, quatre matches avec des formes de groupement non mixtes.

Les élèves réalisent quatre matches : deux matches filles et deux matches garçons alternés 5 contre 5 avec 1 arbitre. Les deux premiers matches durent 4min, puis, 3min et le

dernier, 2min, car « *on est aussi pris par le temps (...) il y a 2 rotations et c'est quasiment terminé. J'ai dû faire 4 matches en tout, je sais pas, j'ai terminé proche de l'heure, à la limite speed, quoi* » (cf. Entretien post séance, annexe 3, section 2.10.1).

L'épisode retenu concerne le troisième match à 5 contre 5 avec une gardienne (3min). Abir, dans l'équipe en noir, joue contre l'équipe d'Ibtissame en bleu. Pour pratiquer à égalité numérique, Said va assurer le rôle de gardien de but dans l'équipe d'Abir.

2.2. Analyse a priori du milieu didactique primitif : « Match sur grand terrain »

Le savoir en jeu, dans cette tâche, porte sur la défense et sur l'attaque. Rappelons que les matches de fin de séance sont conçus par l'enseignant comme le moment de mise en application du travail technico-tactique de la tâche d'apprentissage précédente (voir analyse de la direction d'étude dans le chapitre précédent). Dans ce type de tâche contextualisée la variable de commande consiste à faire basculer le rapport de force à sa faveur par des choix judicieux.

Du point de vue des transformations visées en défense (et qui ont constitué l'objet d'un travail dans les séances précédentes), les élèves doivent défendre chacune sur une joueuse et se placer entre leur vis-à-vis et la cible. La stratégie, pour traduire l'apprentissage, repose sur une organisation individuelle. Cela implique de prendre des informations sur sa partenaire et la cible en harcelant la PB. Pour Portes (2004), il s'agit de passer d'un mode de jeu « accompagnateur » où l'élève calque ses déplacements sur ceux du PB à un mode « solliciteur » où l'élève se déplace pour être vue du PB. Pour les autres défenseuses proches ou éloignées de la PB, elles doivent l'empêcher de recevoir la balle. Le fait de jouer à égalité numérique leur permet de clairement identifier sur qui elles défendent.

Du point de vue des transformations visées en attaque, les élèves doivent, en tant que PB, avancer si personne ne se trouve dans son couloir de jeu direct et effectuer une passe face à une défenseuse. Dans la tâche proposée, un·e gardien·ne de but est présent·e, mais le duel tireuse/gardienne n'est pas mis en avant dans les enjeux de savoir lors de cette tâche par Pierre.

Le fait, également, de jouer à quatre sur le champ permet aux joueuses de « toucher davantage de ballons » et une prise d'informations plus facilement discriminantes par rapport

aux placements des partenaires et adversaires. En revanche, jouer sur un grand terrain peut laisser penser qu'elles n'accéderont pas souvent au tir.

Dans cette tâche, les formes de pratiques stéréotypiquement assignées aux filles devraient être plus ou moins activées. En effet, en s'appuyant sur la littérature scientifique nous anticipons, comme pour l'analyse *a priori* de l'épisode précédant, des formes de pratiques du handball contrastées : tendance à « garder » le ballon en utilisant le dribble afin d'accéder à la cible pour aller marquer un but, tendance à suivre le ballon en attaque ou en défense, à ne pas « toucher » beaucoup le ballon et à être plus ou moins active. Du fait d'un match non mixte, nous pouvons nous demander si certaines filles peuvent prendre un rôle de leader et s'exprimer davantage que si elles avaient joué avec des garçons.

2.3. Modalités d'étude et positionnement de genre épistémique des deux élèves

2.3.1. Vignette d'Abir : interprétation de l'épisode

Nous allons détailler les 9 possessions de balle de l'équipe d'Abir, dont 5 en attaque et 4 en défense. L'analyse des 9 possessions de balle de l'équipe d'Abir pointe qu'elle décode les enjeux de la tâche en attaque (PB et NPB) et que Pierre s'appuie, sur cette élève qu'il considère comme d'un meilleur niveau handballistique que ses coéquipières ou adversaires, pour faire avancer la chronogénèse.

2.3.1.1. Abir décode les enjeux de savoir dans la tâche

Abir est une joueuse assez active en défense et en attaque.

En défense, elle harcèle et essaie d'intercepter le ballon (2^{ème} et 8^{ème} possession) :



Photogramme 36 : site de Carole, épisode 2, 2^{ème} possession de balle de l'équipe d'Abir



Fatima effectue une longue relance à Zahra. Abir se place devant elle et lève un bras.



Abir marche vers la cible et regarde Zahra effectuant une reprise de dribble.

Photogramme 37 : site de Carole, épisode 2, 8^{ème} possession de balle de l'équipe d'Abir

Ces deux extraits montrent qu'Abir répond et identifie bien les enjeux de savoirs en défense. Comme dans l'épisode précédent, cette élève s'engage dans l'activité handballistique selon un positionnement de genre indépendant des normes de pratiques stéréotypiquement attribuées aux filles.

Au sujet de l'attaque, dès la 1^{ère} possession, Abir choisit d'engager. Cette action peut souligner une topogénèse haute en valorisant une volonté d'attaquer et d'être au centre du jeu :



Abir engage en réalisant une passe en lob vers l'avant, sur la gauche.



La passe est mauvaise et interceptée par Btissame.

Photogramme 38 : site de Carole, épisode 2, 1^{ère} possession de balle de l'équipe d'Abir

Au niveau des passes, Abir effectue les passes à une main ce qui souligne une certaine technicité par contraste avec d'autres filles de cette classe qui produisent très souvent des passes à deux mains. Toutefois, les passes réalisées par Abir sont souvent en lob au lieu d'être tendues. Abir touche quatre ballons durant les possessions de son équipe en attaque. Après avoir dribblé, elle a tiré une fois en suspension sans gagner le duel tireuse/gardienne (7^{ème} possession). Elle manifeste ici un autre indice de son niveau de jeu plus débrouillé alors que les élèves débutants tirent souvent arrêtés et en appui.

En tant que NPB, elle est active, réalise des appels de balle, mais ne la reçoit pas. Exemple : lors de la 3^{ème} possession, alors qu'elle écarte le jeu et est toute seule, la PB (Btissame) ne lui envoie pas le ballon :



Photogramme 39 : site de Carole, épisode 2, 3^{ème} possession de balle de l'équipe d'Abir

Lors de la 5^{ème} possession, elle est encore toute seule, signale en plus sa présence en levant un bras et personne ne lui adresse la balle :



Photogramme 40 : site de Carole, épisode 2, 5^{ème} possession de balle de l'équipe d'Abir

A la 9^{ème} possession, comme Abir est encore disponible, Imane lui fait une passe qui n'aboutit pas. Abir décode parfaitement l'enjeu de savoir en tant que NPB, mais ses partenaires, soit parce qu'elles ne se trouvent pas en mesure de prendre des informations sur son placement, soit parce que leur compétence technique (ajustement de la passe) ne leur permettent pas de progresser dans ce secteur de jeu. Le photogramme ci-après montre la

difficile prise en compte d'Abir en position de NPB démarquée par les joueuses de son équipe :

	
<p>Pierre joue le jet franc suite à la reprise de dribble de Zahra et fait une passe à Meyram qui dribble. Abir est un peu en retrait du groupe.</p>	
	
<p>Quand Meyram dribble, Pierre lui conseille : « <i>Eh tu dois faire une passe.</i> » Meyram fait une passe par en dessous et, en lob, à Imane. Pierre dit : « <i>Ouh là là.</i> » Pendant ces actions, Abir a trottiné vers la cible et est restée seule au milieu des 9 mètres. Imane marche et refait la passe à Meyram. Pierre, en montrant du doigt et en parlant de Mahalia qui est seule de l'autre côté dans les 9 mètres, dit : « <i>Elle est toute seule là-bas.</i> » Abir se rapproche d'elle.</p>	
	
<p>Meyram refait une passe à Imane. A ce moment-là, Abir lève les 2 bras pour signaler sa présence. Ibtissame et Btissame sont à côté d'elle.</p>	<p>Imane dribble tête basse et Ibtissame essaie de lui subtiliser le ballon. Imane déborde Ibtissame.</p>
	
<p>Imane continue de dribbler vers le côté gauche et Btissame essaie de lui prendre la balle. Imane fait une passe sur le côté en direction d'Abir.</p>	<p>Ibtissame touche la balle qui finit dans la zone. Abir essaie de récupérer la balle en levant les bras, mais Ibtissame est devant elle. Pierre dit : « <i>Passe impossible gardien.</i> »</p>

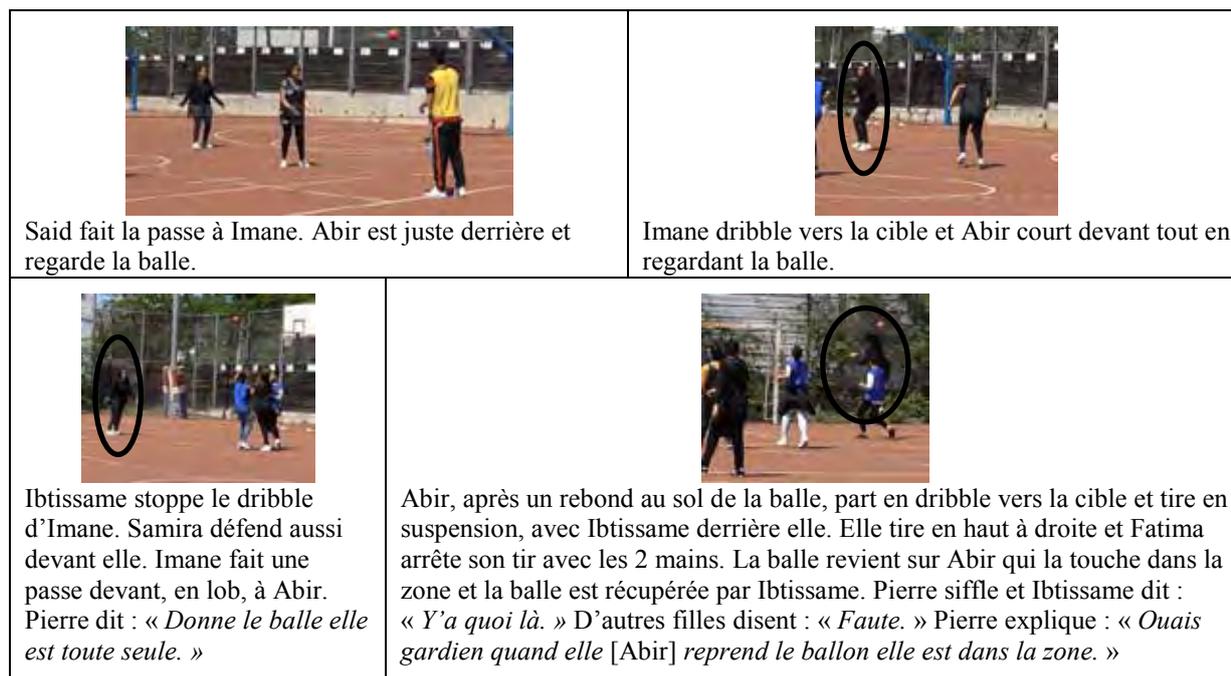
Photogramme 41 : site de Carole, épisode 2, 9^{ème} possession de balle de l'équipe d'Abir

Ces extraits démontrent qu'Abir décode l'enjeu de savoirs en attaque, à la fois en tant que PB et NPB. Nous pouvons penser qu'elle tirerait cependant davantage profit du milieu didactique avec d'autres partenaires de son niveau et grâce à des régulations de Pierre plus conséquentes en sa direction. Nous y reviendrons dans la section suivante. Comme nous le pointions dans le premier épisode, Abir s'engage dans le contrat didactique selon un positionnement épistémique assez indépendant des normes de genre traditionnellement

attribuées au jeu des filles. Nous avons vu que, dans une équipe mixte, cette élève réussissait à s'imposer comme partenaire efficace auprès des garçons (épisode 1). Dans le contexte de non-mixité, elle pâtit un peu de l'hétérogénéité des joueuses de son équipe.

2.3.1.2. Pierre s'appuie sur Abir pour faire avancer la chronogénèse

Abir ne reçoit pas de régulation individuelle. Dans cette tâche, les régulations de Pierre s'adressent à ses partenaires à partir des actions d'Abir. Lorsque le gardien, Said, effectue la passe à Imane qui part en dribble, Pierre lui déclare : « *Là elle [Abir] est toute seule là-bas vite.* » Pierre souligne, aussi, ce savoir à une autre attaquante, Meyram : « *Regarde il y en a deux [dont Abir] qui sont toutes seules elles attendent depuis une demi-heure.* » A la 7^{ème} possession, Imane fait une passe devant, en lob à Abir et Pierre signale : « *Donne le balle elle [Abir] est toute seule.* » Pierre continue à faire avancer la chronogénèse sur le même savoir afin que la porteuse de balle exécute une passe à une partenaire toute seule en avant :



Photogramme 42 : site de Carole, épisode 2, 7^{ème} possession de balle de l'équipe d'Abir

Pierre s'appuie, nous semble-t-il, sur Abir pour faire avancer la chronogénèse. Pour autant, nous pensons qu'il n'identifie pas vraiment les compétences handballistique de cette élève. Dans l'entretien post séance (cf. Annexe 3, section 2.10.1), il indique qu'Abir « *est toujours dans sa posture de départ, je pense que c'est sa personnalité qui est un peu mal à*

l'aise avec son corps parce que elle est grande et un peu malhabile mais à la fois beaucoup de dynamisme. » Cet enseignant semble mettre en avant ses maladrotes techniques sans identifier les compétences qui sont les siennes en termes de placement tactique et d'ajustement aux actions de ses partenaires pour assurer la continuité des actions d'attaque.

Pour terminer cette vignette, dans cette tâche, Abir trouve des ressources dans la situation de jeu pour progresser dans différents secteurs du jeu même si, en tant que NPB, ses partenaires ne lui permettent pas de progresser. Elle décode l'enjeu de savoir dans la tâche et s'inscrit dans un rapport de force ce qui est en rupture avec le positionnement de genre traditionnellement attribuée aux filles en sport collectif. Notons, aussi, par rapport à l'épisode précédent de la séance 3, que, dans celui-ci, Abir reste un peu en retrait en courant moins et en jouant moins vers l'avant. Nous nous questionnons si le mode de groupement, ici non mixte, n'est pas à l'origine d'un moindre engagement de cette élève : en début de la séance, Abir pose une question à Pierre restée sans réponse : « *Pourquoi on fait pas filles garçons* » [à propos de la composition des équipes].

2.3.2. Vignette d'Ibtissame : interprétation de l'épisode

Dans cet épisode, nous observons 9 possessions de balle de l'équipe d'Ibtissame, dont 5 en défense et 4 en attaque. L'analyse dévoile deux traits saillants de l'engagement de cette élève dans le contrat didactique : appliquer activement le savoir à maîtriser en attaque et en défense et s'impliquer par rapport à ses pairs.

2.3.2.1. Ibtissame applique activement le savoir à maîtriser en attaque et en défense

Comme les images l'ont montré, Ibtissame est très active en attaque et en défense, ce qui nuance en partie l'avis de Pierre concernant le niveau handballistique de cette élève. Nous avons vu lors de l'épisode précédent qu'Ibtissame tendait à se mettre en retrait dès lors que les garçons de son équipe prenaient le devant de la scène. Qu'en est-il dans cet épisode ?

En défense, elle se positionne systématiquement entre sa défenseuse et la cible et la harcèle (trois fois sur cinq pendant les 1^{ère}, 7^{ème} et 9^{ème} possession) et tente de subtiliser le ballon sur un dribble de la PB (9^{ème} possession) :

 <p>Pierre joue le jet franc suite à la reprise de dribble de Zahra en faisant une passe à Meyram qui dribble. Ibtissame, dès le début de l'action, court tout droit vers la cible.</p>	 <p>Ibtissame défend à côté d'Abir avec Ibtissame aux 9 mètres.</p>
 <p>Quand Imane dribble tête basse, Ibtissame monte sur elle et essaie de lui subtiliser le ballon.</p>	 <p>Imane la débordé par un dribble. Ibtissame court derrière elle.</p>
 <p>Imane fait une passe sur le côté en direction d'Abir. Ibtissame touche la balle qui finit dans la zone. Elle n'a pas lâché des yeux la balle. Pierre siffle : « <i>Les filles stop.</i> »</p>	

Photogramme 43 : site de Carole, épisode 2, 9^{ème} possession de balle de l'équipe d'Ibtissame

Dans cette 9^{ème} possession, indiquons que, même si elle est débordée par l'attaquant, Ibtissame ne s'arrête pas et continue à défendre sur la PB (9^{ème} possession), indice qui n'apparaissent pas dans des formes de pratique classiquement attribuées aux filles ou aux élèves « débutant-es. » Ces extraits montrent qu'elle décode parfaitement les enjeux de savoir de la défense. Dans cette tâche de jeu en non mixité, Ibtissame participe davantage au travail proposé, elle s'engage dans l'étude en demandant des précisions notamment règlementaires ; à la 7^{ème} possession, suite à une faute d'Abir qui touche la balle dans la zone, Pierre siffle et Ibtissame lui demande : « *Y'a quoi là.* » D'autres filles déclarent : « *Faute.* » Pierre explique : « *Ouais gardien quand elle [Abir] reprend le ballon elle est dans la zone.* »

Examinons maintenant ses actions en attaque.

En attaque, Ibtissame court beaucoup vers le but, après avoir réalisé des passes soit en lob (2^{ème} possession), soit à une main assez tendues, pour pouvoir se démarquer et pour se rendre disponible.

 <p>Btissame récupère la balle suite à une mauvaise passe d'Abir Cette dernière fait une passe en lobe sur le côté à Ibtissame. Abir touche la balle mais ne récupère pas la balle. Ibtissame fait une passe à Ibtissam, sa passe est courte et en lobe.</p>	 <p>Abir défend sur Ibtissame et lève les bras. Ibtissame rigole et marche vers la cible, en regardant la balle. Ibtissam fait une longue passe vers l'avant en lobe qui rebondit jusqu'à la zone, où Saïd est gardien.</p>
---	---

Photogramme 44 : site de Carole, épisode 2, 2^{ème} possession de balle de l'équipe d'Ibtissame

Ainsi dès qu'elle est NPB, elle se démarque afin de se rendre disponible pour recevoir des passes. Cela conduit Pierre à signaler à Btissame pendant la 4^{ème} possession : « *Lève la tête et pourquoi tu donnes pas là elle est toute seule* », en parlant d'Ibtissame. En tant que tireuse, les constats effectués nuancent notre interprétation. Comme lors de l'épisode précédent de la séance 3, cette élève ne cherche pas à réaliser la conclusion de l'attaque. Elle n'a jamais essayé de tirer ce qui peut être interprété en terme épistémique comme la valorisation de l'échange de balle au sein de l'équipe. La conclusion de la construction de d'attaque semble ne pas concerner cette élève. Cet indice récurrent nous incite à suggérer que cette élève active un positionnement de genre relevant de modalités de pratique des sports collectifs ayant été décrites comme appartenant à la sphère des activités des filles.

2.3.2.2. Une topogénèse haute vis-à-vis de ses pairs

Pour autant, Ibtissame ne se désengage de la tâche, elle produit des énoncés évaluatifs à propos des actions des joueuses de son équipe : « *Samira, pourquoi tu fais ça ?* » (6^{ème} possession). Et à la 5^{ème} possession, elle lève le bras pour signaler son mécontentement en déclarant : « *Mais prenez-les* » :



Photogramme 45 : site de Carole, épisode 2, 5^{ème} possession de balle de l'équipe d'Ibtissame

Elle active un positionnement assez surplombant vis-à-vis de ses partenaires, mais continue à participer activement au jeu en attaque et en défense bien qu'elle ne reçoive pas de régulations de la part de Pierre.

Pour conclure sur cette vignette, Ibtissame applique activement le savoir à maîtriser en attaque et en défense. Elle s'implique par rapport à ses pairs et active un positionnement de genre épistémique assez marqué par la valorisation de l'échange au sein de son équipe plus que par l'inscription dans un rapport de force avec l'adversaire. Quant au match en équipe mixte (voir épisode 1, séance 3), son comportement apparaît clairement différent. Durant l'épisode 1, elle a touché très peu de ballons (tout en produisant des passes efficaces et précises lorsqu'elle en situation de PB). Elle se désengageait rapidement du jeu collectif en s'arrêtant dès que les garçons récupéraient la balle, alors que, durant cette tâche, elle ressort du lot : c'est la meneuse de jeu de son équipe. Dans le questionnaire de fin de cycle (cf. Annexe 3, section 3.3.2), Ibtissame indique qu'elle préfère jouer avec les filles, mais coche aussi « jouer avec les filles et les garçons ». Lors de l'entretien au vol (cf. Annexe 3, section 3.3.1.2) de la séance suivante, elle indique que « *si je n'aime pas l'équipe, je ne joue pas.* » A la question de savoir si elle préfère jouer avec des filles et des garçons, elle répond que « *c'est pareil bé en fait tant qu'on me fait la passe ça va en fait quand on me fait pas la passe je joue pas.* » Nous relevons, donc, un contraste entre son engagement actif en tant que meneuse de

jeu dans cet épisode en non mixité et les déclarations Ibtissame sur ses préférences en termes de mixité.

Nous nous interrogeons lors de l'analyse macroscopique de ce cycle sur les incidences des tâches mixtes ou non mixtes quant à la direction d'étude de Pierre, notamment au sujet de répartition de ses régulations en direction des filles ou des garçons. L'analyse microdidactique, au regard des deux épisodes remarquables que nous venons d'analyser dans ce site, fait émerger du côté des élèves-filles des effets assez différents : Abir semble être davantage impliquée lorsqu'elle joue avec des garçons. Nous imputons ce trait saillant en relation d'une part avec son niveau de jeu handballistique, mais aussi au regard du positionnement de genre épistémique de cette joueuse, caractérisé par une indépendance aux stéréotypes de sexe. Du côté d'Ibtissame, nous identifions un engagement plus important au sein d'une équipe de filles où cette élève, pourtant transparente pour son professeur, endosse des responsabilités de meneuse de jeu en lien avec une compréhension assez fine du jeu, privilégiant l'échange de balle, ce qui reste assez en cohérence avec le positionnement de genre épistémique déjà pointée en épisode 1.

3. Episode 3 : « 3 contre 1, sur un demi terrain avec un passeur », séance 7 en non mixité

3.1. Description de l'épisode : « 3 contre 1, sur un demi-terrain avec un passeur »

L'épisode, extrait de la séance 7 (avant la séance d'évaluation), débute par un échauffement de 5min30 et se termine par quatre matches non mixtes d'une durée de 21min50. Une même tâche technico-tactique est proposée aux filles et aux garçons selon des modalités de groupement non mixte. Les équipes sont composées de trois attaquant·es, un·e défenseur·e et un·e gardien·ne. La durée est de 10min15 sur un demi-terrain avec un seul passeur, Adel, dont nous rappelons qu'il est identifié par Pierre comme possédant de sérieuses difficultés en EPS. Au total, dans cette tâche, 20 passages successifs sont effectués et suite à l'évolution du milieu à 3 contre 2 défenseur·es, 8 passages sont réalisés. Les garçons sont d'un côté et les filles de l'autre, avec une alternance des passages scandés par Pierre. La capture d'écran ci-dessous présente le dispositif au démarrage de la tâche.



Capture d'image 1: épisode 3, « 3 contre 1, sur un demi terrain avec un passeur », séance 7

La tâche travaillée crée les conditions d'une attaque en supériorité numérique sur un espace d'évolution restreint. Tous les élèves se trouvent sous le « contrôle » de Pierre. La consigne de l'enseignant, lors de la définition de la tâche, « *j'ai le ballon. S'il y a personne devant moi, je vais marquer. S'il y a un défenseur, je donne* », est en cohérence avec les critères d'évaluation de fin de cycle contenus dans le projet pédagogique.

3.2. Analyse *a priori* du milieu didactique primitif : « 3 contre 1, sur un demi terrain avec un passeur »

Le savoir en jeu porte sur l'attaque. La variable de commande d'un point de vue collectif consiste, pour chaque équipe, à atteindre la zone de marque dans une opposition réduite à un, puis deux défenseur·es. L'évolution mésogénétique en trois attaquant·es contre deux défenseur·es devrait nous permettre d'approfondir l'interprétation.

Du point de vue des transformations visées sur le plan individuel, les élèves doivent soit avancer s'il n'y a pas de défenseur·e dans son couloir de jeu direct, soit donner le ballon si un·e défenseur·e est devant. C'est, donc, un principe de jeu relatif à l'alternative tactique qui est au cœur de cette tâche d'apprentissage.

Au lancement de l'action collective par le passeur (ici Adel) à un·e attaquant·e, un élève défenseur·e (situé près d'un plot à 8 mètres dans la zone devant la cible, légèrement excentré sur l'extérieur du terrain) rentre sur le terrain. La·le défenseur·e n'a pas de consigne particulière, comme défendre de suite sur la·le PB, ce qui aurait rendu momentanément le choix plus clairement identifiable par les attaquant·es. Cela laisse une incertitude plus

importante pour les attaquant·es. Indiquons que la position du plot de départ du défenseur·e induit un placement face aux futur·es PB. Cette organisation matérielle donne un avantage positionnel provisoire aux attaquant·es, la·le défenseur·e étant en léger retard au moment de la réception de la passe d'engagement effectuée par le passeur ce qui correspond aux principes des tâches à dimension technico-tactique selon Ulrich, Éloi et Bouthier (2011).

Nous pouvons anticiper, au regard de la littérature experte des diverses conduites handballistiques considérées comme peu efficaces et plus ou moins marquées par les stéréotypes de sexe des sports collectifs que nous caractérisons ci-après : certains élèves filles ou garçons devenant PB à partir de l'engagement d'Adel, réaliseront immédiatement la passe à un partenaire alors que la·le défenseur·e n'est pas encore présent·e dans son couloir de jeu direct, ce qui ne permettra pas de la·le fixer pour libérer un·e partenaire ; en présence d'un défenseur actif, les élèves PB (filles ou garçons) ne prendront pas d'information sur leurs partenaires et tenteront de la·le déborder en dribblant pour aller tirer (avec le risque de perdre la balle).

Soulignons que, dans la tâche proposée, la présence d'un·e gardien·ne est pertinente pour créer les conditions d'un rapport à la cible congruent avec la PSR, mais le duel tir/gardien·ne n'est pas mis en avant dans les enjeux de savoir. Les savoirs y afférant, présents dans le milieu didactique primitif, ne sont pas pour autant mentionnés par Pierre. Ils relèvent de l'implicite du contrat didactique que certain·es élèves seront en mesure de le décoder alors que d'autres non, ce qui peut révéler un positionnement de genre différentiel entre les élèves. Cependant, le dispositif de cette tâche implique de nombreuses occasions de but. En effet les attaquant·es sont en supériorité numérique face à un·e seul·e défenseur·e et les attaquant·es sont placée·s très proches de la zone.

Le fait aussi de jouer avec une supériorité numérique permet aux attaquant·es de toucher davantage le ballon et une prise d'informations facilitée pour discriminer l'état du rapport de force immédiat. Cette organisation devrait multiplier les prises d'informations. L'opposition étant réduite et aménagée (retard du défenseur), les attaquant·es, se trouvant en supériorité numérique, doivent chercher des solutions. Cependant, le plot du défenseur·e, placé très proche du départ des attaquant·es, l'effet de retard sera très bref et risque de ne pas créer les conditions spatiales favorable à l'attaque. De plus, comme le passeur (Adel) est situé au milieu du terrain, il nous semble beaucoup trop éloigné. La nécessité d'avoir à effectuer

des passes assez longues peut laisser supposer qu'elles seront moins efficaces, qu'elles poseront des difficultés aux élèves de plus bas niveau d'habileté ce qui ralentira le jeu et permettra au défenseur·e d'être plus vite sur le PB. De même le départ des attaquant·es, sur un côté du terrain, impose une organisation spatiale peu favorable au déploiement des attaquant·es. Ces conditions d'aménagement du milieu didactique primitif apparaissent peu favorables à l'intentionnalité de départ. Nous formulons l'hypothèse que certain·es élèves ne respecteront pas la position de départ au plot, si Pierre ne la rappelle pas lors de l'activité des élèves. La même remarque vaut aussi pour la·le défenseur·e. Le passeur pourra faire la passe initiale sans attendre que le défenseur soit au plot. Enfin, la complexification de la tâche en 3 contre 2 (entrée d'un·e défenseur·e supplémentaire) mettra en difficulté certaines élèves et, par conséquent, les espaces libres pour accéder à la cible seront plus restreints.

3.3. Modalités d'étude et positionnement de genre épistémique des quatre « élèves-cibles »

3.3.1. Vignette d'Abir : interprétation de l'épisode

Lors de l'épisode, Abir effectue 5 passages en situation de 3 contre 1 : les trois premiers et le dernier en attaque, le quatrième en défense. Ensuite, elle accomplit 3 passages à 3 contre 2 en tant que gardienne. L'analyse des 8 passages d'Abir montre que, malgré un manque de bagage technique, elle trouve des ressources pour progresser dans le groupe de filles et qu'elle résiste à la place qui lui est assignée en tant que fille.

3.3.1.1. Un manque de bagage technique mais Abir trouve des ressources dans le milieu didactique pour progresser

En attaque, Abir est active. En tant que NPB, elle se démarque sans ballon, se dirige vers le but et se rend disponible pour recevoir la balle, tout en se désalignant de la défenseure. Elle accomplit d'assez bons choix, mais, par manque d'efficacité, l'action n'aboutit pas toujours. Notons que, depuis le début du cycle, les tâches proposées ne sont pas propices pour permettre aux filles d'acquérir des habiletés spécifiques relatives au développement d'un bagage technique sur la passe et le tir, comme le défend Vigneron (2004), ce qui peut expliquer certains de ses échecs.

Les extraits ci-dessous soulignent le manque de bagage technique, comme au 3^{ème} passage, quand elle tire sur la barre transversale suite à un débordement au préalable :

			
<p>Samira attrape le ballon, dribble et l'envoie à Abir.</p>	<p>La défenseure (Imane) ne se dirige plus en direction de la première porteuse de balle, mais reste entre les deux autres filles et près d'Abir, pour jouer l'interception. Abir reçoit une bonne balle de Samira. Pierre lui conseille : « <i>Allez, allez, passe et puis tire.</i> »</p>	<p>Abir dribble pour trouver un passage vers le but. Elle contourne la défenseure, Imane, qui est sur elle et se crée ainsi un espace libre qui lui permet de réaliser un tir. Pierre commente l'action de la défenseure, Imane : « <i>Vas-y, défends.</i> » Malgré l'action tactique pertinente d'Abir, la balle touche la barre transversale de Farima, gardienne. Anissa ne touche pas la balle et joue « <i>arrêtée.</i> »</p>	

Photogramme 46 : site de Pierre, épisode 3, 3^{ème} passage d'Abir

Au 2^{ème} passage, Abir est en difficulté pour réceptionner les passes, elle ne se place pas pour les réceptionner dans des conditions optimales :

			
<p>Adel lance la balle délibérément sur les pieds d'Ibtissame. Pierre ne réagit pas. Ibtissame éprouve des difficultés à ramasser la balle qui roule entre ses pieds.</p>			
			
<p>Ibtissame dribble et effectue une reprise de dribble. Au même moment, la défenseure, Btissame, se déplace en direction d'Abir et réussit à intercepter la balle lobée, lancée maladroitement par Ibtissame. Pas d'intervention de Pierre sur ce passage.</p>			

Photogramme 47 : site de Pierre, épisode 3, 2^{ème} passage d'Abir

Ce même constat est présent lors du 5^{ème} passage :

		
<p>Adel effectue une longue passe en lob au-dessus d'Abir qui n'arrive pas à réceptionner la balle. Sa partenaire, Imane, la récupère.</p>	<p>Imane part en dribble vers la cible. La défenseuse (Fatima) court vers elle permettant ainsi à Fatima d'être totalement démarquée. Pierre conseille à la joueuse qui défend : « Allez, en défense, Fatima, lève les bras. »</p>	<p>Imane réalise une passe décisive à rebond permettant à Fatima de tirer assez fort dans les mains du gardien de but. Pierre accompagne l'action d'un : « Oui la feinte, tire. » Pierre félicite alors l'équipe et applaudit en précisant : « Bien, allez, c'est mieux. »</p>

Photogramme 48 : site de Pierre, épisode 3, 5^{ème} passage d'Abir

En attaque, Abir est active. Selon les indicateurs de l'activité handballistique, nous observons qu'elle est en capacité de se démarquer sans ballon, de se diriger vers le but et se rendre disponible pour recevoir la balle. Mais un manque de bagage technique (relevé par Pierre, cf. Entretien déjà cité) ne lui permet pas de finaliser ses actions de tir (marquer un but) ou d'agir efficacement lors de la construction de l'attaque avec ses camarades (passes mal ajustées, ou réceptions approximatives). Abir accomplit d'assez bons choix tactique en termes de placement, d'appel de balle ou de fixation de la joueuse en défense. Elle s'inscrit, donc, dans le contrat didactique en jeu dans cette tâche, malgré un manque de réussite. Comme dans les épisodes précédents, le positionnement de genre épistémique d'Abir reste peu marqué par les modalités de pratiques traditionnellement attribuées aux filles. Notamment, nous n'observons pas d'actions visant à débarrasser trop rapidement de la balle au fil de l'épisode. Son rapport épistémique à la tâche est pertinent sur le plan tactique. Ce qui pointe une trajectoire didactique positive, même s'il reste des marges de progrès sur le plan de la manipulation de la balle en situation d'opposition.

3.3.1.2. Abir résiste à être assignée à une « place de fille »

L'analyse microdidactique de cet épisode montre également qu'Abir « résiste » par son positionnement offensif à la place que lui assigne Pierre qui interagit très peu avec elle à propos des savoirs à construire dans la tâche.

Au 1^{er} passage, Pierre lui dit : « *Tu dois marquer là* », « *perdu* » :

		
<p>Adel lance la balle en direction d'Halima qui dribble. Dans le rôle de défenseuse, Imane se trouve aux 9 mètres. Abir court vers Halima pendant qu'Anissa s'approche d'elle pour recevoir la balle.</p>	<p>Abir saisit l'opportunité de l'espace laissé libre pour avancer vers la zone de marque. Anissa fait une passe assez longue à deux mains à Abir. Pierre s'adresse à Abir : « <i>Tu dois marquer là.</i> »</p>	<p>La passe d'Anissa à rebond n'est pas assez précise et Abir ne réceptionne pas la balle qui est perdue. Pierre dit : « <i>Perdu.</i> » Puis il tourne la tête du côté des garçons qui jouent. Un des garçons tire sur la gardienne de but (Farima) et Pierre déclare : « <i>Alors quand c'est une fille on tire au sol, j'ai dit.</i> » Pierre se tourne vers les filles : « <i>Alez, on enchaîne.</i> »</p>

Photogramme 49 : site de Pierre, épisode 3, 1^{er} passage d'Abir

Au 3^{ème} passage (photogramme supra), Pierre lui dit : « *Allez, allez, passe et puis tire.* » Comme pointé lors de l'analyse mésogénétique de cette séance, il s'agit d'injonctions relevant soit d'encouragements, soit de brefs commentaires évaluatifs sur ses prestations. Notons que ces manières d'opérer chez Pierre ne sont pas spécifiques à Abir, ils relèvent des traits saillants de sa direction d'étude que ce soit en direction des filles ou des garçons. Mais nous avons vu que, globalement dans ce cycle, cet enseignant s'adresse plus souvent aux élèves garçons. Dans le cadre ainsi décrit, Abir est une élève qui s'enseigne à elle-même (Verscheure, 2005) en tirant profit des régulations énoncées par Pierre à d'autres élèves selon le principe didactique du trilogue (Schubauer-Leoni, 1997). En effet, Abir décode le milieu didactique et en tire profit en se repositionnant grâce aux conseils délivrés aux garçons en lien avec le savoir visé : « *Les gars, je veux plus de vitesse, celui qui reçoit le ballon, là, il faut qu'il démarre à fond. S'il va bloquer le premier défenseur d'accord, soit il n'y a pas de défenseur il tire, soit il y a un défenseur il donne, mais je veux plus de vitesse.* »

D'autres constats appuient notre interprétation. Abir est la seule élève fille à être gardienne (tâche à 3 contre 2), attaquante et défenseuse (4^{ème} passage)

Dans le photogramme ci-dessous, lors du 4^{ème} passage, Abir joue le rôle de défenseuse contre les équipes de filles (Ibtissame, Btissame et Fatima) qui attaquent successivement :

 <p>Abir est en défense. Adel effectue une longue passe en lob qui rebondit avant d'arriver dans les mains de l'attaquante, Fatima.</p>	 <p>Cette dernière part en dribble sur le côté et se retourne dos à la cible. Pierre déclare à l'équipe : « <i>La consigne donnée aux garçons, c'est d'aller plus vite. Les filles, c'est pareil : plus vite.</i> » Fatima enchaîne et produit une bonne passe à deux mains, réceptionnée par Ibtissame alors que Pierre indique : « <i>Tire.</i> »</p>	 <p>Ibtissame se débarrasse de la balle sous forme d'un lob au-dessus d'Abir qui défend.</p>
 <p>Ibtissame, attaquante, récupère la balle, tire en appui en dehors des buts, face à un gardien, Mohamed. Abir court vers la porteuse de balle. A la fin de cet essai, Pierre préconise à l'équipe : « <i>Allez, faut aller plus vite, les filles.</i> »</p>		

Photogramme 50 : site de Pierre, épisode 3, 4^{ème} passage d'Abir

Spécifions que c'est elle qui décide d'aller en défense ou d'être gardienne, sans l'intervention de Pierre ce qui marque un engagement dans l'étude assez fort. Nous remarquons ici une posture défensive assez active visant à tenter d'harcéler la PB sans pour autant, dans la situation d'infériorité défensive qui caractérise cette tâche, réussir à bloquer l'attaque.

Pour conclure sur la vignette relative à cet épisode, Abir trouve des ressources dans le groupe de filles pour progresser bien qu'elle ne reçoive que peu de régulations de la part de Pierre. Ce dernier la considère comme une élève engagée et active, manifestant une bonne attitude. Il pointe lors des entretiens ses manques techniques, mais ne repère pas au fil du cycle les transformations tactiques opérées qui peinent toutefois à s'exprimer par une efficacité en jeu. Jugée par lui comme assez forte dans le groupe de filles, tout en devant progresser techniquement, Pierre considère qu'Abir « *est volontaire (...) beaucoup d'énergie, mais elle est un peu euh (...) un peu déstructurée (...) pas précise (...) mais une très bonne attitude* » (cf. Entretien ante de la séance 3, annexe 3, section 2.4.2).

En termes de positionnement de genre, cet épisode met en évidence qu'Abir est tout à fait en mesure de comprendre les enjeux tactiques en attaque et en défense. Son positionnement de genre épistémique n'est marqué ni par des formes stéréotypiquement décrites comme relevant de modalités de pratiques souvent empruntées par les filles (ne pas toucher de balle ou s'en débarrasser) alors que ce type d'action rend compte davantage d'un niveau de débutants quel que soit le sexe, ni par des conduites souvent mises en œuvre par les garçons (monopoliser la balle quel que soit l'état actuel du rapport de force).

Nous avons vu aussi que, malgré son engagement dans l'étude, Abir achoppe à transformer ses actions vers plus d'efficacité (balles perdues, tirs souvent échoués). Il semble que son niveau de jeu intermédiaire ne trouve pas de niches ou un milieu favorable à de plus amples transformations. En effet, lorsqu'elle joue avec des garçons, Abir n'est pas destinataire des ballons qu'elle serait en droit de recevoir en tant que NPB bien placée et que ses co-équipiers préfèrent les faire circuler entre eux et cela, malgré un positionnement de genre assez « revendicatif » afin d'obtenir qu'ils lui passent le ballon ou qu'ils la respectent en tant que partenaire. Par exemple, durant une séance précédente, elle s'oppose à Adel lors une altercation à propos d'un jugement que ce dernier a porté sur son action de joueuse.

Pierre : « *Adel, qu'est-ce que tu as dit ?* »

Adel : « *Rien* »

Abir : « *Assume ce que tu as dit* »

Abir : « *Je vais lui casser les dents si tu me reparles comme ça* »

(Extrait verbatim de la séance 4, annexe 3, section 1.4.2)

Mais, lorsqu'Abir joue avec des filles, elle ne trouve pas, dans le collectif du jeu, suffisamment de répondant pour exprimer pleinement son potentiel. Par ailleurs, le peu de tâches spécifiquement tournées sur l'acquisition d'un bagage technico-tactique individuel (Vigneron, 2004) ne facilite le dépassement de ses difficultés momentanées.

3.3.2. Vignette d'Adel : interprétation de l'épisode

Nous proposons deux traits saillants d'Adel pour rendre compte de la manière dont cet élève participe à l'action didactique conjointe pendant les 26 passages effectués dans cette tâche, où il est à l'initiative en tant que passeur du lancement des attaques, alternativement des équipes de filles et des équipes de garçons : i) Adel tente de trouver une place dans son groupe de pairs (les joueurs de la classe) ce qui se traduit par un ensemble de comportements que nous illustrons ci-dessous ; ii) au fur et à mesure des passages, Adel se désengage du

travail, en commençant par activer un positionnement de genre visant à mettre les filles en difficultés par des passes initiales délibérément peu précises, puis en s'impliquant de moins en moins dans son rôle, y compris lors des passes adressées aux attaquants garçons.

3.3.2.1. Adel tente de trouver sa place dans le groupe de pairs de même sexe

Au début de l'échauffement, Adel interpelle Pierre pendant 30 secondes, car il « *a mal au pied* » : « *J'ai une déchirure au pied* » et, comme à son habitude, il souhaite être gardien. Il ne s'échauffe pas, il aide Pierre à installer les plots et à récupérer les ballons. Puis, Pierre l'incite à jouer. Pour la tâche analysée, Pierre déclare : « *C'est Adel qui donne le ballon à chaque fois.* » Adel tient le rôle de passeur tout au long de la tâche en initiant les 20 passes de lancement de l'action dans la tâche à 3 contre 1 et la totalité des 8 passes initiant le travail dans le 3 contre 2, lorsque Pierre rajoute un·e défenseur·e. Soulignons que son rôle de passeur est primordial, puisque c'est lui qui effectue la première passe pour lancer le jeu à chacun des passages. Le rôle qu'il occupe est, du point de vue du milieu didactique primitif installé par Pierre, décisif, car de la qualité de ses passes dépendront les conditions de l'étude de l'alternative d'attaque comme indiqué dans l'analyse *a priori*.

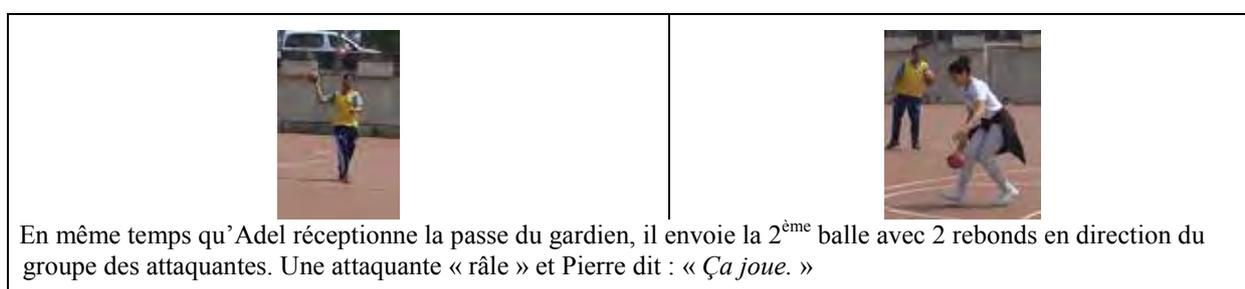
Les extraits ci-dessous rendent compte des interactions que les différent·es joueuses et joueurs entretiennent avec lui lors de cette tâche, dont certaines sont empreintes de tensions, en lien avec la manière dont cet élève se positionne vis-à-vis des filles, mais aussi des garçons dont il souhaite obtenir une reconnaissance.

Après plusieurs passes de mauvaises qualités délibérément envoyées en direction des attaquantes filles, Ibtissame signale vigoureusement à la cantonade à propos d'Adel : « *Mais lui aussi, il ne sait pas jouer* » (9^{ème} passage de la tâche). Nous interprétons cette intervention comme un repositionnement de genre d'Ibtissame qui, en lui signalant ses faiblesses, marque ainsi son refus que les filles soient assignées à une place qui serait par « nature » plus faibles que lui.



Photogramme 51 : site de Pierre, épisode 3, 9^{ème} passage d'Adel

Lors du 4^{ème} passage (à 3 contre 2) Adel effectue une mauvaise passe à rebond qui oblige la future PB à se baisser pour rattraper le ballon et cette attaquante râle contre Adel :



Photogramme 52 : site de Pierre, épisode 3, 4^{ème} passage d'Adel aux filles

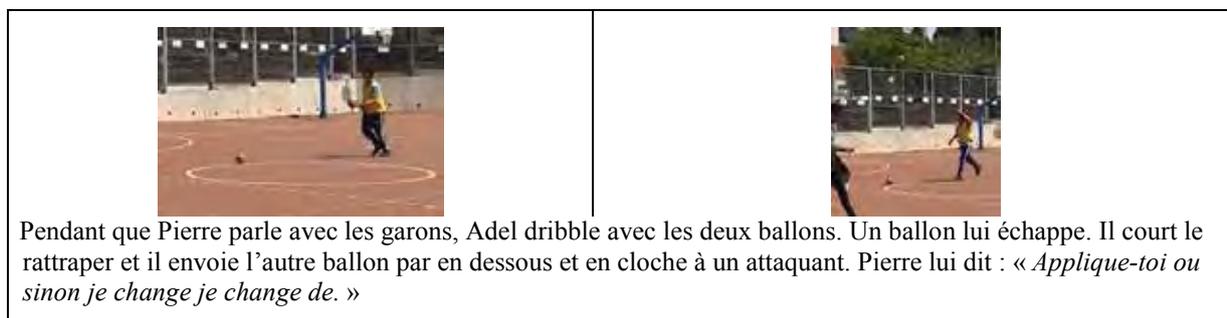
L'observation des passes initiales produites en direction des attaquants met en évidence qu'Adel s'applique davantage. Nous interprétons l'ensemble de ces observations comme la manière utilisée par Adel (garçon jugé de faible niveau d'habileté et mal intégré à la classe par Pierre) pour tenter de trouver une place dans le groupe de pairs des garçons. Malgré le soutien de Pierre qui, par ses encouragements, cherche à favoriser son implication, le relationnel avec ses camarades est compliqué. Par exemple, à la fin de la séance, lorsque Adel joue gardien, deux camarades, garçons, déclarent à Pierre que « *c'est un menteur* », en effet au début de la séance, il a indiqué à Pierre qu'il était blessé. Le positionnement de genre, finalement assez « machiste » d'Adel à l'égard des filles n'est en rien épistémique au sens de piloté par une envie de s'engager dans l'étude de nouveaux savoirs. Dans cet épisode, comme dans le premier, cet élève s'organise pour rester hors contrat didactique (ici de la construction de l'alternative d'attaque en situation de supériorité numérique). D'ailleurs, il ne quittera jamais son rôle de pourvoyeur de balle, sinon qu'en se désengageant progressivement. Par exemple, il met beaucoup de temps pour récupérer la balle avant d'initier le lancement d'une nouvelle attaque en fin de tâche comme observé en fin d'épisode, voir section suivante. De la

même manière que lors de l'épisode 1 (tâche de jeu), il ne trouve pas non plus la reconnaissance du groupe de pairs-garçons.

3.3.2.2. Au fur et à mesure des passages, Adel se désengage de l'étude

Considéré comme un élève solitaire et faible par Pierre, Adel reçoit quelques régulations tout le long de la tâche afin de maintenir son engagement. D'ailleurs, sans contestation, Adel se place en tant que pourvoyeur de ballon à la demande de Pierre. Nous avons observé que ce dernier recourt à cette stratégie pour qu'il ne reste pas inactif.

