



HAL
open science

Les interactions verbales entre le professeur des écoles et les élèves de cycle 3 lors de la pratique du basket-ball

Mélanie Goguillon

► To cite this version:

Mélanie Goguillon. Les interactions verbales entre le professeur des écoles et les élèves de cycle 3 lors de la pratique du basket-ball. Education. 2013. dumas-01066628

HAL Id: dumas-01066628

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01066628>

Submitted on 18 Dec 2014

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

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



Nord Pas de Calais

MASTER SMEEF

**Spécialité « PROFESSORAT DES
écoles »**

DEUXIÈME Année (M2)

Année 2012/2013

**Les interactions verbales entre le professeur des écoles et les élèves de
cycle 3 lors de la pratique du basket-ball**

NOM ET PRENOM DE L'ETUDIANT : Mélanie Goguillon

SITE DE FORMATION : Valenciennes

SECTION : master 2 SMEEF spécialité professorat des écoles

NOM ET PRENOM DU DIRECTEUR DE MEMOIRE : Madame Thorel

DISCIPLINE DE RECHERCHE : Education physique et sportive

Direction

365 bis rue Jules Guesde

BP 50458

59658 Villeneuve d'Ascq cedex

Tel : 03 20 79 86 00

Fax : 03 20 79 86 01 Institut Universitaire de Formation des Maîtres

Site web : www.lille.iufm.fr école interne de l'Université d'Artois

Remerciements:

Je remercie pour l'élaboration de ce mémoire :

– Madame Thorel, directrice de mon mémoire, pour son investissement, sa disponibilité et ses conseils avisés durant ses deux années qui m'ont permis de construire ma réflexion et d'aboutir à cette étude.

– Les professeurs des écoles qui m'ont reçue lors de leurs séances d'EPS afin que je puisse y faire mes observations.

_ Mes collègues pour leur soutien; mes proches pour leurs encouragements et les relectures de mon travail.

Table des matières

I/ Introduction.....	2
II/ La revue de littérature	2
III. Définitions des notions du titre, du cadre théorique et des concepts.....	6
IV/ La démarche de recherche.	7
a) Les questions de recherche	7
b) Les hypothèses	7
c) L'objet de recherche.....	8
d) La méthode de recherche et méthodologie de recueil de données.....	9
V/Analyse.....	16
1. Le nombre d'interactions.....	17
2. Les situations de dribble.....	21
3. Les situations de passe.....	24
4. Les situations de tir.....	26
VI/ Discussion.....	27
1. La confrontation avec mes hypothèses et les auteurs.....	28
2. Les limites de cette recherche	29
3. Les perspectives.....	30
VII/Conclusion.....	31
VIII/ Bibliographie.....	32
Annexe 1: Grille d'observation	
Annexe 2: Grille d'observation codée	
Annexe 3: Retranscription d'une séance d'observation	

I. Introduction

Dans le cadre du master spécialité professorat des écoles, j'ai choisi le séminaire Sciences de l'Education et EPS mais j'ai fait le choix de m'orienter vers un sujet d'EPS par rapport à mes goûts personnels. Titulaire d'une licence Lettre et Sciences humaines, l'EPS a toujours eu une place importante pour moi que ce soit au niveau personnel ou au niveau de ma formation (option sport en plus lors de ma licence). Mon mémoire a pour sujet: Les interactions verbales entre le professeur des écoles et les élèves de cycle 3 lors de la pratique du basket-ball.

L'EPS véhicule certaines représentations, plus ou moins fortement ressenties par les élèves, je trouvais intéressant de travailler sur ce sujet mais j'ai finalement orienté mon observation vers les interactions verbales. Ce sujet étant peu traité dans le domaine de l'EPS, j'ai donc trouvé intéressant de me forger ma propre opinion sur celui-ci en menant mon étude de mémoire sur ce thème. Mes diverses lectures m'ont permis de façonner ma revue de littérature ainsi qu'élargir mon point de vue sur le sujet.

Dans une première partie, je présenterais la revue littéraire que j'ai établie l'année dernière. Puis nous définirons certaines notions et concepts, le cadre théorique propre à mon sujet ainsi que la démarche de recherche concernant les interactions entre les enseignants et leurs élèves. Et enfin, nous analyserons les observations effectuées lors des séances de basket-ball et nous en discuterons pour établir les limites et les perspectives.

II. Revue de littérature

Le sujet que j'ai choisi de traiter concerne les interactions entre les professeurs des écoles et les élèves en Education Physique et Sportive.

Le point de départ qui m'a amené à travailler sur ce sujet est tout d'abord mes expériences qui m'ont permis de me rendre compte de certains éléments en EPS.