Pour maintenir son intention didactique et son engagement dans la tâche, Pierre formule des consignes spécifiques, comme au 2^{ème} passage de la classe : « *Tu donnes au premier à chaque fois, au premier.* » Pierre, en définissant le milieu didactique primitif, demande à Adel d'envoyer la balle à un·e élève attaquant·e situé·e le plus près de lui sans proposer de contenus sur comment exécuter une passe. Pierre ne le « lâche » pas pour qu'il réalise de bonnes passes comme au 12^{ème} passage aux garçons : « *Eh applique-toi, sinon je change, je change de, de [passeur]* » :



Photogramme 53 : site de Pierre, épisode 3, 12^{ème} passage d'Adel

Ce même constat est renouvelé au 17^{ème} passage des garçons : « *Allez, applique-toi sur la passe* [cela pointe le désengagement de cet élève]. » La troisième intervention de Pierre à Adel concerne l'application sur la passe en direction d'un groupe de filles (alors qu'il n'avait pas régulé dans ce sens lors des précédentes mauvaises passes, voir section précédente) à la fin de la tâche, le 6^{ème} passage (sur 8) à 3 contre 2 :



Photogramme 54 : site de Pierre, épisode 3, 6^{ème} passage d'Adel aux filles (3 contre 2)

Pour résumer, nous constatons que, jusqu'au 9^{ème} passage de la tâche, Adel montre un comportement d'application dans l'épisode : la passe de mise en jeu est efficace, les passes à rebond sont bonnes (sauf une passe tendue). Mais cet investissement varie selon qu'il envoie la balle à un garçon ou à une fille. Nous observons qu'Adel, quand il réalise une passe aux garçons, effectue une passe rapidement et tendue et quand il exécute une passe à une fille, il a tendance à « balancer » lentement la balle en leur direction, ce qui a pour conséquence des rebonds de faible hauteur, les obligeant à se baisser pour la rattraper (13^{ème} et 20^{ème} passage de la classe, à titre d'exemples parmi d'autres).

En revanche Adel privilégie en début d'épisode des passes plus tendues et rapides aux garçons, comme l'indique les captures d'images du 2^{ème} passage où la passe d'Adel, tendue est réceptionnée par Sofiane :



Photogramme 55 : site de Pierre, épisode 3, 2^{ème} passage d'Adel

Lors du 5^{ème} passage d'Adel (à 3 contre 2) aux garçons, il effectue aussi une passe en armant le bras, mais la capture d'images ci-dessous montre que sa passe est imprécise, soulignant un manque de bagage technique :

Photogramme 56 : site de Pierre, épisode 3, 5^{ème} passage d'Adel aux garçons

A partir de ces passages, Adel se désengage de la tâche de pourvoyeur de bonnes balons. Il court très doucement pour ramasser les balles qui lui sont renvoyées et ne produit plus des balles correctes à l'engagement. Les passes sont peu précises, surtout en direction des équipes de filles.

Pour conclure sur cette vignette, au début de la tâche, Adel s'applique dans les tâches mais n'étant pas reconnu comme un « bon » joueur par ses camarades, ses passes se dégradent d'abord en direction des filles (alors que pour les garçons, même si le geste n'est pas « académique », les passes arrivent dans les mains de ses camarades), puis quel que soit le sexe des élèves. En termes de genre, cet épisode met en évidence qu'Adel endosse un positionnement assez « machiste », mais il rencontre les résistances des filles qui, par leur repositionnement (Abir et Ibtissame), le remettent à sa place de joueur et d'élève rencontrant des difficultés. Son comportement fortement stéréotypé parce qu'il joue différemment avec un groupe de filles ou de garçons s'accroît. Ensuite son implication, dans la tâche, se dégrade malgré les interventions de Pierre.

Plus globalement, en étant placé par son professeur dans le rôle de pourvoyeur du travail, Adel, trouve une façon de se mettre hors contrat didactique, ce qui permet de comprendre au fil de l'analyse micro didactique des trois épisodes pourquoi l'activité handballistique d'Adel ne se transforme pas au fil des séances comme mis en évidence dans le chapitre « Intermède ».

3.3.3. Vignette d'Ibtissame : interprétation de l'épisode

Durant cet épisode, Ibtissame effectue 4 passages dont 2 avec Abir et ensuite 1 passage lors de l'évolution mésogénétique à 3 attaquantes contre 2 défenseuses. Nous proposons un trait saillant d'Ibtissame dans cet épisode permettant de rendre compte de la

manière dont cette élève participe à l'action didactique conjointe : elle s'est soustraite en partie aux attentes du contrat didactique d'autant plus que Pierre « l'ignore. »

3.3.3.1. Ibtissame s'est soustraite en partie aux attentes du contrat didactique d'autant plus que l'enseignant « l'ignore »

Au 1^{er} passage, Ibtissame montre qu'elle ne maîtrise pas le dribble. Elle dribble tête en bas, ne regarde que le ballon et effectue une reprise de dribble. Elle se déplace assez lentement, sur le côté, sans se diriger vers la cible. Durant le 3^{ème} passage, ses actions sont plutôt efficaces comme la réception de la passe de Fatima et elle manifeste un comportement d'application en se déplaçant en courant vers la cible, contrairement aux trois autres passages :

			
Ibtissame regarde en marchant Adel exécuter une longue passe en lob par en dessous qui rebondit avant d'arriver dans les mains de l'attaquante, Fatima.			
			
Fatima part en dribble sur le côté, se retourne dos à la cible. Pierre déclare à l'équipe : « <i>La consigne donnée aux garçons, c'est d'aller plus vite. Les filles, c'est pareil, plus vite.</i> » Ibtissame et l'autre attaquante suivent la balle.		Ibtissame réceptionne la bonne passe à deux mains de Fatima.	
			
Pierre dit à Ibtissame de tirer, mais elle effectue une passe en lob à Btissame au-dessus d'Abir, défenseur.	Btissame réceptionne la passe d'Ibtissame et tire en appui en dehors des buts, face à un gardien, Mohamed. A la fin de ce passage Pierre déclare à l'équipe : « <i>Allez, faut aller plus vite, les filles.</i> »		

Photogramme 57 : site de Pierre, épisode 3, 3^{ème} passage d'Ibtissame

Nous relevons, dans ce 3^{ème} passage, la seule intervention verbale individuellement de Pierre à Ibtissame quand il lui déclare : « *Tire.* » Au lieu de tirer (nous avons relevé dans les épisodes précédents que cette élève ne s'engageait pas dans l'étude de ces savoirs), Ibtissame

fait la passe à sa partenaire. Ce constat corrobore les interprétations déjà observées d'une joueuse privilégiant les savoirs liés à la construction de l'attaque ou à l'échange de la balle au sein de l'équipe à la place de la conclusion.

Dans ce secteur, elle accomplit de bon choix et effectue une passe décisive, rapide, mais en lob au lieu d'être à rebond (défenseuse sur elle) en direction de sa partenaire qui tire. Nous formulons l'hypothèse que c'est parce qu'elle manque de bagage technique (au sens souligné par Vigneron 2004 à propos des contenus d'enseignement nécessaires pour permettre aux filles de progresser dans l'efficacité de leur jeu).

Nous avons vu qu'elle ne s'en laisse pas compter dans ses rapports avec Adel. Par exemple, durant son 2^{ème} passage, elle explique : « *Mais lui aussi, il ne sait pas jouer* » (voir le cas d'Adel, supra) :

		
<p>Adel réalise une longue passe qui est perdue.</p>	<p>La défenseuse envoie la balle sur le pied d'Ibtissame. Les attaquantes sont toutes à l'arrêt.</p>	<p>Ibtissame râle : « <i>Mais lui aussi, il ne sait pas jouer</i> » en parlant d'Adel. Ibtissame s'est limitée à marcher lors de ce passage.</p>

Photogramme 58 : Photogramme 59 : site de Pierre, épisode 3, 2^{ème} passage d'Ibtissame

Dans cet épisode, Ibtissame s'est soustraite en partie aux attentes du contrat didactique d'autant plus que l'enseignant « l'ignore ». Nous avons noté lors des épisodes précédents que cette élève reste en retrait, en particulier lorsqu'elle jouait avec des garçons. Nous interprétons son activité au fil du cycle comme relevant d'une prise de distance progressive avec les réquisits des tâches dans ce qu'elles mettent à l'étude les dimensions tactiques de l'efficacité en attaque. Nous constatons à ce propos qu'elle sourit quand ses actions ne sont pas efficaces (1^{er} et 4^{ème} passage), indiquant ce que nous considérons comme une sorte de refus d'entrer dans le contrat didactique relatif à ce type de savoirs, dont nous avons évoqué pourtant lors des épisodes précédents qu'elle en saisissait le sens. Dans cet épisode, elle n'entre quasiment pas dans le contrat didactique (seuls quatre passages en attaque) et par ailleurs n'endossera jamais les rôles ni de défenseuse, ni de gardienne pourtant sollicités par Pierre en tant qu'ingrédients du milieu didactique primitif. Ainsi, les responsabilités qu'elle prend par

rapport aux savoirs mis à l'étude dans cette tâche technico-tactique sont minimales (selon une topogenèse basse).

3.3.4. Vignette de Sofiane : interprétation de l'épisode

Dans cet épisode, Sofiane réalise 4 passages comme attaquant, à 3 contre 1 et 2 passages, à 3 contre 2. Il participe à l'action didactique conjointe en alternant de bons choix tactiques soulignant que dans cette tâche technico-tactique son positionnement de genre épistémique l'amène à valoriser des exploits personnels et non les enjeux de savoir au principe de la tâche.

3.3.4.1. Sofiane n'entre pas dans le contrat didactique par désintérêt pour l'étude des savoirs proposés

Les extraits suivants concernent les actions de Sofiane en attaque (PB, passeur et tireur ; NPB) et en défense. Sofiane tire deux fois (3^{ème} et 6^{ème} passage). Le premier tir est pertinent, mais, lors du deuxième tir, Sofiane tire face à deux défenseurs :

		
<p>Sur ce passage, la consigne n'est pas respectée, 2 attaquants jouent contre 2 défenseurs. Adel fait une passe à rebond qui rebondit entre Mounaim et Sofiane. Sofiane se penche pour récupérer la balle.</p>	<p>Sofiane passe en dribblant à l'intérieur Said et tire en suspension, devant Nourredine et Said qui s'est déplacé, au milieu du 2^{ème} poteau. Mohamed, gardien, arrête le ballon avec ses mains. Pas d'intervention de Pierre qui est du côté des filles.</p>	

Photogramme 60 : site de Pierre, épisode 3, 6^{ème} passage de Sofiane

Le choix effectué par Sofiane de tirer face à deux défenseurs relève, nous semble-t-il, d'un positionnement de genre épistémique valorisant l'action individuelle d'attaque comme déjà évoqué lors des épisodes précédents. D'une certaine manière Sofiane en réalisant ses buts personnels, n'entre pas dans le contrat didactique proposé qui relève d'un savoir tactique selon lequel face à un défenseur, il convient de faire une passe, puisque son partenaire est obligatoirement libre. Reconnu comme « bon joueur » par ses pairs et par son professeur, il ne se résout pas à rester « le bon sujet de l'institution didactique » qu'il endosse lors des tâches de jeu. D'une certaine manière il refuse d'entrer dans l'étude systématique des savoirs au

cœur de cette tâche de 3 contre 1, puis 3 contre 2. Nous pouvons formuler l'hypothèse que Sofiane ne considère pas les autres élèves de son niveau.

Concernant les passes, Sofiane alterne de bons et mauvais choix. Par exemple, au 1^{er} passage, Sofiane effectue le bon choix quand il réalise une passe parce qu'un défenseur est devant lui :

		
<p>Sofiane réceptionne une passe à rebond d'Adel et enchaîne en courant et en dribblant vers le but.</p>	<p>Sofiane envoie la balle à son partenaire, Mounaim parce que, devant lui se trouve un défenseur.</p>	<p>Mounaim, arrêté, reçoit la balle et, dès la réception, il tire en appui assez fort dans les mains de la gardienne, Fatima. Le deuxième attaquant, Mohamed a marché et n'a pas touché la balle. Pierre s'adresse aux garçons : « <i>Les garçons, eh, plus de vitesse, quand c'est une fille on tire au sol.</i> » Sofiane sur le côté s'est démarqué et regarde le tir.</p>

Photogramme 61 : site de Pierre, épisode 3, 1^{er} passage de Sofiane

Mais au début du 3^{ème} passage, il exécute une passe en arrière alors que personne ne se trouve devant lui et qu'il aurait pu progresser vers la cible :

		
<p>Sofiane demande la balle à Adel qui lui fait, assez vite, une passe tendue. Il réceptionne le ballon et exécute de suite une passe en arrière.</p>	<p>Il se déplace sans ballon vers le but ce qui écarte le jeu.</p>	<p>Il reçoit le ballon et se met à courir.</p>
		
<p>Il réalise un mauvais choix car il tire en suspension au-dessus du défenseur en bas, au deuxième poteau. Pierre a déclaré à Sofiane : « <i>Vas-y, tire, tire, toi.</i> » Le gardien arrête le tir.</p>	<p>En tirant Sofiane provoque la chute de Saïd, défenseur (rire des camarades). Pierre s'adresse à Saïd sur les contenus : « <i>Lève les bras</i> », « <i>alors Saïd, reste sur tes appuis</i> », « <i>oui, tu peux bloquer.</i> »</p>	

Photogramme 62 : site de Pierre, épisode 3, 3^{ème} passage de Sofiane

Cet extrait montre que Sofiane ne s'assujettit pas au contrat didactique, enjeu de savoir consistant à avancer dans son couloir de jeu direct, s'il y a personne. Dans cette tâche, Sofiane n'est pas l'élève chronogène sur lequel Pierre peut s'appuyer pour faire avancer le savoir. D'ailleurs Pierre ne propose aucune régulation à son endroit.

En tant que NPB, Sofiane change de rythme pour se désaligner du défenseur en s'écartant du jeu pour laisser des espaces libres à ses partenaires, ce qui montre qu'il décode parfaitement l'enjeu de savoir de la tâche. Ce constat corrobore, nous semble-t-il l'interprétation selon laquelle cet élève choisit de s'investir, selon le contexte, immédiatement dans l'action, mais pas dans l'étude au sens de persévérance. Au gré de la situation, selon son intérêt imminent, il alterne des actions pouvant être en cohérence avec les attentes du professeur ou, au contraire, à distance de ce qui est l'objet central du travail demandé.

Au cours de cet épisode, Sofiane exploite les contrats didactiques proposés d'après son bon vouloir. Il reçoit peu de régulations de Pierre sur les contenus, y compris quant il est hors contrat, ou quand il n'exécute pas les bons choix. Nous aurions pu penser que Sofiane garderait la balle et utiliserait excessivement le dribble en jouant assez vite, mais il ne l'accomplit pas systématiquement. Quelquefois, il marche et effectue des passes qui ne sont pas en cohérence avec l'enjeu de savoir. Dans cette tâche, il manifeste une grande indépendance à la fois à ce qui concerne l'enjeu de la tâche, mais aussi les différents rôles à endosser. Sofiane n'a été qu'attaquant dans cet épisode, il n'a été ni gardien et ni défenseur.

4. Conclusion sur l'analyse microdidactique : Pierre

Au regard de ces trois épisodes (dont deux pour Adel et Sofiane), quels traits saillants pouvons-nous dégager pour rendre compte de la manière dont chacun des quatre « élève-cibles » participe à l'action didactique conjointe et en quoi cela permet de comprendre les transformations opérées (ou non) dans leur conduite handballistique lors du cycle (voir chapitre « Intermède ») ?

Suite à l'analyse des trois épisodes, il en ressort qu'Abir inscrit son jeu dans le rapport de force attaque/défense en rupture avec les modalités de pratiques traditionnellement attribuées aux filles en sports collectifs. Son positionnement de genre épistémique n'est marqué ni par les formes classiquement décrites en termes d'évitement (ne pas toucher de

balle ou s'en débarrasser), ni par les modalités de monopolisation de la balle. En témoigne le fait que, lorsqu'Abir joue gardienne, elle valorise l'attaque en recherchant à relancer rapidement ou encore son investissement défensif de harcèlement même s'il n'apparaît pas toujours pertinent.

Nous pensons pouvoir formuler qu'Abir, au fil du cycle, construit un positionnement épistémique pertinent au regard de la logique des sports collectifs. Elle décode bien les enjeux de savoir en attaque en tant que PB et NPB (malgré des difficultés dans la réception de la balle). En défense, très active, elle ne saisit pas toujours ce qui relève d'une action pertinente. Nous avons aussi relevé qu'Abir nourrit le milieu didactique en posant des questions montrant un désir de progresser. Lorsqu'elle travaille dans des groupes de filles Pierre s'appuie sur elle pour faire avancer la chronogenèse, mais il n'interagit pas beaucoup avec elle. Bon sujet de l'institution, Abir tire cependant profit des régulations adressées au groupe de garçons et trouve, donc, des ressources pour progresser malgré un manque de bagage technique (dribble, passe, tir). Pierre est sensible à ce manque de maîtrise technique, mais semble manifester une certaine cécité aux transformations opérées par Abir sur le plan des savoirs tactiques en attaque en tant que PB et NPB à l'issue du cycle.

Ce qui caractérise Adel, c'est sa capacité à se mettre hors contrat didactique en occupant des rôles périphériques au regard des savoirs mis à l'étude. Dans certains compartiment de jeu, il tente de se nourrir du milieu didactique, mais ne décode pas toujours les enjeux de savoir, notamment lors de ses relances quand il occupe le poste de gardien. Cet élève, peu intégré à la classe, profite du soutien que lui apporte Pierre pour s'exonérer de certaines tâches. Ce dernier semble préférer l'occuper dans un souci de participation a minima que de maintenir les exigences en termes de savoirs. Adel est davantage préoccupé par la reconnaissance de ses pairs que par l'étude ce qui dénote un positionnement de genre (non épistémique) assez « machiste » vis-à-vis des filles. Son comportement est stéréotypé selon qu'il joue avec un groupe de filles ou de garçons. Il ne tire aucun profit de l'enseignement dans la mesure où il n'entre que très sporadiquement dans l'étude.

Pour Ibtissame, deux modalités de pratique sont clairement identifiables selon que les tâches s'exercent en non-mixité ou en mixité. Elle ne répond pas réellement aux intentions

didactiques et est en retrait en défense et en attaque (sauf en tant que PB, passeuse et gardienne) et ce constat est accentué à la fin du cycle (épisode 3). Elle se soustrait progressivement dans le cycle au contrat didactique, alors qu'elle en repère les enjeux de savoirs sous-jacents, d'autant que les régulations de Pierre à son endroit sont quasi inexistantes. Au fil des épisodes, Ibtissame, qui est en mesure de maîtriser de façon assez fine les savoirs handballistiques liés à l'échange de balle (prise de balle à une main, passes tendues assez précises), développe des stratégies de contournement dès lors que le savoir mis à l'étude dans la tâche implique d'inscrire ses actions dans un rapport de force. Nous considérons que le positionnement de genre épistémique de cette élève l'amène à privilégier des modalités plutôt de pratiques plus euphémisées, moins marquées par la recherche de l'efficacité en attaque ou en défense. Pour autant, elle ne s'assujettit pas aux normes sexistes auxquelles Adel souhaiterait renvoyer (sans succès) les filles de la classe. D'une certaine manière, elle résiste aussi aux injonctions de son professeur en se comportant en « esquiveuse compétente » selon la manière dont Tousignant (1985) décrit les élèves qui camouflent, sous des formes non identifiables par leur enseignant, leur non-participation au travail demandé. Ces constats expliquent en partie le fait que sa trajectoire didactique, telle que rapportée dans le chapitre « Intermède », est en régression par rapport au début du cycle.

Sofiane, pour sa part, considéré comme le meilleur joueur de sa classe, tire à un degré moindre qu'Abir profit du cycle de handball. Nous avons souligné que son positionnement de genre épistémique relève d'une norme d'autorité masculine, à la fois dans le jeu (avant tout en attaque) et en direction de ses camarades dans les conseils qu'il leur délivre et parfois pour institutionnaliser le savoir. Il est identifié comme un joueur souhaitant conclure l'attaque. En début de cycle, Pierre pensait que Sofiane serait plus « individuel » : « *Sur la première vision de Sofiane on a dit qu'on allait retrouver un élève seul isolé le joueur de foot genre Messi qui veut tout faire et donc pas spécialement (...) tu le vois arriver ce petit caïd entre guillemets qui arrive quand je fais l'appel ou je les réunis avant de descendre il arrive il a ses écouteurs il écoute sa musique tac tac tu vois tu sens le rebelle tu vois un peu et malgré tout je n'ai pas trop senti cette rébellion* » (cf. Entretien ante cycle, annexe 3, section 2.1). Plus subtilement notre interprétation se fonde sur les constats que Sofiane sait, d'une part, jouer avec l'institution didactique, pour à la fois s'inscrire dans les contrats didactiques qui lui sont proposés et, d'autre part, faire allégeance au professeur, tout en gardant une certaine

indépendance vis-à-vis des exigences scolaires. Ceci est facilité à cause de son niveau d'excellence en sport collectif et de la reconnaissance dont il fait l'objet au sein de sa classe aussi de Pierre. Soutenu dans l'action conjointe par les régulations de son professeur, nous pensons que son positionnement de genre épistémique, centré sur l'exploit individuel en attaque marqué par les normes sociales du sport masculin, notamment dans la symbolique du football qu'il pratique en club, est à l'origine de la trajectoire didactique de cet élève. Cela explique aussi un moindre engagement dans les savoirs de la défense où les actions individuelles sont au service du collectif sans pour autant être fortement identifiables. C'est, parce que ce positionnement résonne avec la direction d'étude de son professeur que, au fil du cycle, Sofiane progresse dans les secteurs du jeu qu'il privilégie : de meilleurs choix en attaque et des tirs plus efficaces.

Titre 3. Analyse microdidactique du site de Carole

Nous prolongeons maintenant la fouille des données dans le site de Carole, en analysant les cas de Chaima, Lina Marwan et Nathan au cours des quatre épisodes retenus (voir tableau 37 en début de titre 1 de ce chapitre). Les deux premiers concernent deux tâches technico-tactiques d'attaque, atteindre la zone de marque et la défense, jouer vite par le biais de petites passes. En raison de la mise en place de groupes de niveau (quasi de même sexe) tel que décrit dans l'analyse macrodidactique du cycle de Carole, un de ces deux épisodes se rapporte aux équipes de garçons (dans lesquels jouent Marwan et Nathan) et l'autre des équipes de filles (avec Chaima et Lina). Le troisième épisode en mixité porte sur trois « élèves-cibles » appartenant au groupe 2 et l'épisode 3' (en non-mixité au sein du groupe 1) examine une seule « élève-cible » (Chaima).

Rappelons que, comme dans le site de Pierre, la visée de l'analyse microdidactique, qui consiste à rendre compte des processus à l'origine des trajectoires didactiques différenciées de ces quatre « élèves-cibles », nous amène à présenter leur cas de façon chronologique au regard de la succession des épisodes retenus pour chaque élève.

1. Episode 1 : « Départ du milieu 4 contre 4 et gardien », séance 4 en non mixité

Dans cet épisode, nous allons nous centrer sur Marwan et Nathan.

1.1. Description de l'épisode : « Départ du milieu 4 contre 4 et gardien »

L'épisode, extrait de la séance 4, se déroule dans le gymnase. Nous avons relevé que Carole explique, d'abord, les trois niveaux de l'évaluation (voir analyse mésogénétique de la séance, titre 2, chapitre 2 de cette partie). Ensuite, elle constitue les équipes non mixtes (deux équipes de filles et deux équipes de garçons). Après l'échauffement, trois tâches sont proposées. Dans l'épisode retenu, la première tâche est une tâche technico-tactique (durée : 23min28). Les élèves jouent 4 contre 4, sur un demi-terrain, l'engagement s'effectuant du milieu du terrain. Marwan et Nathan jouent dans l'équipe bleue.



Capture d'image 2 : épisode 1, « Départ du milieu, 4 contre 4 avec gardien », séance 4

Les thèmes d'étude sont, à la fois, en attaque, à atteindre la zone de marque et en défense, le placement (avec chacun le sien et défendre le but).

Carole ne reste pas toute la tâche avec le groupe de garçons. Elle réalise des rassemblements. Durant cette tâche d'apprentissage, nous comptabilisons 39 passages au total.

1.2. Analyse *a priori* du milieu didactique primitif : « Départ du milieu 4 contre 4 et gardien »

Le savoir en jeu, dans cette tâche technico-tactique, porte simultanément sur la défense et l'attaque. Les thèmes d'étude sont : atteindre la zone de marque en attaque et le placement en défense (« *chacun le sien et défendre le but* »). Dans cette tâche assez contextualisée, mais sans réversibilité des actions de jeu et avec présence d'un gardien, le but de tâche est de faire basculer le rapport de force en sa faveur par des choix judicieux.

Du point de vue des transformations visées en défense, les élèves doivent empêcher la progression des attaquants. Les défenseurs doivent être capables de s'organiser en 1 contre 1, c'est-à-dire de prendre chacun un joueur attaquant et de se placer entre celui-ci et la cible. La stratégie consiste à s'organiser avant tout individuellement, tout en impliquant une prise d'informations sur ses partenaires et adversaires afin de récupérer la balle, en harcelant le PB, en dissuadant, en interceptant la balle ou en provoquant une faute des attaquants (exemples : passe en touche, marcher, etc.).

Du point de vue des transformations ciblées en attaque, les élèves doivent trouver une organisation collective efficace qui permette sous pression défensive de progresser vers l'avant sans perdre la balle et d'accéder à la cible. Ils doivent être capables de se déplacer vite vers l'avant et de servir de relais. Dans cette tâche d'opposition à égalité numérique, la

stratégie à mettre en œuvre consiste à créer du danger en faisant les bons choix : pour le PB, soit avancer en dribblant, soit passer avec comme intention d'attirer les défenseurs vers la balle. Pour le NPB, il s'agit de faire des appels, se démarquer de son vis-à-vis pour se rendre disponible afin de devenir un futur porteur de balle (PB). La circulation de la balle est rendue plus difficile par la présence d'une égalité numérique défensive, sur une aire de jeu relativement restreinte en profondeur.

L'alternance attaque et défense, à chaque passage, peut permettre aux élèves de bien situer les savoirs en jeu spécifiques à la défense et à l'attaque.

L'espace dévolution (en raison de l'engagement au milieu du terrain) laisse ouvert des transformations possibles, dans la mesure où l'effectif de quatre joueurs permettra aux élèves de toucher plus souvent le ballon et d'accéder rapidement à l'espace de tir. Mais la présence des défenseurs en égalité numérique est de nature à créer les conditions de nombreuses pertes de balle.

Comme dans toutes les situations de jeu, nous pouvons anticiper, à la suite des études et comptes rendus d'experts sur l'enseignement des sports collectifs que les élèves (notamment des garçons) tendront à « garder » le ballon, à utiliser le dribble pour tenter d'accéder directement à la cible et marquer le but (en valorisant l'exploit individuel), mais verront souvent leurs tentatives échouer en raison de la pression défensive, ce qui pourrait accentuer leur désengagement. Les élèves, les plus en difficultés dans l'équipe (ici que de garçons), auront tendance à suivre le ballon en attaque ou en défense, à ne pas s'engager dans le 1 contre 1. Enfin, certains élèves pourront rechercher la rapidité de l'échange, à essayer de fixer un des défenseurs pour pouvoir passer la balle à un partenaire dans un espace libre.

1.3. Modalités d'étude et positionnement de genre épistémique des deux élèves

Afin de mettre en évidence le positionnement de genre de Marwan et Nathan, nous présentons une vignette, à partir de l'analyse de l'ensemble de leurs passages (cf. Annexe 4, section 3.3.4.1 pour Marwan et 3.4.4.1 pour Nathan) en tant qu'attaquants, défenseurs et gardiens pour dégager des traits saillants permettant de rendre compte de la manière dont les deux élèves participent à l'action didactique conjointe dans cet épisode.

1.3.1. Vignette de Marwan : interprétation de l'épisode

L'analyse de l'ensemble des 38 passages, 18 en attaque, 18 en défense et 2 au poste de gardien, permet d'extraire trois traits saillants : en attaque, il privilégie le dribble individuel en tant que PB ; il alterne de bons et mauvais choix en défense ; l'incidence de la relation avec ses pairs sur son engagement dans l'étude.

1.3.1.1. Une valorisation du dribble individuel en tant que PB, des potentialités insuffisamment exploitées en tant que NPB

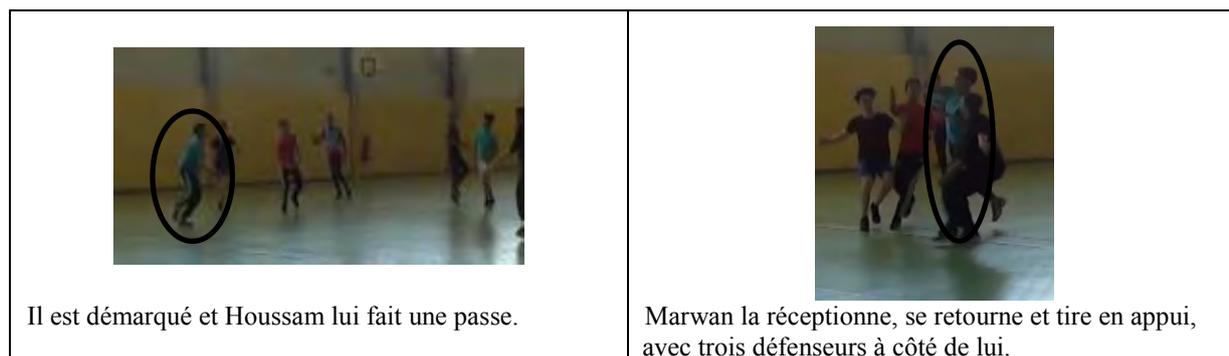
En attaque, Marwan est actif et plus encore lorsqu'il est PB.

Marwan a tendance à garder trop la balle et quand il dribble il s'arrête trop tard, ce qui le conduit à perdre la balle. Dans l'extrait ci-dessous, Marwan dribble vers le but ; à son deuxième dribble, Anas lui subtilise la balle. Carole commente l'action sur le côté avec Houssam : « *Il a dribblé, il a avancé sauf que il a pas attendu que les gens viennent sur lui (...) y a que lui [Marwan] qui veut le faire bien, sauf que lui il va trop loin et il se fait piquer la balle à chaque fois.* » L'enseignante pointe l'engagement offensif de Marwan, mais souligne aussi ses limites sur le plan tactique.



Photogramme 63 : site de Carole, épisode 1, 26^{ème} passage de Marwan

Ces extraits (comme d'autres dans l'épisode) montrent que Marwan monopolise la balle et utilise le dribble excessivement même quand il y a un défenseur (comme Anas dans le photogramme ci-dessus) et a perd souvent le ballon. D'ailleurs Marwan n'a tiré que deux fois (suite à un dribble) ou après une réception de la balle, dans de mauvaises conditions comme le montre le photogramme ci-après :

Photogramme 64 : site de Carole, épisode 1, 2^{ème} passage de Marwan

Il laisse le plus souvent aux autres joueurs de son équipe le soin d'engager. Nous relevons que, à plusieurs reprises, même lorsque Marwan récupère la balle, il la donne à un partenaire, se réservant en quelque sorte le rôle d'attaquant de pointe dribblant vers le but. Cependant, à certains moments, Marwan ne dribble pas alors qu'il n'y a pas de défenseur dans son couloir de jeu direct (12^{ème}, 18^{ème}, 22^{ème} et 24^{ème} passage). Notre interprétation est que Marwan ne décode pas réellement l'enjeu de savoir implicite (dribbler pour fixer le défenseur) que Carole décrit pour Houssam. La récurrence de ses pertes de balles, lors de dribbles trop longs, suggère que Marwan valorise l'exploit individuel en tant PB plus que sa visée tactique, ce qui marque un positionnement de genre épistémique assez typique de celui des garçons, et selon les modalités d'une pratique assez stéréotypée.

En tant que PB, Marwan effectue davantage de passes à Houssam qu'aux autres garçons de son équipe. Il privilégie celui qu'il considère être un bon joueur (en tout cas un équipier qui met en œuvre des modalités de pratiques assez semblables aux siennes) et pas obligatoirement celui qui est démarqué (voir le photogramme ci-dessous). Carole régule Marwan en attaque lors de ce 28^{ème} passage : Marwan dribble et exécute une passe à Houssam qui lui redonne la balle alors que Nathan est tout seul devant le but et Carole lui conseille de regarder devant car « *il y a des trous* » :

		
<p>Houssam est revenu dans l'équipe, après trois passages en restant sur le côté avec Carole. Youssef devient gardien. Marwan, en se replaçant, fait la passe à Nathan qui fait la passe à Houssam qui part en dribble.</p>	<p>Houssam tente de déborder en dribble. Anas fait la passe à Nathan qui est seul sur le côté droit. Marwan regarde l'action de l'autre coté en trottinant vers la cible. Nathan refait la passe en soutien à Houssam. Houssam ne peut pas avancer car il y a un défenseur.</p>	
		
<p>Houssam fait une passe de l'autre côté à Marwan qui s'est démarqué de son vis-à-vis, Chakir.</p>	<p>Marwan dribble, effectue une passe, s'approche d'Houssam qui lui refait la passe. Nathan est tout seul devant et Carole dit à Marwan : « <i>Regarde devant regarde devant il y a des trous là.</i> » Marwan fait une passe à deux mains à Nathan qui réceptionne la balle, tire en appui et marque. Marwan va vers Nathan et lui tape dans la main.</p>	

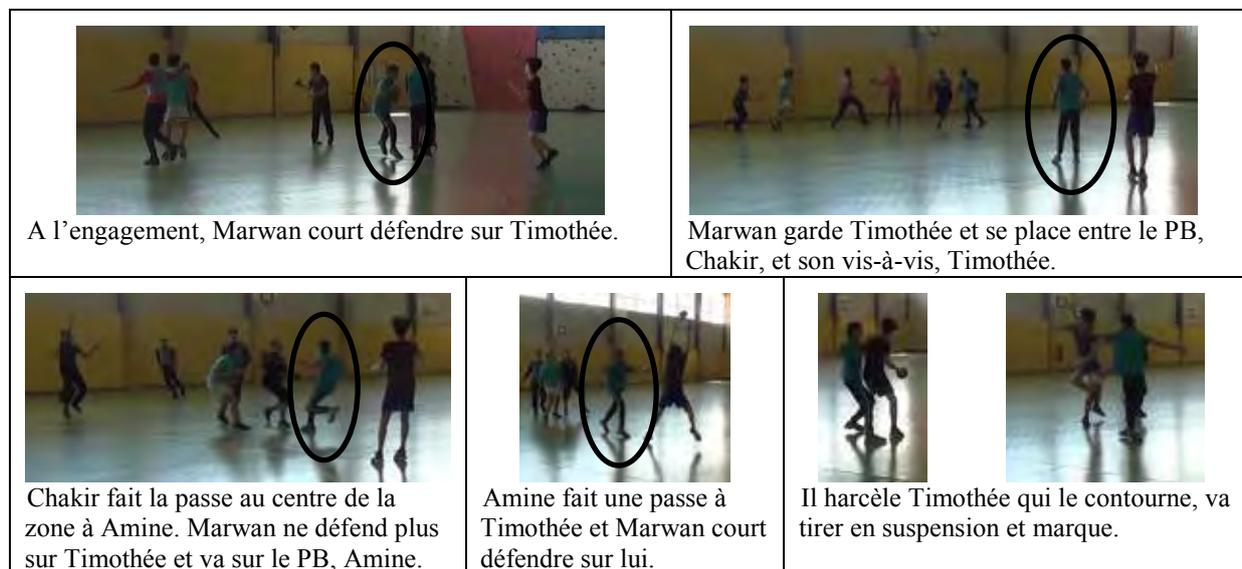
Photogramme 65 : site de Carole, épisode 1, 28^{ème} passage de Marwan

Dans ce passage, Marwan et Houssam ont tendance à favoriser les échanges de balle entre eux. Néanmoins, Marwan ne décode pas bien l'enjeu de savoir du PB qui consiste à faire une passe à un partenaire disponible devant lui ; ou (autre interprétation) n'est pas en mesure de prendre l'information nécessaire pour voir que Nathan est disponible. C'est en se saisissant de l'injonction de Carole qu'il peut réaliser une passe décisive, ce qui s'accompagne de congratulations auprès de Nathan à la manière du footballeur qu'il est, par ailleurs, dans son club.

On note toutefois, dans cet épisode, que Marwan, lorsqu'il est NPB, élargit l'espace de jeu et réussit à se démarquer, ce qui manifeste un indice d'habileté, pas vraiment reconnu par son enseignante. En tant que NPB, Marwan effectue, au cours de ses différents passages, de nombreuses courses vers la cible (soit dans les 9 mètres, soit en dehors des 9 mètres) en tentant de se démarquer, de se désaligner de son défenseur pour se rendre disponible afin d'être un futur PB, ce qui est cohérent avec l'enjeu de savoir, ce qui laisse penser que cet élève a un niveau d'habileté handballistique plus important que son professeur ne le pense.

1.3.1.2. Marwan alterne de bons et mauvais choix en défense

En défense, quand il se trouve près du PB, il le harcèle. Il défend fréquemment sur le PB, mais ne défend pas sur son attaquant en vis-à-vis tel que choisi au début du passage. Il tente des dissuasions comme le montre le 9^{ème} passage de Marwan, en défense ci-après :



Photogramme 66 : site de Carole, épisode 1, 9^{ème} passage de Marwan

D'une manière générale, Marwan alterne les bons et mauvais choix en défense. Il ne respecte pas, tout le temps, l'enjeu de savoir, car il est toujours attiré par la balle. Par exemple, lors du 2^{ème} passage, son intention défensive de dissuader pourrait être pertinente, or nous l'interprétons comme un engagement visant l'interception et, d'une certaine manière encore, comme un exploit individuel qui lui permettra d'aller vers le but. Mais souvent, bien qu'il soit très actif, il produit des fautes défensives. D'ailleurs, Carole le régule lors du rassemblement à la fin du 2^{ème} passage : « *Et c'est pareil Marwan. A un moment donné, il y a le joueur qui est là, tu te mets derrière c'est-à-dire l'attaquant est là et toi tu défends derrière. Ça, mais ça sert à rien ! Il peut tirer.* »



Rassemblement des 2 équipes, Carole intervient sur la défense : « Eh eh venez me voir là y a des problèmes quand même parce qu'on s'infiltré facilement chez vous alors il faut (...) alors vous devez défendre votre but. »
Intervention à Marwan : « Et c'est pareil Marwan à un moment donné il y a le joueur qui est là tu te mets derrière c'est-à-dire l'attaquant est là et toi tu défends derrière ça mais ça sert à rien il peut tirer. »

Photogramme 67 : site de Carole, épisode 1, 2^{ème} passage de Marwan

Pendant l'action, nous relevons de rares régulations de Carole. Lors du 29^{ème} passage, en défense, Marwan et Houssam courent vers Amine qui tire, suite à une longue passe d'Anas. Nathan dit à Marwan : « Prends-le » (en parlant d'Amine). Carole indique à Marwan et à Nathan que « Eh ! C'est pas normal, c'est pas normal qu'il atteigne la zone et qu'il y ait eu personne » :



Marwan et Nathan sont en défense, face à leur vis-à-vis. Les attaquants se font trois passes.



Marwan et Houssam courent vers Amine qui tire, suite à une longue passe d'Anas. Nathan dit à Marwan : « Prends-le » (en parlant d'Amine). Carole : « Eh c'est pas normal c'est pas normal qu'il atteigne la zone et qu'il y ait eu personne », en parlant à l'équipe de Marwan et de Nathan. Puis elle les regroupe devant le tableau.

Photogramme 68 : site de Carole, épisode 1, 29^{ème} passage de Marwan

Ces constats défensifs pointent, donc, que Marwan alterne de bons et de mauvais choix, d'ailleurs régulés par Carole. Ces constats nous semblent renforcer les interprétations précédentes. L'activité défensive de Marwan est pilotée par son intentionnalité d'attaque (dribbler et tirer à tout prix) selon une valorisation excessive des actions individuelles, y compris défensives. Ces éléments relèvent de ce qui a été souvent décrit en sport collectif comme des comportements hégémoniques masculins (Cogerino, 2010, Griffin, 1985 ; Vigneron, 2004).

1.3.1.3. L'incidence de la relation entre pairs sur son engagement dans l'étude

Nous observons des tensions au sein de l'équipe de Marwan en relation avec son comportement volontiers individuel et peu efficace, notamment de la part de Houssam et de Nathan.

Ce même camarade, au 19^{ème} passage, signale son mécontentement à Marwan :

	
<p>Les élèves défenseurs sont en retard, suite à l'interception. L'équipe adverse joue très vite l'engagement. Anas fait une longue passe à Chakir. Marwan, Nathan, Youssef et Houssam courent derrière en direction de Chakir.</p>	<p>Marwan et Nathan courent jusqu'à lui et tentent de le gêner dans son tir en appui. Chakir marque. Nathan et Houssam protestent alors contre Marwan. Ses partenaires lui signalent clairement leur mécontentement. Nathan : « <i>Mais t'es derrière</i> » et lève un bras en sa direction. Hugo sort en courant des buts et lève les bras en regardant Marwan et Houssam qui lui manifeste plus fortement son mécontentement. Carole, dès le but marqué, dit : « <i>Stop</i> » et souhaite les rassembler. Mais elle retourne vers le groupe des filles.</p>

Photogramme 69 : site de Carole, épisode 1, 19^{ème} passage de Marwan

Nous observons, aussi, une altercation entre Marwan et un autre camarade, à la fin du 36^{ème} passage, Amine conteste le fait que Marwan puisse tirer, car, pour lui, il est devant lui (rappelons la consigne de Carole, demandant aux élèves de ne tirer que si il n'y a pas de défenseur). Or, après le visionnage, Amine n'était pas devant lui, mais bien sur le côté et il lui arrache même la balle des mains, ce qui n'est pas autorisé dans le règlement. Une interaction entre Carole, Marwan et Anas s'en suit. Notons qu'un autre élève, Timothée, va se joindre à l'altercation et déclare : « *On s'en fout, on ne compte pas les points.* » Lors des interventions qui suivent le ton monte ; Carole intervient en premier sur Timothée qui a insulté Marwan et lui a mis une « claque. » Timothée va s'excuser. Puis à côté du but, elle s'adresse à Marwan pour lui demander de s'expliquer calmement et termine : « *Il y a une chose qu'il faut que tu comprennes, c'est que, ton comportement, t'as vu ce qu'il induit chez les autres.* »

Cet extrait éclaire les relations au sein du groupe de pairs et corrobore le point de vue exprimé par Carole sur Marwan (voir chapitre « Intermède » : « *C'est lui là, tu vas voir (...) il va se mettre en colère sans arrêt* » ; « *c'est l'élève qui n'arrête pas de râler* »). Pendant que

Carole parle avec Marwan, le jeu reprend. Puis la tâche se termine par deux passages où Marwan est gardien sans avoir choisi d'occuper ce poste.

Nous interprétons ces observations en soulignant que Marwan est identifié au sein du groupe de garçons de la classe, comme celui qui monopolise la balle, se prend pour un leader, mais commet des fautes techniques et ne joue qu'avec certains. Ce comportement est peu apprécié de Carole qui le lui fait savoir, même si, comme dans le cas de la dispute avec Amine, Marwan n'était pas « hors consigne ». Ce constat d'une relation tendue avec ses pairs, notamment les garçons, n'est pas sans conséquence au sein du groupe, d'autant que Marwan active un positionnement de genre épistémique caractérisé par une assez forte dépendance aux stéréotypes masculins en privilégiant la conclusion de l'attaque individuelle au détriment de la construction collective pour atteindre la cible et signifier ainsi que les exploits défensifs privilégient l'interception.

1.3.2. Vignette de Nathan : interprétation de l'épisode

A partir de l'analyse de l'ensemble des 39 passages dans cet épisode (14 en attaque, 15 en défense, 10 passages où Nathan est gardien), nous relevons deux traits saillants permettant de rendre compte de la manière dont Nathan participe à l'action didactique conjointe dans cet épisode. Tout d'abord, Nathan sait parfaitement bien répondre aux attentes de Carole et négocier avec elle les différents rôles à endosser en tant que gardien, en tant que défenseur et en tant que NPB. Nous pointerons que, 'en tant que PB, il ne fait pas toujours les bons choix, avant tout sur les passes. Nathan participe cependant à faire avancer le savoir tout le long de la tâche, en endossant notamment un rôle topogénétique haut en direction de ses pairs et en collaborant avec son enseignante.

1.3.2.1. Nathan décode parfaitement les attentes de sa professeure

Après le 11^{ème} passage comme gardien, Nathan indique à Carole : « *Il y a un goal qui reste tout le temps goal, moi je veux bien, cela ne me dérange pas.* » Carole lui déclare : « *On va faire tourner.* » Nathan lui répond : « *D'accord ! Mais je commence.* » Dans le rôle de gardien, sur quatre tirs, il en arrête trois. Ensuite, il devient joueur de champ, puis retourne gardien durant deux passages (23^{ème} et 24^{ème} passage) à la demande d'Hugo qui souhaite occuper ce poste.

En défense, il garde son attaquant « vis-à-vis » au début de la tâche, puis, au fil des passages, il a tendance à ne plus défendre sur son attaquant NPB, mais sur le PB. Il possède une bonne analyse pour aller aider son partenaire défenseur quand ses adversaires détiennent le ballon et qu'ils se trouvent proches de la cible. Quand il est un défenseur éloigné du PB, il dissuade et tente des interceptions (par exemple, au 37^{ème} passage) :

 <p>Anas fait la passe à Amine qui fait une passe à Timothée. Nathan a touché la balle, mais il n'a pas réussi à l'intercepter. Amine récupère la balle et part en dribble. Il fait une passe à Timothée qui ne réceptionne pas bien la balle, car il est gêné par Houssam qui est devant lui. Timothée fait une passe à Anas qui lui refait une passe.</p>	 <p>Nathan tente de nouveau l'interception en sautant en l'air. Timothée touche la balle sans maîtriser la balle qui va rebondir dans la zone.</p>
--	---

Photogramme 70 : site de Carole, épisode 1, 37^{ème} passage de Nathan

Nathan décode parfaitement l'enjeu de savoir en défense. Il est très attentif pendant l'évaluation présentée par Carole en début de séance et sur le fait qu'elle leur demande de s'auto-évaluer lors de ce cycle. Lors de l'entretien au vol à la fin de la séance, Nathan revient sur son auto-évaluation : « *J'hésite entre le deux et le trois en attaque. Je suis plus dans le trois, mais en défense le deux.* » Ces indices suggèrent que Nathan, considéré comme un très bon élève (section euro-allemand), est tout à fait capable de se saisir des réquisits du contrat didactique pour produire un retour réflexif sur son niveau d'habileté et se questionner. C'est aussi un élève qui participe aux échanges lors des rassemblements effectué par Carole.

Nous observons, également, que cet élève est particulièrement habile en tant que NPB : il sait écarter le jeu, se démarquer souvent pour se rendre disponible afin de recevoir la balle. Il signale à plusieurs reprises sa disponibilité en levant un bras en l'air.

En revanche, en tant que PB, Nathan reste plus effacé. Il ne réalise pas de bons choix, comme au 14^{ème} passage où il exécute une passe qui est interceptée :

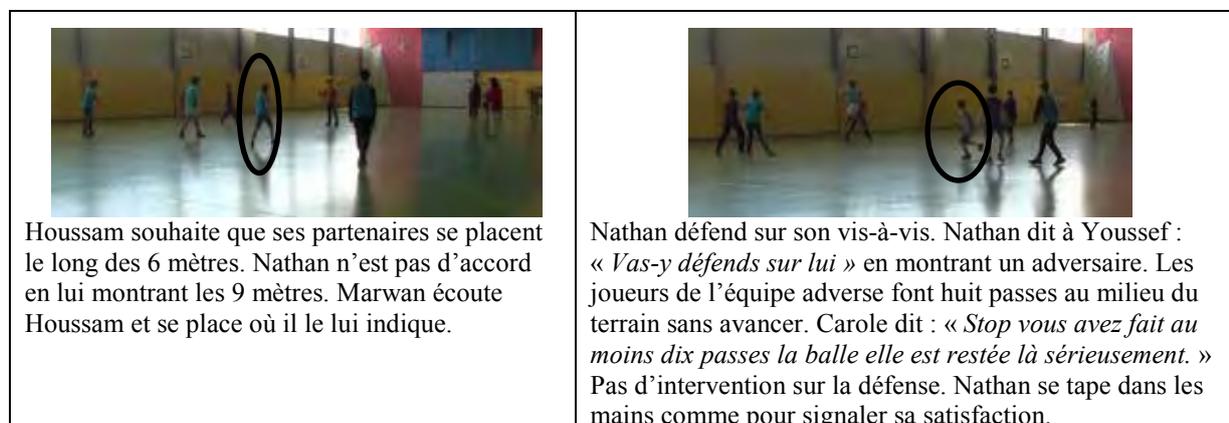
 <p>Nathan court avec la balle pour faire l'engagement et fait une petite passe à Houssam qui se trouve à côté de lui.</p>	 <p>Dès qu'il a fait la passe, il court sur le côté droit et lève un bras pour signaler sa disponibilité.</p>
---	---



Les constats, effectués lors de cet épisode, confirment l'interprétation selon laquelle Nathan, bon élève de l'institution, identifie rapidement ce qui est attendu de lui, et ce sur quoi il doit progresser pour l'évaluation. Nous considérons que ses actions marquent une certaine indépendance aux normes de sexe en usage dans son groupe de pairs quant à la pratique du handball. Bien intégré dans l'équipe où il endosse avec efficacité les différents rôles de gardien, défenseur, joueur d'appui, son positionnement de genre épistémique est très contrasté par rapport celui de Marwan ou de Hooussam, car il ne privilégie pas les actions du PB en attaque ou les exploits dans le dribble, sans doute en raison d'un manque d'habiletés spécifiques. Ses actions, dans cet épisode, ne sont ainsi marquées ni par les modalités de pratiques classiquement attribuées aux garçons, ni celles décrites comme relevant des modalités de pratiques de filles.

1.3.2.2. Une topogénèse haute en direction de ses pairs reconnue par l'enseignante

Au 21^{ème} passage, lorsque Hooussam souhaite que ses partenaires se placent le long des six mètres, Nathan n'est pas d'accord et lui montre les 9 mètres :



Dans le milieu didactique, Nathan contribue à construire le savoir visé par la professeure. Nathan communique de nombreuses fois avec ses partenaires et participe à l'avancée du savoir. Dans l'extrait qui suit, l'action initiale de Nathan en tant que NPB vise à écarter le jeu et, par voie de conséquence, la défense individuelle. Puis l'attaque étant bloquée en raison du trop long dribble de Marwan, il offre un soutien à Houssam, devenu PB. Ces observables sous-tendent l'interprétation précédente. Mais, c'est dans l'échange qui suit lors du rassemblement que Nathan se pose en élève chronogène.

 <p>Houssam fait l'engagement en effectuant une passe à gauche à Marwan. Nathan est tout seul sur le côté droit.</p>	 <p>Dès sa réception, Marwan part en dribble.</p>
 <p>Quand, le défenseur, Chakir, est sur lui, Nathan le regarde dribbler. Marwan fait une passe en soutien à Houssam qui dribble sur place dos au but. Marwan ne bouge pas. Nathan court vers Houssam pour lui proposer une solution de passe.</p>	 <p>La passe d'Houssam est au sol et pour récupérer la balle, Nathan fait un dribble sur le sol. Il ne peut faire qu'une passe.</p>
 <p>Nathan fait une passe dans les pieds de Marwan qui est arrêté. Perte de la balle. Nathan se tape les mains sur son buste et signale son mécontentement à Marwan.</p>	
 <p>Carole les rassemble et intervient sur l'attaque : « <i>Qu'est-ce qui se passe quand on avance (...) ?</i> » Nathan dit : « <i>Il y en a qui le marque et les autres peuvent se démarquer.</i> » Suite à la remarque de Nathan, Carole insiste sur l'attaque : « <i>Voilà c'est-à-dire que comme vous devenez un joueur qui devient un peu offensif normalement il y a les défenseurs qui vont arriver sur vous et ça va libérer les autres d'accord après faites attention à vos passes vous faites des passes de dix mètres là vous passez au-dessus de la défense vous vous faites intercepter les ballons chaque fois d'accord donc là ça ne va pas.</i> »</p>	

Photogramme 73 : site de Carole, épisode 1, 20^{ème} passage de Nathan

Lors du rassemblement, Nathan répond à la question posée par Carole avec pertinence, montrant, ainsi, qu'il a saisi l'implicite du contrat didactique de fixation du défenseur, alors même que l'enseignante n'avait pas abordé ce point dans la définition de la tâche. Nous considérons qu'il endosse un topos de conseil en se situant vis-à-vis de ses partenaires. Que ce soit en attaque ou en défense, Nathan interagit avec les membres de son équipe par des encouragements ou des consignes. Par exemple, en défense, au 13^{ème} passage, il déclare Youssef : « *Allez Youssef!* » qui touche la balle en défense et que Nathan récupère. Au 17^{ème} passage, suite à l'interception de Houssam, il précise : « *C'est bien ça.* » Au 19^{ème} passage, il proteste contre Marwan : « *Mais t'es derrière!* » Au 21^{ème} passage, il suggère à Youssef : « *Vas-y, défends sur lui.* » Au 29^{ème} passage, Marwan et Houssam courent vers Amine qui tire, suite à une longue passe d'Anas. Nathan dit à Marwan : « *Prends-le* » (en parlant d'Amine). Au-delà des interventions verbales en direction de ses pairs, pendant l'action, Nathan regroupe ses partenaires au centre du terrain au 32^{ème} passage avant l'engagement pour mettre en place une stratégie.

Nathan a la volonté de faire avancer le savoir, par exemple, lorsqu'il pose une question à Carole, suite à une faute d'Anas, au 38^{ème} passage (photogramme ci-dessous), en demandant ce qu'il a fait. Carole lui répond : « *Il met son pied pour avoir la balle.* » Cela traduit la volonté de comprendre le savoir en jeu.



Houssam effectue l'engagement. Nathan est placé sur le côté gauche. Houssam fait la passe à Chakir qui lui refait la passe et dribble. Anas touche Houssam et met son pied pour avoir la balle sur le dribble. Carole dit : « *Anas faute.* »



Houssam fait la passe à Chakir qui dribble vers l'extérieur du terrain, à droite. Chakir refait la passe à Houssam qui dribble. Nathan est tout seul à gauche.



Houssam dribble, contourne Timothée et tire en suspension. Nathan est resté seul sur le côté gauche et regarde l'action. A la fin de l'action, Carole dit à Anas : « *Ah là je vois ça sur le terrain je te relève au niveau un.* » Nathan lui demande ce qu'il a fait. Carole lui répond : « *Il met son pied pour avoir la balle.* »

Photogramme 74 : site de Carole, épisode 1, 38^{ème} passage de Nathan

Pour résumer cette vignette, en attaque que ce soit en tant que PB ou NPB, Nathan est très actif. Il tire trois fois. En tant que PB, nous constatons de mauvais choix. En tant que NPB, il écarte le jeu, se démarque souvent pour se rendre disponible en pouvant devenir un futur PB et signale à plusieurs reprises sa disponibilité en levant un bras en l'air. Nathan veut faire avancer le savoir en participant aux échanges, en posant des questions, en conseillant ses co-équipiers, mais aussi en développant une activité réflexive sur l'expérience de jeu immédiate à partir des expériences. Malgré le peu de régulations dont il faut l'objet lors de la pratique, Nathan trouve des ressources pour progresser. Il décode assez finement quels sont les enjeux de savoir de la tâche et les attentes implicites du contrat. Sa façon de s'engager dans l'étude reste assez indépendante des normes sexuées de pratiques classiquement décrites en sport collectif.

2. Episode 2 : « 4 contre 4 avec gardienne $\frac{3}{4}$ de terrain », séance 5 en non mixité

Dans cet épisode, nous observons Chaima et Lina dans une tâche d'apprentissage assez parente avec la précédente, mise en place par Carole pour les filles du groupe 1, considérées par l'enseignante comme de niveau d'habileté inférieur à celui des élèves du groupe 2. Lina, qui appartient au groupe de niveau 2, joue dans cette séance en non mixité, avec les filles du groupe 1.

2.1. Description de l'épisode : « 4 contre 4 avec gardienne $\frac{3}{4}$ de terrain »

L'épisode est extrait de la séance 5 se déroulant dans le gymnase. Carole compose les formes de groupements non mixtes dès le début de la séance. Ensuite les élèves s'échauffent selon le rituel et réalisent une passe à 10. Puis, Carole précise que la tâche est non mixte, les

garçons d'un côté du terrain et de les filles de l'autre, en expliquant devant le tableau mural : « *Le but du jeu, on l'a dit, il faut atteindre la zone de marque. Donc, il va falloir faire avancer la balle et, l'idéal, c'est de la faire avancer le plus vite, le plus vite possible* » (4min). Elle indique, aussi, que les NPB doivent avancer. Elle termine son intervention en signalant que les joueuses doivent trouver elles-mêmes des solutions.

La tâche, dite technico-tactique, dure 14min38. C'est un match sur les $\frac{3}{4}$ du terrain, 4 contre 4 avec une gardienne. Chaima est en rouge et Lina en bleu. 18 passages sont effectués dans la tâche. L'équipe de Chaima commence en attaque et l'équipe de Lina en défense. Puis, au 12^{ème} passage, Carole change. L'équipe de Chaima défend et l'équipe de Lina attaque.

2.2. Analyse a priori du milieu didactique primitif : « 4 contre 4 avec gardienne $\frac{3}{4}$ de terrain »

Le thème d'étude porte sur l'attaque : atteindre vite la zone de marque avec des « *petites passes* ». Concernant la PB, le savoir en jeu, dans cette tâche, consiste à avancer en dribbles s'il n'y a pas de défenseure dans son couloir de jeu direct et, s'il y a une défenseure, de réaliser une passe à une partenaire démarquée, dans ce groupe de filles. Pour les NPB, le savoir consiste à se situer à une distance de passe compatible avec les capacités motrices des élèves. Ce savoir reste dans l'implicite du contrat didactique puisque Carole se contente d'énoncer un jeu « *avec des petites passes* ». Dans cet épisode assez contextualisé (rappelons que beaucoup de tâches technico-tactiques ou de jeu proposées groupe 1, ne comportent pas de gardienne), il s'agit (comme pour l'épisode des garçons précédente), par des choix judicieux, de faire basculer le rapport de force à sa faveur sans réversibilité. Soulignons que, comme l'aire de jeu est importante puisque l'attaque se développe sur $\frac{3}{4}$ du terrain de handball, les élèves auront l'occasion de produire des échanges de balles assez nombreux et seront amenés à gérer les rapports entre espace de jeu direct et espace de jeu indirect.

Du point de vue des transformations visées, en attaque, les élèves doivent trouver une organisation collective efficace permettant, sous pression défensive, de progresser vers l'avant sans perdre la balle et d'accéder à la cible. Les élèves doivent comprendre que, pour être efficaces en sport collectif et, notamment en handball, il faut s'organiser collectivement en attaque.

Les élèves non porteuses de balle (NPB) doivent être capables de se déplacer vite (« vite, le plus vite possible ») vers l'avant (mais pas trop loin du PB) afin de servir de relais. La stratégie visée, comme dans l'épisode précédent des garçons, consiste à créer du danger, en faisant les bons choix, pour le PB, soit en avançant en dribblant, soit en passant avec comme intention d'attirer les défenseurs avec la balle. En tant que NPB, les savoirs en jeu se traduisent par faire des appels, se démarquer de son vis-à-vis pour se rendre disponible (à bonne distance de passe) afin de devenir une future PB.

Comme pour l'épisode précédent, nous pouvons (ou pas) repérer des formes de pratiques plus ou moins stéréotypées.

2.3. Modalités d'étude et positionnement de genre épistémique des deux élèves

2.3.1. Vignette de Chaima : interprétation de l'épisode

A partir des 11 passages de Chaima (4 en attaque et 7 en défense), nous relevons deux traits saillants pour rendre compte de la manière dont Chaima participe à l'action didactique conjointe dans cet épisode. Tout d'abord, nous montrons que, en raison d'une insuffisance de bagage technique, Chaima manque de sérieux en attaque et qu'elle ne se cantonne pas qu'à défendre. Ensuite, nous pointerons des comportements d'amusement qui la font sortir du contrat didactique.

2.3.1.1. Chaima ne se cantonne pas qu'à défendre et alterne de bons et de mauvais choix

En tant que NPB, Chaima produit des courses vers l'avant, tout en regardant le ballon. Ses déplacements sont opérés avec pas chassés. Elle tente à plusieurs reprises de se démarquer (1^{er}, 2^{ème}, 3^{ème} et 4^{ème} passage), ce qui manifeste un niveau plus débrouillé au sein des filles du groupe 1. Cependant, elle ne reçoit pas la balle alors qu'elle est disponible, ce qui ne la « démotive pas » puisque elle saute de joie et crie parce que son équipe a marqué : « *Ouais !* » Elle aurait pu recevoir deux fois la balle parce qu'elle s'était rendue disponible suite aux démarquages, mais ses partenaires PB soit ne la perçoivent en tant que joueuse démarquée, soit sont dans l'impossibilité technique de lui faire une passe. Carole, comme nous l'avons décrit dans l'analyse macrodidactique, effectue de nombreuses régulations *on line* avec le

groupe de filles sous forme d'injonctions. Elle s'adresse directement à Chaima, NPB, une fois, durant le 2^{ème} passage en attaque en lui précisant d'avancer :

		
<p>Chaima court pour se replacer au $\frac{3}{4}$ du terrain. Dès l'engagement, Carole lui dit : « <i>Avance Chaima avance Chaima.</i> »</p> <p>Chaima avance vers le but et essaie de se démarquer de son vis-à-vis.</p> <p>Elle tente de réceptionner une longue passe imprécise qui rebondit sur le sol.</p>		
		
<p>Elle fait une passe à deux mains, en sautant, avec une trajectoire lobée et Wafa réceptionne la passe, à 6 mètres, et refait de suite une passe à une autre partenaire qui ne peut pas tirer, car elle est face à un défenseur.</p>		

Photogramme 75 site de Carole, épisode 2, 2^{ème} passage de Chaima

En attaque, Chaima réalise des passes à deux mains et en sautant (1^{er} passage, 2^{ème} passage et 3^{ème} passage), ce qui constitue un indicateur de son niveau d'habileté :

		
<p>Les joueuses trop nombreuses, Carole les fait jouer à 4 contre 4 + 1 gardienne. Chaima est la dernière à se placer en attaque et se place en courant à gauche.</p>	<p>Chaima reçoit la passe d'engagement de Wafa, réception à 2 mains, face à sa partenaire.</p>	<p>Elle fait, de suite, une passe à deux mains, en sautant, sur le côté, et avance vers la cible. Carole dit : « <i>Allez on avance on avance la balle.</i> »</p>
		
<p>Sa partenaire, Sibel, dribble et Chaima la regarde tout en allant vers la cible jusqu'aux 6 mètres.</p>	<p>Elle se désaligne de son vis-à-vis et lève le bras pour signaler sa présence. A ce moment-là, Carole dit : « <i>Regarde devant regarde devant.</i> » Chaima saute sur place. Alors que Sibel aurait pu lui faire la passe, car elle est toute seule à 6 mètres, sans défenseur entre Sibel et elle, ses appuis bien orientés, elle lance la balle sur le côté droit et la balle va dans la zone.</p>	<p>Chaima se tient la tête à deux mains.</p>

Photogramme 76 : site de Carole, épisode 2, 1^{er} passage de Chaima

Toujours en en tant que PB, Chaima n'utilise pas le dribble et ne tire pas, ce qui, dans la littérature, renvoie à des modalités de pratiques valorisant l'échange de balle au sein de l'équipe sans réelle visée de gain du but décrites comme celles des filles débutantes (Vigneron, 2004).

Examinons, maintenant, ses actions de jeu en défense.

En défense, Chaima suit avant tout le ballon. Elle reste tout le long de la tâche proche de la zone et se place toujours à l'engagement sur le même côté, à gauche. Elle se situe, aussi, entre son vis-à-vis et la cible et tente une interception (8^{ème} passage) :

	
<p>A l'engagement, Chaima est à gauche, plus haut que lors des trois précédents engagements.</p>	<p>Anaïs monte de suite sur la PB qui fait une passe et Chaima tente l'interception.</p>
	
<p>Elle ne récupère pas la balle, elle fait un tour complet autour de la PB qui fait une passe à Louane. Puis elle va défendre en courant, en sautant sur la nouvelle PB.</p>	<p>Louane fait un dribble et va tirer. Chaima, sur le côté défend en levant les deux bras.</p>

Photogramme 77 : site de Carole, épisode 2, 8^{ème} passage de Chaima

Au dernier passage, elle contre la tireuse (le 11^{ème} passage de Chaima) :

	
<p>Chaima se place en dansant et en chantant sur le côté gauche, proche des 9 mètres.</p>	<p>Elle monte sur la PB qui fait une passe à Lina. Anaïs est aussi sur la PB.</p>
	
<p>Chaima marche et regarde la balle du milieu du terrain.</p>	<p>Suite à la longue passe de Lina sur Magalie, Chaima se met devant elle et Magalie ne peut pas tirer.</p>



Chaima en sautant et levant les deux bras contre le tir de. Suite à son contre, Rim tape dans la main de Chaima. Pas d'intervention de Carole qui siffle la fin de la tâche et regroupe tous les élèves pour passer aux matches.

Photogramme 78 : site de Carole, épisode 2, 11^{ème} passage de Chaima

Plutôt active en défense, Chaima alterne de bons et mauvais choix en lien avec les trajectoires de balle initiées, souvent très lobées, par-dessus les défenseurs, et impliquant plusieurs joueuses au point de réception. Elle défend parfois sur la PB alors que quelqu'un déjà la marque (1^{er} et 3^{ème} passage). Cependant, elle empêche l'équipe adverse de marquer en contrant le tir (Rim lui tape dans la main pour signaler que son action était décisive).

Ces indicateurs (alignement de PB, NPB et de défenseurs dans le couloir de jeu direct ; échanges de balles initiés à deux mains, en poussant la balle dans des directions peu maîtrisées tant en distance qu'en hauteur) permettent, comme le montrent les captures d'images ci-dessus, de caractériser le jeu produit au sein des équipes comme celui d'un jeu de débutant·es (Gréhaigne, 2016 ; Portes, 2004 ; Soubranne, 1984).

En revanche, en termes de positionnement de genre épistémique, le fait que Chaima ne s'inscrive jamais dans une perspective de rupture de l'échange (au regard du tir, et, à un moindre degré, du dribble) peut être interprété, dans cet épisode (au-delà du fait que Chaima manque de bagage technique en attaque) comme un indice de pratique féminine. Néanmoins, elle ne se cantonne pas qu'à défendre ce qui rompt en partie avec les descriptions montrant que, en EPS et en sport collectif, les filles sont « cantonnées » à défendre (Couchot-Schiex, 2005 ; Davisse & Louveau, 1998 ; Vigneron, 2004).

2.3.1.1.1. Chaima se place ponctuellement hors contrat didactique par manque de sérieux

Au 5^{ème} passage, nous constatons, chez Chaima, des comportements d'amusement en marge du jeu (rire à la fin du 5^{ème} passage ; chants et danse pendant l'engagement du 7^{ème} passage). Chaima profite des changements pour rester à la périphérie de l'action. Elle ne rentre sur le terrain au 10^{ème} passage de la tâche qu'en raison de la demande de Carole. Ces constats soulignent que Chaima, ponctuellement, se place hors contrat didactique. On retrouve

ici de modes d'engagements contrastant les formes de non participations des élèves filles ou garçons tels que décrits par Davisse (1999) qui ne relève pas de question épistémique mais de forme plus générale de positionnement de genre.

2.3.2. Vignette de Lina : interprétation de l'épisode

Au début de la tâche, Lina est sur le côté du terrain. Elle rentre dans le jeu au 4^{ème} passage de la tâche, puis sort sur blessure (au doigt) après le 12^{ème} passage et rentrera lors du dernier passage. Au total, elle effectue 10 passages, 8 en défense et 2 en attaque. Nous relevons un trait saillant permettant de rendre compte de la manière dont Lina participe au travail collectif : elle prend des responsabilités et maintient son engagement, mais ne trouve pas, dans le milieu, matière à progresser.

2.3.2.1. Lina reste engagée malgré un contexte de jeu facile compte tenu de son niveau.

En attaque, dès qu'elle rentre sur le terrain, Lina prend la balle et la responsabilité d'effectuer l'engagement. Elle se positionne, ainsi, comme la joueuse leader, un rôle que prennent quasiment tout le temps les filles (et les garçons) possédant un très bon niveau d'habileté et un excellent engagement en EPS. Lors de ses deux passages en attaque, Lina réalise des passe-et-va et n'arrête pas de se déplacer en sortant de l'alignement sur l'espace de jeu direct. Elle court beaucoup, et à bon escient. Par exemple, dès qu'elle a effectué la passe, elle tente de se démarquer en produisant, en tant que NPB, des courses rapides vers le centre des 6 mètres. Elle joue avant tout dans le secteur central et effectue une passe décisive (9^{ème} passage) :

 <p>L'équipe de Lina est en attaque. En attendant que Carole donne le départ de, Lina dribble sur place. Dès que Carole dit : « <i>C'est parti</i> », Lina fait une passe à gauche.</p>	 <p>Une fois que Lina a fait une passe, elle court vite vers l'avant jusqu'aux 6 mètres, ressort et demande la balle.</p>
 <p>Lina n'a pas la balle et recourt vite de nouveau vers la zone. Elle se démarque de son défenseur.</p>	 <p>Lina récupère la balle qui est lancée au sol. Elle fait une bonne passe à gauche dans les mains de sa partenaire qui tire et marque. Carole : « <i>Ok c'est bien.</i> »</p>

Photogramme 79 : site de Carole, épisode 2, 9^{ème} passage de Lina

Cet extrait est représentatif des actions handballistiques de Lina en attaque. Elle sait dribbler et est capable de faire de longues passes assez précises. Du point de vue de l'engagement, précisons aussi que après sa sortie suite à une blessure au doigt, Lina se lève et rentre faire le dernier passage de la tâche sans l'intervention de Carole. Dans un contexte de jeu qu'elle domine du fait de son niveau, cette élève ne manifeste aucune arrogance, elle reste engagée et, à la différence de Nathan dans l'épisode précédent, elle ne se repositionne pas tout le long de la tâche par des argumentations en direction de ses partenaires ou en réponse à des sollicitations de sa professeure (nous ne relevons d'ailleurs dans cet épisode aucune régulation à propos des contenus de Carole en direction de Lina). D'une certaine manière, Lina n'a pas à décoder d'enjeux de savoir dans cette tâche, car le rapport d'opposition et les compétences momentanées des autres joueuses ne nécessitent pas que Lina modifie ce qu'elle sait déjà réaliser pour être efficace.

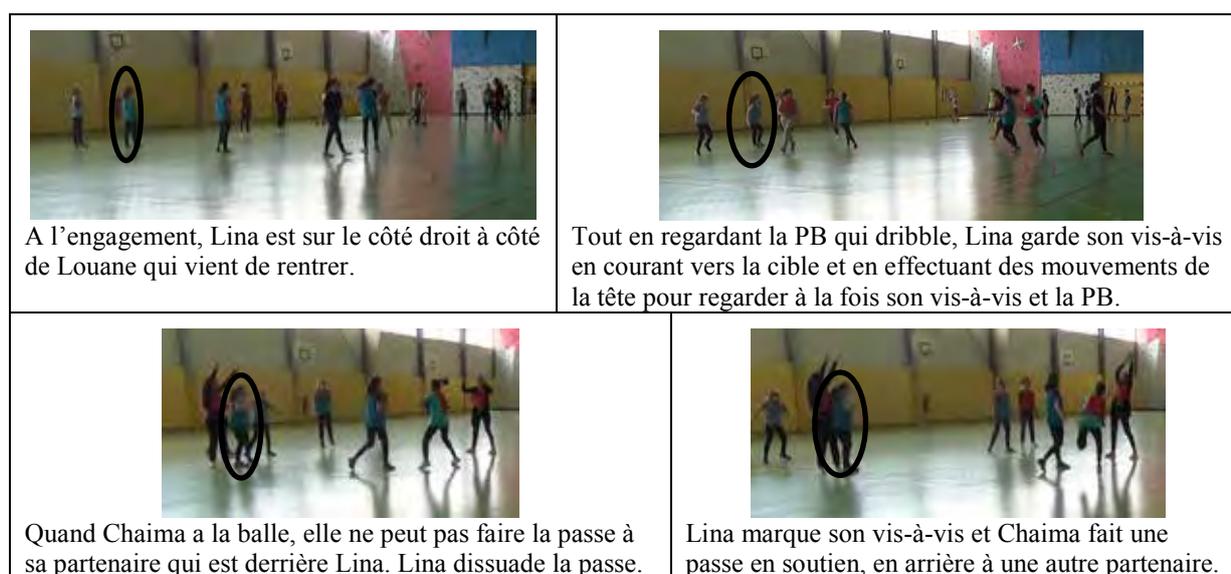
En défense, Lina, toujours très active, court sans cesse, marque souvent la même attaquante, au début, Sibel, et, quelquefois, change de vis-à-vis. Lors du 1^{er} passage, elle ne reste pas sur Sibel qui va en dribblant tirer et marquer. Carole intervient sans nommer Lina : « *Eh ! Le porteur de balle, c'est le joueur le plus dangereux et vous ne l'arrêtez pas* » marquant indirectement un jugement évaluatif critique envers cette joueuse.



Photogramme 80 : site de Carole, épisode 2, 1^{er} passage de Lina

Ensuite, au 3^{ème} et au 4^{ème} passage, quand Sibel dribble, Lina se contente de reculer sans essayer de lui subtiliser le ballon. Puis, elle ne garde pas Sibel pour aller quasiment systématiquement sur le PB (7^{ème} passage) ou empêche un tir de Rim (3^{ème} passage). En cela, elle applique la consigne de Carole. Notons que, par son bon placement entre son vis-à-vis et la cible, le tir de Sibel ne compte pas puisque Lina est devant elle. Carole confirme que Sibel tire « face à un défenseur », sans aller plus loin dans les critères de réalisation.

Mais les actions de Lina peuvent aussi être interprétées comme une forme de bienveillance auprès de ses camarades de moins bon niveau. L'absence d'enjeu aurait pu affaiblir son engagement, ce qui n'a pas été observé. Ainsi Lina continue à tenter des interceptions sans toujours récupérer la balle (2^{ème} et 4^{ème} passage) et dissuade la passe, au 7^{ème} passage :



Photogramme 81 : site de Carole, épisode 2, 7^{ème} passage de Lina

Nous remarquons que, depuis le début de la tâche, Lina défend dès l'engagement sur Sibel, puis au 8^{ème} passage, elle change de vis-à-vis et défend sur Rim qui prend l'avantage sur Lina en la débordant en dribblant et en marquant. C'est la seule fois dans l'épisode que Lina perdra le duel.

Ces différents éléments indiquent que le positionnement de genre épistémique de cette élève se caractérise par une certaine indépendance aux stéréotypes des sports collectifs attribués aux filles. Dans ce rapport de force handballistique qui lui est favorable, elle ne se positionne pas non plus dans une modalité de pratique de monopolisation de la balle ou de production d'exploits individuels. Aucun enjeu d'apprentissage ne lui étant vraiment proposé, elle s'appuie sur ce qu'elle sait faire pour répondre aux exigences de la tâche.

La description de l'épisode suivant, où Lina joue avec les garçons du groupe 2, nous permettra peut-être de moduler notre analyse.

3. Episode 3 : « Match sur grand terrain sans gardien·ne », séance 6 en mixité

Dans cet épisode en mixité, trois des « élèves-cibles » de ce site sont observé·es : Lina, Marwan et Nathan. La séance se déroule à l'extérieur, sur le terrain situé en contre-haut où sont rassemblés l'ensemble des élèves de la classe.

3.1. Description de l'épisode : « Match sur grand terrain sans gardien·ne »

L'épisode est extrait de la séance 6 qui débute par un échauffement, suivi de deux tâches technico-tactique et se termine par une tâche de jeu composée de quatre matches successifs sans gardien·ne de but. Carole constitue cinq équipes dès le début de la séance en choisissant de faire jouer les « *meilleures filles avec les garçons* » (cf. Entretien ante séance).

Elle répartit des élèves en trois équipes mixtes, chacune comportant deux filles (deux équipes comprennent 5 joueur·euses et la troisième, 6 joueur·euses). Elle compose deux équipes de quatre filles avec les huit élèves filles qui restent (voir titre 2, du chapitre 2, section 1.5.2.3).

L'épisode retenu, le premier match sur grand terrain sans gardien·ne, concerne deux des équipes mixtes auxquelles participent les trois « élèves-cibles ». L'équipe de Lina et de Nathan comporte cinq joueuses et joueurs portant des dossards verts jouant contre l'équipe de Marwan, comprenant six joueuses et joueurs sans dossard. Cette tâche de jeu (d'une durée de 6min10) est auto-arbitrée par les élèves et les deux équipes de filles qui, à l'extérieur du terrain, jugent si la balle sort de l'aire de jeu.

3.2. Analyse *a priori* du milieu didactique primitif : « Match sur grand terrain sans gardien·ne »

Le savoir en jeu, dans cet épisode classique de jeu, porte à la fois sur l'attaque afin de marquer un but et la défense en récupérant la balle. Dans une tâche contextualisée comme une tâche de jeu, la variable de commande consiste, de par des choix judicieux, à faire basculer le rapport de force à sa faveur.

Rappelons que l'épisode est extrait d'une tâche de jeu sous forme d'un match mixte sans gardien à 6 contre 5 (il manque un élève dans l'équipe de Lina et de Nathan). Carole, lorsqu'elle définit la tâche de jeu, choisit de ne pas mettre de gardien·ne : « *Je préfère que vous jouiez sans goal parce que vous jouez mieux (...) Franchement vous, vous aimez pas, mais, moi, je préfère.* » L'intention didactique de Carole vise à ce que les élèves se situent sur le plus haut niveau de jeu défini par les programmes nationaux d'EPS à la fin du collège (MEN, 2008). Les trois élèves désigné·es par l'enseignante peuvent, en effet, prétendre, selon elle, au niveau de jeu le plus débrouillé (cf. Les critères de la grille d'évaluation proposée par Carole, annexe 4, section 1.10).

L'analyse *a priori* de ce milieu primitif indique que plusieurs types de savoirs sont susceptibles de venir prendre (ou non) le devant de la « scène » didactique en observant deux ordres de transformations en défense et en attaque :

- En défense, les élèves doivent savoir s'organiser en 1 contre 1, c'est-à-dire avoir chacun·e une joueuse ou un joueur et se placer entre sa ou son vis-à-vis et la cible. La stratégie consiste à s'organiser et individuellement et collectivement. Cela implique de prendre des informations sur ses partenaires et adversaires afin de récupérer la balle.

- En attaque, les élèves doivent se déplacer vite vers l'avant et sans être très loin de la balle en servant de relais. La stratégie comprend la création du danger : avancer ou passer et attirer les défenseur·es avec la balle en faisant les bons choix. Pour la.le NPB le savoir en jeu est de faire des appels de balle, de se démarquer du vis-à-vis pour se rendre disponible afin de devenir un·e futur·e PB.

- La non présence de gardien·ne implique l'absence d'un duel tireur·euse/gardien·ne et cela peut entraîner moins d'engagement pour accéder à la cible. D'une certaine manière, le choix de ne pas mettre de gardien·ne laisse penser que Carole privilégie davantage la circulation de la balle permettant d'atteindre la zone d'attaque et moins la réalisation d'un tir efficace dans le cadre d'un duel. A la suite de l'analyse macrodidactique du cycle et des épisodes précédents, nous considérons qu'il s'agit d'un indice de son positionnement de genre épistémique au regard des savoirs du handball : valoriser le collectif plutôt que la conclusion individuelle en opposition. Ce choix laisse de côté, par ailleurs, tout un pan de la construction des savoirs de l'attaquant·e, notamment ceux relatifs au duel tir/gardien·ne.

- Le déséquilibre numérique, entre l'équipe des verts (cinq joueuses ou joueurs) et l'équipe de six sans dossard, crée, de fait, un avantage pour l'équipe de Marwan en supériorité numérique en attaque. Cela facilitera l'organisation collective pour aller vers la cible dans la mesure où les défenseur·es adverses ayant chacun·e un·e vis-à-vis, il restera toujours un·e attaquant·e tout·e seul·e devant le but sans gardien·ne. Ce point n'est pas saisi par Carole qui indique à Marwan lui demandant si son équipe joue bien à six : « *Oui, c'est pour ça que je t'ai dit que c'était équilibré tout à l'heure.* » Pour Carole, le rapport de force est équilibré même avec un·e élève de plus dans une équipe.

Dans ce jeu à 6 contre 5, nous pointons que de possibles composantes d'actions sont susceptibles d'être plus ou moins activées par les élèves. En s'appuyant sur la littérature (Vigneron 2004 ; Griffin, 1984), nous pouvons anticiper, dans l'analyse *a priori*, que certains élèves (filles et garçons), pourraient « monopoliser » le ballon, utiliser le dribble afin d'accéder à la cible pour aller marquer un but, alors que d'autres élèves (filles et garçons) auront tendance à le suivre, en attaque et en défense, et à s'organiser pour ne pas « toucher » beaucoup le ballon. Rappelons, comme pointé dans le cadre théorique, que ces oppositions binaires relèvent bien évidemment de stéréotypes de sexe attribués aux filles et aux garçons en EPS et qu'elles impactent, comme nous l'avons vu dans les épisodes précédents, le sens que donnent les élèves, quel que soit leur sexe, à la tâche d'apprentissage, ainsi que les actions

produites. Dans cette tâche de jeu en mixité, certains de ces effets pourraient être exacerbés, d'une part, parce que, lors des séances précédentes, elles et ils ont presque toujours joué dans des équipes de même sexe (voir aussi épisodes précédents) et, d'autre part, parce que la dimension compétitive (gain du match) dans ce contexte pourrait être davantage valorisée par certains élèves, alors que d'autres valoriseront l'échange et d'autres, enfin, ne développeront pas d'intentionnalité d'attaque ou de défense (Verscheure, 2005).

3.3. Modalités d'étude et positionnement de genre épistémique des trois élèves

3.3.1. Vignette de Lina : interprétation de l'épisode

A partir des 13 possessions de balle de l'équipe de Lina, nous relevons deux traits saillants permettant de rendre compte de la manière dont Lina participe à l'action didactique conjointe dans cet épisode : Lina trouve des ressources pour progresser et décode parfaitement l'enjeu de savoir en tant que NPB ainsi qu'en défense et elle ne trouve pas beaucoup d'opportunité pour progresser techniquement en tant que PB.

3.3.1.1. Lina trouve des ressources pour progresser et décode parfaitement l'enjeu de savoir en tant que NPB et en défense

Lina, comme attaquante NPB, réalise un jeu de courses variées avec des changements de rythme afin de se rendre disponible pour recevoir la balle. La possession ci-dessous reflète bien ses actions handballistiques dans cet épisode :

 <p>Houssam a l'engagement, dribble vers le but. Lina est placée sur sa gauche et se déplace vers le but.</p>	 <p>Le jeu se passant à droite, Lina court vers la droite et quand Nathan a la balle, elle accélère devant lui pour recevoir la balle. Nathan passe la balle à Timothée qui est à côté d'elle. Lina continue sa course sur la droite, vers l'extérieur, dans les 6 mètres.</p>	 <p>N'ayant pas eu la balle, elle sort des 6 mètres et va demander la balle à Timothée qui lui fait la passe.</p>
 <p>Lina fait une passe sur le côté à gauche, à Zoé et la balle passe au-dessus de Zoé qui rebondit et va en touche.</p>		

Photogramme 82 : site de Carole, épisode 3, 5^{ème} possession de balle de l'équipe de Lina

Ce comportement, en tant que NPB, est une stratégie prometteuse et rend compte d'un positionnement de genre assez indépendant des normes ou stéréotypes de sexe parfois attribués aux filles en sport collectif, comme nous l'avons pointé dans l'épisode précédent.

Pointons maintenant ce qu'elle fait en défense.

En défense lors de la 2^{ème} possession, nous relevons qu'elle harcèle David, un garçon de l'équipe adverse :

 <p>Lina, dès la perte de balle, court et se replie en suivant le PB.</p>	 <p>Après la faute de Nathan sur Marwan, Lina reste au milieu du terrain à 7 mètres en regardant la balle, sans défendre sur quelqu'un en particulier.</p>	 <p>Quand la balle est envoyée sur le côté gauche, Lina court très rapidement dans sa direction, comme l'ensemble de ses partenaires.</p>	 <p>Lina harcèle David qui fait une passe à Marwan qui va tirer</p>
--	---	---	--

Photogramme 83 : site de Carole, épisode 3, 2^{ème} possession de balle de l'équipe de Lina

Nous constatons, aussi, qu'elle intercepte la balle à la 12^{ème} possession. Au fil de la tâche, elle s'engage sans cesse à bon escient soit en suivant le ballon, soit en suivant son vis-

à-vis. A la 8^{ème} possession, lors d'une faute, Lina montre l'endroit de la faute à son camarade garçon, Amine :

Après sa passe interceptée par Marwan, Lina court derrière lui.	 <p>Carole dit : « <i>Stop stop faute, balle à Marwan.</i> » Lina se place près de l'endroit de la faute sur Marwan. Carole : « <i>Balle à Marwan, dans le terrain Marwan c'est une faute dans le terrain dans le terrain</i> ». Marwan donne la balle à Lina et court très vite se placer en face, à l'opposé. Carole : « <i>Amine Amine c'est pas une touche mets-toi à l'intérieur du terrain voilà.</i> » Lina lui fait signe avec la main et montre l'endroit.</p>	Amine fait une mauvaise passe sur son côté et la balle va en touche. Lina court en suivant la balle qui finit en touche.
---	--	--

Photogramme 84 : site de Carole, épisode 3, 8^{ème} possession de balle de l'équipe de Lina

Ces éléments, extraits de la description détaillée des actions (cf. Annexe 4, section 3.2.4.2), suggèrent que Lina trouve des ressources pour progresser et décode parfaitement l'enjeu de savoir dans la tâche : en attaque, savoir se démarquer pour être disponible en tant que NPB et, en défense, garder son vis-à-vis et essayer de récupérer la balle. Lina, dans un contexte de rapport de force moins facilitant que lors de l'épisode précédent, s'inscrit dans un rapport de force en rupture avec le positionnement de genre épistémique traditionnellement attribué aux filles en sport collectif.

3.3.1.1.1. Lina ne trouve pas beaucoup d'opportunité pour progresser techniquement en tant que PB

Nous notons que, comme PB dans ce contexte d'équipe mixte, elle ne tire jamais. Nous interprétons ce constat par le fait qu'elle a tendance à privilégier la construction de l'attaque et non la conclusion. A la 9^{ème} possession, Lina ne maîtrise pas son dribble et Carole commente en direction des élèves observateur.trices : « *Lina, c'est un peu juste à ce niveau-là. Elle fait de bonnes actions, elle sait se placer, mais, par contre, elle regarde pas, elle part là-bas (...) et personne ici* » (extrait verbatim de la tâche).

A la 3^{ème} possession, Carole dit : « *Lina, ressors ! On peut pas te passer la balle* » :

		
<p>Houssam engage et fait la passe à Lina, Nathan à côté d'elle est sur l'extérieur du terrain.</p>	<p>Lina dribble (2 fois) vers le but.</p>	<p>Lina regarde à gauche, puis à droite, et fait une longue passe tendue et assez forte à Zoé qui dribble.</p>
		
<p>Dès qu'elle a effectué la passe, elle court très vite vers l'avant. Carole dit aux observateurs : « <i>Ah c'est bien Lina là l'accélération sur l'avant, elle s'est placée.</i> »</p>	<p>Lina court le long des 6 mètres et s'oriente vers le PB. Carole explique aux observateurs : « <i>Par contre là Lina elle devrait ressortir parce qu'on peut pas lui passer la balle.</i> »</p>	<p>Lina regarde la balle. Carole lui conseille : « <i>Lina ressort on peut pas te passer la balle.</i> » Lina sort des 9 mètres dès la remarque de Carole qui déclare aux observateurs : « <i>Et voilà c'est reperdu.</i> » Marwan subtilise la balle sur le dribble de Houssam.</p>

Photogramme 85 : site de Carole, épisode 3, 3^{ème} possession de balle de l'équipe de Lina

La chronogenèse est accélérée par l'intervention de Carole, mais n'aboutit pas à ce qu'une passe soit faite à Lina. L'analyse fine de ses actions met en évidence que Lina, au final, a très peu « touché » le ballon, soit parce que ses partenaires n'identifient pas qu'elle est démarquée, soit parce que les PB, le plus souvent des garçons, privilégient d'autres joueurs.

A la 7^{ème} possession de balle, l'équipe de Lina passe en attaque suite au but de l'équipe adverse marqué par Marwan. Avant d'exécuter l'engagement, Houssam, joueur de l'équipe de Lina, s'adressant aux garçons de l'équipe propose : « *Ouais, les gars vous savez ce qu'on fait, on attire l'attaque par ici et après il y en a un qui est en haut.* » Lina écoute et n'intervient pas. Elle ne signale aucun refus d'être assignée à une place de fille dans cette interaction au sein de l'équipe. Elle accepte que Houssam se positionne en termes de meneur de jeu en s'appuyant sur les trois autres garçons pour construire une stratégie collective.

Ainsi, Lina, ne recevant que très peu de balles de ses partenaires, ne trouve pas beaucoup d'opportunités pour progresser techniquement en tant que PB. Vigneron (2004) et Verscheure (2005) indiquent que des stéréotypes sociaux de sexes sont puissants vis-à-vis des élèves, et plus particulièrement encore en sport collectif. Ces stéréotypes interviennent subtilement comme dans l'exemple que nous venons de décrire, où, une élève fille pourtant de

niveau équivalent à certains autres garçons de l'équipe, reste marginalisée. Mais nous avons constaté aussi que, dans cette classe, outre les connivences de sexe, se jouent des connivences culturelles entre garçons ou entre filles ; nous y reviendrons.

Lina préfère l'attaque, comme l'indique l'extrait de l'entretien au vol, après le match : « *Je préfère attaquer, mais je n'aime pas tirer, ça m'arrange de faire des passes avant de tirer.* » Nous retrouvons ici, mais à un degré moins marqué, des éléments déjà pointés dans cette classe du côté de Chaima. Pour autant Lina, tout comme Zoé, une autre fille de la classe, se démarque des formes de pratique qui se résumeraient à l'échange de balle. Toutes deux résistent à ce type d'assignation de sexe, lorsqu'elles jouent avec des garçons et même si ces derniers les ignorent souvent. En témoigne leur réponse à la chercheuse qui, s'adressant à tous les élèves du groupe 2, pose la question des passes décisives au sein des équipes. En effet, Lina et Zoé répondent en considérant « [qu'elles ont fait] *beaucoup de passes décisives* », s'estiment, ainsi, membres de leur équipe. Alors que Lina, en début du cycle (données extraites du questionnaire élèves), écrit qu'elle préfère travailler « avec les filles et avec les garçons », à la fin du cycle, elle mentionne préférer travailler avec les garçons : « *Parce que c'est plus sérieux avec les garçons, les filles travaillent quand elles veulent.* »

3.3.2. Vignette de Marwan : interprétation de l'épisode

A partir des 13 possessions de balle de l'équipe de Marwan, nous relevons quelques traits saillants permettant de rendre compte de la manière dont Marwan participe à l'action didactique conjointe dans cet épisode qui révèle un positionnement de genre épistémique assez dépendant des normes et des stéréotypes traditionnellement attribués à son sexe : valorisation de l'attaque individuelle, ne défendre que sur les PB garçons et jamais sur les filles.

3.3.2.1. Marwan, continue de valoriser les actions individuelles d'attaque

Alors que l'intention didactique, clairement affirmé par Carole, est la mise à l'étude de la construction collective d'attaque (et ce, depuis le début du cycle pour le groupe 2, voir analyse macrodidactique), nous observons, lors de cet épisode de matches qui terminent cette avant-dernière séance de cycle avant l'évaluation, que, en attaque, Marwan cherche systématiquement en tant que PB à aller vers l'avant en utilisant de façon récurrente des actions de dribble afin de pouvoir tirer (il marquera deux buts durant cette tâche, bénéficiant

de la supériorité numérique de son équipe et de l'absence de gardien). Marwan interpelle Carole pour mettre « *un gardien* », cette dernière lui répond : « *Pfff ! Moi je préfère que vous jouiez sans goal parce que vous jouez mieux hein franchement vous vous aimez pas mais moi je préfère hein !* » (verbatim, au début de la tâche). L'intérêt de Marwan pour le tir, et la manière dont il tire profit de quasiment toutes les situations où il est PB soutient l'interprétation d'une survalorisation de l'exploit individuel.

Nous observons, chez cet élève, une tendance à jouer individuellement en dribblant fréquemment, ce qui a pour conséquence des pertes de balle pour l'équipe. A la 6^{ème} et 8^{ème} possession, quand il y a une touche ou un jet franc, Marwan donne la balle à Amine et va courir devant vers le but, il joue vite vers l'avant pour se créer davantage d'occasions de tir. Marwan d'une manière générale monopolise la balle. Souvent il essaye d'attraper la balle. Une seule fois à la 12^{ème} possession, Marwan ne touchera pas la balle.

L'extrait, ci-dessous durant l'entretien au vol après ce match, souligne un positionnement de genre assez condescendant à l'égard des joueuses de son équipe :

Marwan : « *On pourrait avoir le niveau 3, mais en contre-attaques les filles elles restent en défense* »

Une fille : « *Ce n'est pas vrai* »

David : « *C'est moi qui reste en défense, elles y vont les filles, elles montent* »

Marwan : « *En fait quand on joue la contre-attaque il faut qu'on nous suive, il n'y a que moi et Amine, il y aura personne qui va nous suivre sur la contre-attaque* »

Une autre fille, de l'équipe : « *Surtout que eux ils sprintent et nous on ne peut pas sprinter* »

(Extrait entretien au vol, Marwan, de la séance 6, annexe 4, section 3.3.2.2)

Notons aussi la cécité ou le refus de Marwan au regard de l'enjeu de savoir, car sur une montée de balle, c'est l'ensemble des joueur.euses qui doivent se coordonner pour progresser vers la cible. Or, dans l'équipe, les garçons (au premier chef desquels Marwan) ont mis en place une stratégie où il y a toujours un.e joueur.euse qui reste près de sa cible pour défendre, ce dont David rend compte dans son intervention : « *C'est moi qui reste en défense, elles y vont les filles, elles montent.* »

Nous interprétons ces constats en pointant que le positionnement, assez machiste de Marwan, trouve écho auprès de certaines élèves. Dans l'extrait ci-dessus, la seconde fille accrédite l'idée d'une différence naturalisée entre les sexes : « *Eux, ils sprintent et nous on ne peut pas sprinter.* » Ce type d'interactions, entre élèves, témoigne de l'emprise du genre dans la classe et, dans ce cas, ne peut que renforcer le positionnement de genre hégémonique de Marwan (notons, ici, que le positionnement dont rend compte le propos de Marwan n'est pas en lien spécifique avec l'objet de savoir à l'étude, quoique qu'y étant relié, c'est pourquoi

nous ne le qualifions pas d'épistémique), d'autant que nous avons vu qu'au moins Lina et Zoé participent à l'attaque ; il s'agit, donc, chez Marwan de l'expression d'un stéréotype de sexe relevant de la différence des compétences supposée entre filles et garçons. Poursuivant l'interprétation, nous relierons ce point avec l'idée de micro-culture adolescente qui caractérise les relations filles et garçons, en effet le positionnement de genre de Marwan peut être réactivé dans ce collège au regard de l'hétérogénéité sociale culturelle de la classe. Il demeure que Lina et Zoé (toutes deux de bon niveau d'habileté) résistent à ces assignations de sexe. Le positionnement et repositionnement au fil de l'épisode de certaines élèves filles envers Marwan (mais aussi vis-à-vis d'autres garçons de la classe) laissent ouverte la possibilité de la transformation de ces rapports, mêmes si nous ne disposons pas de données pour le documenter. Pour finir, il convient, quand même, de souligner que la stratégie d'attaque mise en place et la manière dont le jeu de Marwan s'y inscrit, accèdent à l'idée d'un positionnement épistémique valorisant le duel tireur/gardien à titre individuel, ce qui soutient l'interprétation d'un rapport assez masculiniste de Marwan aux savoirs qu'il valorise tout au long du cycle.

3.3.2.2. Marwan, ne défend que sur les PB garçons

En défense, Marwan est extrêmement engagé : il harcèle, dissuade et intercepte, comme celle sur Nathan à la 7^{ème} possession :



Photogramme 86 : site de Carole, épisode 3, 7^{ème} possession de balle de l'équipe de Marwan

Il ne se replie pas tout le temps, pointant ici un positionnement de genre épistémique anticipant la réversibilité du jeu et marqué par la valorisation de l'attaque, ce qui soutient notre interprétation lors de l'épisode 1 précédent. A la 11^{ème} possession, en défense, Carole dit fort à Marwan : « *Replie-toi Marwan ! Replie-toi !* » :

<p>Suite à son mauvais dribble quand Houssam joue la remise en jeu, Marwan ne se replie pas comme ses partenaires.</p>	<p>Il monte sur Timothée qui dribble. Comme il est en retard il se fait déborder. A ce moment-là, Carole crie à Marwan : « <i>Replie-toi Marwan replie-toi.</i> »</p>	<p>Marwan ne relâche pas ses efforts et va défendre devant Timothée et la cible et ce dernier s'arrête de dribbler.</p>	<p>Quand Timothée fait la passe à Houssam, Marwan court se placer à 6 mètres et regarde la balle. Houssam fait un pied en dribblant.</p>

Photogramme 87 : site de Carole, tâche 3, 11^{ème} possession de balle de l'équipe de Marwan

La régulation de Carole qui peut s'interpréter comme une redéfinition du milieu pour cet élève a pour but de le recentrer sur les attentes du contrat, mais, de ce fait, elle ne va pas dans le sens du positionnement épistémique de Marwan marqué par la valorisation de l'attaque au détriment de la défense. Marwan considère une partie de ces attentes du contrat comme secondaire (ou comme « un truc » de filles). Un autre indice du rapport au corps et à la mixité de cet élève ressort de la description détaillée de ses actions lors de cet épisode. Marwan ne défend que sur les garçons ! A la 9^{ème} possession, quand Lina dribble, Marwan est proche d'elle, mais il ne monte pas sur elle, il la regarde dribbler sans bouger alors que quand un garçon a la balle, il monte, de suite, sur lui :

<p>Quand Lina dribble, Marwan la regarde et il est placé devant elle au milieu du terrain, sans monter sur elle alors qu'elle est seule.</p>	<p>Marwan tente d'intercepter la passe de Zoé à Timothée en sautant en levant les bras.</p>	<p>Marwan court sur Timothée et harcèle Timothée avec Amine.</p>	
<p>Dès que Timothée fait la passe à Houssam, Marwan va très vite sur lui et le harcèle.</p>	<p>Lors du jet franc, suite au passage en zone de Louane, Marwan se place à 6 mètres devant Timothée qui va jouer le jet franc.</p>	<p>Marwan court et se déplace en suivant la balle et va harceler Houssam, PB. Houssam ne peut pas tirer et fait une passe à Timothée de l'autre côté de la zone qui va tirer et Carole dit : « <i>C'est bien.</i> »</p>	

Photogramme 88 : site de Carole, épisode 3, 9^{ème} possession de balle de l'équipe de Marwan

Nous interprétons ces constats comme autant de modalités de positionnement de genre marqué par refus de défendre sur les deux filles et par une inscription pertinente de harceleur vis-à-vis des PB dès qu'ils sont du même sexe que lui. Ce constat peut être interprété de différente façon : une sorte de bienveillance auprès des filles pour ne pas leur prendre la balle ; ou un mépris quant à leur compétence, seul le rapport de force homme à homme étant digne de son engagement. Lors de l'entretien au vol, après le 2^{ème} match, quand nous lui demandons s'il aime « *jouer en équipe mixte* », il nous répond : « *Ça me dérange pas, tout le monde joue.* » Dans cet épisode, le même comportement que lors du premier épisode est observé : Marwan monte systématiquement sur le PB (garçon) et ne défend que très rarement sur son vis-à-vis. Marwan ne décode pas réellement l'enjeu de savoir en défense qui consiste à garder son vis-à-vis et à ne pas défendre systématiquement sur le PB, surtout s'il y a déjà un partenaire sur le PB ou, autre possible, refuse d'entrer dans un contrat didactique centré sur les dimensions collectives du jeu tant en attaque qu'en défense. A la 13^{ème} possession de balle, Marwan crie : « *Zone* » lors d'un tir de l'équipe adverse, ce qui souligne encore la focalisation de ses mobiles d'action sur la dimension compétitive (valorisation du gain du match) décrite dans la littérature comme relevant des sphères d'intérêt prioritaires des garçons en sport collectif. Carole valide le savoir règlementaire introduit par Marwan tout portant un jugement d'évaluation sur l'action collective de l'équipe qui a su construire une « belle » attaque : « *Non, il y est pas [le but] puisqu'il y a zone, mais par contre l'action était belle.* »

Pour résumer, nous pouvons souligner que les actions handballistiques de Marwan semblent valoriser les clichés culturels de masculinité hégémonique relatifs aux stéréotypes de sexe en sport collectif (Couchot-Schiex, 2005 ; Griffin, 1985 ; Vigneron, 2004). De l'ensemble des observables, nous pensons pouvoir écrire que, dans cet tâche, Marwan active des modalités de pratique assez dépendantes des normes et des stéréotypes traditionnellement attribués à son sexe, à savoir en défense : ne défendre que sur les PB garçons et jamais sur une fille ; en attaque : valoriser excessivement des actions individuelles de dribble. L'agir de Marwan dénote une faible sensibilité au contrat didactique implicite qui est au cœur de cette tâche de jeu, à celui de privilégier les coopérations collectives (comme indiqué dans l'analyse *a priori*) qui, par ailleurs sont continuellement mises en avant par sa professeure, ce dont on a pu voir au fil du travail empirique que cette dimension était centrale dans sa façon de diriger l'étude des élèves. Par ailleurs, il ne reçoit que très peu de régulations de la part de Carole.

Il n'en reste pas moins que, au fil du cycle, son positionnement de genre, fortement marqué par les normes de la réussite individuelle masculine en sport collectif, lui permet de trouver des ressources pour progresser au cours du cycle (voir chapitre « Intermède ») grâce à une activité constante en attaque (des courses vers l'avant) et en défense (harceler, intercepter et empêcher la progression de certains de ses adversaires vers la cible). Il existe bien une volonté chez Marwan d'accéder à la cible afin de tirer, mais les enjeux de savoir liés au projet collectif lui restent étrangers et, sur cette dimension, sa trajectoire didactique demeure en deçà des attentes du contrat didactique. Soulignons que Carole avait hésité à mettre Marwan dans une équipe mixte, au début de la séance : « *Alors il y a deux garçons là où je suis tangente en ce moment, c'est toi, Anas, et toi, Marwan, je sais pas encore si je vous laisse au niveau trois vu ce que vous faites sur le terrain* » (extrait verbatim, début de séance) ; mais aussi à situer cet élève dans le groupe des élèves de plus haut niveau d'habileté, comme nous l'avons pointé dans les analyses mésogénétique de début du cycle. Si Carole est assez sensible aux comportements hors tâche de cet élève, elle nous apparaît toutefois sous-estimer son potentiel, toute entière focalisée sur les dimensions collectives de la montée de balle vers la cible. La faible présence de gardien·ne dans les tâches qu'elle propose aux deux groupes met dans l'ombre tous les savoirs de la relation de duel impliqués par le tir et indique, comme nous l'évoquions en fin de chapitre 2, une épistémologie pratique professorale valorisant le détour, la circulation de la balle, plutôt que l'affrontement.

3.3.3. Vignette de Nathan : interprétation de l'épisode

A partir des 13 possessions de balle de l'équipe de Nathan, nous relevons un trait saillant récurrent de la manière dont Nathan participe à l'action didactique conjointe dans ce même épisode. Ses actions handballistiques s'inscrivent dans le rapport de force constitutif des sports collectifs, mais relèvent d'un positionnement de genre épistémique assez indépendant des modalités stéréotypées de jeu traditionnellement attribuées aux garçons ainsi que de celles traditionnellement attribuées aux filles. Nous verrons dans la description de cet épisode qu'il réalise de bons choix en défense ou en attaque (en tant que PB et NPB) et qu'il est en mesure de coopérer avec l'ensemble des membres de son équipe, filles comme garçons, porté en cela par une grande sensibilité au contrat didactique privilégié par l'enseignante.

3.3.3.1. Nathan réalise de bons choix que cela soit en défense ou en attaque

Dans cet épisode de matches, Nathan s'investit très fortement au sein de son équipe par son dynamisme en défense et en attaque.

En défense, il gêne de nombreuses transmissions et se place tout le temps entre son vis-à-vis et la cible, ce qui indique une fine sensibilité au contrat didactique au regard de l'enjeu de savoir visé. Il est attentif au changement de statut et se replie rapidement. Ses actions sont, ainsi, en adéquation avec l'intentionnalité didactique de Carole. Il commet deux fautes sur le défenseur qu'il a à sa charge : à la 2^{ème} possession sur Marwan et à la 12^{ème} possession sur Amine. Sur la faute sur Amine, Carole indique : « *Oh, ouais ! J'allais dire faute* », mais ne fait pas avancer le savoir, car elle ne déclare rien sur les critères de réalisation qui auraient permis à Nathan d'éviter ces fautes :

 <p>Magalie joue le jet franc suite au pied de Houssam. Dès la passe de Magalie, Nathan va défendre sur Amine.</p>	 <p>Amine part en dribble et déborde Nathan qui le suit par derrière.</p>		 <p>En le poursuivant, Nathan fait une faute (contact) et fait tomber Amine. Il lui tend la main pour le relever. Carole dit : « <i>Oh ouais j'allais dire faute.</i> »</p>
 <p>Nathan se recule en marchant quand Amine joue le jet franc. Quand Amine fait la passe à David, Nathan court vite en direction de David et tente l'interception.</p>		 <p>Puis, quand David fait une passe interceptée par Lina sur la droite, Nathan reste sur Amine.</p>	

Photogramme 89 : site de Carole, épisode 3, 12^{ème} possession de balle de l'équipe de Nathan

Nathan s'inscrit dans le rapport de force handballistique selon un positionnement épistémique pertinent, marqué du respect de l'adversaire. Il est en mesure de percevoir ses erreurs, mais réalise, le plus souvent, de bons choix. Contrairement à d'autres garçons de la classe, il ne valorise pas l'exploit individuel et ne se désengage pas du projet défensif en cours dans son équipe, ce qui traduit une attitude scolaire en résonance avec les attentes de son professeur.

Examinons, maintenant, ce qu'il fait en attaque.

En attaque, Nathan, comme lors de l'épisode 1, n'a pas tiré au but. Il est toujours très actif en tant que NPB effectuant de nombreuses courses afin de se rendre disponible pour recevoir la balle. Il écarte le jeu tout au long de la tâche, ce qui est d'une grande pertinence du point de vue de la construction collective d'attaque. Au début de la tâche, il ne joue qu'à droite et, ensuite, il se déplace sur le côté gauche. Nous constatons aussi que Nathan va deux fois poursuivre sa course dans le couloir direct du jeu vers les six mètres, sans pour autant recevoir la balle alors qu'il était disponible et bien placé. Il est aussi capable de ressortir des six mètres pour se rendre disponible, comme à la 3^{ème} et 5^{ème} possession de balle de son équipe :

		
<p>Suite au but de Marwan Houssam fait l'engagement et envoie la balle à Lina. Nathan est à côté d'elle, à sa droite.</p>	<p>Nathan, en tant que NPB, court sur le côté tout en regardant la balle.</p>	<p>Pour se démarquer de son vis-à-vis qui le suit, Nathan se dirige vers le centre de la zone jusqu'aux 6 mètres.</p>
		
<p>Nathan, n'ayant pas reçu la balle, ressort des 6 mètres et va vers le centre du terrain. La balle est perdue par Houssam en dribblant, il n'arrive pas à la contrôler et la balle est récupérée par un défenseur.</p>		

Photogramme 90 : site de Carole, épisode 3, 3^{ème} possession de balle de l'équipe de Nathan

		
<p>Nathan suit le déplacement de Houssam qui dribble après l'engagement à sa droite.</p>	<p>Houssam fait une passe à Nathan qui dribble et se met dos au but, car il y a un défenseur devant lui. Nathan fait une passe à Timothée qui est en face de lui.</p>	<p>Dès que Nathan a fait la passe il enchaîne une course de la droite vers le centre de la zone. N'ayant pas la possibilité de passer avec la présence des défenseurs, il ressort des 9 mètres, va vers le centre et continue sa course sur le côté vers Lina qui fait une passe à l'opposé, la balle va en touche.</p>

Photogramme 91 : site de Carole, épisode 3, 5^{ème} possession de balle de l'équipe de Nathan

Bien que Nathan soit dans une position optimale pour recevoir la balle et conclure l'attaque, ses camarades perdent la balle (dans les deux exemples ci-dessous, Houssam se fait subtiliser la balle et Lina met la balle en touche). Nous considérons que cet élève s'inscrit parfaitement dans le contrat didactique et décode bien l'enjeu de savoir relatif au travail du NPB dans la construction collective de l'attaque. D'ailleurs, Nathan l'indique lors de l'entretien au vol après le match quand nous lui demandons s'il est content de ses attaques, il répond qu'« *il faut s'écarter, faire des appels, souvent être à deux. Quand il y en a un qui se fait prendre c'est passer derrière bouger plus.* » Cet énoncé montre qu'il a compris les enjeux collectifs et tactiques visés par cette tâche de jeu et ce malgré le fait que Nathan, élève de position scolaire d'excellence et de niveau de jeu au handball, ne reçoive aucune régulation de Carole. De plus, Carole délivre avant tout des régulations sur l'attaque (bien que l'enjeu de savoirs de la tâche porte à la fois sur la défense et à l'attaque) et les régulations s'adressent avant tout à l'ensemble de l'équipe, comme par exemple, pour l'équipe de Nathan : « *Belle action* » ; « *écartez-vous les verts* » et « *on va l'aider.* » Mais il est aussi intéressant de noter comme lors du premier épisode - outre le fait déjà pointé qu'il n'est jamais (ou ne se met jamais) en position de tenter un tir - qu'il ne privilégie pas les actions vers le but quand il est PB. Il valorise plutôt la circulation de la balle (voir section suivante) se plaçant ainsi (sans pouvoir déterminer fermement si c'est délibéré ou non) exactement à l'endroit où Carole souhaite conduire sa classe. Un indice - identifié en séance 4 et en séance 5 (épisode 1 précédent) - est relatif à l'intérêt qu'il porte à l'évaluation (que l'on retrouve aussi en séance 7, certificative). Ce point nous semble soutenir l'hypothèse interprétative qui est la nôtre, selon laquelle Nathan, bon élève de l'institution, est tout à fait en mesure de s'ajuster aux attentes professorales. Nous verrons dans la discussion que ses arrière-plans socioculturels peuvent être des éléments d'explication. Néanmoins, cette attitude scolaire ne lui permet pas de progresser dans les secteurs de jeu où il est le moins aguerri, à savoir ceux relevant des savoirs de l'attaquant PB.

3.3.3.1.1. Nathan coopère avec l'ensemble des membres de son équipe, filles comme garçons

Nathan lors des 13 possessions de balle de son équipe (dont 7 en attaque) est 4 fois en situation d'être PB. L'analyse des attaques successives met en évidence qu'il distribue la balle à une ou un partenaire là ou le mieux placé·e pour recevoir la balle (1^{ère}, 5^{ème} et 9^{ème}

possession, cf. Annexe 4, section 3.4.4.2). Soulignons aussi chez Nathan une certaine finesse acquise au fil du cycle dans la connaissance du règlement et de son application. Ainsi à la 6^{ème} possession de balle, Nathan indique que la touche n'a pas été effectuée au bon endroit et l'équipe adverse doit rejouer la touche :



Photogramme 92 : site de Carole, épisode 3, 6^{ème} possession de balle de l'équipe de Nathan

Il ressort de ces constats que Nathan, dans cet épisode, s'inscrit dans un rapport de force selon un positionnement de genre épistémique peu dépendant des stéréotypes de sexe en usage dans les sports collectifs. Il est, plus que les autres garçons de sa classe, attentif à faire circuler la balle, et ce de façon plus équilibrée en fonction des disponibilités des NBP (filles ou garçons de son équipe à la différence de Houssam dans son équipe ou de Marwan dans l'équipe adverse). Il réalise de bons choix dans la construction d'attaques ou en défense et est en mesure de coopérer avec l'ensemble des membres de son équipe, filles comme garçons. Ces caractéristiques sont déjà présentes lors des premières séances et se retrouvent en fin de cycle (voir chapitre « Intermède »). Les difficultés identifiées chez cet élève à s'inscrire dans un rapport offensif en tant que PB ne trouvent pas, au fil des séances, un moyen d'être comblées. Nous y relevons un effet de l'action didactique conjointe : d'une part, parce que son professeur n'y accorde pas ni beaucoup d'intérêts, ni beaucoup de tâches ; d'autre part, parce que cet élève, soucieux d'obtenir de bonnes notes, préfère sans doute valoriser ce dans quoi il excelle et qui rentre en résonance avec l'intentionnalité didactique de Carole.

4. Episode 3' : « Match sur grand terrain », séance 6 en non mixité

Dans cet épisode, extrait de la même séance 6, mais lors des matches d'élèves de moins bon niveau de jeu, c'est-à-dire des filles, nous observons Chaima qui n'a jamais joué avec les garçons, car rappelons-le, elle fait partie du groupe 1. L'épisode retenu concerne le troisième match (6min48). Chaima est dans l'équipe bleue et le match se déroule à 4 filles

contre 4 filles, sans gardienne. Nous aborderons, tout d'abord, une analyse *a priori* du milieu primitif, puis les modalités d'étude et son positionnement de genre épistémique.

4.1. Analyse *a priori* du milieu primitif : « Match sur grand terrain »

Le savoir en jeu dans cet épisode porte, comme pour le match analysé lors de l'épisode précédent impliquant Lina, Marwan et Nathan, principalement sur la construction d'attaque afin de marquer un but et sur la défense afin de gêner la progression des attaquantes. Rappelons que Carole a constitué les équipes et que Chaima se trouve dans l'une de celles comportant les filles les moins « débrouillées » ce qui est à l'origine de savoirs différents de ceux proposés aux autres élèves de la classe notamment ceux décrits dans la section précédente. L'intentionnalité didactique de Carole vise les transformations suivantes :

- En défense, les filles doivent avant tout être actives afin d'empêcher la progression des attaquantes vers la cible. Elles doivent être capables de prendre en charge une joueuse attaquante et de se placer entre elle et la cible.

- En attaque, les élèves doivent être actives en avançant vers le but afin d'atteindre la zone de marque. Cela nécessite de ne pas se centrer sur la balle, mais sur la cible à atteindre : « *En tant que porteur de balle, j'avance s'il n'y a personne dans mon couloir de jeu direct et s'il y a un défenseur, je fais une passe.* » Comme non NPB, le savoir en jeu consiste à proposer une solution de passe à bonne distance du PB, tout en se désalignant de la défenseuse pour initier un élargissement de l'espace de jeu direct, voire pour commencer à initier du jeu indirect à la périphérie du couloir de jeu central. Pour Portes (2004), il s'agit de passer d'un mode de jeu de « accompagnateur » où l'élève calque ses déplacements sur ceux de la PB à un élève « solliciteur » où il agit pour être vu du PB tout en continuant à marquer son adversaire direct sans ballon, pour ralentir le jeu, empêcher la passe ou encore tenter l'interception.

Soulignons que lors de la tâche proposée il n'y a pas de gardienne, ce qui implique que la tâche ne se focalise pas, ici non plus, sur le duel tireuse/gardienne. Nous pouvons aussi faire l'hypothèse que, dans cette tâche de match au sein d'équipes de filles, regroupant les élèves considérées le plus en difficulté, certaines filles vont développer quelques intentions tactiques d'attaque et de défense, tandis que d'autres maintiendront des modalités de jeu de débutantes, déjà décrites dans ce chapitre. Il conviendra alors de distinguer, dans ces

modalités de jeu, ce qui relève d'un comportement typique de débutant (filles ou garçons) de ce qui documente les dimensions du positionnement de genre épistémique. Nous nous appuyerons pour le faire à partir de la récurrence des actions observées sur les constats établis par la littérature sur le genre et en EPS.

4.2. Modalités d'étude et positionnement de genre épistémique de Chaima

A partir des 10 possessions de balle de l'équipe, le trait saillant qui ressort de l'analyse confirme que Chaima participe peu à l'action didactique conjointe dans cet épisode et reste en marge du contrat didactique.

En défense et en attaque, Chaima n'a joué qu'à gauche du terrain en regardant constamment le ballon sans prendre d'autres informations, au regard de son placement et de l'orientation de sa tête, ni sur ses partenaires, ni sur ses adversaires. Assez statique, ne traitant qu'une seule information (le ballon), elle manifeste un comportement typique d'une joueuse ou d'un joueur débutant·e (en référence à la logique intégrative visuelle de Mariot, Delerce & Perronnet, 2002).

Nous observons, toutefois, qu'en défense, elle est un peu plus active en direction du PB. Elle ne défend pas réellement sur son vis-à-vis, sauf lors de la 1^{ère} possession en défense où elle tente d'intercepter la balle :



Photogramme 93 : site de Carole, épisode 3', 1^{ère} possession de balle de l'équipe de Chaima.

Bien qu'un travail conséquent ait été mis en place au fil du cycle (voir analyse macrodidactique) pour que les élèves du groupe 1 se déterminent rapidement attaquante ou défenseure et acquièrent les principes de jeu qui y sont associés, tant en défense qu'en attaque, la dernière régulation de Carole dans le photogramme ci-dessus se centre sur l'attaque de

l'équipe adverse et non sur la défense de Chaima. Ce point confirme que la visée centrale de Carole réside dans la construction collective de l'attaque vers l'avant.

En attaque, Chaima n'a pas touché le ballon en se contentant de le suivre. Elle ne joue qu'à gauche, ce qui d'un point de vue du savoir permet « théoriquement » d'écarter le jeu. Nous pensons cependant que ce placement sur l'espace relève de ce que Tousignant (1986) a décrit, en basketball, comme des conduites « d'esquiveur compétent » (se mettre sur le côté, loin du ballon, pour ne pas être concerné-e par les échanges tout en faisant croire à l'enseignant-e que l'on est impliqué-e dans l'action). Ce comportement est interprétable, dans la perspective qui est la nôtre, comme une forme de refus d'entrée dans le contrat didactique, caractéristique du jeu des débutant-es. Il se trouve ici néanmoins renforcé du fait du positionnement de genre épistémique endossé par Chaima et qui est caractéristique du jeu des filles débutantes : éviter le contact avec la balle, s'extraire du collectif, attendre que les partenaires s'organisent et participer affectivement à distance.

En témoigne l'observation ci-après, à la dernière possession en attaque, pendant laquelle Chaima est toute seule, démarquée, mais à trop lointaine distance de passe, ce qui a pour conséquence que ses partenaires ne lui envoient pas la balle :

 <p>Suite au tir de Wafâ, Carole rassemble l'ensemble des joueuses et leur pose une question : « <i>Bon les joueurs dangereux c'est qui là qui est-ce qui marque les buts depuis tout à l'heure.</i> » Elle propose : « <i>Wafâ donc Wafâ il va falloir mettre deux défenseurs sur Wafâ pour libérer un petit peu.</i> » Puis, concernant l'équipe de Chaima, en montrant Rim et Anaïs, elle dit : « <i>Les deux-là là il faut faire attention donc on me les marque.</i> »</p>	 <p>Engagement du milieu, Chaima est en attaque sur le côté gauche.</p>	 <p>Le jeu se passe à droite, à l'opposé de Chaima qui reste à distance. Une passe est faite à Anaïs qui dribble. A ce moment-là, Carole dit : « <i>Rim elle est pas marquée là</i> » en montrant du doigt Chaima, qui court assez vite sur le côté.</p>
--	---	---

 <p>La PB dribble en regardant le ballon et ne voit pas Chaima toute seule qui a couru loin devant. Le PB repique jusqu'au centre de la zone. Chaima n'a pas interpellée (appel de balle) sa partenaire pour qu'elle lui fasse une passe.</p>	 <p>Quand la PB lève la tête, elle a trois défenseuses sur elle et au lieu de faire la passe à Chaima, seule à 6 mètres mais assez loin, elle fait une passe à droite.</p>	 <p>Cette dernière PB dribble et va marquer à l'extérieur sur le côté droit. Chaima la regarde dribbler et tirer en se mettant les mains sur les hanches. Sur ce tir, Carole arrête le match : « <i>Ok stop les filles.</i> »</p>
--	---	--

Photogramme 94 : site de Carole, épisode 3', 10^{ème} possession de balle de l'équipe de Chaima.

Cet extrait nous invite à penser aussi que Chaima n'a pas d'intérêt et ne se mobilise pas pour décoder ce qui est en jeu dans le milieu didactique du match, elle préfère plutôt rester en retrait du jeu. Elle nous indique, avant le premier match, lorsqu'elle est arbitre de zone : « *Moi, je ne suis pas très efficace, moi, je ne suis pas sportive* » (indicateur de ses représentations de genre). Elle se dit être le plus en difficulté « *en attaque* ». Après le match, elle explique qu'elle préfère défendre (entretiens et notes au vol) et qu'elle « *n'aime pas jouer avec les garçons* ». Ces éléments soutiennent l'idée d'un positionnement de genre épistémique assez marqué et d'une certaine acceptation du rôle assigné aux filles dans le sport, et ici plus particulièrement en handball. Au fil de l'épisode, nous avons constaté que, sauf durant les deux premières possessions et pendant la 10^{ème} possession, Chaima reste en marge du contrat didactique (elle marche, elle est en retrait du jeu et ne touche jamais la balle).

Nous considérons que Chaima est confortée dans son positionnement de genre épistémique lors de cet épisode dans la mesure où elle ne reçoit aucune régulation de Carole, ce qui, d'ailleurs, lui convient bien. Son placement en attaque en tant que NPB mériterait d'être davantage soutenu par un travail lui permettant de se placer à meilleure distance de balle, avec pour conséquence de « toucher » plus de ballons, ce qui favoriserait aussi ses acquisitions dans le secteur du jeu de PB. En effet, nous avons noté au fil du cycle que Chaima est en mesure de réaliser des passes à bon escient, plus tendues (épisode 2 de ce titre), mais toujours à deux mains. Comme l'indique Vigneron (2004), elle bénéficierait sans doute

d'un travail sur la technique plus conséquent dans le cadre de tâches technico-tactiques ou de jeu mises en place.

5. Conclusion sur l'analyse microdidactique : Carole

A l'issue de l'analyse des quelques exemples développés, en ce qu'ils rendent compte des traits saillants de l'activité des élèves dans ces épisodes, mais aussi, plus généralement au fil du cycle, nous synthétisons les observations permettant de comprendre (voire d'expliquer) les résultats rapportés dans le chapitre « Intermède », à savoir les inégales trajectoires didactiques de ces quatre élèves.

Pour Chaima, à la suite des deux épisodes analysés dans des tâches en non-mixité, nous pensons que cette élève est confortée dans son positionnement de genre dans la mesure où elle ne reçoit que peu de régulations de Carole qui la considère comme une élève en difficultés, tant au niveau d'habileté que de l'engagement en EPS, mais aussi au regard de sa position scolaire (cf. Chapitre « Intermède »). Pour autant, l'analyse pointe des marges de progression possibles et quelques transformations en termes de placement en attaque en tant que NPB, ainsi qu'en termes d'actions défensives. Ce qui caractérise l'inscription de cette élève dans le contrat didactique est d'être sporadique, parfois par manque d'investissement, par manque de sérieux, mais aussi quelquefois parce qu'elle ne trouve pas d'intérêt à l'étude. Ses actions handballistiques sont caractéristiques du jeu de débutante, mais aussi d'un positionnement de genre qui, souvent (mais pas systématiquement), relève de modalités de jeu décrites comme relevant de formes de pratique féminine en marge du rapport de force. Or Chaima ne se limite pas à « faire semblant » de participer, elle est capable de s'engager en attaque sans pour autant recevoir beaucoup de balles et, par ailleurs, elle manque de bagage technique ce qui l'amène à alterner de bons et de mauvais choix. Sa trajectoire didactique indique quelques transformations dans ses actions, notamment en attaque dans la distribution de la balle qui auraient sans doute pu bénéficier positivement d'un travail plus marqué par la mise à l'étude plus systématique de savoirs relatifs à la relation passe/réception, notamment au niveau d'un ajustement de la distance entre PB et NPB.

Lina, pour sa part, active un positionnement de genre épistémique assez indépendant des formes de jeu dites « féminines » ou « masculines. » Elle s'inscrit assez finement dans le

contrat didactique et décode quels sont les enjeux de savoir, avant tout, en tant que NPB et en défense. Lina préfère l'attaque ce qui rompt avec les formes de pratique classiquement attribuées aux filles qui se « cantonnent » à défendre (Couchot-Schiex, 2005). Elle ne trouve pas beaucoup d'opportunités pour progresser techniquement et tactiquement en tant que PB, car jouant très souvent dans des équipes de garçons, certains d'entre eux ne lui transmettent jamais la balle même lorsqu'elle est démarquée. Lorsqu'elle joue avec les filles (de niveau plus faible qu'elle), elle s'investit totalement, ce qui caractérise son attitude scolaire et progresse, donc, dans le secteur de la passe, mais elle ne trouve pas dans le milieu du jeu auquel elle participe des résistances qui l'amèneraient à transformer son jeu sur le plan tactique. Elle est conduite, du fait du contexte même, à reproduire ce qu'elle sait faire, ce qui indique une certaine stagnation dans certains compartiments de jeu. Nous relevons quelques régulations s'adressant à Lina sur les contenus de la part de Carole qui, nous le rappelons, est une élève considérée comme ayant une position scolaire haute : « *Un très bon niveau d'habileté et un bon engagement en EPS.* » Nous pouvons faire l'hypothèse que la position d'excellence scolaire de cette élève, inscrite dans la classe euro-allemand, son engagement dans l'activité scolaire, sont à l'origine d'une attention plus grande de la part de l'enseignante, sans pour autant déboucher sur des progrès majeurs, au regard de son niveau en début de cycle.

En ce qui concerne Marwan, l'analyse des deux épisodes met en évidence que ses compétences d'attaquant, sans doute acquises dans sa pratique du football en club et dans le quartier, auraient pu servir de points d'appui dans l'interaction didactique pour l'aider à progresser dans le sens d'une plus grande coopération avec ses partenaires dans l'attaque et la défense. Marwan est très actif (parfois trop !) dans les secteurs du jeu qu'il privilégie, activant un positionnement de genre épistémique caractérisé par une assez forte dépendance aux stéréotypes masculins (valorisation de l'attaque individuelle, défense uniquement sur les PB garçons au détriment le plus souvent de l'efficacité) ; mais aussi dans ses relations avec les filles de son groupe de travail, ce qui renforce une interprétation en termes de « masculinité hégémonique. » Ce faisant, ses compétences momentanées d'attaquant ne sont pas identifiées à leur juste valeur par l'enseignante qui considère qu'il ne participe pas au travail collectif relativement à ce qu'elle valorise ou privilégie comme savoir du handball : la capacité à s'inscrire dans un jeu collectif de construction d'attaque et de défense. Les exploits

individuels que tente de produire Marwan, souvent sans succès, créent des tensions avec ses camarades de jeu, ce qui ne facilite pas la gestion du groupe. L'assignation à un positionnement scolaire en EPS bas nous semble critique : Marwan est à tort considéré comme l'élève ayant le plus faible niveau d'habileté dans le groupe 2. Ce point de vue est sans doute soutenu par l'image d'un garçon turbulent et râleur dans la perception qu'en a son enseignante et ses camarades. Pour autant c'est Marwan qui, dans ce cycle, progresse le plus comme pointé dans le chapitre 3 (« Intermède »). Il tire profit du cycle à la fois en attaque (tirs en suspension efficaces, meilleure précision des passes) et en défense dans sa capacité à harceler le porteur de balle même s'il stagne dans le secteur de la défense homme à homme, dans le marquage du NPB.

L'analyse des épisodes remarquables dans lesquels est impliqué Nathan, dégage des conduites handballistiques pertinentes : il décode l'enjeu de savoir en défense et en tant que NPB (il écarte le jeu, se démarque souvent pour se rendre disponible et devenir un futur PB). Nous avons pointé que, comme PB, il n'a pas toujours réalisé de bons choix (notamment sur les passes, lors de l'épisode 1), choix qui sont meilleurs lors de l'épisode 3, mais qui relèvent davantage d'une valorisation de la construction collective d'attaque que d'une inscription assumée dans le rapport de force offensif. Nathan s'organise pour éviter de tirer au but ou de s'engager dans le duel tireur/gardien qui, nous l'avons évoqué, ne constitue pas une priorité sans ce cycle. Son positionnement épistémique n'est en aucune façon marqué par une dépendance aux modalités de pratiques classiquement attribuées aux garçons ou aux filles. Il ressort des analyses que Nathan, bon élève de l'institution scolaire, tant sur le plan de ses résultats scolaires que de son investissement en EPS, décode et exploite particulièrement finement les contrats didactiques qui lui sont proposés, notamment dans les dimensions qui seront valorisées lors de l'évaluation terminale. Il participe à faire avancer le savoir, ce qui est apprécié par son enseignante ; il sait résonner aux attentes implicites de Carole en coopérant avec l'ensemble des membres de son équipe, filles comme garçons. Nathan est tout à fait en mesure de satisfaire aux réquisits scolaires exigés en faisant ce qu'il sait faire, et ce qu'il maîtrise. Ses actions résonnent avec les attentes de Carole, mais, au final, Nathan n'a pas réellement progressé dans ce cycle comme le met en évidence le chapitre « Intermède ».

Ayant développé l'analyse microdidactique des épisodes impliquant dans chaque site quatre « élèves-cibles », filles et garçons, représentatif·ves - selon leur professeur·e - de l'hétérogénéité de la classe observée dans deux collèges REP⁺, nous présentons dans le titre 3 qui suit une comparaison des résultats produits, en pointant autant que faire se peut, et selon un démarche relevant de l'intersectionnalité, quelques éléments susceptibles d'approfondir l'intelligibilité des dynamiques différentielles observées et des trajectoires didactiques d'élèves qui en résultent.

Titre 4. Dynamiques différentielles du contrat didactique : comparaison inter-sites et discussion des résultats

Au terme de l'analyse microdidactique dans les deux sites et, conformément à notre problématique, nous revenons sur les cas de ces huit élèves afin d'identifier les traits génériques et spécifiques qui sont susceptibles de rendre intelligible les dynamiques différentielles observées à l'origine des variations d'acquisitions et de transformations pointées au chapitre 3 (« Intermède »). Nous nous proposons, dans ce titre 4, de comparer le fonctionnement didactique des deux systèmes didactiques observés. Nous souhaitons - à partir de l'analyse de trajectoires individuelles d'élèves considérés comme représentatif·ves de l'hétérogénéité de leur classe - identifier les manières dont se renforcent (ou non) les systèmes d'inégalités à l'œuvre dans les établissements REP⁺. Nous l'effectuons selon une perspective inspirée de la démarche dite intersectionnelle, sans pour autant adhérer à l'ensemble des présupposés de cette démarche (Davis, 2015). En nous appuyant sur les diverses informations recueillies dans ces deux collèges selon une posture quasi ethnographique associant diverses données d'entretiens avec différents personnels éducatifs (dont les CPE) et l'observation didactique sur la durée des deux cycles, nous tentons d'identifier en quoi se confortent (ou non), dans la dynamique différentielle mise en évidence, des inégalités de sexe et des inégalités liées aux origines socio-économiques et/ou culturelles des élèves. Nous le réalisons en comparant, pour chaque système didactique observés, comment s'articulent les pratiques didactiques des deux enseignant·es avec les pratiques d'études des huit élèves telles que mises en évidence par les analyses microdidactiques précédentes, mais aussi en prenant en compte les résultats de l'analyse macrodidactique notamment en termes de direction d'étude de Pierre et Carole selon les filles et les garçons. La visée de cette analyse comparative consiste à dégager site par site, quelques traits caractéristiques du fonctionnement didactique tout en évitant de tomber dans le piège du relativisme¹⁰⁰, en particulier vis-à-vis des savoirs mis à l'étude dans ces deux cycles. Il nous paraît, en effet, nécessaire de considérer que l'égalité

¹⁰⁰ Une des critiques souvent adressée à certaines approches intersectionnelles (voir section 1.3 sur l'intersectionnalité dans le chapitre cadre théorique).

dans le système éducatif ne consiste pas à « adapter les savoirs » aux caractéristiques supposées des filles ou des garçons ou à celles des élèves de milieux populaires, issus ou non de l'immigration, mais à considérer, *a contrario*, les conditions de possibilités, pour toutes et tous quels que soit le milieu d'origine, d'accéder à l'ensemble des savoirs, aux « fondements même de l'école républicaine quant à sa visée universaliste et émancipatrice » (Poggi, Marrot & Brière-Guenoun, 2011). Dans cette section, nous tentons, donc, d'identifier les raisons au cœur des dispositifs d'enseignement et d'études, selon l'expression de Rochex et Crinon (2011), qui peuvent être à l'origine des inégalités de réussite scolaire et qui se construisent aussi en EPS, en éducation prioritaire en examinant diverses hypothèses interprétatives.

Rappelons que nos questions de recherche étaient les suivantes :

QR3 : En quoi les actions produites par les élèves au fil des transactions didactiques sont-elles dépendantes (ou non) des normes de pratiques sexuées traditionnellement attribuées aux filles et aux garçons ? En quoi ces actions résonnent-elles aux dimensions du savoir handballistique privilégiées par leur enseignant-e, et, de ce fait, contribuent à la dynamique différentielle du contrat didactique ?

QR4 : Peut-on identifier au fil des transactions des indices manifestant que les origines socio-économiques et culturelles des élèves sont agissantes dans la classe ? Peut-on saisir - selon une démarche inspirée de l'intersectionnalité - d'éventuels enchevêtrements de ces variables à l'origine des trajectoires didactiques inégales des élèves ?

Nous présentons, site par site, la synthèse des constats établis. Puis, nous comparons les deux systèmes didactiques en nous intéressant à l'enchevêtrement des raisons susceptibles d'expliquer les dynamiques différentielles observées chez les huit élèves observés. Dans ce qui suit, nous dégageons les traits saillants qui président au fonctionnement de chaque système didactique, en relation avec le positionnement de genre épistémique de chaque élève-cible, en synthétisant les résultats dans deux tableaux :

- **Le premier tableau** expose une synthèse de l'évolution des conduites handballistiques des quatre « élèves-cibles » dans chacun des sites, tels que mise en évidence dans le chapitre « Intermède. »

Les six premières lignes de ce tableau présentent les « élèves-cibles » : leur sexe, leur position d'excellence scolaire, leur niveau d'habileté et d'engagement en EPS et en handball tel que rapporté par chaque enseignant-e, leur pratique à l'association sportive et/ou en club, enfin, certains éléments relatifs à leur milieu socio-économique et culturel, selon les critères présentés dans le chapitre méthodologique de la première partie en section 2.3.

Les trois lignes suivantes résument les transformations observées en attaque et en défense chez les « élèves-cibles » à partir de l'évolution des conduites handballistiques entre le début et la fin du cycle lors des matches d'évaluation diagnostique et sommative.

- **Le deuxième tableau** montre les traits saillants qui président au fonctionnement du système didactique en relation avec le positionnement de genre épistémique de chaque élève mis en évidence lors de l'analyse des épisodes (cf. les deux titres précédents de ce chapitre) où nous synthétisons les observations relatives aux quatre « élèves-cibles » dans l'action didactique conjointe en lien avec les savoirs mis à l'étude. Rappelons que les épisodes remarquables ne sont pas des micro-tâches (cf. Chapitre 4, titre 1). Les constats, établis lors de l'analyse, sont déclinés sur cinq lignes : les deux premières indiquent : i) l'inscription de chaque élève dans le contrat didactique en fonction de ce que valorise l'élève en défense et en attaque, puis selon qu'il s'agisse de tâches mixtes ou non mixtes. La quatrième ligne du tableau résume les interprétations quant au positionnement de genre épistémique de l'élève par rapport à l'intention didactique du professeur. La dernière ligne synthétise l'ensemble et conclut sur les effets de la dynamique du contrat didactique différentiel pour saisir qui profite du système didactique.

1. La dynamique différentielle du contrat didactique dans le site de Pierre

Les deux tableaux, ci-après, résument et synthétisent l'ensemble des constats établis pour les quatre élèves (Abir, Adel, Ibtissame, Sofiane) à l'issue de l'analyse microdidactique. Nous les commentons en mettant en évidence ce qui – du côté du contexte (caractéristiques du collège et de la classe, conditions concrètes du déroulement du cycle, etc.) ; du côté du professeur (direction d'étude, positionnement de genre épistémique, choix de gestion de la classe, etc.) ; et enfin, du côté des élèves (indicateurs socio-économiques et origine culturelle, niveau d'excellence scolaire et en handball, positionnement de genre épistémique activé en situation, modalités d'inscription dans le contrat didactique, etc.) - participe des processus différentiels mis en évidence.

Les quatre « élèves-cibles » du site de Pierre

	Abir	Adel	Ibtissame	Sofiane
Sexe	Fille	Garçon	Fille	Garçon
Position d'excellence scolaire	Elle a une bonne progression, en difficulté en français	En grande difficulté scolaire	Aucun problème de comportement Élève en réussite scolaire	Résultats irréguliers
Niveau d'habileté et engagement en EPS	Très volontaire, bonne attitude. Pas trop en réussite (passe, tir)	Il a du mal à s'investir avec le groupe, isolé dans la classe, peu habile, assez instable dans ses engagements	Discrète. Peu engagée dans l'action, subit. Peu habile en sport collectif	Grand sportif, leader positif, à surveiller son comportement
Pratique à l'AS	Non	Judo	Non	Non
Pratique en club	Non	Non	Non	Football
Indicateurs : - socio-économiques - origine culturelle	Au regard des statistiques du collège, toutes et tous les élèves sont issues de milieux socio-économiques défavorisés, voire très défavorisés Les élèves de la classe de Pierre, à l'exception d'un, portent un prénom d'origine musulmane qui, selon Felouzis, Liot et Perroton (2005) marque l'origine culturelle Les données démographiques de l'établissement indiquent que 95% des familles sont issues de l'immigration nord-africaine (surtout de la Tunisie, Maroc et Algérie)			
Indicateurs de transformations des 4 « élèves-cibles » : synthèse de l'évolution des conduites handballistiques au début et à la fin du cycle lors des matches d'évaluation de début et fin de cycle				
Actions handballistiques récurrentes en défense	Au début du cycle, en repli, plutôt inactive, marche. Attente sur la ligne médiane. Quelques harcèlements, pas d'interception	Au début du cycle, il ne défend que lorsque qu'il est proche du PB. Quand il est débordé, il s'arrête. Inactif loin du PB. Quelques rares harcèlements	Au début du cycle, active, elle harcèle, dissuade et intercepte	Au début du cycle, surtout inactif, il ne se replie pas). Quand il défend, quelques harcèlements et tente une interception, mais il ne joue que sur le demi terrain adverse
	A la fin du cycle, davantage active, des interceptions	A la fin du cycle, il marche très souvent et ne se replie pas Fléchissement de son engagement, voire non engagement	A la fin du cycle, peu active, elle ne se positionne pas en défense. Quelques harcèlements	A la fin du cycle, plutôt actif en défense sur le PB, moins au plan collectif
Actions handballistiques récurrentes en attaque	Au début du cycle, active avant tout en tant que PB, dribble, elle saisit les occasions de tir, marque peu de buts	Au début du cycle, il se déplace peu (NPB). S'il est NPB proche du PB, il tente de se rendre disponible (se démarque). Passes peu efficaces (et en lobs). Quelques tirs et peu de buts	Au début du cycle, bonnes relances en tant que gardienne. Active, elle effectue des appels de balle, dribble vers la cible et tire une fois à six mètres et marque. Quelques mauvaises passes	Au début du cycle, actif, des dribbles de progression. Passes à une main, bras tendu et vers l'avant. Il tire trois fois et marque une fois
	A la fin du cycle, occasions de tir plus nombreuses et elle marque davantage. Passes plus efficaces. Elle dribble, mais tend à perdre la balle (reprise de dribble)	A la fin du cycle, tendance à dribbler tout seul et à perdre souvent la balle (reprise de dribble). Il se désengage du collectif, préfère rester gardien. Désengagement de plus en plus important	A la fin du cycle, en retrait, elle ne se démarque pas, tire une fois sur la gardienne. Lorsqu'elle demande le ballon, elle est le plus souvent à l'arrêt. Des arrêts dans les buts	A la fin du cycle, en tant que NPB, se déplace toujours en pas chassés. PB, dribbles de progression toujours vers l'avant. Il fait davantage de bons choix (ne tente pas de déborder systématiquement son vis-à-vis, comme en début de cycle). Bonnes passes à un partenaire démarqué. Davantage de tirs en suspension pas toujours concluants
Synthèse de l'évolution observée entre la première et la dernière séance du cycle	Abir est l'élève qui semble avoir tiré le plus profit du cycle	Son activité comme ses performances ne sont impactées en aucune manière par les séances auxquelles il a participé	Ibtissame semble avoir régressé au niveau de son activité handballistique	Sofiane, pourtant de meilleur niveau d'habileté en début de cycle, ne tire profit du cycle que dans l'attaque individuelle

Tableau 38 : synthèse de l'évolution des conduites handballistiques des quatre « élèves-cibles » du site de Pierre (cf. Chapitre « Intermède »)

Synthèse des observations relatives aux 4 « élèves-cibles » dans l'action didactique conjointe dans les tâches remarquables (épisodes) en lien avec les savoirs mis à l'étude				
	Abir	Adel	Ibtissame	Sofiane
Inscription dans le contrat didactique selon ce que valorise l'élève en défense	Elle harcèle, quelques dissuasions, mais peu d'interceptions De nombreux arrêts dans les buts	Alterne de bonnes actions et une attitude passive. Ne trouvant pas la reconnaissance de ses pairs (garçons) il se désengage	Quelques harcèlement quand la le PB est proche d'elle. Attitudes passives En tant que gardienne, quelques arrêts et relance systématiquement le plus loin possible et avec de nombreuses pertes de balle	Il alterne actions pertinentes et « attentiste », mais développe une activité importante (pas toujours efficace) du harcèlement du PB
Inscription dans le contrat didactique selon ce que valorise l'élève en attaque	Ne nombreuses passes, mais des difficultés dans la réception, ainsi que dans le maniement de la balle en dribble	Pierre lutte pour maintenir Adel en activité. Ce faisant, il lui assigne des rôles spécifiques, avant tout gardien ou de passeur fixe qui est peu favorable pour s'engagement dans l'étude.	Passes parfois très précises et vers l'avant, mais dans l'ensemble une attitude plutôt passive en tant que NPB Elle tire et dribble que très rarement	Clairement identifié comme un joueur souhaitant conclure l'attaque, valorisant l'exploit individuel
Tâches mixtes et non mixtes	Actions handballistiques peu différenciées selon que les tâches sont mixtes ou non mixtes	Actions handballistiques clairement différenciées dans des tâches mixtes et non mixtes. Adel n'entre sporadiquement dans contrat didactique que lorsqu'il interagit avec des garçons	Actions handballistiques nettement différenciées dans des tâches mixtes et non mixtes. Inscription dans le contrat didactique plus importante dans les groupes de filles	Que cela soit dans des tâches mixte ou non mixte, il exploite plutôt les contrats didactiques proposés en résonance avec ses propres buts, mais ne réalise pas toujours les bons choix
Positionnement de genre épistémique de l'élève par rapport à l'intention didactique du professeur	Abir « résiste » par son positionnement offensif et défensif à la place que lui assigne Pierre. Pierre interagit peu avec elle sur les contenus, mais plutôt par des encouragements. Abir s'inscrit dans le rapport de force attaque/défense Positionnement épistémique faiblement marqué par le genre. Abir tire profit du milieu didactique en se repositionnant grâce aux conseils délivrés par Pierre aux garçons	Positionnement de genre fortement stéréotypé et assez machiste, vis-à-vis des filles. Il tente de trouver sa place dans le groupe de pairs des garçons sans y arriver, et le relationnel avec ses camarades reste compliqué ce qui l'amène à se désengager	Elle ne cherche pas à s'inscrire dans un rapport de force, développe des stratégies de contournement pour le faire. Positionnement de genre épistémique privilégiant des modalités euphémisées. Elle ne s'assujettit pas aux normes sexistes auxquelles Adel souhaiterait la renvoyer et marque pas son refus d'être assignée à une place de fille	Il s'inscrit dans le rapport de force en continuité avec un positionnement de genre épistémique relevant d'une norme d'autorité, centré sur l'exploit individuel en attaque et la symbolique du football qu'il pratique en club Il s'impose et joue un rôle de leader
Inscription dans le contrat didactique différentiel. Qui profite du système didactique ?	Abir est l'élève qui tire le plus profit du cycle. Elle s'inscrit dans le contrat didactique et répond aux attentes du système didactique, mais elle aurait besoin de plus de travail spécifique sur la technique	Adel excelle à se positionner hors contrat didactique, n'endossant que très rarement un statut d'élève. Il ne tire aucun profit de l'enseignement n'entrant que très sporadiquement dans l'étude	Ibtissame se soustrait progressivement, dans le cycle, au contrat didactique, remplissant marginalement son « métier » d'élève alors qu'elle repère les enjeux de savoirs sous-jacents	Sofiane réussit, du fait de son engagement, à exploiter les contrats didactiques qui lui sont proposés et à faire allégeance au professeur, tout en gardant une certaine distance avec les exigences scolaires

Tableau 39 : traits saillants qui président au fonctionnement du système didactique en relation avec le positionnement de genre épistémique, dans le site de Pierre

1.1. Du point de vue du contexte

Dans cette classe de 3^{ème}, appartenant à un collège REP⁺ situé dans un quartier urbain qualifié de sensible, qui regroupe des élèves de milieux socio-économiques défavorisés, voire très défavorisés (statistiques issues du projet d'établissement) et dont la quasi-totalité des élèves sont issues de la deuxième ou troisième génération d'immigration maghrébine (Pierre indique dans un entretien informel, qu'il y a « *qu'un seul prénom dans la classe d'origine française* » et « *qu'ils sont tous du quartier* »), la dynamique évolutive du contrat didactique ne semble pas marquée par des attentes différentielles selon l'origine sociale ou culturelle des élèves.

Il existe, en effet, peu d'hétérogénéité dans la classe de Pierre au regard de ces critères socio-économiques ou ethniques. Dans ce collège finalement assez ghettoisé, l'équipe éducative tente de gérer les choses au mieux comme indiqué dans la présentation du site dans le premier chapitre des résultats (difficultés liées au quartier et la montée de la délinquance ; difficultés comportementales quant au non-respect des règles de vie au sein de l'établissement ; difficultés scolaires marquées par un gros taux d'échec au brevet des collèges). Les différences observées entre les trajectoires didactiques des élèves, dans ce site, nous semblent davantage liées aux conditions de l'exercice professionnel (van Zanten, 2001), et surtout aux conditions matérielles du déroulement du cycle : sur un seul terrain de handball extérieur (où il est de ce fait plus difficile de mettre en œuvre des tâches très différentes selon les groupes d'élèves) et sur une durée brève : le créneau d'une heure se traduit par un temps de mise au travail des élèves très court entre 40 et 50 minutes. Or les recherches en REP ont montré que, dans ce type d'établissements, les élèves ont besoin d'un temps long consacré à l'étude en raison de faibles capacités de concentration et qu'il est nécessaire de leur offrir des alternances dans les tâches (par exemple, en sport collectif, entre exercices et temps de jeu). Ces contraintes ne sont pas sans conséquence pour les enseignant·es, comme pour les élèves (Bautier & Rochex, 1997).

1.2. Du côté du professeur

Dans ce contexte institutionnel et matériel, Pierre, comme les autres enseignant·es, doit, au jour le jour, gérer la discipline dans sa classe, mobiliser les élèves sur des tâches d'apprentissage pas toujours bien comprises (« *on perd du temps sur l'explication des*

consignes, sur le fait de mettre les élèves en activité »), s'assurer que le cours se déroule dans les meilleures conditions. Nous avons noté, dans l'analyse macrodidactique, la tension qui est la sienne pour contrôler l'activité des garçons, leur indiscipline et pour faire accepter le travail proposé dans un espace restreint (un seul terrain de handball). Ses choix pédagogiques, dans le temps restreint de l'horaire imparti sont ; i) de mettre en place les mêmes types de tâches quel que soit le niveau d'habileté initiale des élèves ; ii) de rester au plus près des garçons pour soutenir l'activité et éviter l'indiscipline et les disputes, iii) de proposer des tâches suffisamment complexes et contextualisées pour que les élèves restent mobilisés. Ces choix ont comme conséquence, nous semble-t-il, que les élèves qui s'engagent fortement dans l'étude (comme Abir et Sofiane) trouvent des ressources dans les milieux didactiques qui leur sont proposés : pour s'enseigner à elle-même (Abir) ; ou pour réaliser ses propres buts d'attaquant (Sofiane). Il en est, autrement, pour les deux élèves de plus « faible » niveau handballistique selon Pierre. Nous avons noté, au fil de l'analyse microdidactique, que Pierre « protège » Adel, considéré comme un élève solitaire et faible, « complètement dans le refus. Adel, il pratique. On sent vraiment que, dans le groupe, il est à part et si l'adulte n'était là pour gérer la vie d'Adel sans jeu de mots (...) ça pourrait poser des problèmes. Ouais ! Il faut être vigilant » (cf. Entretien post cycle, annexe 3, section 2.15). Pierre est sensible, tout le long du cycle, à ce que cet élève reste engagé et lui assigne des rôles spécifiques, gardien ou passeur, pas toujours en lien avec l'intentionnalité didactique qui préside aux tâches. Adel est licencié à l'association sportive du collège où il pratique le judo avec Pierre, spécialiste de ce sport de combat. Ceci peut expliquer l'attention particulière que Pierre porte à cet élève. Pour autant, ce dernier ne tire aucun profit du cycle comme pointé dans le chapitre « Intermède. » Cet élève, assez peu mobilisé, excelle à se positionner hors contrat didactique, n'endossant que très rarement un statut d'élève. Pour ce qui est d'Ibtissame, cette très bonne élève, en réussite scolaire (seule élève de la classe à avoir eu la moyenne au brevet blanc), reste assez transparente à Pierre. Comme nous l'avons vu dans l'analyse microdidactique, elle se comporte comme une « esquiveuse compétente » (Tousignant, 1985) dès lors qu'il s'agit de s'engager dans le rapport de force en attaque. Pour son professeur, Ibtissame, « la meilleure en fille au niveau des résultats » est « faible au niveau pratique. Elle est pas dans le moteur. Elle est plutôt discrète et si jamais je pouvais me cacher derrière un poteau, je le ferais » (cf. Entretien ante séance 3, annexe 3, section 2.4.2). Or, nous avons remarqué qu'elle décodait assez finement les enjeux de savoirs et qu'elle mettait en œuvre, en début de cycle, certaines

actions handballistiques efficaces liées à l'échange de balle (à une main, selon des trajectoires tendues assez précises), ce que n'a pas perçu Pierre. Elle, non plus, ne progressera pas beaucoup dans le cycle. Les résultats du chapitre « Intermède » suggèrent même qu'elle a régressé dans les savoirs du PB. Ces éléments nous conduisent à ne pas sous-estimer le fait que ces deux élèves, parce que considérés de « faible » niveau d'habileté par Pierre, sont implicitement amenés, sous des formes diverses (de protection pour Adel, d'invisibilité pour Ibtissame), à considérer que les savoirs du handball valorisés par l'enseignant « ne sont pas pour eux. »

D'autant que ce qui caractérise la direction d'étude de Pierre, c'est de ne pas s'attacher aux différents niveaux d'habileté handballistique identifiables dans la classe, mais au contraire à favoriser des groupes de travail ou des équipes hétérogènes en leur sein. Il propose, ainsi, les mêmes tâches aux élèves de toute la classe et toutes les séances se terminent par des matches (parfois très courts) pour satisfaire « *la demande de jeu des élèves, surtout des garçons,* » dit Pierre. Ainsi, ils acceptent mieux le travail précédant. Les matches visent à mettre en œuvre les savoirs travaillés dans la séance. L'analyse macroscopique montre que filles et garçons, le plus souvent, ne travaillent pas réellement ensemble, mais plutôt selon une « mixité de juxtaposition » (Mosconi, 1989). Lorsque, pour des raisons d'absence d'élèves ou d'évaluation de fin de cycle, sont mis en place des tâches de jeu ou des matches en mixité, Pierre est surpris de constater que « *cela fonctionne bien* ». Il craint que la mixité n'exacerbe les tensions entre filles et garçons dans la classe : « *Je dirais culturellement un peu compliqué. La place de la fille, la place du garçon* » (cf. Entretien ante 3^{ème} séance, annexe 3, section 2.4.2). Abir, pour sa part, préférerait jouer dans des équipes mixtes, ce n'est le cas d'Ibtissame.

Nous avons remarqué que, si les tâches sont identiques pour les filles et les garçons, les régulations didactiques de Pierre nombreuses, mais, très brèves et s'adressent principalement aux garçons, ce que nous expliquons aussi par le souci de les contrôler et, de cette manière, d'éviter des débordements. Le nombre des régulations adressées aux filles est plus faible, notamment celles liés aux contenus (cf. analyses statistiques des actes de langage dans ce site). Les régulations didactiques ciblent les gestes à produire, les espaces à occuper, les décisions tactiques à opérer. Cette direction d'étude, assez classique dans l'enseignement des sports collectif, relève, avons-nous écrit, d'une « pédagogie des solutions motrices » (Bouthier, 1986 ; Mérand, 1989). Pierre évite de proposer des moments collectifs de réflexion

sur le jeu. Trois raisons nous semblent expliquer ce choix : la brièveté de la séance, le risque que se produisent des altercations entre élèves, le fait que beaucoup d'entre elles et eux sont davantage mobilisé·es par l'action (interprétation basée sur différents extraits d'entretiens formels ou informels avec lui).

L'étude des régulations didactiques et interactives met en évidence que les modalités de direction d'étude de Pierre varient selon les filles et les garçons. Au fil des interactions, émergent des exigences différentes : aux premières, des consignes plutôt liées au maniement de la balle et à l'occupation de l'espace ; aux seconds, des injonctions de vitesse de réalisation, mais aussi des indications sur les choix tactiques à opérer. D'une manière générale, les régulations, plus nombreuses en direction des garçons, portent sur des savoirs tactiques de plus grande épaisseur épistémique que les régulations adressées aux filles. L'analyse microdidactique des cas d'Abir et d'Ibtissame montre des effets différentiels de cette direction d'étude sur les trajectoires de ces filles ayant des niveaux de jeu contrastés : Abir se saisit des conseils transmis aux garçons pour tirer profit des milieux didactiques dans lesquels elle évolue ; elle pose des questions et persévère dans ses engagements en occupant tous les rôles sociaux de la pratique du handball ; elle ne rechigne pas à être défenseuse ou gardienne et fait l'expérience de nouveaux savoirs tactiques en tant que PB et NPB. Ibtissame est en décalage avec les attentes de Pierre qui, d'ailleurs, au fil des épisodes analysés ne produit que très rarement des régulations didactiques à propos de ses actions. Cette élève, considérée comme de « faible » niveau d'habileté en handball par son professeur, se désengage progressivement de l'étude au fil du cycle.

C'est ici que l'épistémologie professionnelle et personnelle de cet enseignant peut être convoquée pour expliquer les formes différentielles d'inscription dans le contrat didactique des quatre élèves observés. Pierre valorise les dimensions de l'alternative tactique dans un rapport de force aménagé, ce qui est, comme nous l'avons signalé précédemment, compatible avec la logique de la pratique de référence et relève d'un choix transpositif pertinent. Néanmoins, l'analyse macrodidactique pointe que Pierre privilégie certaines dimensions des savoirs : le jeu d'attaque, la réussite au tir, la valorisation de la vitesse, autant de dimensions décrites comme relevant des connotations masculines des sports collectifs. D'ailleurs Poggi (2016) souligne que « le handball scolaire n'est pas neutre socialement » et pour permettre aux élèves de s'appropriier les savoirs cela suppose d'investir « un champ culturel proche du masculin » (p. 8). L'accent mis par Pierre sur ces dimensions rendent compte, aussi, du

positionnement de genre épistémique de cet enseignant, dont, on a vu, qu'il résonnait plus particulièrement avec celui de Sofiane, mais, aussi, qu'il créait les conditions d'un évitement de l'étude chez Ibtissame. Les transformations, observées dans le jeu d'Abir (qui aurait cependant mérité de bénéficier d'un travail spécifique sur la technique pour gagner en efficacité), sont, de notre point de vue, davantage expliquées par le positionnement épistémique de cette élève assez indépendant des modalités de pratiques traditionnellement attribuées aux filles ou aux garçons.

1.3. Du côté des élèves

Pour les élèves, comme Adel, qui refusent d'entrer dans le contrat didactique ou comme Ibtissame qui s'en soustrait progressivement parce que les savoirs privilégiés par Pierre ne résonnent pas avec son propre positionnement de genre, la direction d'étude de Pierre échoue à aller au-delà d'une mise en action (souvent éphémère ou sporadique) de ces deux élèves, notamment en fin de cycle. L'analyse microdidactique a permis de comprendre pourquoi Adel traverse le cycle sans rien apprendre et pourquoi Ibtissame semble avoir régressé. Nous avons fait l'hypothèse que ces deux élèves parce qu'ils activent un positionnement de genre épistémique plutôt dépendant des normes sociales traditionnellement associées à leur sexe participent à la dynamique différentielle du contrat qui est à l'origine de leurs échecs. Pour sa part, Abir, qui « *a un peu de difficultés du point de vue moteur et parfois elle compense aussi par sa volonté* » (cf. Entretien post cycle, annexe 3, section 2.15), décode plus aisément que d'autres filles de sa classe les réquisits du contrat didactique. Elle « résiste » par son engagement offensif et défensif, à la place que lui assigne, à son insu, Pierre en ce qu'il est plus attentif à interagir avec les garçons pour qu'ils restent impliqués dans la tâche qu'à intervenir auprès des filles. Nous avons noté qu'il interagit très peu sur les contenus avec Abir, mais, plutôt, par des encouragements. Ainsi, nous pensons que c'est grâce à son investissement dans l'étude qu'Abir tire profit de l'enseignement dispensé. Elle décode le milieu didactique et en tire profit par des positionnements et repositionnements épistémiques peu marqués par le genre. Elle est amenée, de cette façon, à construire le sens tactique du jeu et progresser dans différents secteurs du jeu. Dans le questionnaire de fin de cycle (cf. Annexe 3, section 3.1.2), Abir indique qu'elle préfère être attaquante et gardienne (ce qui pourrait relever d'un positionnement de genre plus masculin), mais nous avons noté, que cette élève - à l'attitude scolaire reconnu au sein du collègue - s'attache à endosser

l'ensemble des rôles de la pratique de référence. En cela, elle tire profit des différentes expériences d'apprentissage vécues lors du cycle. Ibtissame, quant à elle, active, au fil du cycle, un positionnement de genre épistémique caractérisé par une assez forte valorisation des modalités de pratiques stéréotypiquement attribuées aux filles. En début de cycle, elle privilégie la circulation de la balle au sein du collectif. Elle produit, ainsi, lorsqu'elle est PB des actions pertinentes sous la forme de passes précises, efficaces et vers l'avant. Cependant, l'analyse microdidactique du dernier épisode confirme qu'Ibtissame rechigne à s'engager dans le rapport de force en attaque ou en défense. Elle reste en marge de l'espace de jeu, selon une posture de spectatrice, et développe des stratégies de contournement de la tâche, ne « jouant » que quand la balle est proche d'elle. Nous pensons que le positionnement de genre épistémique de cette élève, assez marqué par la valorisation de l'échange ne trouve pas dans les attentes qui sont celles de son professeur, matière à s'engager dans l'étude. Ibtissame est au fil des séances de moins en moins active et son activité handballistique ne témoigne pas d'acquisitions stabilisées en fin de cycle.

Nous avons déjà évoqué le cas de Sofiane, considéré par Pierre comme « *le leader positif sportif (...) si je tourne le dos il est aussi capable de, de tenter euh (...), de changer d'équipe, (...) de frapper le ballon au pied de ... Voilà, (...) il est à surveiller dans son comportement* » (cf. Entretien ante 3^{ème} séance, annexe 3, section 2.4.2). Sofiane s'inscrit dans le rapport de force en attaque selon un positionnement de genre épistémique marqué par la valorisation de l'exploit individuel dans le dribble et le tir en adéquation avec certaines normes masculines de pratique des sports collectifs. Le fait qu'il soit reconnu par Pierre, mais aussi par ses pairs garçons comme un leader lui confère une sorte d'autorité en surplomb que nous qualifions de masculine. Nous avons formulé l'hypothèse que ses compétences d'attaquant, tout comme son positionnement de genre épistémique, sans doute acquis dans sa pratique du football dans le club du quartier, lui servent de points d'appui pour, de façon subtile, s'inscrire dans les contrats didactiques proposés, tout en faisant parfois allégeance aux attentes de son professeur quant la construction de l'attaque collective. Il privilégie cependant l'attaque en utilisant (trop) systématiquement le dribble pour progresser vers la cible ou pour déborder ses adversaires et tirer. Son positionnement de genre épistémique résonne avec celui de son professeur, ce qui l'autorise parfois à s'exonérer des tâches de défense. Cette connivence se retrouve dans l'entretien post cycle: « *Oui, tu vois sur la première vision de Sofiane, on a dit qu'on allait retrouver un élève seul isolé, le joueur de foot genre messi qui veut tout faire et,*

donc, (...) je l'ai repris une fois sur le comportement, sur le fait de ranger (et) une fois sur le comportement avec Adel, mais, malgré tout, sur le bilan du cycle, cela reste une très bonne note en hand » (cf. Annexe 3, section 2.15).

Pour conclure sur le fonctionnement du système didactique dans ce site, nous pensons que la dynamique différentielle mise en évidence entre ces quatre élèves relève principalement des effets du système de genre et la manière dont il s'actualise dans les pratiques d'enseignement et d'étude notamment au regard de ce qui est privilégié par les acteurs et actrices de la relation didactique comme savoirs du handball dans ce site. Plus particulièrement à certaines connotations andro-centrées de ces savoirs qui renvoient à l'épistémologie professionnelle de Pierre. Pour autant, toutes et tous les élèves ne s'inscrivent pas de la même façon dans les contrats didactiques qui leur sont proposées. Selon le positionnement de genre épistémique qu'elles ou ils activent, certain·es tirent davantage profit du cycle. Mais se jouent, aussi, d'autres déterminations au travers de choix pédagogiques et didactiques opérés par l'enseignant. Ces choix sont fortement influencés par le contexte d'un établissement relevant d'une forme de ségrégation scolaire (van Zanten, 2001) au regard des difficultés sociales et économiques du quartier dans lequel il est inséré. Ils relèvent aussi de la nécessité de prendre en compte, dans la gestion de la classe, des tensions plus internes relevant des relations entre adolescent·es filles et garçons, tous issues de l'immigration maghrébine, tensions parfois sur-évaluées par le professeur, mais non indépendantes des arrières plan combinant des assignations culturelle sociales et de genre. Nous avons observé que, sous des formes différentes, les deux filles Abir et Ibtissamme (mais aussi d'autres dans la classe) refusent de s'assujettir à la place de « filles peu compétentes » à laquelle certains des garçons de la classe les assignent. Les recherches socio-didactiques ont montré que, sans une prise en compte spécifiquement didactique de ces arrière-plans contextuels et sociaux, et nous ajoutons de genre, les inégalités de réussite scolaire se trouvent confortées (Rayou & Sensevy, 2014 ; Rochex & Crinon, 2011).

2. La dynamique différentielle du contrat didactique dans le site de Carole

Dans ci-après, nous dégageons les traits saillants qui président au fonctionnement du système didactique de la classe de Carole. Comme pour Pierre, nous synthétisons les

informations relatives aux élèves-cibles et les résultats des analyses microdidactiques à leur sujet dans les deux tableaux qui suivent.

Les quatre « élèves-cibles » du site de Carole : classe de 4^{ème}

	Chaima	Lina	Marwan	Nathan
Sexe	Fille	Fille	Garçon	Garçon
Position d'excellence scolaire	En difficulté scolaire	Très bon niveau scolaire Section euro-allemand	En difficulté scolaire.	Très bon niveau scolaire ; « Sérieux, élève modèle » Section euro-allemand, et option latin
Niveau d'habileté et engagement en EPS	En difficulté	Une des « meilleures » filles Appliquée et investie	Considéré comme ayant un « faible » niveau d'activité dans le groupe 2. Il « rôle »	« Super bon »
Pratique à l'AS	Non	Escalade	Non	Non
Pratique en club	Gymnastique	Escalade et Equitation	Football	Escalade et Tennis
Indicateurs : - socio-économiques - origine culturelle	Milieu populaire issu de l'immigration nord-africaine	Milieu plutôt aisé, « de souche » installé dans un des villages environnant et pratiques extra- scolaires sélectives	Milieu socio-économique défavorisé et de l'immigration nord-africaine	Milieu de classe moyenne favorisée ; « de souche » installée dans un des villages environnant et pratiques extra-scolaires sélectives
Indicateurs de transformations des 4 « élèves-cibles » : synthèse de l'évolution des conduites handballistiques au début et à la fin du cycle lors des tâches de matches				
Actions handballistiques récurrentes en défense	Au début du cycle, elle ne se replie pas souvent et ne garde pas son vis-à-vis. Elle harcèle peu	Au début, elle se replie, se place entre son vis-et-à vis et la cible. Elle harcèle et fait quelques dissuasions. Elle se déplace beaucoup	Au début du cycle, actions sur le PB uniquement, il ne replie pas après un turet est toujours en retard en défense	Au début du cycle, actif en défense. Il intercepte plusieurs fois la balle
	A la fin du cycle, mêmes comportements défensifs	A la fin du cycle, mêmes comportements et elle tente davantage des interceptions	A la fin du cycle, il harcèle, dissuade et cherche à intercepter le ballon systématiquement, se replie un peu plus	A la fin du cycle, toujours aussi impliqué en en défense, il harcèle, dissuade et intercepte
Actions handballistiques récurrentes en attaque	Au début du cycle, elle ne court pas beaucoup avec un rythme faible. Lorsqu'elle est NPB et proche du PB, se désaligne par rapport à la défenseure. Passes peu efficaces, systématiquement en cloche. Elle effectue quelques rares dribbles et tirs	Au début du cycle, elle court beaucoup en tant que NPB, propose des solutions au PB, mais reçoit peu de ballons Efficacité faible dans l'échange de balle	Au début du cycle, il perd de nombreux ballons en raison de maladresses dans le dribble et la réception des passes. Nombreux échecs dans les tirs	Au début du cycle, son engagement est aussi pertinent en tant que NPB, il se déplace et se faufile dans les espaces libres pour se rendre disponible. En tant que PB plus discret, moins de balle, peu de tirs
	A la fin du cycle, les passes sont plus tendues, mais toujours effectuées à deux mains. Elle ne tire pas. En tant que NPB, elle s'écarte de l'espace de jeu direct, sans se placer à distance optimale de réception	A la fin du cycle, elle se rend toujours disponible, mais on ne lui adresse pas beaucoup de ballons (match mixte). Quelques progrès dans la passe. Pas de transformation sur le plan de la conclusion de l'attaque	A la fin du cycle, tirs en suspension (deux buts sur quatre tirs). Les passes qu'il produit en direction de ses partenaires sont plus efficaces En tant que PB, tendance à monopoliser la balle (dribbles systématiques)	A la fin du cycle, il participe à l'action collective. Passes plus ou moins efficaces (quelques passes en cloche ou des passes assez tendues vers l'avant) ce qui ne marque pas de progrès au regard de ses prestations en début de cycle. Pas de tir
Synthèse de l'évolution observée entre la première et la dernière séance du cycle	Elle a plus progressé en attaque qu'en défense. Elle exécute des passes plus tendues mais toujours à deux mains et se déplace davantage sans le ballon en se positionnant mieux sur le terrain	On ne relève pas de progrès significatif en attaque et en défense où elle montre un même type d'engagement qu'en première séance	Une trajectoire didactique positive. Il a évolué dans son comportement, à la fois, en attaque et en défense même si il tend à privilégier les actions comme PB et de défense sur le PB	En attaque et en défense il reste de bon niveau, mais il ne signale pas de transformations réelles. Son jeu sans ballon est pertinent, mais il doit encore améliorer ses passes et se procurer des occasions de tir. Malgré son statut de bon joueur, Nathan n'a pas réellement progressé lors de ce cycle

Tableau 40 : synthèse de l'évolution des conduites handballistiques des quatre « élèves-cibles » du site de Carole (cf. Chapitre « Intermède »)

Synthèse des observations relatives aux 4 « élèves-cibles » dans l'action didactique conjointe dans les tâches remarquables (épisodes) en lien avec les savoirs mis à l'étude				
	Chaima	Lina	Marwan	Nathan
Inscription dans le contrat didactique selon ce que valorise l'élève en défense	Participation sporadique à la défense	Elle se replie, se place face à son vis-et-à-vis et la cible. Elle harcèle et effectue quelques dissuasions. Elle décède le contrat didactique	Il défend systématiquement sur le PB, même marqué, harcèle, dissuade et tente quelques interceptions. Il valorise l'exploit individuel, se replie peu souvent	Il se replie, harcèle, dissuade et réalise quelques interceptions
Inscription dans le contrat didactique selon ce que valorise l'élève en attaque	Elle produit des actions caractéristiques du jeu des débutant-es. Elle se déplace vers l'avant. Actions avant tout de passes, elle se tient en marge du rapport de force à l'attaque Très peu de tirs et de dribbles	Déplacements pertinents en tant que NPB, elle propose des solutions au PB mais ne se transforme pas sur le plan de la conclusion de l'attaque, notamment parce que ses partenaires garçons ne lui adressent jamais le ballon lorsqu'elle en position démarquée	En tant que PB nombreux dribbles et tentatives de tir, rarement efficaces. Il ne saisit pas les enjeux de savoirs liés à la construction de l'attaque collective. Il monopolise la balle et valorise l'exploit individuel, le tir pour marquer « à tout prix »	En tant que PB et NPB, volonté d'accéder à la cible. Faible engagement dans le rapport de force offensif et sur le plan de la conclusion de l'attaque (tir) Parfaite inscription dans le contrat didactique en termes de valorisation de la construction collective d'attaque
Tâches mixtes et non mixtes	Elle n'a évolué que dans des tâches non mixtes	Elle alterne tâches mixtes et non mixtes, préfère jouer avec les garçons. Pas de différenciation en défense, mais en attaque les conditions didactiques ne lui permettent pas de progresser dans le jeu d'attaque avec ballon. Très investie dans les matches dans les équipes de filles, en raison d'une attitude scolaire positive, mais elle ne trouve pas, dans ce milieu de jeu, matière à progresser	Il alterne tâches mixtes et non mixtes, ne défend que sur les PB garçon et jamais sur une fille En attaque, il valorise excessivement des actions individuelles de dribble et montre vouloir tirer Il développe des arguments condescendants sur le jeu des filles lorsqu'il travaille en mixité	Alternance de tâches mixtes et non mixtes Elève chronogène qui saisit les attentes de son professeur. Ses actions handballistiques, dans les secteurs de la défense et du jeu sans ballon, sont pertinentes. Il s'inscrit dans le jeu collectif avec les filles avec qui il travaille
Positionnement de genre épistémique de l'élève par rapport à l'intention didactique du professeur	Positionnement de genre épistémique caractérisé par une assez forte dépendance aux stéréotypes féminins de jeu dont elle ne pourra se dégager au fil du cycle malgré quelques régulations didactiques appropriées de la part de son enseignante	Positionnement de genre épistémique caractérisé par une assez grande indépendance aux stéréotypes des sports collectifs attribués de façon dichotomique aux filles et aux garçons	Positionnement de genre épistémique caractérisé, fortement dépendant des stéréotypes masculins de jeu dont il ne pourra se dégager au fil du cycle, en raison de l'absence de régulations didactiques appropriées de la part de son enseignante Comportements perturbateurs vis-à-vis de ses coéquipiers et dans ses rapports avec son professeur	Positionnement de genre épistémique caractérisé par une assez grande indépendance aux stéréotypes de sexe en sports collectifs Nathan trouve des ressources pour progresser et décède parfaitement les enjeux de savoir d'autant qu'il valorise l'évaluation (obtention de bonnes notes)
Inscription dans le contrat didactique différentiel Qui profite du système didactique ?	Elle s'inscrit ponctuellement dans le contrat didactique : capable de s'engager sans pour cela recevoir la balle, quelques transformations des actions en tant que NPB (dans le secteur de la passe). Trajectoire didactique positive en attaque au regard de son niveau de jeu initial (progrès mineurs qui nécessiteraient d'un travail spécifique la technique)	Le positionnement de genre épistémique de son enseignante (qui privilégie la circulation de la balle) la conforte dans un compartiment de jeu de « faire-valoir » dans son jeu avec les garçons Elle ne réalise pas de progrès majeurs dans ses actions de jeu d'attaque et de défense au fil du cycle	L'agir de Marwan dénote une faible sensibilité au contrat didactique qui traverse le cycle : privilégier les coopérations collectives d'attaque et de défense. Son activité et son engagement, en appui sur ses expériences de footballeur, l'amènent à tirer profit du cycle, à la fois, en attaque et en défense principalement dans les secteurs qu'il privilégie (individuels), mais aussi dans la production de passes décisives	Il réussit du fait de son engagement à exploiter les contrats didactiques qu'il a à travailler dans le sens des critères d'évaluation proposés Pour autant, au regard de son niveau d'habileté initial, peu de progrès en fin de cycle

Tableau 41 : traits saillants qui président au fonctionnement du système didactique en relation avec le positionnement de genre épistémique, dans le site de Carole

2.1. Du point de vue du contexte

Dans cette classe de 4^{ème}, appartenant à un collège REP⁺, qui regroupe des élèves de milieux socio-économiques et culturels contrastés, nous pointons les effets combinés des assignations sociales et de genre sur les trajectoires didactiques différentielles des quatre élèves observés. Quels en sont les déterminants contextuels ?

Il s'agit d'un collège recrutant des élèves habitant dans deux zones contrastées : celle d'un quartier très défavorisé où se situe le collège, celle de villages situés à une périphérie proche qui, depuis la création de collège, en 1972, ont vu un changement démographique de leur population. Rappelons que ce collège, en raison de son classement en zone d'éducation prioritaire, avait par le passé un défaut d'image ayant entraîné une fuite des élèves des classes moyennes vers des collèges mieux réputés, selon les modalités décrites par van Zanten (2001) à propos des effets de ségrégation scolaire liées aux stratégies parentales des années 1990 et 2000. Nous avons indiqué (cf. chapitre 1 des résultats) que ce collège a été classé « *REP⁺ simplement depuis cette année* [en 2016, les années précédentes le collège était REP] », notamment en raison des conditions socio-économiques des familles du quartier adjacent : « *Euh avec le chômage les parents (...) les conditions sociales sont très difficiles très difficiles* » (cf. entretien avec la coordonnatrice EPS Annexe 4, section 4.1) et aux dires de la personne en charge de l'accueil avec des « *parents de moins en moins présents et (...) la barrière de la langue pour certains parents. Voilà, ils arrivent, ils comprennent pas forcément, donc, ils sont un peu perdu* » (cf. Annexe 4, section 4.5).

Dans une optique de maintien d'une certaine hétérogénéité sociale, le projet éducatif de l'établissement a cherché à attirer les enfants des classes moyennes s'installant dans les villages périphériques, en proposant la création d'une section euro-allemand et des options comme l'enseignement du latin. Ainsi la collecte des données montre que cette classe composée pour plus de la moitié d'élèves de la section euro-allemand ont un « *très bon niveau scolaire* ». Notre étude s'est déroulée à un moment charnière d'évolution du bassin de recrutement du collège, des élèves étant attirés par les options offertes par l'établissement. C'est pourquoi la classe de Carole est constituée d'élèves issues de l'immigration, appartenant à des classes populaires défavorisées, et des enfants de milieux socio-économiques plus aisés, venant des villages avoisinant, avec un plus grand investissement des

familles comme en témoigne le choix de la section euro-allemand ainsi que celui de pratiques sportives extra-scolaires distinctives.

Le contexte, dans le site de Carole, est, donc sensiblement, différent sur le plan de l'hétérogénéité socio-économique et culturelle de celui de site de Pierre. Ainsi, si un certain nombre de caractéristiques liées aux normes professionnelles en usage dans les établissements REP⁺, décrites à propos du site de Pierre, sont présentes dans ce collège, la composition de la classe observée n'est pas sans effet sur les constats que nous avons effectués. L'enseignante considère que « *la classe fonctionne bien dans l'ensemble* » (note au vol carnet de bord, avant la 1^{ère} séance). Les tensions relatives à la gestion de l'indiscipline y sont moins présentes, à la différence de la classe de Pierre. Ce qui ressort des analyses, c'est plutôt la difficulté de gestion de la grande hétérogénéité des niveaux handballistiques entre élèves. Néanmoins, la présence d'élèves perturbateurs (comme le sont déclarés, par exemple, Marwan et Houssam) est un facteur important à prendre en considération. Par conséquent, relativement au climat de la classe jugé par l'enseignante comme globalement favorable au travail scolaire, nous avons pu relever, à la séance 5, deux altercations entre partenaires garçons (Anas et Houssam) et aussi, plusieurs fois, des comportements perturbateurs, notamment de Marwan ; et ce même si Carole indique : « *Après ça fonctionne pas mal entre eux parce que tu as vu même Marwan et les autres le cadrent quand même* » (note au vol, fin de la séance 2). Le travail en mixité et les relations entre filles et garçons, dans ce site, semblent également plus apaisées, comme en témoigne ce qu'énonce Marwan à la chercheuse suite une de ses questions pourquoi tirer : « *Bé ouais ! Je donne la balle aux filles. Je vais sur elle et elle me redonne la balle et je vais en attaque* ». (cf. Entretien au vol, séance 6, annexe 4, section 3.3.2.2). Cela ne signifie pas, comme nous l'avons pointé dans les analyses des épisodes remarquables, que certains élèves (comme Marwan) auront « fortement tendance à mépriser la capacité du travail des filles en surestimant la leur » (van Zanten, 2001, p. 295).

Nous pensons, toutefois, que la composition de la classe, avec des élèves ayant développé des attitudes scolaires d'implication et de travail (en particulier ceux et celles inscrits dans la section euro-allemand, mais aussi certains autres élèves de la classe, plutôt des

filles « sérieuses¹⁰¹ »), est un élément facilitateur quant à l'organisation pédagogique retenue par Carole de faire travailler, le plus souvent en autonomie, le groupe 2, des élèves (garçons et trois filles) jugés les plus habiles, lorsque les séances se déroulent sur le plateau à l'extérieur.

Ce point renvoie à une seconde spécificité contextuelle, soulignée lors de l'analyse microdidactique, à savoir que, si Carole bénéficie lorsqu'elle travaille à l'extérieur (séance 3 et 6) de deux terrains de handball, leur éloignement l'un de l'autre complique la gestion pédagogique de la classe et impose, en quelque sorte, les modalités autonomes de travail mises en place (sous formes de matches) par cette enseignante. Nous avons relevé que ce n'est pas sans conséquence sur les régulations didactiques dispensées aux deux groupes ; nous y revenons dans la section suivante.

Il convient, donc ici, dans cette discussion comparatiste, de considérer que les deux classes observées ne sont pas « expérimentalement » comparables au sens classique du terme. Est-ce à dire que la démarche est non pertinente ? En suivant les arguments des didacticiens comparatistes (Mercier, Schubauer-Leoni & Sensevy, 2002 ; Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2005), nous pensons pouvoir affirmer que c'est parce que les contextes sont en partie similaires et en partie différents que les contrastes observés permettront, selon une perspective « d'étrangement » (Ginzburg cité par Mercier, Schubauer-Leoni & Sensevy, 2002, p. 6), de pointer au-delà de leur spécificité certaines généralités à l'œuvre dans la fabrication des inégalités scolaires selon le sexe en éducation prioritaire. Par ailleurs, et comme l'indique les résultats du second chapitre (analyses macrodidactiques), les thèmes d'études retenus par les deux enseignants et leur commune intention didactique de s'inscrire dans une approche de l'enseignement du handball par le jeu, nous semblent un point fort pour la comparaison par-delà des modalités contrastées de leur direction d'étude.

¹⁰¹ van Zanten (2001) pointe dans ses analyses à propos des élèves dans « L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue », le vécu extrêmement fluctuant du rapport au travail des adolescent-es de ces établissements, ainsi que les différences entre les filles et les garçons dans la façon dont elles et ils conçoivent leur travail en classe : « Les filles ont tendance à lier très fortement travail et attention en classe » (p. 284), alors que les garçons pensent « possible de concilier (...) travail et perturbations » (p. 285).

2.2. Du côté du professeur

Nous avons constaté que Carole travaille tout le long du cycle avec des groupes de niveau d'habiletés handballistiques qui, comme mis en évidence par l'analyse macrodidactique, se traduit par la mise en place de groupes de travail de même sexe (groupe 1 des filles, jugées de plus « faible » niveau d'habileté ; certaines tâches proposées uniquement aux garçons) ou de groupe en quasi-non-mixité (certaines formes de travail mises en place dans le groupe 2). Cette organisation qui relève de ce qu'il est couramment appelé « une pédagogie différenciée » est facilitée par la durée de la séance (2 heures), d'une part, et par la possibilité, lorsque le travail est sur le plateau, de disposer d'espaces de travail conséquents (2 terrains de handball), d'autre part. Un premier contraste est que, dans ce contexte (à la fois matériel et temporel), Carole se trouve moins sous pression temporelle. Elle peut prendre le temps de définir les tâches, de présenter les critères de l'évaluation, de provoquer des moments de réflexivité, ce que s'interdisait Pierre pour les raisons évoquées précédemment. Ces éléments d'interprétation ne sont toutefois pas indépendants de leur épistémologie professionnelle et de la manière dont ces deux enseignant-es agissent *in situ* (épistémologie pratique professorale) comme nous l'avons pointé dans la comparaison macrodidactique du chapitre 2 des résultats. Un autre élément facilitateur relève du climat de la classe et, là encore, une moindre tension en ce qui concerne le contrôle des élèves perturbateurs, pour Pierre, spécifiquement certains garçons (voir aussi note de bas de page précédente). Passant plus de temps auprès des élèves en difficulté d'apprentissage (les filles du groupe 1), c'est en leur direction que sont adressées les interactions disciplinaires. Carole recadre notamment de Chaima, lors de la séance 2 : « *Chaima non alors si tu joues comme ça tu sors* » et « *t'es sûre que t'es concentrée sur ton travail là (...) soit tu es au travail et tu y es vraiment soit tu sors si je te revois faire ça tu sors on est d'accord et tu rentreras que quand tu auras vraiment envie de jouer.* »

En ce qui concerne la direction d'étude de Carole, caractérisée par un enseignement différent selon deux groupes de niveau, nous avons mis en évidence des variations dans les savoirs mis à l'étude selon les filles et les garçons à la fois en termes de tâches et de régulations didactiques. Nous avons observé des attentes plus sophistiquées auprès des élèves du groupe 2 tant sur les plans moteurs que réflexifs. Les « verbalisations de l'action observée » ou celles sur « l'action qui vient d'être réalisée » sont de nature, dans l'action conjointe, à favoriser les acquisitions des élèves de bon niveau d'excellence scolaire, comme

Nathan ou Lina. L'usage de la langue et les questions de secondarisation qui y sont associées est à l'origine de la cristallisation possible d'inégalités scolaires et sociales en EPS comme l'ont montré plusieurs travaux (Gréhaigne, Poggi & Zeraï, soumis ; Poggi, 2002, 2016 ; Poggi & Moniotte, 2011). Nous avons noté aussi que les régulations effectuées auprès du groupe de filles « faibles » sous forme de questions-réponses-évaluations débouchent sur des réponses très elliptiques du côté des élèves qui restent peu susceptibles d'être actualisées sur le plan moteur.

Par ailleurs, Carole aménage les conditions de l'évaluation sommative de fin de cycle pour les deux filles les plus en difficulté lors de la séance 7 : « *Donc, j'ai mis deux zones de plots là (...) réservées à Chaima et à Fanny c'est-à-dire que là quand elles veulent tirer, elles rentrent là-dedans. Y a pas de défenseur dans cette zone (...), ça leur est réservé. Je veux qu'elles tirent.* » Nos pointons ici une sorte d'euphémisation des exigences pour les filles de cette classe, par-delà la différence des savoirs mis à l'étude dans ce groupe : principalement la relation passeuse-réceptionneuse, l'occupation de l'espace, la progression collective vers la cible.

En termes d'épistémologie pratique professorale, les deux échelles d'analyse confirment que Carole promeut une vision coopérative du jeu de handball (la construction collective de la montée de balle, avec un faible accent mis sur sa conclusion et le duel tir/gardien-ne) assez en adéquation avec l'éthos des classes sociales moyennes ou privilégiées, au sens de la valorisation du détour, de la secondarisation, de ce qui est du « beau jeu » en handball (la circulation de balle) qui, dans cette classe de 4^{ème} regroupant des élèves de milieux socio-économiques et culturels contrastés, peut résonner avec le positionnement de genre épistémique de certains élèves, notamment les filles (comme Chaima) ou avec celui des élèves décodant finement les réquisits du contrat didactique (notamment, Nathan et Lina) ; alors que cet ethos est à distance de celui des garçons des milieux populaires (comme nous l'avons vu au fil des transactions didactiques impliquant Marwan). Nous retrouvons là ce que Bonnéry (2011) met évidence en termes de « définition sociale de l'apprenant » dans sa recherche insistant sur les nouvelles exigences des manuels scolaires, cet auteur soulignant la nécessité de croiser « approche sociologique et interrogations didactiques » pour comprendre les processus à l'origine de l'échec scolaire des enfants de classes populaires. Les constats établis, lors de nos analyses microdidactiques, semblent confirmer cette hypothèse interprétative pour comprendre les différences de trajectoires didactiques observées : d'une

certaine manière, le positionnement de genre épistémique de Carole conforte Lina dans un compartiment de jeu de « faire-valoir », car cette élève très impliquée scolairement, qui décode les attentes de l'enseignante et ne trouve pas, ni dans le jeu avec les garçons (qui ne lui transmettent pas la balle lorsqu'elle est démarquée), ni dans le jeu avec les filles de milieux didactiques lui offrant l'opportunité de se confronter à des savoirs nouveaux. Nous avons relevé qu'elle reproduit ce qu'elle sait faire, alors même que son positionnement de genre épistémique est assez indépendant des modalités du jeu traditionnellement décrit comme celui des filles ou des garçons. Marwan, par contraste avec Lina et Nathan, n'est pas considéré comme un « bon sujet de l'institution didactique » tant sur le plan comportemental qu'handballistique alors que ses actions de jeu témoignent d'un potentiel qui pourraient être davantage soutenu lors des transactions didactiques. Mais se joue, peut être aussi, à l'insu de l'enseignante, des effets socio-didactiques en lien avec des arrière-plans contextuels indissociablement didactiques et sociologiques (Poggi & Brière-Guenoun, 2014 ; Rayou & Sensevy, 2014) engageant des dimensions intersectionnelles en termes d'origine culturelle et de classe sociale.

Dans l'enchevêtrement des éléments expliquant les différences observées, quelle est la contribution des élèves ?

2.3. Du côté des élèves

Chaima, soumise au quadruple assujettissement d'être : i) une fille ; ii) d'origine sociale défavorisée et enfant de l'immigration maghrébine ; iii) en difficulté dans les apprentissages scolaires ; iv) considérée comme ayant un niveau d'habileté assez faible par sa professeure, active au fil du cycle un positionnement de genre épistémique caractérisé par une assez forte dépendance aux stéréotypes renvoyant aux formes de pratiques décrites comme étant celles des filles. Malgré quelques régulations didactiques appropriées de la part de son enseignante, Chaima continue à endosser ce positionnement de genre épistémique, tout en réalisant des progrès mineurs (Marsenach, 1994), notamment en attaque dans le secteur de la transmission de la balle, mais sans avoir construit la distance au PB, comme développé dans l'analyse microdidactique du titre 2 précédent.

Lina, « bon sujet de l'institution », parce qu'elle décode plus aisément les réquisits du contrat didactique, semble s'inscrire plus facilement que Marwan dans les attentes de leur professeure. Issue d'un milieu familial aisé, où les stratégies de scolarisation des enfants sont

marquées par le choix des « bonnes filières », comme celui de la section euro-allemand (Terrail, 1997), Lina semble trouver dans les situations des points d'appui lui permettant de répondre aux attentes de son enseignante. Le positionnement de genre épistémique de cette élève en tant que forme dynamique et variable d'actualisation du genre dans les pratiques scolaires se caractérise par une assez grande indépendance aux stéréotypes des sports collectifs attribués de façon dichotomique aux filles et aux garçons. Pour autant, cette élève s'assujettit au contrat didactique en attaque (faire des passes à ses camarades garçons et montrer qu'elle joue « collectif »). Relevons que c'est en tant que NPB où elle court beaucoup et cherche à se rendre disponible qu'elle répond prioritairement au contrat didactique, sans pour autant que cela débouche sur le plan de la conclusion de l'attaque. En défense, Lina, en bonne élève, répond aux exigences du contrat didactique en défendant sur son vis-à-vis et la cible. Nous avons pointé, aussi, que cette élève ne résiste guère aux assignations de ses coéquipiers, contrairement à Abir et Ibtissame dans l'autre site, préférant pour jouer avec les garçons (« *c'est plus sportif* », cf. Entretien au vol, de la séance 4, après le match, annexe 4, section 3.2.2.1) ne pas s'imposer en tant que NPB démarquée. Ce positionnement de genre¹⁰² de Lina par rapport à l'EPS, discipline dans laquelle, selon cette élève, les garçons seraient davantage engagés, nous paraît révéler en fin de cycle l'attitude de la « bonne élève » qui aime travailler dans un contexte favorable à la réussite, quitte à endosser un point de vue assez stéréotypé quant à qui réussit en sport collectif !

De son côté, Marwan, garçon d'origine sociale défavorisée et enfant de l'immigration maghrébine, active, au fil du cycle, un positionnement de genre épistémique caractérisé par une assez forte dépendance aux stéréotypes masculins de jeu dont il ne pourra se dégager en raison de l'absence de régulations didactiques appropriées de la part de son enseignante. Le fait qu'il soit repéré comme un élève perturbateur en raison de comportements assez difficiles à gérer (il râle, il se met à l'écart de ses camarades, il joue le leader sans en avoir ni le statut, ni les compétences handballistiques) ne facilite pas les interactions avec son professeur. Son comportement avec ses pairs l'amène à être hors du contrat didactique (cf. épisode 1). On peut avancer l'hypothèse que ses compétences d'attaquant, tout comme son positionnement de genre épistémique, sans doute acquis dans sa pratique du football en club et dans le quartier,

¹⁰² Au sens où il n'engage que faiblement dans son énonciation (« *c'est plus sportif* ») des dimensions épistémiques en lien avec les savoirs mis à l'étude.

auraient pu servir de point d'appui dans l'interaction didactique pour l'aider à progresser dans le sens d'une plus grande coopération avec ses partenaires dans l'attaque et la défense. Même si Marwan indique que cela « *ne le dérange pas de jouer* » avec les filles, ses actions handballistiques (ne défendre que sur les PB garçons et jamais sur une fille ; valoriser excessivement en attaque des actions individuelles de dribble et vouloir tirer et marquer « à tout prix ») renforcent l'interprétation de comportements relevant d'une « masculinité hégémonique » (Cogerino, 2010¹⁰³) tels que rapportés en sports collectifs par plusieurs auteures (Griffin, 1985 ; Vigneron, 2004). C'est pourtant cet élève qui progresse le plus dans le cycle, principalement dans les secteurs qu'il privilégie de l'attaque et la défense individuelle, mais aussi dans la production de passes décisives. En revanche, les dimensions tactiques collectives d'attaque et de défense resteront dans l'ombre alors même que son niveau de jeu pouvait laisser envisager un élargissement de ses pouvoirs d'agir.

Nathan, pour sa part, « bon élève de l'institution » est identifié au sein du collège comme un très bon élève, sérieux, ayant d'excellents résultats scolaires. Issu d'une famille de la classe moyenne assez favorisée, il fait partie des élèves ayant choisi la section euro-allemand et l'option latin. Il est, parmi les quatre élèves, celui qui décode le plus aisément les réquisits du contrat didactique et s'inscrit plus aisément que ne le fait Marwan dans les attentes de son professeur. L'attitude scolaire de Nathan (sans doute de manière plus accentuée que Lina) lui permet d'identifier rapidement quels sont les comportements de jeu à produire, notamment au regard des critères d'évaluation sommative auxquels il est très sensible. Il est valorisé par l'enseignante d'autant qu'il intervient régulièrement dans les moments réflexifs qu'elle met en place. Il est ainsi considéré par elle comme un élève chronogène sur lequel elle peut s'appuyer. Développant une stratégie d'optimisation de ses résultats scolaires en EPS, il reproduit ce qu'il sait faire, dès lors que cela contribue à sa notation. Ses actions, dans la construction collective des attaques, résonnent avec les attentes professorales, sans doute selon une certaine connivence sociale. C'est pourquoi il s'assujettit aisément au contrat didactique en attaque et en défense dans le sens des critères d'évaluation proposés. Son positionnement de genre épistémique est caractérisé par une assez grande indépendance aux stéréotypes de sexe des sports collectifs, pour autant, au regard de son

¹⁰³ Terme qui renvoie, selon cette auteure « à la manière la plus caricaturale d'être masculin : actif, énergique, hétérosexuel, fort, insensible et surtout dominant » (*Ibid*, p. 51)

niveau d'habileté initial, l'observation, lors des matches d'évaluation de fin de cycle, met en évidence très peu de transformations, en particulier dans les actions offensives d'attaque (créer des occasions de tirs, produire des passes décisives après avoir fixé le défenseur). D'une certaine manière, il évite de se confronter à ces secteurs de jeu, dans lesquels il est moins habile, ce que nous interprétons comme lié à une stratégie pilotée par le désir d'obtenir de bonnes notes. En agissant de cette manière, il ne tire pas réellement partie du cycle de handball.

3. Conclusion : généralités et spécificités des pratiques observées

La problématique de notre thèse visait à décrire, comprendre et expliquer, dans le contexte de l'éducation prioritaire, comment se fabriquent, au cœur même des dispositifs d'enseignement et d'étude, les inégalités de sexe en EPS et à identifier les manières dont elles se trouvent renforcées (ou non) par d'autres systèmes d'inégalités liés aux origines sociale et ethnique des élèves scolarisé-es dans les établissements REP⁺. Nous reviendrons en conclusion générale sur les apports et les limites de notre travail eu égard aux questions de recherches qui nous nous étions données. Dans cette conclusion, à partir de la discussion des deux sections précédentes au sujet des différents éléments agissant sur les dynamiques différentielles du contrat didactique, nous nous proposons de dégager quelques dimensions génériques et spécifiques des fonctionnements observés.

Il ressort des deux échelles d'analyse que les jeux de positions (genrées, scolaires, sociales et culturelles) ne sont pas figés. Les filles et les garçons n'activent pas toujours des façons de faire en accord avec les stéréotypes, encore trop souvent assignés à leur sexe. Leur positionnement de genre épistémique en tant que forme dynamique et variable d'actualisation du genre, dans les modalités de pratiques scolaires, se traduit par une succession de positionnements et repositionnements au regard de ce qui est attendu, d'une part, et d'effets différentiels en termes de trajectoire d'apprentissage combinant niveau scolaire et positionnement de genre épistémique, d'autre part. Ces éléments permettent de rendre intelligibles les constats établis au niveau du chapitre « Intermède » qui montraient que les huit « élèves-cibles » désigné-es par les enseignant-es développaient des trajectoires didactiques singulières, peu compréhensibles en se limitant au niveau macrodidactique de l'analyse.

Un premier trait de généralité est que le positionnement de genre épistémique des élèves n'est pas sans lien avec le fait que l'enseignant·e valorise tel ou tel aspect de la pratique sociale prise en référence. Notre recherche accrédite l'idée, mise en évidence dans des contextes d'établissement moins concernés par les disparités ou les discriminations socio-économiques et ethniques, que les phénomènes observés dans l'action didactique conjointe, sont déterminés partiellement par le positionnement de genre épistémique (dans notre recherche relatif au handball) en tant que dimension de l'épistémologie pratique du professeur (Amade-Escot 2019a, Verscheure, 2020). Ceci nous permet de mieux comprendre ce qui a été discuté à propos de la direction d'étude de Pierre et Carole, à l'échelle macrodidactique en lien avec leur épistémologie professionnelle (Amade-Escot, 2014, 2019b, 2019c ; Brau-Antony & Grosstephan, 2017 ; Sensevy, 2007).

La question du genre dans les pratiques didactiques ordinaires d'EPS en éducation prioritaire ne peut pas être insensible à la problématique globale sous-jacente aux approches intersectionnelles. Nous avons souligné que certaines dimensions des pratiques d'enseignement et d'étude, dans le contexte de l'éducation prioritaire, se redoublaient du fait des inégalités de réussite scolaire liées à un ensemble de discriminations socio-économiques, culturelles et ethniques (Kherroubi et Rochex 2004 ; van Zanten, 2001). La question de l'écart culturel des élèves d'origine populaire aux standards de la culture scolaire s'impose, aussi, en EPS comme ailleurs, selon les travaux croisant sociologie et didactique (Brière-Guenoun, Couchot-Schiex, Poggi & Verscheure, 2018 ; Dietsch & Brière-Guenoun, 2018 ; Poggi-Combaz, 2002 ; Poggi & Brière-Guenoun, 2014 ; Poggi & Moniotte, 2011). Il nous semble que ce point est plus sensible dans le site de Carole du fait de la plus grande hétérogénéité sociale qui compose la classe de 4^{ème} observée. La culture de détour valorisée par l'enseignante (le beau jeu dans l'échange de balle) relève d'un éthos à distance de celui des élèves des milieux populaires (notamment des garçons) qui, lorsqu'il est associé à des dispositifs pédagogiques impliquant la réflexivité, semble peu favorable à l'appropriation de certains savoirs (cf. Le cas Marwan) ce qui tendrait à conforter l'idée d'un renforcement des systèmes d'inégalités, selon l'approche intersectionnelle. Dans le site de Pierre, ce sont davantage les dimensions androcentrées du savoir handballistique privilégiées (la vitesse, l'inscription dans l'affrontement) qui détournent certaines élèves de l'appropriation des savoirs (cf. Le cas d'Ibtissame). Mais nous ne pouvons pas sous-estimer non plus, dans ce collège ghettoïsé cumulant des ségrégations scolaire, urbaine et ethnique, le fait que les différences observées entre les trajectoires didactiques des élèves soient liées aux conditions même de l'exercice

professionnel et des tensions y afférant eu égard aux affinités ou aux rivalités des relations entre élèves ou entre filles et garçons (van Zanten, 2001)

Néanmoins, nous avons vu les deux enseignant·es expérimenté·es, impliqué·es dans leur établissement que sont Pierre et Carole, se mobilisent pour faire réussir toutes et tous les élèves (filles ou garçons). Tous les deux maintiennent, dans leur choix de contenus, des options didactiques en adéquation avec les programmes nationaux et promeuvent une formation par le jeu, dans le de Carole, selon des types tâches moins contextualisées que dans le site de Pierre. Aucun ne structure son enseignement à partir de micro-tâches, sans épaisseur épistémique, dont les travaux d'ESCOL, mais aussi en didactiques des disciplines ont montré la faible opérativité dans une perspective de réussite scolaire des élèves issu·es des milieux populaires ou de l'immigration. Pour autant et sous des formats pédagogiques différents, nous observons des effets agrégés et imprévus d'actions qui concourent à des trajectoires didactiques qui ne relèvent d'un déterminisme social implacable, puisque certains élèves réussissent à s'enseigner à eux-mêmes. Ce qui ressort ainsi comme trait générique des pratiques d'enseignement et d'étude observées, c'est l'enchevêtrement de facteurs agissant sur les processus didactiques conjoints, incluant des dimensions très contextuelles, matérielle et temporelle (installations, nombre d'élèves dans la classe, durée des séances, etc.). Nos résultats recourent ceux de travaux didactiques portant sur le rôle des effectifs d'élèves dans le maintien d'un engagement orienté vers la construction de savoirs en éducation prioritaire (Venturini & Amade-Escot, 2009, 2014). Ils soulignent, aussi, que les hétérogénéités initiales entre élèves, leur niveau d'habileté dans l'APSA enseignées, la diversité de leurs expériences corporelles, de leurs vécus sportifs quant il existe, leur place dans le groupe de pairs, leurs relations avec l'enseignant·e, sont autant de facteurs agissant au cœur même des interactions en classe, pouvant renforcer (ou non) selon des configurations à chaque fois singulièress l'emprise du genre.

Ces remarques nous amènent à revenir en conclusion générale sur les apports, limites et perspective ouvertes par notre recherche de thèse.

CONCLUSION

A l'issue de cette recherche qualitative qui - dans le prolongement d'autres études - souligne l'enchevêtrement des déterminants sociaux (de genre, d'origine sociale et/ou d'ethnicité) agissant sur les processus didactiques dans le contexte d'établissements relevant des politiques d'éducation prioritaire, nous revenons, dans la première section de cette conclusion générale, sur les résultats produits. Puis, dans une deuxième section, nous envisageons les principales limites de ce travail ; enfin, nous mettons en perspectives quelques pistes de recherche que nous souhaiterions poursuivre dans le futur.

1. Synthèse des résultats au regard des questions de recherches à l'origine de ce travail

1.1. Retour sur la problématique et les questions de recherche

La problématique de la thèse visait, à partir d'un point de vue didactique - à la fois spécifique des contenus d'enseignement, mais aussi de la manière dont les savoirs relatifs à ces contenus sont co-construits en situation selon un processus conjoint professeur-élèves intégrant la question du genre - à éclairer les liens qui se nouent entre les différentes formes d'inégalités à l'œuvre dans les établissements d'éducation prioritaire, en EPS.

Pour ce faire, nous avons décrit la réalité des pratiques ordinaires en établissements d'éducation prioritaire afin de comprendre le fonctionnement différentiel de deux systèmes didactiques et en quoi les articulations entre le jeu du professeur et le jeu des élèves (filles et garçons) sont à l'origine des phénomènes de co-construction des savoirs en classe selon le genre. Nous avons tenté de rendre compte - à partir de l'analyse de trajectoires individuelles d'élèves représentatif-ves de l'hétérogénéité des classes (deux filles et deux garçons dans chacun des systèmes didactiques observés) - des manières dont se renforcent (ou non) la fabrication des inégalités en EPS, plus précisément lors de deux cycles de handball dans deux classes (4^{ème} et 3^{ème}) de collèges situés en REP⁺.

Le travail empirique a consisté à conduire deux enquêtes didactiques. Tout d'abord, nous avons effectué une analyse macrodidactique (à l'échelle de la temporalité de chaque cycle) permettant de documenter la façon dont deux enseignant-es d'EPS (Pierre et Carole) dirigent l'étude de leurs élèves. La focale était, à cette échelle, de caractériser de possibles variations dans les tâches proposées, les savoirs privilégiés et les interventions verbales (actes de langage) selon les filles et les garçons. Puis, nous avons réalisé une analyse

microdidactique s'intéressant plus particulièrement à la manière dont huit « élèves-cibles » désigné·es par leur enseignant·e comme représentants la diversité de chaque classe, s'engageaient dans l'étude. Nous avons, pour ce faire, mobilisé certains des descripteurs du cadre de l'action didactique conjointe, notamment ceux du contrat didactique différentiel et du positionnement de genre épistémique (Amade-Escot, 2019a, Verscheure, 2020).

Au regard de la problématique de la recherche, ces deux enquêtes visaient à répondre aux questions de recherche que nous rappelons ci-après :

Concernant le rôle de la direction d'étude des enseignant·es au regard des filles et des garçons dans la co-construction des savoirs en handball :

QR1 : Existe-t-il des différences dans la fréquence et le contenu des interactions verbales adressés aux filles et aux garçons ?

QR2 : En quoi, ces variations (si elles existent), privilégient-t-elles certains dimensions du savoir handballistique selon le sexe ?

Concernant les manières dont les élèves, filles et garçons, s'engagent dans l'étude au regard de leur niveau d'habileté en EPS, de leur position d'excellence scolaire et en lien avec le genre :

QR3 : En quoi, les actions produites par les élèves au fil des transactions didactiques, sont-elles dépendantes (ou non) des normes de pratiques sexuées traditionnellement attribuées aux filles et aux garçons ? En quoi, ces actions, résonnent-elles aux dimensions du savoir handballistique privilégiées par leur enseignant·e et, de ce fait, contribuent à la dynamique différentielle du contrat didactique ?

QR4 : Peut-on identifier au fil des transactions des indices manifestant que les origines socio-économiques et culturelles des élèves sont agissantes dans la classe ? Peut-on saisir - selon une démarche inspirée de l'intersectionnalité - d'éventuels enchevêtrements de ces variables à l'origine des trajectoires didactiques inégales des élèves ?

1.2. Principaux résultats

La stratégie retenue pour traiter ces questions de recherche et pour assurer l'articulation entre les deux échelles d'enquête a consisté à saisir des informations relatives aux conduites handballistiques des huit « élèves-cibles » à deux moments du cycle : lors des matches de début de cycle (dans le cadre de l'évaluation diagnostique mise en place par

chaque enseignant·e) ; et lors des matches mis en place en fin de cycle dans le cadre l'évaluation sommative. Cette saisie de données a permis de caractériser la trajectoire didactique de ces élèves (au sens de Verscheure, 2005) quant aux transformations des conduites handballistiques opérées à l'issue du cycle. L'intérêt de disposer de ce type d'information, lors de la mise en comparaison des constats établis dans chacun des cycles, a été de pouvoir interpréter, sous couvert du cadre théorique de l'action didactique conjointe, les effets respectifs (quoique articulés) de la direction d'étude et de l'engagement dans l'étude sur les différentes trajectoires didactiques ainsi mises au jour.

Au niveau macrodidactique, il ressort de l'analyse des savoirs mis à l'étude et des tâches proposées aux élèves que la direction d'étude de Pierre et de Carole diffère selon les filles et les garçons, mais selon des manières de faire et des raisons différentes. Deux explications ont été avancées : la mise en œuvre de démarches pédagogiques singulières fortement influencées par le contexte de chaque établissement et les conditions de l'exercice professionnel ; la spécificité de l'épistémologie pratique de chacun des enseignant·es. Nous rappelons les grandes lignes des constats opérés :

- Pierre propose des routines lors de l'échauffement ainsi qu'un travail collectif en situation réduite lors des séances. Sa préoccupation centrale consiste à ne pas perdre de temps dans l'installation des tâches et à contrôler au plus près l'activité des garçons de la classe pour éviter tout débordement. Carole valorise aussi fortement des routines dans l'échauffement ainsi que le travail collectif, mais, pour sa part, sollicite une activité réflexive chez ses élèves. Par ailleurs, et à la différence de Pierre, cette enseignante s'inscrit dans une démarche de pédagogie différenciée selon deux groupes de niveau handballistique qui recourent quasiment une partition de sexe.

- Dans le site de Pierre, nous ne constatons pas de réelle variation des types de tâches et des savoirs. Les types de tâches proposées sont essentiellement des tâches technico-tactiques et des tâches de jeu (plus ou moins thématiques). Cependant, lorsque que les tâches sont travaillées, les filles et les garçons n'agissent pas réellement ensemble, se regroupant le plus souvent entre élèves de même sexe. Pour Carole, les tâches proposées diffèrent selon les deux groupes de niveau. Pour le groupe 1 (composé uniquement de filles évaluées lors des deux premières séances du cycle comme relevant d'un niveau d'habileté handballistique « faible »), les tâches sont moins contextualisées et davantage élémentarisées que pour les élèves du groupe 2 (tous les garçons de la classe et quelques filles d'un niveau de jeu plus

débrouillé-es). Ce travail en deux groupes de niveau a pour conséquence que différents thèmes d'étude sont abordés avec les filles et avec les garçons.

- Les variations selon les filles et les garçons s'expriment au niveau des régulations didactiques. Pour Pierre, l'indice de fréquence des actes de langage de gestion des contenus adressés aux garçons est supérieur à celui adressés aux filles alors que tous travaillent dans le même espace. L'analyse accreditte l'idée que le souci permanent de Pierre de tenir les garçons engagés dans le travail n'est pas sans lien avec ce constat dans la mesure où lors du travail en réelle mixité cette différence s'atténue. Les interventions didactiques de Pierre sont brèves, constantes, soutenues et variés, sous forme d'injonctions. Pour Carole, le nombre d'actes de langage de gestion des contenus adressés aux garçons est globalement inférieur à celui adressés aux filles. Dans ce site, ce constat trouve une explication au regard des conditions matérielles, notamment de la distance entre les deux terrains de handball où travaillent les groupes de niveau, mais aussi en raison de la détermination de cette enseignante à s'occuper des élèves les plus en difficultés (les filles du groupe 1).

- Un fois ces éléments pointés, il ressort de l'analyse macrodidactique que ce qui est au cœur des variations de direction d'étude selon les filles et les garçons est en grande partie lié à l'épistémologie pratique des deux professeurs en tant que « déterminant de leur action didactique » (Sensevy, 2007). L'épistémologie professionnelle et personnelle du handball de Pierre valorise les dimensions de l'alternative tactique en situation de rapport de force ce qui, en termes de logique de la pratique de référence, est un choix transpositif pertinent. Mais les formes concrètes de son action *in situ* et, notamment ses régulations didactiques, sont marquées par un accent mis sur certaines dimensions genrées des savoirs mis à l'étude (vitesse d'exécution, valorisation de certaines formes gestuelles en puissance, euphémisation des actions de tir quand les filles sont gardiennes); ainsi que par des différences quant à l'épaisseur épistémique des savoirs exigés des filles et des garçons. Les régulations plus nombreuses en direction de ces derniers portent sur des savoirs tactiques de plus grande épaisseur épistémique que les régulations adressées aux filles (choix à opérer pour les premiers, occupation de l'espace pour les secondes, pour ne citer qu'un exemple). Par contraste, l'épistémologie professionnelle du handball de Carole valorise la circulation de balle, l'échange au sein de l'équipe et, d'une certaine manière, minore la question de l'efficacité du jeu et la conclusion de l'attaque. Elle organise son enseignement à partir d'une démarche proposant des savoirs différenciés aux deux groupes de niveau fortement sexués, même si la thématique de la construction collective de l'attaque leur est commune. Nous

avons vu que c'est dans les moments de verbalisation à propos de l'action ou de l'observation du jeu que les exigences de Carole, quant à l'épaisseur épistémique des savoirs, sont le plus contrastées. Les élèves du groupe 2, essentiellement des garçons, sont invités à mener des analyses du jeu plus détaillées (commenter et formuler des solutions visant à l'améliorer) que celles demandées aux filles du groupe 1 (faible exigence de réflexivité quant aux réponses apportées).

Malgré ces différences, tant dans les adressages que dans les contenus valorisés selon les filles et les garçons, le chapitre « Intermède » qui assure une fonction de pivot entre les deux enquêtes en mettant en évidence la diversité des trajectoires didactiques des huit « élèves-cibles », ne permettent de conclure sur l'existence d'un effet linéaire (de cause à effet) entre direction d'étude des deux enseignant·e et transformations des conduites handballistiques opérées par les élèves en fin de cycle. Certaines filles, comme Chaima, par exemple, dans le site de Carole ou Abir dans le site de Pierre, progressent plus significativement que certains des garçons pourtant considérés comme de bon niveau comme Sofiane (site de Pierre) ou Nathan (site de Carole) pour ne citer que quelques cas. C'est, en ce sens, que ce chapitre nous invite à approfondir la fouille des données pour articuler analyses macrodidactique et microdidactique.

C'est pourquoi l'analyse microdidactique a eu pour but de rendre intelligible, au plus près de l'action didactique conjointe, les effets différentiels présidant aux trajectoires didactiques distinctes des huit « élèves-cibles ». La description de leurs actions lors de plusieurs épisodes remarquables à différents moments (séances) du cycle a permis de saisir les formes subtiles et indicelles du fonctionnement du contrat didactique différentiel. Les huit élèves n'activent pas toujours des façons de faire en accord avec les formes de pratique des sports collectifs trop souvent attribués à leur sexe et ne tirent pas non plus tous les mêmes profits du cycle qui leur est proposé. Certain·es (comme Abir, Nathan et Lina) produisent des actions caractérisées par une faible dépendance aux normes de genre ; d'autres comme Sofiane ou Marwan activent (à des degrés divers) un positionnement de genre épistémique faisant écho aux modalités de pratique des sports collectifs socialement valorisées par leur sexe, alors que Chaima et Ibtissame s'engagent dans l'étude selon un positionnement de genre épistémique relevant des modalités de pratiques plus souvent décrites comme étant celles des

filles. Quant à Adel qui, le plus souvent, refuse d'entrer ou se désengage des contrats didactiques en cours, c'est moins en termes épistémique que relationnel (vis-à-vis des autres élèves de la classe et plus particulièrement des filles) que s'actualise son positionnement de genre. Les résultats mettent aussi en évidence que certains élèves à distance des exigences de leur enseignant·e peuvent progresser (comme Marwan), mais seulement sur le registre habituel de leur jeu ; alors que d'autres qui s'assujettissent aux attentes supposées du système, ou de l'évaluation (comme Nathan) ne progressent ni ne régressent.

Pour résumer, les observations sur les deux sites confirment les effets du fonctionnement différentiel du contrat didactique tout en montrant des évolutions et des configurations singulières selon les positionnements de genre (épistémique ou non) activés par les élèves au regard de ceux activés par leur professeur. En s'appuyant sur une démarche intersectionnelle, l'étude des huit cas d'élèves confirme également que certaines dispositions sociales et de genre, préexistantes à la situation de classe, s'en trouvent parfois renforcées. Nos résultats recourent ceux établis par des recherches antérieures sur l'enseignement en éducation prioritaire qu'elles soient de type ethnographique (van Zanten, 2001), sociologique (ESCOL) ou celles plus récentes articulant problématiques sociologique et didactique (Bonnéry, 2011 ; Poggi, 2014). Notre thèse confirme que, sans une prise en compte spécifiquement didactique des arrière-plans contextuels, sociaux, culturels, d'ethnicisation, etc., les inégalités de réussite scolaire se trouvent confortées (Rochex & Crinon, 2011 ; Rayou & Sensevy, 2014). Mais ils mettent aussi en évidence des espaces potentiels de développement en lien avec le positionnement de genre épistémique des acteurs au regard des savoirs mis à l'étude. Ainsi, notre recherche de thèse suggère que, en éducation prioritaire comme ailleurs, les jeux de positions (genrées, scolaires, sociales) ne sont pas figés, que des potentialités d'une plus grande égalité sont présentes à condition qu'un dispositif de sensibilisation des enseignant·es à ces questions soit mis en place (Verscheure, 2018, 2020).

Après avoir rappelé les principaux résultats produits et au titre des apports de notre recherche doctorale, nous souhaitons aussi évoquer l'originalité de la méthodologie qui s'est élaborée progressivement de façon à conserver de la pertinence par rapport à notre objet d'étude. Nous avons proposé deux niveaux d'analyse imbriqués qui s'articulent autour d'un chapitre « Intermède » considéré comme pivot entre ces deux moments du travail empirique. Les éléments apportés par l'enquête microdidactique ont permis d'accroître l'intelligibilité

des phénomènes observés en relation avec les constats établis au niveau du chapitre « Intermède » qui montraient que les huit « élèves-cibles » désigné·es par les enseignant·es développaient des trajectoires didactiques singulières peu compréhensibles en s'en tenant au niveau macrodidactique de l'analyse. En mettant en évidence l'enchevêtrement des facteurs agissant sur la dynamique du contrat didactique différentiel selon le genre en éducation prioritaire, nos résultats invitent à beaucoup de prudence et à se garder des explications mettant en avant des rapports de cause à effet entre pratiques d'enseignement et fabrication des inégalités scolaires. Un des apports de cette thèse est de pointer que l'épistémologie professionnelle et personnelle des enseignant·es et son actualisation pratique est aussi traversée ou, pour le dire autrement, n'est pas indépendante des effets du système de genre, tout comme le sont l'histoire de la classe, l'éthos professoral, les préconisations institutionnelles, etc. Sur le plan méthodologique, nous avons été amené à mobiliser le concept de positionnement de genre épistémique pour rendre compte des actions des élèves comme celles du professeur (Amade-Escot, 2019a, 2019b) et, dans ce dernier cas, en considérant le positionnement de genre épistémique comme une des dimensions de l'épistémologie pratique du professeur (Verscheure, 2019, 2020). Cela a nécessité beaucoup de vigilance de notre part dans son emploi pour éviter de « tomber » dans le piège de la surinterprétation, nous espérons y être arrivées.

1.3. En guise d'ouverture ...

Depuis une décennie, divers sociologues (Bonnéry, 2011 ; Lahire, 2007 ; Losego, 2014, 2016 ; Rayou, 2014) ont souligné la nécessité d'un renforcement des liens entre sociologie et didactique ou même préconisé l'intérêt d'une perspective socio-didactique (Poggi, 2014 ; Poggi & Moniotte, 2011 ; Poggi, Verscheure, Musard, & Lenzen, 2010). Dès 1999, depuis la didactique, Joshua invitait, dans son dialogue avec Lahire, les didacticien·nes à produire des interprétations dans une perspective de didactique sociologique (Joshua et Lahire, 1999). Ce point de vue, repris par Verscheure dans sa thèse (2005) pour traiter des questions du genre en didactique de l'EPS, ouvrait de nouvelles perspectives dans lesquelles nous nous sommes inscrites dans cette recherche de thèse.

Nous nous retrouvons, en effet, dans les propos de Joshua (1999a) sur « crise et refondation » de l'Ecole qui défend l'idée que les réformes actuelles peuvent se comprendre « comme une réponse inadaptée à une difficulté didactique majeure » avant tout pour les

enfants issus de milieux populaires (Johsua, 1999b). En mettant l'accent sur ce que cet auteur nomme des « situations héroïques » (comme peuvent l'être la démarche d'investigation en sciences ou les situations problèmes en EPS, ou encore l'approche par compétences), les réformes de l'enseignement, depuis une trentaine d'années, ont eu pour conséquence de créer les conditions du renforcement de l'écart entre culture scolaire et culture populaire. Ainsi, les élèves de l'éducation prioritaire - comme d'ailleurs bien d'autres enfants de milieux populaires qui ne subissent pas, comme les premiers, les effets de ségrégation scolaire - ne maîtrisent le plus souvent ni les codes, ni les réquisits culturels pour réellement s'engager et s'approprier ces situations. A titre d'exemples, les malentendus liés à la mise en place de débats d'idée et leurs effets sur la co-construction du curriculum en classe d'EPS en éducation prioritaire (Poggi, 2014). Il me semble que les pistes ouvertes grâce au rapprochement des perspectives didactique et sociologique sont fructueuses pour continuer à approfondir les manières dont se structure, au cœur même des interactions en classe, la fabrication des inégalités scolaires et de sexe.

2. Limites de la recherche

Comme toute recherche, les choix effectués, les conditions du travail empirique impliquent certaines limites que nous présentons ci après.

2.1. Le nombre des enseignant·es

Comme pour toute étude de cas, une première limite concerne le nombre d'enseignant·es ayant participé à cette recherche. Nous ne souhaitons, ni ne pouvons généraliser des résultats dégagés de l'observation de deux enseignant·es, mais nous pouvons, cependant, en retirer quelques éléments de genericité au delà des spécificités de chacun des cas à partir des récurrences observées, d'autant que les constats établis convergent avec ceux de la littérature (voir cadre théorique, les travaux d'ESCOL, par exemple).

2.2. Une entrée par les régulations verbales du professeur

Notre recherche s'est appuyée pour décrire la direction d'étude des enseignant·es principalement sur leurs actes de langage et notamment sur leurs régulations verbales en cours d'interactions. Dans les systèmes didactiques, nous sommes conscientes que d'autres aspects,

comme le poids du non verbal, dans les interactions didactiques et dans la construction du genre (Vinson, 2013) ou encore les gestes produits comme les démonstrations (Lafont, 2002 ; Forest, 2017) peuvent aussi apporter des informations pertinentes pour caractériser la direction d'étude. Ces remarques constituent une première perspective de recherche que nous souhaitons poursuivre.

2.3. Les effets sur l'étude des élèves de l'impact de la caméra

Une autre limite réside dans les effets que peut avoir l'impact de la caméra sur l'étude des élèves ou le fonctionnement de la classe. Nous nous sommes, donc, interrogées sur l'incidence de cet outil sur la transformation du milieu ainsi que sur la posture de « chercheuse-experte » au regard des sollicitations reçues. Nous en détaillons ci-dessous quelques exemples :

Les deux enseignant·es ont été interpellées par leurs élèves sur la possibilité de regarder l'enregistrement vidéo et bénéficient d'un retour sur leurs actions handballistiques (comme chez Pierre, séance 5 à la fin de l'échauffement lors du rassemblement).

Les enseignant·es nous ont sollicité en cours de séance à propos du règlement (à titre d'exemple, chez Pierre, séance 8, lors de la finale du 4^{ème} match ; chez Carole, séance 5, avant l'appel).

Des élèves des deux classes nous ont posé des questions ou fait des remarques. Par exemple, dans la classe de Pierre, Sofiane s'est approché (de nous et de la caméra) pour demander une validation : « *Vous avez-vu, madame, que j'ai bien travaillé* » ; pour dire à propos de sa rencontre de football du week-end « *j'ai marqué plein de buts* » ou encore, devant la caméra, pour crier sa joie après un but. Peu d'élèves de Carole l'ont effectué à leur initiative, à l'exception de Nathan et Houssam, en fin de cycle, pour nous demander quel est leur niveau de jeu. Dans la classe de Carole, notre posture de « chercheuse avec caméra » semble avoir eu moins d'incidence que dans la classe de Pierre qui appréhendait au début du cycle le fait que je vienne filmer ses élèves. Lors de la première séance, il nous a demandé de n'utiliser que la caméra fixe qui était positionnée « loin » des élèves. Au fil du cycle, la présence de la caméra est devenue transparente aux élèves ce que Pierre nous a confirmé (note au vol de la chercheuse).

3. Perspectives de recherche et pour la formation

Plusieurs pistes s'offrent à nous pour poursuivre ce travail, à la fois en termes de recherche et de formation.

3.1. A propos des descripteurs de l'action des élèves dans la modélisation de l'action didactique conjointe

Une première perspective d'approfondissement théorique, évoquée en première partie du manuscrit (cf. chapitre 1, titre 2, section 2.1.3.3), concerne la proposition de descripteurs d'action des élèves au sein du modèle de l'action didactique conjointe qui restent encore aujourd'hui moins opérationnels que ne le sont les catégories de description de l'agir professoral ou de l'agir conjoint (Amade-Escot & Leutenegger, 2013). Nous pensons que le concept de positionnement de genre épistémique est un bon candidat pour modéliser l'agir de l'élève relativement à la manière dont le système de genre intervient dans l'étude des savoirs. Une première ébauche des liens de ce concept avec celui des rapports aux savoirs a été proposée pour les SVT (Debars & Capiello, 2019). Il nous semble que le travail mené dans cette thèse aurait pu s'enrichir de la perspective des idéaux-types construits à partir des bilans de savoirs tels que développés par Capiello (2017) pour mieux documenter le point de vue de l'élève. C'est une piste de recherche à poursuivre en didactique de l'EPS.

3.2. La formation universitaire

Une autre perspective concerne une réflexion à apporter au cours de la formation des jeunes enseignant·es entrant dans le métier. Nous pensons que le genre gagne à être travaillé dans le cadre de la formation, non seulement d'un point de vue transversal, mais aussi d'un point de vue spécifiquement didactique, à travers l'analyse des interactions didactiques en EPS en s'appuyant sur des outils d'analyse disponibles (Debars, 2018b). Un premier niveau d'exploitation consiste à repérer des actions au regard des contenus visés en armant les étudiant·es pour qu'ils puissent interpréter dans le détail les actions de leurs élèves. Dans le cadre de cette recherche de thèse, nous avons élaboré une grille d'analyse des comportements et des actions des élèves (cf. Partie 1, chapitre 2 de la méthodologie, titre 1, section 4.2.3) qui permet de les situer par rapport à deux niveaux décrits par la littérature professionnelle en handball et au regard des exigences curriculaires. Cette grille intègre la dimension temporelle pour pouvoir interpréter l'évolution des trajectoires didactiques des élèves. Elle a été

expérimentée et travaillée avec les étudiant·es de Licence 1, ayant choisi comme spécialité sportive, à l'UFR STAPS de Montpellier, l'activité handball. A partir du visionnement d'extraits de séquences filmées, les étudiantes et étudiants sont invité·es dans un premier temps, individuellement, à utiliser cette grille pour repérer dans le flux des actions les comportements d'élèves. Dans un deuxième temps, nous avons confronté les résultats par groupe de trois, et dans un dernier temps, cela a fait l'objet d'une présentation orale à l'ensemble du groupe. La visée est ici de conduire les étudiantes et étudiants à repérer des comportements dans le détail pour ne plus porter des jugements à l'emporte-pièce sur les élèves et repérer ce qu'elles et ils réalisent de positif.

Un deuxième niveau d'exploitation des outils de la recherche peut être envisagé, celui qui consiste à aider les futurs enseignant·es à identifier les phénomènes différentiels selon le genre. Nous n'avons pas encore expérimenté ces dimensions avec les étudiant·es qui nous paraissent relever plutôt de la formation en Master MEEF. Plus généralement, nous considérons que l'étude des interactions didactiques, selon le genre en EPS, doit participer à la formation des futurs enseignant·es car elle permet de :

- re-problématiser la question des inégalités scolaires et de sexe au plan didactique ;
- analyser la manière dont les enseignant·es traitent les filles et les garçons dans les classes, à partir d'observation très fines de la vie quotidienne des classes et des interactions didactiques (Mosconi, 2003) ;
- amener les professeur·es stagiaires à s'interroger sur les raisons à l'origine des différences de traitement des filles et des garçons en EPS, sans ignorer certains déterminismes sociaux ;
- utiliser des extraits de recherche pour observer les évolutions différentielles et le rôle des régulations didactiques dans cette dynamique ;
- réfléchir sur la pertinence de proposer aux élèves des tâches contextualisées et ne pas cloisonner toutes les filles comme « faibles » et tous les garçons comme « forts ».

Dans le cadre de notre pratique professionnelle de formatrice en STAPS dans les filières de l'entraînement sportif et de l'enseignement, nous nous proposons d'expérimenter ces pistes de travail et de réflexion avec les étudiant·es et éventuellement d'en caractériser leurs effets sur la conception des dispositifs d'interventions et sur la manière de les gérer.

3.3. Les représentations des données

Ayant intégré le groupe ViSA¹⁰⁴ et le sous-groupe « toulousain » et « montpelliérain » travaillant sur la représentation des données de la recherche et sur les articulations des méthodes quantitatives et qualitatives dans la collecte et le traitement des données depuis 2017, les recherches, menées dans ce groupe, nous offrent des perspectives intéressantes pour aller plus loin dans l'exploitation de la masse des données de la thèse selon plusieurs types de représentations : des enregistrements vidéo des séances, des tableaux, des transcriptions, des captures d'image, des histogrammes, des schémas. Nous pensons nous en inspirer dans nos recherches futures.

4. Pour terminer ...

Nous avons débuté notre recherche avec, en tête, le postulat important selon lequel nous ne pouvons pas séparer, pour comprendre ce qu'il se passe dans la classe, ce qui relève de l'activité des élèves, de l'activité du professeur et du savoir. Mais ce postulat ne fonctionne pas « qu'en didactique », il existe d'autres contraintes. L'idée de Vygotski (1935) est que « le développement de l'enfant ne suit pas comme une ombre l'activité didactique développée à l'école (...) les résultats obtenus à l'école par l'enfant ne reflètent jamais le cours effectif de son développement ». De la même façon, « le didactique [en lien avec les questions de genre et en éducation prioritaire] n'existe pas qu'à l'École ». D'autres espaces d'investigations possibles, évoqués dans cette conclusion, sont envisageables ...

Terminer de rédiger un manuscrit de thèse permet de mettre un point qui scande la fin d'un travail de longue haleine... mais c'est tout autant une invitation à poursuivre.

Ce sont ces différentes perspectives de recherche que nous souhaitons, dans l'avenir, approfondir.

¹⁰⁴ ViSA : Vidéos de Situations d'enseignement et d'Apprentissage, structure fédérative de recherche impliquant plusieurs universités

BIBLIOGRAPHIE

Amade-Escot, C. (1996). *L'observation des activités didactiques en Education Physique et Sportive : aspects méthodologiques*. Impulsion n°2. Paris, France : INRP.

Amade-Escot, C. (2000). The Contribution of Two Research Programs on Teaching Content: "Pedagogical Content Knowledge" and "Didactics of Physical Education". *Journal of Teaching Physical Education*, 20(1), 78-101.

Amade-Escot, C. (2003a). *Didactique de l'éducation physique. Etat des recherches*. Paris, France : Revues EP&S.

Amade-Escot, C. (2003b). La gestion interactive du contrat didactique en volley-ball : agencement des milieux et régulations du professeur. Dans C. Amade-Escot (dir.), *Didactique de l'éducation physique. Etat des recherches* (p. 240-264). Paris, France : Revue EP&S.

Amade-Escot, C. (2005). Interactions didactiques et difficultés d'apprentissage des filles et des garçons en EPS. Dans L. Talbot (dir.), *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage* (p. 61-74). Ramonville Sainte Agne, France : Erès.

Amade-Escot, C. (2007). Les savoirs au cœur du didactique. Dans C. Amade-Escot (dir.), *Le didactique* (p. 11-30). Paris, France : Revue EP&S.

Amade-Escot, C. (2014). De la nécessité d'une observation didactique pour accéder à l'épistémologie pratique des professeurs ? *Recherches en Education*, 19, 18-29.

Amade-Escot, C. (2013). Potentialité de la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) pour l'analyse des situations d'intervention en APS. *eJRIEPS*, 30, 82-89.

Amade-Escot, C. (2017). How the gender order is enacted in Physical Education: the *didactique* approach. Dans G. Doll-Tepper, R. Bailey & K. Koenen (dir.), *Sport, Education and Social Policy. The state of the social sciences of sport* (p. 62-79). London, Angleterre : Routledge, Taylor & Francis, ICSSPE perspectives.

Amade-Escot, C. (2019a). Epistemic gender positioning: An analytical concept to (re)consider classroom practices within the French didactique research tradition. Dans A. Taylor, C. Amade-Escot & A. Abbas (dir.), *Gender in Learning and Teaching: Feminist Dialogues Across International Boundaries* (p. 24-38). London, Angleterre : Routledge, Francis and Taylor.

Amade-Escot, C. (2019b). Epistémologies pratiques et dynamique différentielle du contrat didactique : poursuivre le travail d'articulation conceptuelle. Dans C. Goujon (dir.), *Actes du congrès : La TACD en questions, questions à la didactique* (Vol. 5, p. 14-28). Rennes, France : CREAD. Repéré à https://tacd-2019.sciencesconf.org/data/ACTES_Session5_Congres_TACD_Rennes_2019.pdf

Amade-Escot, C. (2019c). Épistémologies pratiques et action didactique conjointe du professeur et des élèves. *Education & Didactique, Dossier « Formes de comparatisme »*, 13(1), 109-114.

Amade-Escot, C., Elandoulsi, S. & Verscheure, I. (2015). Physical Education in Tunisia: Teachers' Practical Epistemology, Students' Positioning and Gender Issues. *Sport, Education and Society*, 20(5), 656-675.

Amade-Escot, C. & Leutenegger, F. (2013, janvier). *Actualité de la théorie de l'action conjointe en didactique : questions théoriques et méthodologiques*. Conférence d'ouverture à la journée des jeunes chercheurs présentée au 3^{ème} Colloque de l'ARCD : Savoirs, compétences : Approches comparatives de l'organisation des contenus et des formes de l'étude ; variations et constantes disciplinaires, institutionnelles, culturelles, Marseille, France.

Amade-Escot, C., Ligozat, F., Mercier, A., Milli, I., Tiberghien, A. & Venturini P. (2019, juin). *Contributions à la théorisation en cours de l'action didactique conjointe*. Communication collective présentée au 1^{er} Congrès international : La Théorie de l'Action Conjointe en Didactique - La TACD en questions, questions à la didactique, Rennes, France.

Amade-Escot, C., Loquet, M. & Léziart, Y. (2014). Quels effets différés des collaborations de recherche sur les pratiques didactiques d'enseignants d'EPS au collège? Dans F. Leutenegger, C. Amade-Escot & M.-L. Schubauer-Leoni (dir.), *Interactions entre recherches en didactique(s), formation des enseignants: questions de didactique comparée* (p. 55-71). Besançon, France : PUFC.

Amade-Escot, C. & Sensevy, G. (2005, février). *Générique et spécifique dans l'action du professeur* (Introduction au symposium du sous-groupe OPEN). Communication présentée au 5^{ème} Colloque International inter-IUFM : Former des enseignants-professionnels, savoirs & compétences, Nantes, France.

Amade-Escot, C. & Venturini, P. (2009). Le milieu didactique : d'une étude empirique en contexte difficile à une réflexion sur le concept. *Education & Didactique*, 3, 7-44.

Amade-Escot, C., Verscheure, I. & Devos, O. (2002). Agencement des milieux et régulations didactiques : outils d'analyse de l'activité du professeur en éducation physique. *Dossiers des Sciences de l'Education*, 8, 87-97.

Amade-Escot, C., Verscheure, I. & Uchan, K. (2004). La question des inégalités de genre en éducation physique et sportive, pertinence de l'approche didactique. Dans M. Loquet & Y. Léziart (dir.), *Cultures Sportives et Artistiques. Formalisation des Savoirs*

Professionnels. Pratiques, Formations, Recherches (p. 151-188). Rennes, France : Université de Rennes 2 et ARIS.

Amans-Passaga, C. (2005). L'enseignement des sports collectifs par les professeurs d'EPS dans le cadre de l'association sportive scolaire : étude comparative des conceptions de quelques enseignants. *eJRIEPS*, 8, 4-23.

Assude, T. & Mercier, A. (2007). L'action conjointe professeur-élève dans un système didactique orienté vers les mathématiques. Dans G. Sensevy & A. Mercier (dir.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (p. 153-185). Rennes : PUR.

Azzarito, L. (2009). The panopticon of physical education: pretty, active and ideally white. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(1), 19-39.

Barbier, J.-M. (2001). La constitution de champs de pratiques en champs de recherches. Dans J.-M. Baudouin & J. Friedrich (dir.), *Théorie de l'action et éducation* (p. 305). Bruxelles : De Boeck, Raisons éducatives.

Barbusse, B. (2016). *Du sexisme dans le sport*. Paris, France : Anamosa.

Bardin, L. (1980). *L'analyse de contenu* (2^e éd.). Paris, France : PUF.

Bautier, E. (2002). L'enseignement en ZEP et les recherches en didactique du français. *Revue française de pédagogie*, 140, 53-64.

Bautier, E. (2004). Contexte, situation et milieu. Dans J.-F. Marcel & P. Rayou, *Recherches contextualisées en éducation* (p. 223-234). Paris, France : INRP.

Bautier, E., Crinon, J. & Rochex, J.-Y. (2011). Introduction. Dans J.-Y. Rochex & J. Crinon, *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes, France : PUR.

Bautier, E. & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris, France : PUF.

Bautier E. & Rochex, J.-Y. (1997). Apprendre : des malentendus qui font la différence. Dans J.-P. Terrail, *La scolarisation de la France : Critique de l'état des lieux* (p. 105-122). Paris, France : La Dispute.

Bayer, C. (1991). *Le hand-ball. Que sais-je*. Paris, France : PUF.

Beaud, S. & Weber, F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris, France : La Découverte.

Bécu-Robinault, K. (2018). *Le geste, la parole et l'écrit. Analyse des interactions en classe de physique* (p. 11-12). Paris, France : L'Harmattan.

Ben-Ayed, C., Broccholichi, S., Trancart, D. & Mathey-Pierre, C. (2007). Fragmentations territoriales et inégalités scolaires : des relations complexes entre la distribution spatiale, les conditions de scolarisation et la réussite des élèves. *Education & Formations*, 74, 31-48.

Béréni, L., Chauvin, S., Jaunait, A. & Revillard, A. (2012). *Introduction aux études sur le genre* (2^e éd. Augmentée). Bruxelles, Belgique : De Boeck, collection Ouvertures politiques.

Berge, F. (2000). Écart de notation entre garçons et filles dans la Loire. Dans B. David (dir.), *Education physique et sportive. La certification au baccalauréat* (p. 97-102). Paris, France : INRP, collection Documents et travaux de recherche en éducation.

Bilge, S. (2009). Théorisations féministes de l'intersectionnalité. *Diogène*, 225 (1), 70-88. doi:10.3917/dio.225.0070

Bisanswa, J., Rousseau, N., Deslandes, R., Hardy, V., Fournier, H., & Bergeron, L. (2011). Perceptions des élèves du primaire à l'égard des devoirs et des leçons. *Revue de l'Université de Moncton*, 42(1-2), 277-303. doi: 10.7202/1021307

Bonnéry, S. (2011). Les définitions sociales de l'apprenant : approche sociologique, interrogations didactiques. *Recherches en didactiques*, 12(2), 65-84.

Bordes, P. (2002). Les regroupements d'élèves en classe d'éducation physique. *Revue EP&S*, 298, 39-42.

Boudard, J.-M. & Robin, J.-F. (2012). Pratiques de régulation didactique en Éducation Physique et Sportive et place des savoirs techniques : illustration à travers une étude de cas. *Staps*, 95, 23-41. doi: 10.3917/sta.095.0023

Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Paris, France : Seuil.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, France : Minuit.

Bouthier, D. (1986). Comparaison expérimentale des effets de différents modèles didactiques des sports collectifs. Dans *EPS, contenus et didactique* (p. 85-89). Paris, France : SNEP.

Bouthier, D. (2018). Plaidoyer pour une approche technico-tactique de contenus culturels d'enseignement en EPS. *Contre Pied*, Hors-série, 20/21, 46-47.

Brau-Antony, S. (2001). Les conceptions des enseignants d'éducation physique et sportive sur l'enseignement et l'évaluation des jeux sportifs collectifs : résultats d'une enquête. *Staps*, 22(56), 93-108.

Brau-Antony, S. (2003). Caractéristiques des situations didactiques proposées par des enseignants d'EPS en volley-ball. Dans C. Amade-Escot, *Didactique de l'éducation physique. Etat des recherches* (p. 169-192). Paris, France : Revue EP&S.

Brau-Antony, S. & Grosstephan, V. (2014). Etudier l'activité didactique de l'enseignement d'EPS. *Parcours de chercheurs. eJRIEPS*, 33, 49-65.

Brau-Antony, S. & Grosstephan, V. (2017). Épistémologie pratique des enseignants d'éducation physique et sportive et enseignement des sports collectifs. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 20(1), 79-97.

Bréau A., Hauw D. & Lentillon-Kaestner V. (2017). Séparer les filles et les garçons au sein des classes d'éducation physique et sportive : état de la question. *Canadian Journal Of Behavioural Science*, 49, 195-208.

Brière-Guenoun F. (2015). Les gestes du professeur d'éducation physique en milieu difficile : de multiples compromis au service de la co-construction des savoirs. *Carrefours de l'éducation*, 40(2), 85-103.

Brière-Guenoun, F., Couchot-Schiex, S., Poggi, M.-P. & Verscheure, I. (2018). *Les inégalités d'accès aux savoirs se construisent aussi en EPS... Analyses didactiques et sociologique*. Besançon, France : PUFC.

Brousseau, G. (1978). L'observation des activités didactiques. *Revue française de pédagogie*, 45, 130-139.

Brousseau, G. (1980). L'échec et le contrat. *Recherches*, 41, 177-182.

Brousseau, G. (1982). D'un problème à l'étude *a priori* d'une situation didactique. Dans *Actes de la 2^{ème} école d'été de didactique des mathématiques* (p. 39-60). Olivet : IREM d'Orléans.

Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 7(2), 33-115.

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble, France : La Pensée Sauvage.

Bru, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse, France : EUS.

Bru, M. (2004). La prise en compte du contexte dans l'étude des pratiques de formation et d'enseignement. Dans J.-F. Marcel & P. Rayou, *Recherches contextualisées en éducation* (p. 63-76). Paris, France : INRP.

Buscatto, M. (2016). La forge conceptuelle. « Intersectionnalité » : À propos des usages épistémologiques d'un concept (très) à la mode ». *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 47-2, 101-115.

Butlen, D., Masselot, M., Pézard, M., Amigues, R. & Kherroubi, M. (2003). De l'analyse de pratiques effectives de professeurs d'école débutants nommés en ZEP/REP à des stratégies de formation. *Recherche & Formation*, 44, 45-61.

Butlen, D., Peltier-Barbier, M.-L. & Pézard, M. (2002). Nommés en REP, comment font-ils ? Pratiques de professeurs des écoles enseignant les mathématiques en REP : cohérence et contradiction. Les ZEP : vingt ans de politiques et de recherches. *Revue française de pédagogie*, 140, 41-52.

Butler, J. (2005). *Trouble dans le genre. Le féminisme et la subversion de l'identité* (traduit par Cynthia Kraus). Paris, France : La Découverte/poche.

Capiello, P. (2017). *Rapports aux savoirs des sciences de la vie et de la Terre et pratiques d'enseignement et d'apprentissage cas d'élèves de seconde générale* (Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education, Université Toulouse Jean Jaurès). Répertorié à <http://dante.univ-tlse2.fr/9156/>

Cappiello, P., Venturini, P. & Schneeberger, P. (2018). Rapports aux savoirs d'élèves de seconde générale aux SVT et pratiques d'enseignement et d'étude en classe. *Education & Didactique*, 12-1, 9-42.

Carnus, M.-F., Garcia-Debanç, C. & Terrisse, A. (2009). *Analyse des pratiques des enseignants débutants*. Grenoble, France : La pensée sauvage.

Chabaud-Rychter, D. Descoutures, V. Devreux, A.-M. & Varikas, E. (2010). *Sous les sciences sociales, le genre. Relectures critiques de Max Weber à Bruno Latour*. Paris, France : La Découverte.

Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris, France : Seuil.

Charlot, B. (1997). *Rapport au savoir : Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

Charlot, B., Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris, France : Bordas.

Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné* (2^e éd. Augmentée). Grenoble, France : La Pensée Sauvage.

Chevallard, Y. (1997). Familiale et problématique, la figure du professeur. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 17(3), 17-54.

- Clair, I. (2012). *Sociologie du genre : Sociologies contemporaines*. Paris, France : Armand Colin.
- Clément, P. & Lorca, M. (1997). Violence scolaire et enseignement : L'EPS a-t-elle un rôle à jouer ? *Revue EP&S*, 267,59-62.
- Cleuziou, J.P. (2000). L'analyse des menus et des notes. Dans B. David (dir.), *Education physique et sportive. La certification au baccalauréat* (p. 37-48). Paris, France : INRP, collection Documents et travaux de recherche en éducation.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris, France : PUF.
- Cogérino, G. (2004). *Filles et garçons en EPS*. Paris, France : Revue EP&S.
- Cogérino, G. (2006). *La mixité en éducation physique. Paroles, réussites et différenciations*. Dossier EP&S, 67. Paris, France : Revue EP&S.
- Cogérino, G. (2010). L'intervention et les phénomènes relevant du genre. Dans J.-P. Dupont, et al., « Les approches psychologiques de l'enseignement », 2^{ème} partie. Chapitre dans M. Musard, G. Carlier, M. Loquet, *Sciences de l'intervention en EPS et en sport : résultats de recherches et fondements théoriques* (p. 46-54). Paris, France : Revue EP&S.
- Collet, I. (2011). *Comprendre l'éducation au prisme du genre. Théories, questionnements, débats*. Université de Genève, Suisse : Carnet des sciences de l'éducation.
- Couchot-Schiex, S. (2005). *Contributions aux effets du genre de l'enseignant en EPS. Etude descriptive dans trois APSA : gymnastique, badminton, handball verbalisation* (Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education, Université Lumière Lyon 2). Repéré à http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2005/schiex_s#p=0&a=title
- Couchot-Schiex, S. (2007). Observation des pratiques des enseignant(es) d'EPS au regard du genre. *Recherche & Formation*, 54, 151-164.
- Couchot-Schiex, S. (2013a). Les normes de sexes dans les interactions enseignant·e et élèves. Deux études de cas en Éducation Physique et Sportive. Dans C. Morin-Messabel & M. Salle (dir.), *A l'école des stéréotypes : Comprendre et déconstruire* (p. 141-163). Paris, France : L'Harmattan, collection Savoir et Formation - Genre et éducation.
- Couchot-Schiex, S. (2013b). Habillage de la tâche et adhésion aux stéréotypes. Une expérimentation en EPS. Étude longitudinale de la maternelle au collège. Dans C. Morin-Messabel & M. Salle (dir.), *A l'école des stéréotypes : Comprendre et déconstruire* (p. 185-202). Paris, France : L'Harmattan, collection Savoir et Formation - Genre et Education.
- Couchot-Schiex, S. (2017). *Le genre*. Paris, France : Revue EP&S.

Couderette, M. (2018). Enquête comparatiste sur la mise en œuvre d'une ingénierie didactique au premier cycle du primaire dans plusieurs systèmes didactiques (Thèse de Doctorat en cotutelle en Sciences de l'Éducation, Université Toulouse Jean Jaurès, Université de Genève). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01893441>

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics, *University of Chicago Legal Forum*, 14,538-554.

Crenshaw, K. (1992). Whose Story Is It, Anyway? Feminist and Antiracist Appropriations of Anita Hill. Dans T. Morrison (dir.), *Race-ing Justice, En-gendering Power* (p. 402-440). New-York, Etats-Unis : Pantheon Books.

Cromer, S., Dauphin, S. & Naudier, D. (2010). L'enfance, laboratoire du genre. *Cahiers du Genre*, 49(2), 5-14.

Darnis, F. & Lafont, L. (2014, juillet). *Différences filles/garçons dans la résolution en dyade d'un problème d'ordre tactique lors d'un apprentissage sociocognitif*. Communication présentée au 8^{ème} colloque international de l'ARIS : Temps, temporalités et intervention en EPS et en sport, Université de Genève, Suisse.

Darnis, F., Lafont, L. & Menaut, A. (2007). Interactions verbales en situation de co-construction de règles d'action au handball : L'exemple de deux dyades à fonctionnement contrasté. *eJRIEPS*, 11, 56-76.

David, B. (1995). Rugby mixte en milieu scolaire. *Revue française de pédagogie*, 110, 51-61.

David, B. (2000). *Équité et arrangements évaluatifs. Certifier en EPS*. Paris, France : INRP.

Davis, K. (2015). L'intersectionnalité, un mot à la mode. Ce qui fait le succès d'une théorie féministe. *Les cahiers du CEDREF*, 20. Repéré à <https://cedref.revues.org/827>

Davisse, A. (1999). Elles papotent, ils gigotent. L'indésirable différence des sexes. *Ville Ecole Intégration*, 116, 185-198.

Davisse, A. (2010). Filles et garçons en EPS : différents et ensemble ? *Revue française de pédagogie*, 171, 87-91.

Davisse, A. & Louveau C. (1998). *Sports, école, société : la différence des sexes* (2^e éd.). Paris, France : L'Harmattan.

Debarbieux, E., Alessandrin, A., Dagorn, J. & Gaillard, O. (2018). *Les violences sexistes à l'école Une oppression viriliste*. Observatoire européen de la violence à l'école, 30

mai. Repéré à <http://news.reseauprevios.fr/2018/07/05/les-violences-sexistes-a-lecole-une-oppression-viriliste-deric-debarbieux-avec-arnaud-alessandrin-johanna-dagorn-et-olivia-gaillard-observatoire-europeen-de-la-violence-a-lecole-2018/>

Debars, C. (2004). *Incidence du contexte (collège non ZEP et collège ZEP) sur les actions des enseignants d'éducation physique et sportive* (Mémoire de maîtrise en STAPS inédit). Université Paul Sabatier III.

Debars, C. (2018a, octobre). *Co-construction différentielle des savoirs entre filles et garçons en EPS dans un collège REP⁺ : stratégie de condensation des données pour comparer le fonctionnement de deux systèmes didactiques*. Communication présentée, à l'atelier corpus au 5^{ème} colloque international de l'Association pour des Recherches Comparatistes en Didactique : Apports réciproques entre didactique(s) des disciplines et recherches comparatistes en didactique, Bordeaux, France.

Debars, C. (2018b, juin). *Analyser les interactions didactiques selon le genre en EPS : de la recherche à la formation de futurs enseignants*. Communication présentée aux SFR-AEF-Secondes journées d'étude des ESPE d'Occitanie, Narbonne, France.

Debars, C. & Amade-Escot, C. (2005). *Contribution à l'étude de l'action didactique d'un professeur d'EPS en ZEP selon la difficulté perçue de la classe par l'enseignant en badminton* (Mémoire de DEA en STAPS inédit). Université Paul Sabatier III.

Debars, C. & Amade-Escot, C. (2006). Enseigner le badminton à une classe de primo arrivants : L'incidence du contexte ZEP (zone d'éducation prioritaire) sur la pratique d'intervention. *eJRIEPS*, 9, 35-43.

Debars, C. & Cappiello, P. (2019). Les rapports au savoir et le positionnement de genre épistémique comme déterminants de l'action des élèves dans l'action conjointe en Sciences de la vie et de la Terre. Dans C. Goujon (dir.), *Actes du congrès : La TACD en questions, questions à la didactique* (Vol. 5, p. 99-113). Rennes, France : CREAD. Repéré à https://tacd-2019.sciencesconf.org/data/ACTES_Session5_Congres_TACD_Rennes_2019.pdf

De Beauvoir, S. (1949). *Le deuxième sexe*. Paris, France : Gallimard, tomes 1 et 2.

De Certeau, M. (1990). *L'invention au quotidien. 1. Arts de faire*. Paris, France : Gallimard.

Deglau, D. & O'Sullivan, M. (2005, janvier). *Influence de la formation continue sur les croyances et les pratiques d'enseignants expérimentés intervenant dans les « Urban Schools »*. Communication présentée au Colloque ARIS - AFRAPS, Louvain-la-Neuve, Belgique.

- Delignières, D. & Garsault, C. (2004). *Libres propos sur l'Éducation Physique*. Paris, France : Revues EP&S.
- Deriaz, D., Poussin, B. & Gréhaigne, J.-F. (1998). Le débat d'idées. *Revue EP&S*, 273, 80-82.
- Détrez, C. (2015). *Quel genre ?* Paris, France : Thierry Magnier.
- Develay, M. (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*. Paris, France : ESF.
- Devos-Prieur, O. (2006). *Rapports aux savoirs des professeurs d'école et développement des contenus en éducation physique : étude comparée de quatre cycles de basket-ball au cours moyen* (Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation inédite). Université Toulouse 3.
- Devos-Prieur, O. (2011). Chronogénèse des objets enseignés en basket-ball par quatre intervenants. *eJRIEPS*, 24, 118-143.
- Dhellemmes, R. (1995). *Éducation physique et sportive au collège et athlétisme*. Paris, France : INRP.
- Dhellemmes, R. & Badreau, J. (1998). *Enseigner l'éducation physique à des élèves en difficulté et/ou difficile recherche dite « édifice »*. Paris et Nord Pas de Calais, France : IUFM.
- Dhume, (2018, septembre). *2008-2018 : Où en est-on de la reconnaissance et de l'action scolaires face à la discrimination raciale et au racisme*. Communication présentée au colloque international et interdisciplinaire, Racisme et discrimination de l'école à l'université, Paris 13, France.
- Dietsch, G. & Brière-Guenoun, F. (2018). Forme scolaire d'étude en EPS en milieu difficile : le cas d'une classe de seconde de lycée professionnel. Dans F. Brière-Guenoun, S. Couchot-Schiex, M.-P. Poggi, & I. Verscheure. *Les inégalités d'accès aux savoirs se construisent aussi en EPS... Analyses didactiques et sociologiques* (p. 113-128). Besançon, France : PUFC.
- Dietsch, G., Brière-Guénoun, F. & Wane, T. (2005). Forme de pratique scolaire du football en EPS, débats d'idées et apprentissages en milieu difficile. *Recherches en Éducation*, 23, 117-131.
- Dolz, J. & Tupin, F. (2011). La notion de situation dans l'étude des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage des langues : vers une perspective socio-didactique. *Recherches en Éducation*, 12, 82-97.

- Dorlin, E. (2005). De l'usage épistémologique et politique des catégories de « sexe » et de « race » dans les études sur le genre ». *Cahiers du Genre*, 39(2), 83-105. doi: 10.3917/cdge.039.0083
- Doyle, W. (1986a). Classroom organization and management. Dans M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (3^e éd., p. 392-431). New-York, Etats-Unis : Macmillan.
- Doyle, W. (1986b). Paradigmes de recherches sur l'efficacité des enseignants. Dans M. Crahay et D. Lafontaine (dir.), *L'art et la science de l'enseignement* (p. 435-481). Bruxelles, Belgique : Labor.
- Doyle, W. (1990). Classroom knowledge as a foundation for teaching. *Teachers College Record*, 91, 347-360.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris, France : PUF.
- Durand, M. (1998). *L'enseignement comme action située : Eléments pour un cadre d'analyse*. Communication présentée à la Biennale de l'éducation et de la formation, Paris.
- Durand, M. (2000). *Chronomètre et survêtement : Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants d'Education Physique*. Paris, France : Revue EP&S.
- Durand, M. (2001). L'enseignement de l'éducation physique comme « action située » : propositions pour une approche d'anthropologie cognitive. *Staps*, 55(2), 79-100.
- Duru-Bellat, M. (1990/2004). *L'école des filles. Quelle formation, pour quels rôles sociaux ?* (2^e éd.). Paris, France : L'Harmattan.
- Duru-Bellat, M. (1994). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. Première partie : Des scolarités sexuées, reflet des différences d'aptitudes, ou de différences d'attitudes ? *Revue française de pédagogie*, 109, 111-141.
- Duru-Bellat, M. (1995). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. Deuxième partie : La construction scolaire des différences entre les sexes. *Revue française de pédagogie*, 110, 75-109.
- Duru-Bellat, M. & Marin, B. (2010). La mixité scolaire, une thématique (encore) d'actualité ? *Revue française de pédagogie*, 171, 5-8.
- Eloi, S. & Uhlrich, G. (2016). Développer l'intelligence tactique en jeu par la pédagogie des modèles de décision dans la perspective francophone. *eJRIEPS*, 38, 38-62.
- Ensergueix, P. & Lafont, L. (2010). Reciprocal peer tutoring in a physical education setting: Influence of peer-tutor training and gender on motor performance and self-efficacy outcomes. *European Journal of Psychology of Education*, 25, 222-242.

- Esposito, M. (2013). La formation du joueur, conquête de complexité. *Contre Pied*, Hors-série 6, 20-22.
- Fagrell, B., Larsson H. et Redelius, K. (2012). The game within the game: girls' underperforming position in Physical Education. *Gender and Education*, 24(1), 101-118.
- Fassin, E. (2015). Les langages de l'intersectionnalité. *Raisons politiques* n°58. Paris, France : Les Presses de Sciences Po.
- Felouzis, G., Liot, F. & Perroton, J. (2005). *L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*. Paris, France : Seuil.
- Fernández-Balboa, J.-M. (1992). Beliefs, Interactive Thoughts, and Actions of Physical Education Student Teachers Regarding Pupil Misbehaviors. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11(1), 59-78. doi:10.1123/jtpe.11.1.59
- Flavier, E. (2001). *Les conflits lors de leçons d'éducation physique et sportive : Dynamique et signification des actions en classe des professeurs et des élèves* (Thèse de doctorat en STAPS inédite). Université de Montpellier I.
- Flavier, E., Bertone, S., Méard, J. & Durand, M. (2002). Les préoccupations des professeurs d'éducation physique lors de la genèse et la régulation des conflits en classe. *Revue française de pédagogie*, 139, 107-119.
- Flavier, E., Lauer, M. & Vigneron, M. (2009). *Les conflits professeur-élève(s) : Les comprendre pour les maîtriser. L'exemple de l'EPS*. Strasbourg, France : CRDP.
- Florence, J., Brunelle, J. & Carlier, G. (1998). *Enseigner l'Éducation Physique au Secondaire*. Bruxelles, Belgique : De Boëck.
- Fontayne, P. & Chalabaev, A. (2016). *Les stéréotypes*. Paris, France : Revue EP&S.
- Forest, E. (2017). *Interroger les « manières d'enseigner » l'éducation physique en France à la lumière d'une comparaison France-Suède* (Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation inédite). Université Toulouse Jean Jaurès.
- Fontayne, P. Sarrazin, P. Famose, J.-P. (2001). Les pratiques sportives des adolescents : une différenciation selon le genre. *Staps*, 55, 23-37.
- Forquin, J.-C. (1997). *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. Bruxelles, Belgique : De Boëck.
- Gal-Petitfaux, N., Sève, C., Cizeron, M. & Adé, D. (2010). Activité et expérience des acteurs en situation : les apports de l'anthropologie cognitive. Dans M. Musard, G. Carlier & M. Loquet (dir.), *Sciences de l'intervention en EPS et en sport* (p. 67-85). Paris, France : Revue EP&S.

Garsault, C. (2004). L'EPS en Zone d'Education Prioritaire. Document Académique n°9, Académie de Montpellier, France. Repéré à http://www.educmot.univ-montp1.fr/Courspdf/Doc_final.pdf

Gréhaigne, J.-F. (1997). Les formes de groupement en sports collectifs : des aspects contradictoires. *Revue EP&S*, 265, 71-73.

Gréhaigne, J.-F. (2003). Vers une didactique constructiviste en sport collectif. Dans C. Amade-Escot (dir.), *Didactique de l'éducation physique. Etat des recherches* (p. 79-102). Paris, France : Revue EP&S, collection Recherches et Formation.

Gréhaigne, J.-F. (2016). *Les objets de la technique. De la compétence motrice à la tactique individuelle*. Besançon, France : PUFC, collection Pratiques & Techniques. Série : Didactiques.

Gréhaigne, J.-F. & Deriaz, D. (2007). Le débat d'idées. Dans J.-F. Gréhaigne (dir.), *Configurations du jeu, débat d'idées & apprentissage du football et des sports collectifs* (p. 111-119). Besançon, France : PUFC.

Gréhaigne, J.-F., Poggi, M.-P. & Zeraï, Z. (soumis). Débat d'idées : un exemple d'action conjointe. *Education & Didactique*.

Griffin, P.S. (1984). Girls participation patterns in a middle school team sports unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 30-38.

Griffin, P.S. (1985). Boys' participation styles in a middle school physical education team sports unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 100-110.

Grosstephan, V. (2010). *Développement professionnel d'enseignants d'EPS : processus et effets dans le cadre d'un dispositif de formation continue associant praticiens et chercheur* (Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université Reims Champagne-Ardenne). Repéré à <http://www.theses.fr/15018963X>

Guillaumin, C. (1972). *L'Idéologie raciste : genèse et langage actuel*, La Haye, Mouton, 1972. Dans L. Moreau de Bellaing (1973, dir.), *L'Homme et la société* (n°27, p. 205-206). Paris, France : Sociologie idéologie et politique.

Hardy, L. (1996). Testing the predictions of the cusp catastrophe model of anxiety and performance. *The Sport Psychologist*, 10, 140-156.

Harré, R. et van Langenhove, L. (1999). *Positioning theory: moral contexts of intentional action*. Oxford, Angleterre : Blackwell Publisher Ltd.

Hauw, D. (2000). Les groupes en EPS. Dans J.-P. Rey (dir.), *Le groupe* (p. 89-104). Paris, France : Revue EP&S.

Héritier, F. (1996). *Masculin, Féminin. La pensée de la différence*. Paris, France : O. Jacob.

Héritier, F. (2010). *Hommes, femmes : la construction de la différence*. Paris, France : Le Pommier.

Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante, un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie*, 86, 5-16. doi: 10.3406/rfp.1989.1423

Jarlégan, A., Tazouti, Y. & Flieller, A. (2011). L'hétérogénéité sexuée en classe : effets de genre sur les attentes des enseignant(e)s et les interactions verbales enseignant(e)-élèves. *Dossiers des Sciences de l'Education*, 26, 33-50.

Jarlégan, A. (1999). Les interactions verbales maître-élèves en cours de mathématiques. Dans F. Vouillot (dir.), *Filles et Garçons à l'école : une égalité à construire* (p. 75-79). Paris, France : CNDP.

Jeannin, P. (2013). Des savoir-faire techniques pour les filles : un enjeu pour l'EPS. SNEP FSU, Handball. *Contre Pied*, Hors-série, 6, 23.

Jeannin, P. (2019). A quatre, vers un nouvel handball. *Revue EP&S*, 382, 60-63.

Jonnaert, P. & Borght, C.V. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles, Belgique : De Boëck.

Johnson, L.B. (1963). Kennedy Denied Talk of Dropping Johnson. *The New York Times*, 23, 9.

Joshua, S. (1996). Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ? Dans C. Raïsky et M. Caillot (dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs* (p. 61-73). Bruxelles, Belgique : De Boëck.

Johsua S. (1999a). *L'école entre crise et refondation*. Paris, France : La Dispute.

Johsua, S. (1999b). La popularité de la notion de compétence peut-elle se comprendre comme une réponse inadaptée à une difficulté didactique majeure. Dans J. Dolz et E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 115-128). Bruxelles, Belgique : De Boëck, Raisons éducatives.

Johsua, S. & Lahire, B. (1999). Pour une didactique sociologique. *Revue Education et société*, 4 (2), 29-56.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2002). Notice actes de langage. Dans P. Charaudeau, et D. Maingueneau (dir.), *Dictionnaire d'analyse du discours* (p. 16-19). Paris, France : Seuil.

- Kergoat, D. (2005). Penser la différence des sexes : rapports sociaux et division du travail entre les sexes. Dans M. Maruani (dir.), *Femmes, genre et sociétés* (p. 94-101). Paris, France : La Découverte, collection L'état des savoirs.
- Kherroubi, M. (1999). Des compétences spécifiques pour les ZEP ? Quelques éléments d'analyse. *Recherche & Formation*, 30, 69-83.
- Kherroubi, M. & Rochex J.-Y. (2002). La recherche en Education et les ZEP en France. 1. Politique ZEP, objets, postures et orientations de recherche (Note de synthèse). *Revue française de pédagogie*, 140, 103-131.
- Kherroubi, M. & Rochex, J.-Y. (2004). La recherche en Education et les ZEP en France 2. Apprentissage et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses et interprétations (Note de synthèse). *Revue française de pédagogie*, 146, 115-190.
- Lacoux, J.-P. (1998). *Histoire et histoires du handball Français 1932-1996*. Pontoise, France : Imprimeries ICS.
- Lafont, L. (2002). Efficacité comparée de la démonstration explicitée et de l'imitation modélisation interactive pour l'acquisition d'une séquence dansée chez des adolescentes de 12 à 15 ans. *Staps*, 58, 69-79.
- Lafont, L., Rivière, C., Darnis, F. and Legrain, P. (2017). How to structure group work? Conditions of efficacy and methodological considerations in PE. *European Review of Physical Education*, 23 (3), 327-38.
- Lahire, B. (2007). La sociologie, la didactique et leurs domaines scientifiques. *Education & Didactique*, 1(1), 73-82.
- Laplantine, F. (1987). *L'Anthropologie*. Paris, France : Petite Bibliothèque Payot,
- Larsson, H., Fagrell, B. & Redelius, K. (2009). Queering physical education. Between benevolence towards girls and a tribute to masculinity. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(1), 1-17.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, Angleterre : Cambridge Press.
- Le Hebel, F., Montpied, P., Tiberghien, A. & Fontanieu, V. (2017). Sources of difficulty in assessment: example of PISA science items. *International Journal of Science Education, Taylor & Francis (Routledge)*, 39 (4), 468-487.
- Lessard-Hebert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1996). *La recherche qualitative. Fondements et pratiques* (2^e éd.). Montréal, Canada : Nouvelles.

Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*. Berne, Suisse : Peter Lang, collection Exploration.

Leutenegger, F. & Schubauer-Leoni, M.L. (2002). Les élèves et leur rapport au contrat didactique : Une perspective de didactique comparée. *Dossiers des Sciences de l'Education. Presses Universitaires du Mirail*, 8, 73-86.

Ligozat, F. (2018, octobre). *L'analyse a priori et/ou analyse ascendante de la transposition. Démarches, fonctions, critères en regard des épistémologies disciplinaires en didactique*. Texte de cadrage du symposium présenté au colloque de l'ARCD : Apports réciproques entre didactique(s) des disciplines et recherches comparatistes en didactique, Bordeaux, France.

Liotard, P. (1996). L'impossible spécificité de l'éducation physique féminine. Dans P. Arnaud et T. Terret (dir.), *Histoire du sport féminin, Tome 2 : Sport masculin, sport féminin : éducation et société* (p. 185-211). Paris, France : L'Harmattan.

Loquet, M. (1996). *Les contenus d'enseignement en gymnastique rythmique et sportive pour les élèves de 6^{ème}. Etude des lancer rattraper d'engin. Une recherche d'ingénierie didactique* (Thèse de doctorat en STAPS, option Didactique des APS inédite). Université de Paris XI Orsay.

Lortie, D.C. (1973). Observations on teaching as work. Dans R.M.W. Travers (dir.), *Second handbook of research on teaching*. Chicago, Etats-Unis : Rang McNally.

Losego, P. (2014). *Actes du colloque Sociologie et didactiques, vers une transgression des frontières*. Lausanne, Suisse : Haute Ecole Pédagogique de Vaud.

Losego, P. (2016). Le social et le didactique : distance et rapprochement. *Education & didactique*, 10(3), 67-76.

Louveau, C. (1998) Au fil des jours : les femmes et les hommes dans les pratiques physiques et sportives. Dans Davaisse & Louveau (dir.), *Sports, école, société : la différence des sexes* (p.21-198). Paris, France : L'Harmattan.

Lussault, M. (2015). Refuser le ghetto : La leçon du Petit Bard. *Tous urbains*, 11(3), 10-11. doi: 10.3917/tu.011.0010

Mahlo, F. (1969). *L'acte tactique en jeu*. Paris, France : Vigot.

Manesse, D. & Verrier, J. (1995). *La littérature et les valeurs, Le français aujourd'hui, 110*. Paris, France : AFEF & Armand Colin.

Marcel, J.-F. (2002). La connaissance de l'action et des pratiques enseignantes. Dans J.-F. Marcel, *Les sciences de l'éducation. Des recherches, une discipline* (p. 79-112). Paris, France : L'Harmattan.

Marcel, J.-F. & Rayou, P. (2004). *Recherches contextualisées en éducation*. Paris, France : INRP.

Margolinas, C. (1993). *De l'importance du vrai et du faux dans la classe de mathématiques*. Grenoble, France : La Pensée sauvage, Recherches en didactique des mathématiques.

Mariot J. (1992). *Handball de l'école aux associations*. Paris, France : Revue EP&S.

Mariot, J., Delerce, S. & Perronnet, D. (2002). Logique intégrative visuelle. *Revue EP&S*, 293, 35-39.

Marro, C. (2012). Dépendance-indépendance à l'égard du genre : Penser l'égalité des sexes au-delà de LA différence. *Recherche & Formation*, 69, 65-80.

Marry C. (2000). Filles et garçons à l'école. Dans A. van Zanten (dir.), *L'école : l'état des savoirs* (p. 283-292). Paris, France : La Découverte.

Marsenach, J. (1989). Les pratiques des enseignants d'EPS dans les collèges. *Revue française de pédagogie*, 89, 7-10.

Marsenach, J. (1991). Quelques aspects du fonctionnement de l'enseignement de l'EPS. Dans J. Marsenach et al. (dir.), *EPS : Quel enseignement ?* (p. 33-58). Paris, France : INRP, collection Didactiques des disciplines.

Marsenach, J. (1994). *Education physique et sportive au collège et volleyball*. Paris, France : INRP.

Marsenach, J. & Amade-Escot, C. (1993). Les orientations de la recherche en didactique de l'éducation physique et sportive. *Revue française de pédagogie*, 103(1), 33-41. doi: 10.3406/rfp.1993

Marsenach, J. & Mérand, R. (1987). *L'évaluation formative en EPS dans les collèges*. Paris, France : INRP, collection Rapports de recherche.

Martinand, J.-L. (1992). *Enseignement et apprentissage de la modélisation en sciences*. Paris, France : INRP.

Marty, L. (2019). *Continuité de l'expérience d'apprentissage et transposition didactique des savoirs dans l'enseignement de la physique. Comparaison internationale dans le cas des propriétés de la matière* (Thèse de doctorat en co-tutelle en Sciences de l'Education inédite). Université de Genève et Université de Toulouse.

Maufrais, O. & Couchot-Schiex, S. (2019, juillet). *Intégrer l'approche intersectionnelle en formation des enseignant-es : Perceptions et interrogations de stagiaires du premier degré en éducation physique et sportive* Communication présentée au Colloque international « Réseau Education Formation » dans le symposium Genre : Didactique(s) et Pratiques d'enseignement- Perspectives francophones, Toulouse, France.

Mc Laughlin, H.J. (1994). From negation to negociation: Moving away from the management metaphor. *Action in Teacher Education*, 16, 75-85.

Meese, R. L. (1997). Proactive strategies for preventing and managing student conflicts. *Intervention in School and Clinic*, 33, 26-29.

Méard, J.-A. & Bertone, S. (1998). *L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en Education Physique*. Paris, France : PUF.

Menesson C. (2001). Rapports sociaux de sexe et identités : le cas des femmes engagées dans des sports « masculins », le football et la boxe. *UTINAM, Revue de sociologie et d'anthropologie*, 5.

Mérand, R. (1989). La rénovation des contenus d'enseignements : jeux sportifs collectifs au collège. *Revue française de pédagogie*, 89, 11-14.

Mercier A. (1995). Approche biographique de l'élève et des contraintes temporelles de l'enseignement : un cas en calcul algébrique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 15(1), 97-142.

Mercier, A. & Salin, M.-H. (1988). *Sur l'analyse a priori : outil pour l'observation*. Dans Actes de la 6^{ème} école d'été de didactique des mathématiques d'Orléans (p. 203-216). Bordeaux, France : IREM.

Mercier, A., Schubauer-Leoni, M-L. et Sensevy, G. (2002). Vers une didactique comparée. Introduction. *Revue française de pédagogie*, 141, 7-31.

Miles, M.-B. et Huberman, M. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles, Belgique : De Boëck.

Ministère de l'Education Nationale (2008). *Programme de l'enseignement d'éducation physique et sportive pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège*. BO spécial n°6 du 28 août. Paris, France : CNDP.

Monnier, N (2009). *L'activité didactique empêchée, entre contraintes et ingéniosité : Etude de cas en Education Physique et Sportive en milieu difficile* (Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université de Toulouse Paul Sabatier). Repéré à <http://www.theses.fr/14234303X>

Monnier, N. & Amade-Escot, C. (2009). L'activité didactique empêchée : outil d'intelligibilité de la pratique enseignante en milieu difficile. *Revue française de pédagogie*, 168, 59-73.

Mosconi, N. (1989). *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux semblant ?* Paris, France : PUF, Pédagogie d'aujourd'hui.

Mosconi, N. (1999). Limites de la mixité laïque et républicaine. Dans Filles et femmes à l'école. *Cahiers Pédagogiques*, 372.

Mosconi, N. (2003). Rapport au savoir et division socio-sexuée des savoirs à l'école. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 51, 31-38.

Mosconi, N. (2009). Genre et pratiques scolaires : comment éduquer à l'égalité ? Dans *L'égalité des filles et des garçons*, portail Eduscol, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Oudot, E. & Poggi, M.-P. (2010, juin). *La réflexivité en éducation physique et sportive (EPS)*. Communication présentée au Colloque international : Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes, Université de Lyon, France.

Öhrn, E. (2009). Challenging Sexism? Gender and Ethnicity in the Secondary School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(6), 579-590. doi: 10.1080/00313830903302091

O'Sullivan, M. (2005, janvier). *Programme de formation professionnelle continue qui assoient le pouvoir d'action des enseignants d'éducation physique*. Communication présentée au Colloque ARIS - AFRAPS, Louvain-la-Neuve, Belgique.

Parini, L. (2006), *Le système de genre. Introduction aux concepts et théories*. Zürich, Allemagne : Seismo, collection "Questions de genre".

Pautal, E., Venturini, P. & Schneeberger, P. (2013). Analyse de déterminants de l'action de maîtres-formateurs en sciences du vivant. *Education & Didactique*, 7(2), 9-28.

Payet, J.-P. (1998). La ségrégation scolaire. Une perspective sociologique sur la violence à l'école. *Revue française de pédagogie*, 123, 21-34.

Peltier-Barbier, M.-L. (2004). *Dur d'enseigner en ZEP. Dur pour les élèves, Dur pour les enseignants*. Grenoble, France : La Pensée Sauvage.

Périer, P. (2003). Les actions pédagogiques à la marge. Une perspective interactionniste sur les stratégies des enseignants confrontés à des élèves « difficiles ». *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ere nouvelle, l'identité professionnelle des enseignants à l'épreuve des mutations sociales*, 36, (4), 69-89.

- Pociello, C. (1995). *Les cultures sportives*. Paris, France : PUF.
- Poggi-Combaz, M.-P. (2002). Distribution des contenus d'enseignement en EPS au collège selon tes caractéristiques, sociales du public scolaire: des différences non aléatoires. *Revue française de pédagogie*, 139, 53-69.
- Poggi, M.-P. (2014). Enseigner l'EPS en milieu difficile : vers une confrontation en actes de différents niveaux de contexte dans le cadre d'une approche socio-didactique. *Questions Vives*, 22, 17-34.
- Poggi, M.-P. (2016). Handball scolaire pour les filles en EPS. Quels risques d'inégalités ? Dans J.-F. Gréhaigne (dir.), *Les objets de la technique. De la compétence motrice à la tactique individuelle* (p. 250-266). Besançon, France : PUFC.
- Poggi, M.-P. & Brière-Guenoun, F. (2014). Ce qui s'enseigne en milieu difficile : tentative d'articulation des approches sociologique et didactique. Dans N. Wallian, M.-P. Poggi et A. Chauvin-Vileno (dir.), *Action, interaction, intervention : A la croisée du langage, de la pratique et des savoirs* (p. 333-364). Berne, Suisse : Peter Lang.
- Poggi, M.-P. & Gréhaigne, J.-F. (2005, janvier). *Curricula en EPS et inégalités sociales. Le cas des états défavorisés*. Communication présentée au Colloque ARIS - AFRAPS, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Poggi, M.-P., Marrot, G. & Brière-Guenoun, F. (2017). La construction des inégalités de réussite selon le sexe en EPS. Dans Cogérino, G. (dir.), *Rapport au corps, genre et réussite en EPS*. Paris, France : AFRAPS.
- Poggi, M.-P. & Moniotte, J. (2011). Quelle place pour le sociologique dans les recherches en didactique de l'EPS ? *Education & Didactique*, 5(1), 29-44.
- Poggi, M.-P., Verscheure, I., Musard, M. & Lenzen, B. (2010). Vers une approche socio-didactique en EPS. Dans M. Musard, G. Carlier & M. Loquet (dir.), *Sciences de l'intervention en EPS et en sport : Résultats de recherches et fondements théoriques* (p. 159-178). Paris, France : Revue EP&S.
- Portes, M. (2004). *Handball de 8-9 ans à 15-16 ans. La formation initiale des joueurs et joueuses en questions*. Paris, France : FFHB.
- Potvin, M., Audet, G. & Bilodeau, A. (2013). L'expérience scolaire d'élèves issus de l'immigration dans trois écoles pluriethniques de Montréal. *Sciences de l'éducation*, 39(3), 515-545. doi: 10.7202/1026311ar
- Poupeau, F. (2003). *Une sociologie d'Etat. L'école et ses experts en France*. Paris, France : Raisons d'agir.

Quilio, S. (2017). Caractériser les problèmes des élèves avec le savoir pour comprendre l'espace de décisions du professeur dans le contexte d'un enseignement des nombres et de leurs usages. Dans F. Ligozat et C. Orange (dir.), *La modélisation des savoirs dans les analyses didactiques des situations d'enseignement* (p. 55-71). Nantes, France : CREN.

Guérandel, C. (2016). *Le sport fait mâle : La fabrique des filles et des garçons dans les cités*. Grenoble, France : PUG.

Ratel, M. & Vareilles, R. (2018, septembre). *Réforme de la mixité scolaire et discrimination raciale : D'une problématisation consensuelle à une traduction territoriale conflictuelle*. Communication présentée au Colloque international et interdisciplinaire : Racisme et discrimination raciale, de l'école à l'université, Université Paris Diderot, France.

Rayou, P. (2014). Regard complémentaire - Sociologie et didactique. Vers un espace commun de problématisation. *Education & Didactique*, 8 (1), 91-100.

Rayou P. & Sensevy G. (2014). Contrat didactique et contextes sociaux. La structure d'arrière-plans des apprentissages. *Revue française de pédagogie*, 188, 23-38.

Rayou, P. & van Zanten, A. (2015). *Les 100 mots de l'éducation*. Paris, France : PUF.

Rey, J.-P. (2000). *Le groupe*. Paris, France : Revue EP&S.

Roca i Escoda, M., Farinaz Fassa, F. & Éléonore Lépinard, E. (2016). *L'Intersectionnalité : Enjeux théoriques et politiques*. Paris, France : La Dispute.

Rochex, J.-Y. (1997). Les ZEP un bilan décevant. In J.-P. Terrail (dir.), *La scolarisation de la France : Critique de l'état des lieux*. (p. 123-140). Paris, France : La Dispute.

Rochex J.-Y. & Crinon, J. (2011). *La construction des inégalités scolaires Au cœur des pratiques et dispositifs d'enseignement*. Rennes, France : PUR, Païdeia.

Rongeot, F. (2013). Une conception articulée de la technique et de la tactique. *Contre Pied*, Hors-série, 6, 26-27.

Rovegno, I. (1993). Content knowledge acquisitions during undergraduate teacher education: overcoming cultural templates and learning through practice. *American Educational Research Journal*, 30 (3), 611-642.

Rovegno, I. (1994). Teaching within a curricular zone of safety: school culture and the situated nature of student teacher's pedagogical content knowledge. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 269-279.

Rovegno, I. (1995). Theoretical perspectives on knowledge and learning and a student teacher's pedagogical content knowledge of dividing and sequencing subject matter. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 284-304.

Rovegno, I. & Bandhauer, D. (1997a). Psychological dispositions that facilitated and sustained the development of knowledge of a constructivist approach. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16 (2), 136-155.

Rovegno, I. & Bandhaver, D. (1997b). Norms of school culture that facilitated teacher adoption and learning of a constructivist approach to physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 401-425.

Sarrazy, B. (1995). Le contrat didactique. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 112, 85-118.

Sarrazy B. (2001). Les interactions maître-élèves dans l'enseignement des mathématiques. Contribution à une approche anthropo-didactique des phénomènes d'enseignement. *Revue française de pédagogie*, 136, 117-132.

Saujat, F. (2004). Transformer l'expérience pour la comprendre: l'analyse du travail enseignant. Dans J.-F. Marcel & P. Rayou (dir.), *Recherches contextualisées en éducation* (p. 79-89). Paris, France : INRP.

Saujat, F. (2011). L'activité enseignante. Dans B. Maggi (dir.), *Interpréter l'agir. Un défi théorique* (p. 241-257). Paris, France : PUF.

Schubauer-Leoni, M.-L. (1996). Etude du contrat didactique pour des élèves en difficulté en mathématiques. Problématique didactique et/ou psychosociale. Dans C. Raisky & M. Caillot (dir.), *Au-delà des didactiques le didactique : Débats autour de concepts fédérateurs* (p. 159-189). Bruxelles, Belgique : De Boëck.

Schubauer-Leoni, M.-L. (2002). Didactique comparée et représentations sociales. Dans 434 AFIRSE (dir.), *L'année de la recherche en sciences de l'éducation* (p. 127-149). Paris, France : Afirse, Matrice.

Schubauer-Leoni, M.-L. (2008). La construction de la référence dans l'action conjointe professeur-élève. Dans N. Wallian, M.-P. Poggi, & M. Musard (dir.), *Co-construire des savoirs : Les métiers de l'intervention par les APSA* (p. 67-86). Besançon, France : PUFC.

Schubauer-Leoni, M.-L. & Leutenegger, F. (1997). Le travail de recherche sur la leçon : mise en perspective épistémologique. Dans C. Blanchard-Laville (dir.), *Variations sur une leçon. Analyses d'une séquence : L'écriture des grands nombres* (p. 91-126). Paris, France : L'Harmattan.

Schubauer-Leoni, M.-L. & Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire. Dans F. Leutenegger, F. & M. Saada-Robert (dir.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (p. 227-251). Bruxelles, Belgique : De Boëck, Raisons éducatives.

Schubauer-Leoni, M.-L. & Leutenegger, F. (2005). Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée. *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, 27(3), 407-429.

Sensevy, G. (2001). Théories de l'action et action du professeur. Dans J.-M Baudouin & J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation* (p. 203-224). Bruxelles, Belgique : De Boëck.

Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. Dans G. Sensevy & A. Mercier (dir.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (p. 13-49). Rennes, France : PUF, collection Paideia.

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Eléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles, Belgique : De Boëck.

Sensevy, G. & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble : Eléments de théorisation de l'action conjointe du professeur et des élèves*. Rennes, France : PUR.

Shulman, L.S. (1986a). Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. Dans M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (p. 3-36). New-York, Etats-Unis : Macmillan.

Shulman, L.S. (1986b). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 57 (2), 1-22.

Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundation of a new reform. *Harvard Review*, 57 (1), 1-22.

Siendentop, D. (1994). *Apprendre à enseigner l'éducation physique*. Québec, Canada : Gaëtan Morin.

Smith, L. (1994). Ethnography. Dans *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (p. 67-68). Paris : Nathan.

Soubranne, P. (1984). *La formation de l'entraîneur. Les contenus de formation*. Ligue Dauphine Savoie de handball, France.

Stride, A. (2014). Let US tell YOU! South Asian, Muslim girls tell tales about physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(4), 398-417. doi: 10.1080/17408989.2013.780589

- Teodorescu, L. (1977). *Théorie et méthodologie des jeux sportifs*. Paris, France : Vigot.
- Terrail J.-P. *La scolarisation de la France : Critique de l'état des lieux*. Paris, France : La Dispute.
- Thorel, S. & David, B. (2005). La mixité en éducation physique et sportive : Pluralité des approches. *eJRIEPS*, 8, 103-121.
- Thorjussen, M. I. & Sisjord, M. K. (2018). Students' physical education experiences in a multi-ethnic class. *Sport, Education and Society*, 23(7), 694-706. doi: 10.1080/13573322.2018.1467399
- Tochon, F.V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris, France : Nathan.
- Tochon, F.V. (2004). Le nouveau visage de l'enseignant expert. *Recherche & Formation*, 47, 89-103. doi:10.3406/refor.2004.1932
- Toullec-Théry, M. (2009). Une étude des discours et des actions d'aide de six professeurs des écoles auprès d'élèves « peu performants » en mathématiques. *Recherche en Education*, 6, 109-124.
- Toullec-Théry, M. & Marlot, C. (2013). Les déterminations du phénomène de différenciation didactique passive dans les pratiques d'aide ordinaire à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, 182, 41-54.
- Toussignant, M. (1985). Le degré de coopération des étudiants : une source d'hypothèses d'action pour l'enseignant. *Revue Québécoise de l'activité physique*, 3, 69-74.
- Toussignant, M. & Siendentop, D. (1983). A qualitative analysis of task structure in required secondary physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 3 (1), 47-57.
- Trottin, B. & Coggerino, G. (2009). Filles et garçons en EPS : Approche descriptive des interactions verbales entre enseignant·es et élèves. *Staps*, 83, 69-85.
- Ubaldi, J.-L (1998). *Enseigner l'EPS en milieu difficile*. Dossier EP&S, 40. Paris, France : Revue EP&S.
- Ubaldi, J.-L. (2004). Une EPS de l'anti-zapping. *Revue EP&S*, 309, 49-51.
- Ubaldi, J.-L (2006). *Débuter dans l'enseignement : Témoignages d'enseignants, conseils d'experts*. Paris : ESF, collection Pédagogies. Outils.
- Uhlrich, G., Eloi, S. & Bouthier, D. (2011). La technologie dans le contexte STAPS : Sciences et technologie, de la conception d'outils à la conceptualisation et réciproquement. *eJRIEPS*, 23, 4-19.

Vandeveldel, M. (2006). *Education physique et basket-ball. Robert Mérand : un regard neuf sur l'activité de l'élève*. Paris, France : Syllepse, collection Nouveaux regards.

Vandeveldel, M. & Amade-Escot, C. (2003). Etude des modalités d'incorporation de savoirs d'expert, dans le cadre de la formation continue en EPS. *eJRIEPS*, 3, 51-66.

van Doodewaard, C. & Knoppers, A. (2018). Perceived differences and preferred norms: Dutch physical educators constructing gendered ethnicity. *Gender and Education*, 30(2), 187-204.

van Zanten, A. (2001). *La construction des normes professionnelles. L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue* (p. 209-264). Paris, France : PUF.

van Zanten, A. (2012). *L'école de la périphérie : Scolarité et ségrégation en banlieue* (1^e éd. Quadrige). Paris, France : PUF.

Venturini, P. (2007). *L'envie d'apprendre les sciences. Motivation, attitudes, rapports aux savoirs scientifiques*. Paris, France : Fabert.

Venturini, P. & Amade-Escot, C. (2009). Enseigner la physique en milieu difficile : Co-construction de la référence en classe dédoublée et en classe entière ? *Revue Suisse des Sciences de l'Education*, 31(3), 419-439.

Venturini, P. & Amade-Escot, C. (2014). Analysis of conditions leading to a productive disciplinary engagement during a physics lesson in a deprived area school. *International Journal of Educational Research*, 64, 170-183. doi: 0.1016/j.ijer.2013.07.003

Verscheure, I. (2001). *Analyse exploratoire des contrats didactiques en relation avec la différence des genres : Le cas de l'attaque en volley-ball* (Mémoire de DEA en STAPS inédit). Université Toulouse Le Mirail.

Verscheure, I. (2005). *Dynamique différentielle des interactions didactiques et co-construction de la différence des sexes en Education Physique et Sportive. Le cas de l'attaque en volley-ball en lycées agricoles* (Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université Paul Sabatier Toulouse III). Repéré à <http://www.theses.fr/2005TOU30251>

Verscheure, I. (2010, juin). *Dynamique différentielle des interactions didactiques : intérêt de la notion de position de genre*. Communication présentée au Colloque International : Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes ICAR, Université Lyon 2, France.

Verscheure, I. (2017). Des tâches à plurivalence pour favoriser l'engagement et la réussite de toutes et de tous en EPS. Dans J. Moniotte. *Réussir l'écrit 2 - CAPEPS* (p. 117-129). Neuilly sur Seine, France : Atlande.

Verscheure, I., (2018, septembre). Overcoming sex stereotyping in various subjects at primary school: learning from a longitudinal research intervention on 'gender and didactics'. Communication présentée au Colloque ECER, Bolzano, Italie.

Verscheure, I. (2019). Le positionnement de Genre épistémique comme dimension de l'épistémologie pratique du professeur et des élèves. Dans C. Goujon (dir.), *Actes du congrès : La TACD en questions, questions à la didactique* (Vol. 5, p. 251-259). Rennes, France : CREAD. Repéré à https://tacd-2019.sciencesconf.org/data/ACTES_Session5_Congres_TACD_Rennes_2019.pdf

Verscheure, I. (2020). *Genre, Didactique, et Conduite du Changement. Contribution d'un programme de recherche au comparatisme en didactique* (Mémoire d'Habilitation à Diriger des Recherches en Sciences de l'Education inédit). Université Toulouse Jean-Jaurès.

Verscheure, I. & Amade-Escot, C. (2004). Dynamiques différentielles des interactions didactiques selon le genre en EPS. Le cas de l'attaque en volley-ball en seconde. *Staps*, 66, 79-97.

Verscheure, I. & Amade-Escot, C. (2007). The gendered construction of physical education content as the result of the differentiated didactic contract. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12(3), 245-272.

Verscheure, I., Amade-Escot, C. & Vinson, M. (2020, sous presse). De la pertinence du concept de « positionnement de genre épistémique » pour l'analyse didactique de la fabrique des inégalités en classe. *Education & Didactique*, 14(1).

Verscheure, I. & Debars, C. (2019). Student Gendered Learning in Physical Education: A Didactic Study of a French Multi-Ethnic Middle School in an Underprivileged Area. Dans A. Taylor, C. Amade-Escot & A. Abbas (dir.), *Gender in Learning and Teaching: Feminist Dialogues across International Boundaries* (p. 142-156). London, Angleterre : Routledge, Francis and Taylor.

Verscheure, I., Debars, C., Amade-Escot, C. & Vinson, M. (2019). Saisir les codéterminations du pédagogique et du didactique dans les pratiques d'enseignement. Contribution des études Genre. *Education & Formation*, numéro thématique « En finir avec la controverse didactique(s)-pédagogie ? », e-312, 41-51.

Verscheure, I., Elandoulsi, S. & Amade-Escot, C. (2014). Co-construction des savoirs selon le genre en EPS : Etudes de cas en volley-ball. Recherches en didactique. *Les Cahiers Théodile*, 18, 133-154.

Verscheure, I. & Vinson, M. (2018). Effets de l'action didactique conjointe des professeurs et des élèves sur la construction différentielle des « positions de genre » en badminton. Dans F. Brière-Guenoun, S. Couchot-Schiex, M.-P. Poggi, & I. Verscheure, *Les inégalités d'accès aux savoirs se construisent aussi en EPS... Analyses didactiques et sociologiques* (p. 79-86). Besançon, France : PUFC.

Vigneron, C. (2004). *La construction des inégalités de réussite en EPS au baccalauréat entre filles et garçons* (Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université de Bourgogne). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/halshs-00005202/fr/>

Vigneron, C. (2006). Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : Déterminisme biologique ou fabrication scolaire ? *Revue française de pédagogie*, 154, 111-124.

Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon, France : PUL.

Vinson, M. (2013). *Sous la dynamique non verbale des interactions didactiques, le genre. Analyse de l'action conjointe du professeur et des élèves : Deux études de cas* (Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université de Toulouse 2 - Le Mirail). Repéré à <http://www.theses.fr/2013TOU20002>

Vinson, M. & Amade-Escot, C. (2014). Sous la dynamique non verbale des interactions didactiques, « l'impensable du genre » : Analyse en classe d'éducation physique. Dans I. Collet & C. Dayer (dir.), *Que nous apprend le genre ? Enjeux et paradoxes de l'éducation-formation* (p. 219-245). Bruxelles, Belgique : De Boeck, Raisons Educatives.

Vinson, M. & Elandoulsi, S. (2014). Curriculum et construction différentielle des savoirs selon le genre en EPS. *Questions Vives, Recherches en Education*, 22, 169-187.

Vors O. & Gal-Petitfaux N. (2009). Construire une activité collective de travail dans une classe d'EPS en « réseau ambition réussite » : Entre masquage et ostentation. *eJRIEPS*, 18, 156-177.

Vors, O., Sève, C. & Mathé, P. (2018). *Les contextes difficiles*. Paris, France : Revue EP&S.

Vygotsky, L. E. V. (1935). Enseignement, apprentissage et développement mental. Dans B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (dir., 1985), *Vygotsky aujourd'hui* (p. 95-117). Neuchâtel et Paris, France : Delachaux et Niestlé « Textes de base en psychologie. »

Woods, P. (1997). Les stratégies de « survie » des enseignants. Dans J.-C Forquin, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques* (p. 351-376). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Zimmerman, D.H. (1970). The practicalities of rule use. Dans J.D. Douglas (dir.), *Understanding everyday life: Toward the reconstruction of sociological knowledge* (p. 221-238). Chicago, Etats-Unis : Aldine Publishing Company.

Zerai, Z. (2011). *Apprentissage du handball chez les jeunes filles Tunisiennes et Françaises ; apport de la verbalisation* (Thèse de Doctorat en Sciences du Sport, Université de Franche-Comté). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01144410>

Table des matières

INTRODUCTION 1

**PARTIE 1. CADRE CONCEPTUEL, PROBLEMATIQUE ET METHODOLOGIE DE
LA RECHERCHE 7**

Chapitre 1. Cadre théorique et problématique de la recherche 9

Titre 1. Revue de littérature à l'origine de la problématique didactique de la recherche 11

1. Rôle du contexte et ses effets sur les pratiques : cadre général orientant la recherche 13

1.1. Importance du contexte 13

1.2. Pratiques enseignantes contextualisées et contextualisantes 13

1.3. Contexte et interactions 14

1.4. Variabilité des pratiques en contexte 14

2. L'éducation prioritaire comme contexte d'investigation des pratiques didactiques 16

2.1. Réseaux d'éducation prioritaire : enjeux politiques et sociologiques 16

2.2. Nécessité de préciser la notion de « milieu difficile » 20

3. Etat des recherches sur les pratiques enseignantes en éducation prioritaire 22

3.1. Adaptation des pratiques enseignantes en éducation prioritaire 22

3.2. Recherches portant sur les conflits et les incivilités en classe 24

3.3. Mise en évidence des stratégies de survie des enseignant-es 27

3.4. Une réelle difficulté à maintenir des exigences sur les savoirs du socle commun
d'apprentissage 29

3.4.1. Une socialisation privilégiée par rapport aux contenus d'enseignement 30

3.4.2. Une réduction des savoirs mis à l'étude : vers une recherche socio-didactique ... 32

4. Recherches en EPS : pratiques enseignantes en éducation prioritaire 35

4.1. L'approche sociologique de la distribution des contenus d'enseignement 35

4.2. Effets des cultures d'établissements : apports de quelques travaux anglo-saxons en
éducation physique 37

4.3. Approche didactique : état des recherches sur les pratiques enseignantes en éducation
prioritaire, en EPS 38

4.3.1. Rôle du contexte éducation prioritaire dans la mise en œuvre d'ingénieries
didactiques 38

4.3.2. « L'activité didactique empêchée » : contribution de la didactique de l'EPS à la
prise en compte du contexte d'éducation prioritaire 40

4.3.3. Apports des recherches socio-didactiques en EPS 41

Titre 2. Cadre conceptuel articulant genre et didactique 45

1. A propos du genre et des pratiques d'enseignement 46

1.1.	Vers une définition du genre heuristique pour notre recherche	46
1.1.1.	Une pluralité d'acceptions du concept du genre en sciences humaines et sociales	46
1.1.2.	Le genre en tant que concept relationnel	47
1.2.	Pratiques d'enseignement et reproduction de l'ordre du genre à l'École : état de la question	49
1.2.1.	Thématiques des recherches sur l'enseignement et l'apprentissage au regard de la fabrication des inégalités scolaires selon le sexe	49
1.2.2.	Etudes de genre dans les APSA et dans l'enseignement de l'EPS	50
1.3.	Approches du genre intégrant la question de l'intersectionnalité	53
1.3.1.	Premiers éléments de définition de l'intersectionnalité	53
1.3.2.	Origine du terme et analyses critiques de ses usages	53
1.3.3.	A propos de quelques recherches sur les pratiques d'enseignement en éducation prioritaire	56
1.3.4.	Contribution de cette réflexion et de ces travaux à notre problématique de thèse	58
2.	Inscription dans le cadre théorique de l'action didactique conjointe	60
2.1.	De la co-construction des savoirs à l'analyse de l'action didactique conjointe	60
2.1.1.	Objet d'étude : le fonctionnement des systèmes didactiques	61
2.1.2.	Modèle de l'action didactique conjointe : principaux concepts.....	61
2.1.2.1.	Le contrat didactique.....	62
2.1.2.2.	Le milieu didactique et régulations	62
2.1.2.3.	L'épistémologie pratique de professeur comme un des déterminant du jeu didactique	63
2.1.3.	Modèle de l'action didactique conjointe : les descripteurs	65
2.1.3.1.	Les descripteurs de l'action du professeur	65
2.1.3.2.	L'agir conjoint professeur-élèves (mésogenèse, topogenèse et chronogenèse).....	65
2.1.3.3.	Les descripteurs de l'action des élèves.....	66
2.1.4.	Spécification du modèle de l'action didactique conjointe visant à intégrer les problématiques de genre	67
2.1.4.1.	De l'utilité du concept de contrat didactique différentiel pour traiter du genre en EPS	68
2.1.4.2.	Pertinence du concept de positionnement de genre épistémique comme descripteur de l'action du professeur et des élèves.....	69
Titre 3.	Vers une problématique de recherche didactique intégrant la question du genre en éducation prioritaire	73
1.	Le handball : analyse culturelle et technologique	74

1.1.	Le handball : perspective historique	74
1.2.	Le handball : analyse technologique	76
1.2.1.	Le handball en tant que pratique sociale de référence.....	76
1.2.2.	Le handball en tant que pratique scolaire en EPS	77
1.2.2.1.	Les savoirs experts de l'enseignement du handball	77
1.2.2.2.	Les programmes d'EPS	79
1.2.3.	Le handball en éducation prioritaire	83
1.3.	Genre et handball.....	83
1.4.	Conclusion sur le choix du handball	86
2.	Problématique et questions de recherche	86
Chapitre 2.	Méthodologie	91
	Introduction sur les choix généraux épistémologique et méthodologique	91
1.	Enquête de terrain : une posture quasi ethnographique	92
1.1.	Méthode ethnographique.....	93
1.2.	Types de pratiques observées.....	95
2.	Une observation didactique insérée dans une enquête quasi ethnographique	95
Titre 1.	Terrains investigués et outils de collecte des données	97
1.	Contexte de la recherche et choix des terrains d'étude.....	97
1.1.	Démarches préalables.....	97
1.2.	Les deux sites retenus	98
2.	Les participant-es à la recherche	98
2.1.	Le choix des enseignant-es participant à la recherche.....	98
2.2.	Caractéristiques des élèves des deux classes.....	100
2.3.	Choix des « élèves-cibles » pour l'analyse microdidactique	100
2.4.	Synthèse	102
3.	Protocole du recueil des données	103
3.1.	Le corpus primaire.....	103
3.2.	Le corpus second.....	104
4.	Outils de recueil des données.....	105
4.1.	Le corpus primaire.....	105
4.1.1.	L'entretien ante cycle	105
4.1.2.	Les entretiens ante séance avec l'enseignant-e	106
4.1.3.	Le filmage des séances	107
4.1.4.	Les entretiens post séance avec l'enseignant-e	107
4.1.5.	Les entretiens au vol des élèves pendant les séances.....	108
4.1.6.	Les entretiens en fin de cycle des enseignants.es	108

4.1.7.	Le questionnaire de fin de cycle adressé aux élèves	109
4.2.	Le corpus second	109
4.2.1.	Les questionnaires des élèves en début de cycle	110
4.2.2.	Les entretiens avec les autres personnels de la communauté éducative	111
4.2.3.	L'analyse de l'activité handballistique des « élèves-cibles »	112
5.	Design de la recherche et la discussion des points clés.....	115
5.1.	Modélisation du design de la recherche	115
5.2.	Discussion des points clés organisateurs du design de recherche.....	115
5.2.1.	Articulation des points de vue intrinsèque et extrinsèque	116
5.2.2.	Une démarche centrée sur l'action didactique telle qu'elle peut être observée.	116
Titre 2.	Mise en œuvre du dispositif de collecte des données dans les deux sites	117
1.	Un protocole préliminaire d'observation en classe de 5 ^{ème} handball, site de Pierre	117
2.	Chronologie de constitution des corpus sur les deux sites.....	118
2.1.	Site de Pierre	118
2.1.1.	Recueil des données.....	118
2.1.2.	Séances observées.....	119
2.1.3.	Organisation matérielle de l'enregistrement vidéo des séances	119
2.2.	Site de Carole	119
2.2.1.	Recueil des données.....	119
2.2.2.	Séances observées.....	120
2.2.3.	Organisation matérielle de l'enregistrement vidéo des séances.	121
Titre 3.	Traitement des données : transcription, condensation et interprétation	123
1.	Analyse macrodidactique du cycle	123
1.1.	Transcription et condensation des données par séance (échelle mésodidactique)	124
1.1.1.	Transcription des verbatims et codage de chaque séance.....	124
1.1.2.	Codage des actes de langage du professeur	125
1.1.3.	Validation du codage.....	126
1.1.3.1.	Test de validation	126
1.1.3.2.	Repérage de quelques ambiguïtés	127
1.1.4.	Représentation statistique des données	129
1.2.	Synopsis des séances : thèmes d'étude, types de tâches et évolution des savoirs	130
1.2.1.	Types de tâches spécifiques au handball	131
1.2.2.	Structuration des synopsis expansés.....	133
1.2.3.	Synopsis condensés	134
1.3.	Interprétation macrodidactique du cycle.....	136
1.3.1.	Types de tâches proposés aux filles et aux garçons au fil du cycle	137

1.3.2. Les régulations du professeur-e selon les groupes d'élèves (filles, garçons, groupes mixtes) au fil du cycle	138
1.4. Conclusion sur l'analyse macrodidactique	138
2. Analyse microdidactique	139
2.1. Identification des épisodes remarquables	141
2.2. Méthode d'analyse des épisodes remarquables.....	142
2.2.1. Analyse <i>a priori</i> de la tâche proposée par l'enseignant-e	142
2.2.2. Analyse <i>a posteriori</i>	144
2.2.2.1. A propos de la description des actions des « élèves-cibles »	145
2.2.2.2. A propos de l'interprétation : en termes de de positionnement de genre épistémique du professeur et des « élèves-cibles ».....	147
2.2.2.2.1. Du côté de la description de l'agir des « élèves-cibles ».....	147
2.2.2.2.2. De côté de l'agir de l'enseignant et de l'enseignante observé-es.....	148
2.3. Conclusion sur l'analyse microdidactique	149

PARTIE 2. RESULTATS ET INTERPRETATION 151

Chapitre 1. Caractéristiques des deux sites.....	153
Titre 1. Site de Pierre	155
1. Réalité du dispositif d'observation et les aménagements opérés.....	155
2. Caractéristiques de l'établissement	155
3. Présentation de l'enseignant observé : Pierre.....	156
4. Présentation de la classe de 3 ^{ème}	157
5. Le handball au collège de Pierre.....	157
Titre 2. Site de Carole	159
1. Réalité du dispositif d'observation et les aménagements opérés.....	159
2. Caractéristiques de l'établissement	159
3. Présentation de l'enseignante observée : Carole	161
4. Présentation de la classe de 4 ^{ème}	161
5. Le handball au collège de Carole	161
Chapitre 2. Analyse macrodidactique des cycles observés	163
Titre 1. Site de Pierre	167
1. Analyse mésodidactique de chaque séance de la classe de Pierre	167
1.1. Séance 1	167
1.1.1. Structuration de la séance : tâches et thèmes d'étude.....	167
1.1.2. Les actes de langage de l'enseignant en direction des filles et les garçons	169
1.1.2.1. Echauffement : « Passe et suit ».....	169

1.1.2.2.	Tâche 1 : « 3 contre 3 Ultimate »	170
1.1.2.3.	Tâche 2 : « Matches sur grand terrain 6 contre 6 » avec arbitres	172
1.1.2.4.	Pour conclure sur la répartition des actes de langage lors de cette séance ..	173
1.2.	Séance 2	174
1.2.1.	Structuration de la séance : tâches et thèmes d'étude.....	174
1.2.2.	Les actes de langage de l'enseignant en direction des filles et les garçons	176
1.2.2.1.	Echauffement : « Passes sur un demi-terrain »	176
1.2.2.2.	Tâche 1 : « Diagonale 3 contre 0 et tir »	178
1.2.2.3.	Tâche 2 : « Matches sur demi-terrain »	178
1.2.2.4.	Tâche 3 : « Match sur grand terrain »	179
1.2.2.5.	Pour conclure sur la répartition des actes de langage lors de cette séance ..	179
1.3.	Séance 3	181
1.3.1.	Structuration de la séance : tâches et thèmes d'étude.....	181
1.3.2.	Les actes de langage de l'enseignant en direction des filles et des garçons	183
1.3.2.1.	Echauffement : « Diagonale 3 contre 0 »	183
1.3.2.2.	Tâche 1 : « Départ à 9 mètres, 3 contre 2 défenseur-es »	183
1.3.2.3.	Tâche 2 : « Match sur grand terrain »	184
1.3.2.4.	Pour conclure sur la répartition des actes de langage lors de cette séance ..	187
1.4.	Séance 4	188
1.4.1.	Structuration de la séance : tâches et thèmes d'étude.....	188
1.4.2.	Les actes de langage de l'enseignant en direction des filles et les garçons	191
1.4.2.1.	Echauffement : « Diagonale 3 contre 0 » avec gardien-ne	191
1.4.2.2.	Tâche 1 : « Diagonale 3 contre 1 », puis 3 contre 1 + 1	192
1.4.2.3.	Tâche 2 : « Match sur grand espace »	193
1.4.2.4.	Pour conclure sur la répartition des actes de langage lors de cette séance ..	195
1.5.	Séance 5	197
1.5.1.	Structuration de la séance : tâches et thèmes d'étude.....	197
1.5.2.	Les actes de langage de l'enseignant en direction des filles et des garçons	199
1.5.2.1.	Echauffement : « Diagonale 3 contre 0 + 0 puis 3 contre 0 + 1 »	199
1.5.2.2.	Tâche 1 : « Matches sur grand terrain »	199
1.5.2.3.	Pour conclure sur la répartition des actes de langage lors de cette séance ..	204
1.6.	Séance 6	205
1.6.1.	Structuration de la séance : tâches et thèmes d'étude.....	205
1.6.2.	Les actes de langage de l'enseignant en direction des filles et des garçons	207
1.6.2.1.	Echauffement navette : « Passe et suit »	207
1.6.2.2.	Tâche 1 : « 3 contre 1, sur un demi-terrain avec 1 passeur-seuse »	208
1.6.2.3.	Tâche 2 : « Matches sur grand terrain »	210

1.6.2.4.	Pour conclure sur la répartition des actes de langage lors de cette séance ..	213
1.7.	Séance 7	214
1.7.1.	Structuration de la séance : tâches et thème d'étude	214
1.7.2.	Les actes de langage de l'enseignant en direction des filles et des garçons	216
1.7.2.1.	Echauffement navette : « Passe et suit »	216
1.7.2.2.	Tâche 1 : « 3 contre 1 puis 3 contre 2, sur un demi-terrain avec 1 passeur »	217
1.7.2.3.	Tâche 2 : « Matches sur grand terrain » avec deux arbitres garçons	219
1.7.2.4.	Pour conclure sur la répartition des actes de langage lors de cette séance ..	222
1.8.	Séance 8 : évaluation de fin du cycle	223
1.8.1.	Structuration de la séance : tâches et thèmes d'étude.....	223
1.8.2.	Les actes de langage de l'enseignant en direction des filles et des garçons	226
1.8.2.1.	Echauffement et constitution des équipes.....	226
1.8.2.2.	Situation d'évaluation : « Matches sur grand terrain »	227
1.8.2.3.	Pour conclure sur la répartition des actes de langage lors de cette séance ..	231
2.	Interprétation : analyse macrodidactique à l'échelle du cycle de Pierre	233
2.1.	Evolution des types de tâches et des savoirs proposés aux filles et aux garçons au fil du cycle.....	234
2.1.1.	Evolution du type de tâches proposées aux élèves et leur niveau de désynchrétisation au handball	238
2.1.2.	Evolution des savoirs mis à l'étude dans les tâches	240
2.1.3.	Variation de la direction d'étude au fil des interactions selon les filles et les garçons	243
2.2.	Evolution de l'adressage des actes de langage de Pierre selon les filles et les garçons au fil du cycle	245
2.2.1.	Répartition des actes de langage sur tout le cycle	246
2.2.2.	Répartition des actes de langage de GC au fil du cycle	249
Titre 2.	Site de Carole	253
1.	Analyse mésodidactique de chaque séance de la classe de Carole.....	253
1.1.	Séance 2	254
1.1.1.	Structuration de la séance : tâches et thèmes d'étude.....	254
1.1.2.	Les actes de langage de l'enseignante en direction des filles et des garçons	258
1.1.2.1.	Echauffement : « Tours de terrains et pivots articulaires par équipes non mixtes »	258
1.1.2.2.	Echauffement : « Passe à 10 sur un demi-terrain »	258
1.1.2.3.	Tâche 1 : « Passe à 10 sur un demi-terrain avec des élèves en observation »	259
1.1.2.4.	Tâche 2 : « Match sur grand terrain sans gardien-ne »	260
1.1.2.5.	Tâche 3 : « Match sur grand terrain avec gardien-ne »	261

1.1.2.6.	Tâche 4 : « Match sur grand terrain avec gardien-ne »	263
1.1.2.7.	Pour conclure sur la répartition des actes de langage lors de cette séance	264
1.2.	Séance 3	265
1.2.1.	Structuration de la séance : tâches et thèmes d'étude.....	266
1.2.2.	Les actes de langage de l'enseignante en direction des filles et des garçons	268
1.2.2.1.	Constitution des équipes et échauffement : « Tours de terrains et pivots articulaires »	268
1.2.2.2.	Echauffement : « Passe à 10 - Passes à rebond »	269
1.2.2.3.	Tâche 1	269
1.2.2.3.1.	Tâche 1, groupe 1 filles : « Se reconnaître attaquante et défenseuse sur grand terrain avec gardienne »	269
1.2.2.3.2.	Tâche 1, groupe 2 : « Match passes à rebond et pas de défenseur-e devant pour tirer »	272
1.2.2.4.	Tâche 2	274
1.2.2.4.1.	Tâche 2, groupe 1 : « 6 contre 0 + 1 défenseuse en plus à chaque but »	274
1.2.2.4.2.	Tâche 2, groupe 2 : « 6 contre 0 + 1 défenseur-e en plus à chaque but »	275
1.2.2.4.3.	Tâche 3 : « Match sur grand terrain avec gardien-nes »	275
1.2.2.5.	Pour conclure sur la répartition des actes de langage lors de cette séance	277
1.3.	Séance 4	278
1.3.1.	Structuration de la séance : tâches et thèmes d'étude.....	278
1.3.2.	Les actes de langage de l'enseignante en direction des filles et des garçons	281
1.3.2.1.	Explication de l'évaluation.....	281
1.3.2.2.	Constitution des équipes non mixtes, échauffement « Tours de terrains et pivots articulaires »	282
1.3.2.3.	Echauffement : « Passe à 10 »	282
1.3.2.3.1.	Groupe 1, filles : « Passe à 10 sur demi-terrain puis sur un quart de terrain »	282
1.3.2.3.2.	Groupe 2, garçons : « Passe à 10 sur demi-terrain »	283
1.3.2.4.	Tâche 1	283
1.3.2.4.1.	Tâche 1, groupe 1, filles : « Se reconnaître attaquantes et défenseuses sur demi-terrain sans gardienne »	284
1.3.2.4.2.	Tâche 1, groupe 2, garçons : « Départ du milieu 4 contre 4 avec gardien »	285
1.3.2.5.	Tâche 2	287

1.3.2.5.1. Tâche 2, groupe 1 : « 6 contre 0 et 1 défenseure en plus à chaque but sur grand terrain avec observateurs, sans gardienne »	288
1.3.2.5.2. Tâche 2, groupe 2 : « Match sur grand terrain avec observatrices sans gardien »	289
1.3.2.6. Tâche 3, groupe 1 : « 3 contre 3 puis 4 contre 4 sans gardienne et 6 contre 6 avec gardienne sur grand terrain ».....	291
1.3.2.7. Pour conclure sur la répartition des actes de langage lors de cette séance ..	292
1.4. Séance 5	293
1.4.1. Structuration de la séance : tâches et thèmes d'étude.....	293
1.4.2. Les actes de langage de l'enseignante en direction des filles et des garçons	296
1.4.2.1. Constitution des équipes non mixtes et échauffement : « Tours de terrains et pivots articulaires »	296
1.4.2.2. Echauffement : « Passe à 10 »	296
1.4.2.2.1. Groupe 2, garçons : « Passes à 10 avec balle en touche quand récupération ».....	297
1.4.2.2.2. Groupe 1, filles : « Passes à 10 »	297
1.4.2.3. Tâche 1 : « 4 contre 4 avec gardienne sur $\frac{3}{4}$ de terrain » pour le groupe 1 et « 4 contre 4 sur $\frac{1}{4}$ de terrain » pour le groupe 2	298
1.4.2.3.1. Tâche 1, groupe 1 : « 4 contre 4 avec gardienne sur $\frac{3}{4}$ de terrain »	299
1.4.2.3.2. Tâche 1, groupe 2 : « 4 contre 4 avec gardien sur $\frac{1}{4}$ de terrain »	299
1.4.2.4. Tâche 2	300
1.4.2.4.1. Premier match, groupe 2 : « 5 contre 5 avec gardien-nes sur grand terrain ».....	300
1.4.2.4.2. Deuxième match, groupe 1 : « 5 contre avec gardienne puis 6 contre 6 et 5 contre 5 sur grand terrain »	301
1.4.2.4.3. Bilan de la tâche avec le groupe classe	303
1.4.2.5. Tâche 3, groupe 2 : « 5 contre 5 sur grand terrain sans gardien-ne »	303
1.4.2.6. Pour conclure sur la répartition des actes de langage lors de cette séance ..	304
1.5. Séance 6	305
1.5.1. Structuration de la séance : tâches et thèmes d'étude.....	305
1.5.2. Les actes de langage de l'enseignante en direction des filles et des garçons	307
1.5.2.1. Explication de l'évaluation, constitution des équipes et échauffement : « Tours de terrains et pivots articulaires »	307
1.5.2.2. Tâche 1	308
1.5.2.2.1. Tâche 1, groupe 2 : « 5 contre 5 sur demi-terrain, tous les 3 tirs rotations »	308
1.5.2.2.2. Tâche 1, groupe 1 : « 4 contre 1 puis 4 contre 2 sur grand terrain »	309

1.	Les quatre « élèves-cibles » de Pierre	367
1.1.	Selon leur professeur, du point de vue intrinsèque.....	367
1.2.	Au regard du contexte quasi ethnographique de notre étude	368
1.3.	Synthèse des caractéristiques des quatre « élèves-cibles ».....	369
2.	Observation de l'activité des élèves en début et fin de cycle de handball : indicateurs de transformations des quatre « élèves-cibles »	369
2.1.	Abir	370
2.2.	Adel	371
2.3.	Ibtissame	371
2.4.	Sofiane.....	372
3.	Pour résumer les constats effectués relativement aux quatre « élèves-cibles » de la classe de Pierre	372
Titre 2. Indicateurs des transformations réalisées par les quatre « élèves-cibles », dans le site de Carole		373
1.	Les quatre « élèves-cibles » de Carole.....	373
1.1.	Selon leur professeure, du point de vue intrinsèque.....	373
1.2.	Au regard du contexte quasi ethnographique de notre étude	374
1.3.	Synthèse des caractéristiques des quatre « élèves-cibles ».....	375
2.	Observation de l'activité des élèves en début et fin de cycle de handball : indicateurs de transformations des quatre « élèves-cibles »	375
2.1.	Chaima.....	376
2.2.	Lina	377
2.3.	Marwan	377
2.4.	Nathan.....	378
3.	Pour résumer les constats effectués relativement aux quatre « élèves-cibles » de la classe de Carole	378
Chapitre 4. Analyse microdidactique		381
Titre 1. Episodes retenus pour l'analyse microdidactique		383
Titre 2. Analyse microdidactique dans le site de Pierre		389
1.	Episode 1 : « Match sur grand terrain », séance 3 en mixité.....	389
1.1.	Description de l'épisode : « Match sur grand terrain ».....	390
1.2.	Analyse <i>a priori</i> du milieu didactique primitif : « Match sur grand terrain ».....	391
1.3.	Modalités d'étude et positionnement de genre épistémique des quatre « élèves-cibles »	392
1.3.1.	Vignette d'Abir : interprétation de l'épisode	392
1.3.1.1.	Elle décode parfaitement l'enjeu de savoir en attaque	393

1.3.1.2.	Abir ne décode pas toujours l'enjeu de savoir en défense.....	398
1.3.1.3.	Un topogénèse haute en tant que gardienne	401
1.3.2.	Vignette d'Adel : interprétation de l'épisode	403
1.3.2.1.	Adel, gardien se nourrissant du milieu didactique	403
1.3.2.2.	Une entrée sporadique dans le contrat didactique en attaque et en défense	406
1.3.2.3.	Adel refuse d'être assigné à la place qu'on lui donne dans le groupe de pairs	409
1.3.3.	Vignette d'Ibtissame : interprétation de l'épisode.....	413
1.3.3.1.	Ibtissame décode parfaitement l'enjeu de savoir en tant que PB pour faire une passe et en tant que gardienne	413
1.3.3.2.	Ibtissame ne répond pas réellement aux intentions didactiques de Pierre, en défense et en attaque	416
1.3.4.	Vignette de Sofiane : interprétation de l'épisode	418
1.3.4.1.	Une subtile capacité à décoder les dimensions implicites du contrat didactique	419
1.3.4.1.1.	Un positionnement de genre épistémique relevant d'une norme d'autorité masculine envers ses camarades	422
1.3.4.2.	La contribution de Sofiane à l'institutionnalisation du savoir dans la classe	422
2.	Episode 2 : « Match sur grand terrain », séance 6 en non mixité	423
2.1.	Description de l'épisode : « Match sur grand terrain ».....	423
2.2.	Analyse <i>a priori</i> du milieu didactique primitif : « Match sur grand terrain ».....	424
2.3.	Modalités d'étude et positionnement de genre épistémique des deux élèves.....	425
2.3.1.	Vignette d'Abir : interprétation de l'épisode	425
2.3.1.1.	Abir décode les enjeux de savoir dans la tâche	425
2.3.1.2.	Pierre s'appuie sur Abir pour faire avancer la chronogénèse	429
2.3.2.	Vignette d'Ibtissame : interprétation de l'épisode.....	430
2.3.2.1.	Ibtissame applique activement le savoir à maîtriser en attaque et en défense	430
2.3.2.2.	Une topogénèse haute vis-à-vis de ses pairs.....	432
3.	Episode 3 : « 3 contre 1, sur un demi terrain avec un passeur », séance 7 en non mixité	434
3.1.	Description de l'épisode : « 3 contre 1, sur un demi-terrain avec un passeur ».....	434
3.2.	Analyse <i>a priori</i> du milieu didactique primitif : « 3 contre 1, sur un demi terrain avec un passeur ».....	435
3.3.	Modalités d'étude et positionnement de genre épistémique des quatre « élèves- cibles »	437
3.3.1.	Vignette d'Abir : interprétation de l'épisode	437
3.3.1.1.	Un manque de bagage technique mais Abir trouve des ressources dans le milieu didactique pour progresser	437
3.3.1.2.	Abir résiste à être assignée à une « place de fille »	439
3.3.2.	Vignette d'Adel : interprétation de l'épisode	442

3.3.2.1.	Adel tente de trouver sa place dans le groupe de pairs de même sexe.....	443
3.3.2.2.	Au fur et à mesure des passages, Adel se désengage de l'étude	445
3.3.3.	Vignette d'Ibtissame : interprétation de l'épisode.....	447
3.3.3.1.	Ibtissame s'est soustraite en partie aux attentes du contrat didactique d'autant plus que l'enseignant « l'ignore »	448
3.3.4.	Vignette de Sofiane : interprétation de l'épisode	450
3.3.4.1.	Sofiane n'entre pas dans le contrat didactique par désintérêt pour l'étude des savoirs proposés	450
4.	Conclusion sur l'analyse microdidactique : Pierre	452
Titre 3.	Analyse microdidactique du site de Carole	457
1.	Episode 1 : « Départ du milieu 4 contre 4 et gardien », séance 4 en non mixité	457
1.1.	Description de l'épisode : « Départ du milieu 4 contre 4 et gardien »	457
1.2.	Analyse <i>a priori</i> du milieu didactique primitif : « Départ du milieu 4 contre 4 et gardien »	458
1.3.	Modalités d'étude et positionnement de genre épistémique des deux élèves	459
1.3.1.	Vignette de Marwan : interprétation de l'épisode.....	460
1.3.1.1.	Une valorisation du dribble individuel en tant que PB, des potentialités insuffisamment exploitées en tant que NPB	460
1.3.1.2.	Marwan alterne de bons et mauvais choix en défense.....	463
1.3.1.3.	L'incidence de la relation entre pairs sur son engagement dans l'étude.....	465
1.3.2.	Vignette de Nathan : interprétation de l'épisode	466
1.3.2.1.	Nathan décode parfaitement les attentes de sa professeure	466
1.3.2.2.	Une topogénèse haute en direction de ses pairs reconnue par l'enseignante.....	468
2.	Episode 2 : « 4 contre 4 avec gardienne $\frac{3}{4}$ de terrain », séance 5 en non mixité.....	471
2.1.	Description de l'épisode : « 4 contre 4 avec gardienne $\frac{3}{4}$ de terrain »	471
2.2.	Analyse <i>a priori</i> du milieu didactique primitif : « 4 contre 4 avec gardienne $\frac{3}{4}$ de terrain »	472
2.3.	Modalités d'étude et positionnement de genre épistémique des deux élèves	473
2.3.1.	Vignette de Chaima : interprétation de l'épisode	473
2.3.1.1.	Chaima ne se cantonne pas qu'à défendre et alterne de bons et de mauvais choix	473
2.3.1.1.1.	Chaima se place ponctuellement hors contrat didactique par manque de sérieux.....	476
2.3.2.	Vignette de Lina : interprétation de l'épisode.....	477
2.3.2.1.	Lina reste engagée malgré un contexte de jeu facile compte tenu de son niveau.	477
3.	Episode 3 : « Match sur grand terrain sans gardien-ne », séance 6 en mixité	480

3.1.	Description de l'épisode : « Match sur grand terrain sans gardien-ne »	480
3.2.	Analyse <i>a priori</i> du milieu didactique primitif : « Match sur grand terrain sans gardien-ne »	481
3.3.	Modalités d'étude et positionnement de genre épistémique des trois élèves	483
3.3.1.	Vignette de Lina : interprétation de l'épisode.....	483
3.3.1.1.	Lina trouve des ressources pour progresser et décode parfaitement l'enjeu de savoir en tant que NPB et en défense	483
3.3.1.1.1.	Lina ne trouve pas beaucoup d'opportunité pour progresser techniquement en tant que PB	485
3.3.2.	Vignette de Marwan : interprétation de l'épisode.....	487
3.3.2.1.	Marwan, continue de valoriser les actions individuelles d'attaque	487
3.3.2.2.	Marwan, ne défend que sur les PB garçons	489
3.3.3.	Vignette de Nathan : interprétation de l'épisode	492
3.3.3.1.	Nathan réalise de bons choix que cela soit en défense ou en attaque	493
3.3.3.1.1.	Nathan coopère avec l'ensemble des membres de son équipe, filles comme garçons	495
4.	Episode 3' : « Match sur grand terrain », séance 6 en non mixité	496
4.1.	Analyse <i>a priori</i> du milieu primitif : « Match sur grand terrain »	497
4.2.	Modalités d'étude et positionnement de genre épistémique de Chaima	498
5.	Conclusion sur l'analyse microdidactique : Carole	501
Titre 4. Dynamiques différentielles du contrat didactique : comparaison inter-sites et discussion des résultats		505
1.	La dynamique différentielle du contrat didactique dans le site de Pierre.....	508
1.1.	Du point de vue du contexte.....	511
1.2.	Du côté du professeur	511
1.3.	Du côté des élèves.....	515
2.	La dynamique différentielle du contrat didactique dans le site de Carole.....	517
	Positionnement de genre épistémique caractérisé par une assez grande indépendance aux stéréotypes de sexe en sports collectifs.....	520
	Nathan trouve des ressources pour progresser et décode parfaitement les enjeux de savoir d'autant qu'il valorise l'évaluation (obtention de bonnes notes).....	520
	Pour autant, au regard de son niveau d'habileté initial, peu de progrès en fin de cycle	520
2.1.	Du point de vue du contexte.....	521
2.2.	Du côté du professeur	524
2.3.	Du côté des élèves.....	526
3.	Conclusion : généralités et spécificités des pratiques observées	529

CONCLUSION.....	533
1. Synthèse des résultats au regard des questions de recherches à l'origine de ce travail...	535
1.1. Retour sur la problématique et les questions de recherche.....	535
1.2. Principaux résultats.....	536
1.3. En guise d'ouverture.....	541
2. Limites de la recherche.....	542
2.1. Le nombre des enseignant-es.....	542
2.2. Une entrée par les régulations verbales du professeur.....	542
2.3. Les effets sur l'étude des élèves de l'impact de la caméra.....	543
3. Perspectives de recherche et pour la formation.....	544
3.1. A propos des descripteurs de l'action des élèves dans la modélisation de l'action didactique conjointe.....	544
3.2. La formation universitaire.....	544
3.3. Les représentations des données.....	546
4. Pour terminer.....	546
 BIBLIOGRAPHIE	 547
 TABLE DES MATIERES.....	 577
 INDEX.....	 595
Titre 1. Table des schémas.....	596
Titre 2. Table des tableaux.....	596
Titre 3. Table des histogrammes.....	597

Index

Titre 1. Table des schémas

Schéma 1 : synthèse des traces recueillies sur trois pôles de la relation didactique	104
Schéma 2 : synthèse du design de recherche.....	115
Schéma 3 : organisation matérielle de l'enregistrement vidéo au collège de Pierre.....	119
Schéma 4 : organisation matérielle de l'enregistrement vidéo au collège de Carole dans le gymnase	121
Schéma 5 : organisation matérielle de l'enregistrement vidéo au collège de Carole sur le plateau	121
Schéma 6 : protocole de recueil temporel des données de Pierre.....	155
Schéma 7 : protocole de recueil temporel des données de Carole.....	159

Titre 2. Table des tableaux

Tableau 1 : descripteurs de l'action des enseignant·es.....	65
Tableau 2 : descripteurs du côté de l'agir conjoint.....	66
Tableau 3 : fiche ressource handball niveau 2.....	82
Tableau 4 : caractéristiques des terrains d'étude.....	98
Tableau 5 : synthèse des caractéristiques des enseignant·es observé·es.....	100
Tableau 6 : synthèse des caractéristiques concernant le terrain d'étude.....	103
Tableau 7 : grille d'analyse de l'activité handballistique des élèves.....	114
Tableau 8 : recueil des données pour l'ensemble du cycle de la classe de 3 ^{ème} de Pierre.....	118
Tableau 9 : séances observées lors du cycle de Pierre.....	119
Tableau 10 : recueil des données pour l'ensemble du cycle de la classe de 4 ^{ème} de Carole.....	120
Tableau 11 : séances observées lors du cycle de Carole.....	120
Tableau 12 : catégorisation des types de tâches au handball.....	132
Tableau 13 : synopsis expansé de la séance 7 de Pierre (extrait concernant la tâche 1).....	134
Tableau 14 : extrait du synopsis condensé de la séance 7 de Pierre.....	136
Tableau 15 : types de tâches mise à l'étude.....	137
Tableau 16 : nombres d'actions produites (photogrammes) par les « élèves-cibles » dans chacun des épisodes dans les deux sites.....	146
Tableau 17 : synopsis condensé de la séance 1 de Pierre.....	168
Tableau 18 : synopsis condensé de la séance 2 de Pierre.....	175
Tableau 19 : synopsis condensé de la séance 3 de Pierre.....	182
Tableau 20 : synopsis condensé de la séance 4 de Pierre.....	189
Tableau 21 : synopsis condensé de la séance 5 de Pierre.....	197
Tableau 22 : synopsis condensé de la séance 6 de Pierre.....	206
Tableau 23 : synopsis condensé de la séance 7 de Pierre.....	215
Tableau 24 : synopsis condensé de la séance 8 de Pierre.....	224
Tableau 25 : synthèse chronogénétique des types de tâches et des savoirs du handball proposés aux filles et aux garçons à l'échelle macrodidactique du cycle de Pierre.....	236
Tableau 26 : avancée des savoirs dans le cycle de Pierre.....	242
Tableau 27 : synopsis condensé de la séance 2 de Carole.....	256
Tableau 28 : synopsis condensé de la séance 3 de Carole.....	267
Tableau 29 : synopsis condensé de la séance 4 de Carole.....	280
Tableau 30 : synopsis condensé de la séance 5 de Carole.....	295

Tableau 31 : synopsis condensé de la séance 6 de Carole	306
Tableau 32 : synopsis condensé de la séance 7 de Carole	317
Tableau 33 : synthèse chronogénétique des types de tâches et des savoirs du handball proposés aux filles et aux garçons à l'échelle macrodidactique du cycle de Carole.....	328
Tableau 34 : avancée des savoirs dans le cycle de Carole.....	334
Tableau 35 : synthèse des caractéristiques des élèves désigné-es par Pierre.....	369
Tableau 36 : synthèse des caractéristiques des élèves désigné-es par Carole.....	375
Tableau 37 : identification des épisodes remarquables retenus pour l'analyse microdidactique dans chacun des sites et leur parenté au regard du thème d'étude travaillé.....	385
Tableau 38 : synthèse de synthèse de l'évolution des conduites handballistiques des quatre « élèves-cibles » du site de Pierre (cf. Chapitre « Intermède »).....	509
Tableau 39 : traits saillants qui président au fonctionnement du système didactique en relation avec le positionnement de genre épistémique, dans le site de Pierre	510
Tableau 40 : synthèse de synthèse de l'évolution des conduites handballistiques des quatre « élèves-cibles » du site de Carole (cf. Chapitre « Intermède »).....	519
Tableau 41 : traits saillants qui président au fonctionnement du système didactique en relation avec le positionnement de genre épistémique, dans le site de Carole	520

Titre 3. Table des histogrammes

Histogramme 1 : indices de fréquence des actes de langage en pourcentage, séance 1 chez Pierre	173
Histogramme 2 : indices de fréquence des actes de langage en pourcentage, séance 2 chez Pierre	180
Histogramme 3 : indices de fréquence des actes de langage en pourcentage, séance 3 chez Pierre	187
Histogramme 4 : indices de fréquence des actes de langage en pourcentage, séance 4 chez Pierre	196
Histogramme 5 : indices de fréquence des actes de langage en pourcentage, séance 5 chez Pierre	204
Histogramme 6 : indices de fréquence des actes de langage en pourcentage, séance 6 chez Pierre	213
Histogramme 7 : indices de fréquence des actes de langage en pourcentage, séance 7 chez Pierre	222
Histogramme 8 : indices de fréquence des actes de langage en pourcentage, séance 8 chez Pierre	232
Histogramme 9 : indices de fréquence des actes de langage, ensemble des données des 8 séances au fil du cycle, chez Pierre	246
Histogramme 10 : répartition de l'ensemble des actes de langage, en pourcentage, séance par séance au fil du cycle de Pierre.....	248
Histogramme 11 : répartition des actes de langage GC en pourcentage, séance par séance au fil du cycle de Pierre.....	249
Histogramme 12 : indices de fréquence des actes de langage en pourcentage, séance 2 chez Carole	265
Histogramme 13 : indices de fréquence des actes de langage en pourcentage, séance 3 chez Carole	277
Histogramme 14 : indices de fréquence des actes de langage en pourcentage, séance 4 chez Carole	292

Histogramme 15 : indices de fréquence des actes de langage en pourcentage, séance 5 chez Carole	304
Histogramme 16 : indices de fréquence des actes de langage en pourcentage, séance 6 chez Carole	313
Histogramme 17 : indices de fréquence des actes de langage en pourcentage, séance 7 chez Carole	322
Histogramme 18 : indices de fréquence des actes de langage, ensemble des données des 7 séances au fil du cycle, chez Carole	338
Histogramme 19 : répartition de l'ensemble des actes de langage en pourcentage, séance par séance au fil du cycle de Carole.....	339
Histogramme 20 : répartition des actes de langage GC en pourcentage, séance par séance au fil du cycle de Carole.....	340

Titre : Analyse didactique des pratiques d'enseignement et d'étude selon le genre en contexte d'éducation prioritaire. Études de cas en éducation physique et sportive lors de deux cycles de handball en collège REP⁺.

Résumé : La thèse vise à analyser les pratiques d'éducation physique et sportive en réseau d'éducation prioritaire (collège REP⁺) à partir de la focale du genre dans l'action didactique conjointe. La méthodologie, de type qualitatif, relève d'études de cas. Elle mobilise deux échelles d'analyse. A un niveau macrodidactique, nous recomposons pour chaque séance et au niveau du cycle l'avancée des savoirs ainsi que les variations du type d'interactions verbales adressées aux filles et aux garçons de l'ensemble de la classe. Cette échelle permet de caractériser la direction d'étude des deux professeur-es (une femme et un homme) selon le sexe. A un niveau microdidactique, nous étudions plus particulièrement, dans chaque site, quatre élèves, filles et garçons de niveaux contrastés en termes d'excellence scolaire et d'habileté en EPS, lors de certains épisodes remarquables. La mobilisation du concept de positionnement de genre épistémique permet d'éclairer les processus différentiels à l'œuvre. A cette échelle d'analyse, les résultats mettent en évidence l'articulation du positionnement de genre du professeur et des élèves et son rôle dans l'actualisation des trajectoires didactiques des élèves lors du cycle. Il ressort que les phénomènes différentiels selon le genre se redoublent en raison des difficultés à maintenir l'épaisseur des enjeux de savoirs lors des transactions. La recherche met en évidence une pluralité de facteurs intervenant dans ces processus en pointant l'intérêt d'une démarche inspirée de l'intersectionnalité pour rendre compte des inégalités de réussite en EPS des filles et des garçons en éducation prioritaire.

Mots-clés : Didactique, Éducation Physique et Sportive, Action didactique conjointe, Genre, Réseau d'Éducation Prioritaire, Handball.

Title: A didactic analysis of teaching and learning practices related to gender in the context of priority education areas. Physical education case studies during two handball units in underprivileged multi-ethnic middle schools.

Abstract: This doctoral thesis aims at analyzing physical education teaching and learning practices in two underprivileged and multi-ethnic middle schools that are located in low socioeconomic areas. The focus is about how gender order is enacted in day-to-day classrooms using the didactic joint action conceptual framework within the French *didactique* tradition. The case study methodology is based on observational research. Two scales of data analysis were performed. The first one (a macrodidactic analysis) characterizes teachers' practices and identifies all contents delivered during each unit. The findings put light on the gendered chronogenesis of the knowledge taught and learned by girls and boys. The second scale (a microdidactic analysis) focuses on specific transactions and co-construction of gendered content in each site. Four students (two girls and two boys having contrasted handball skill levels and various academic achievement) were observed during prominent episodes over the unit. The analytical tools used allow describing teachers' and students' 'epistemic gender positioning'. The findings show the articulation of participants' epistemic gender positioning and its role in the making of student didactical trajectories over the unit. Particularly, they point out the effect of overlapping categories such as sex, ethnicity and socioeconomic origins on the process that leads to provide disparate knowledge thickness to girls and boys within the episodes. Using an intersectionality-based approach, the research highlights how gender inequalities in physical education are constructed in underprivileged multi-ethnic middle schools.

Keywords: Didactics, Physical Education, Joint Action in didactics, Gender, Priority education, Handball.