Les sports que j'ai eu l'occasion de pratiquer en club tel que le football m'ont donné l'impression d'une inégalité des interactions envers les filles, lorsque l'entraîneur s'adressait aux joueurs et joueuses les interactions étaient plus en faveur des garçons que des filles même s'il s'adressait au groupe entier.

Cependant, j'ai mis du temps pour réussir à vraiment cibler ce que je souhaitais observer. Mon étude s'est tout d'abord portée sur les représentations des enseignants envers les filles qui pratiquent le football pour montrer qu'elles souffrent de préjugés et d'inégalités. Mais au fil des mes lectures et en confrontant mes idées à celles des autres, je me suis aperçue que ce n'était pas sur ce domaine que je voulais travailler car les représentations concernent plus le point de vue des enseignants, cela reste théorique alors que moi je souhaitais aller sur le terrain pour observer. Je me suis alors redirigée vers les interactions qui sont décrites par Postic (2001), dans de nombreux ouvrages tel que celui de Marguerite Altet, comme étant "une action réciproque, temporaire ou répétée selon une certaine fréquence, par laquelle le comportement de l'un des partenaires a une influence sur le comportement de l'autre"(p.125). Mes lectures m'ont amenée à mon objet : les interactions verbales entre les professeurs des écoles et leurs élèves lors de la pratique du basketball-ball au cycle 3. Cet objet a dû être précisé car ce qui va être observé à l'école doit être précis pour que la recherche soit la plus fine et claire possible. Je voulais tout d'abord observer les interactions verbales et non verbales mais ce sujet revêt un domaine trop vaste et difficile à mener dans un temps restreint. La multitude d'informations ne m'aurait pas permis d'obtenir des conclusions assez précises. En affinant mon champ de recherche, je me suis restreinte aux interactions verbales qui m'apparaissent plus importantes.

Les interactions sont multiples mais inégalement redistribuées aux élèves. C'est pour cette raison que j'ai décidé d'axer mon observation sur les interactions du maître envers les élèves en EPS. Ainsi, mes lectures m'ont permis de cibler mon sujet. Je me suis intéressée à des auteurs/chercheurs qui ont travaillé sur la question pour établir une base de données puis j'ai affiné ma recherche avec divers articles et des revues sportives pour pouvoir confronter les arguments et de ce fait établir des comparaisons entre les données des chercheurs. L'ouvrage de Cogérino, *Filles et garçons en EPS* , 2005, m'a permis de voir des études sur les interactions enseignants/élèves et ainsi observer un déséquilibre en défaveur des filles. Et *Observation des pratiques des enseignants d'EPS au regard du genre* de Couchot-Schiex, 2007 m'a permis de comprendre que ce déséquilibre des interactions est lié au fait que l'enseignement n'est pas neutre et que les enseignants véhiculent des stéréotypes à leur insu.

Il existe beaucoup de recherches, en particulier anglo-saxonnes, qui étudient les interactions dans la classe mais la plupart concerne l'enseignement au lycée et pas seulement la discipline de l'EPS. Je me suis rendue compte qu'à travers les questions que je me posais telle que :les professeurs interagissent-ils de la même manière avec les élèves?,

je retrouvais des résultats déjà établis par certains chercheurs mais pas dans le domaine de l'EPS.

Marie Duru-bellat(1995) reprenant les travaux de Spender (1982) développera "la règle de deux tiers" selon laquelle les enseignants accordent plus de temps aux garçons c'est-à-dire qu'ils vont passer deux tiers de leur temps avec les garçons et le tiers restant sera consacré aux filles. De ce fait, il y a des différences quantitatives dans le volume global d'attention accordé aux élèves, selon leur sexe (Duru-bellat).

En effet, Marie Duru-bellat (1995) en s'appuyant sur les travaux de Kelly(1985) montre que les enseignants font davantage attention aux garçons, ils sont plus attentifs à leurs comportements, à leurs types de motivation de ce fait les garçons bénéficient de plus de contacts pédagogiques avec l'enseignant.

Les rétroactions, appelés aussi feed-back qui correspondent aux informations que l'exécutant reçoit par rapport à l'exécution de son action, sont en moyenne plus reçues par les garçons que par les filles, qu'elles soient positives ou négatives (Lentillon, trotin, 2005). Ils reçoivent également plus de contacts strictement pédagogiques et d'encouragements: ces derniers portent essentiellement sur la performance pour les garçons et davantage sur la conduite pour les filles (Duru-Bellat, 1995).

Les filles peuvent prétendre à une plus grande attention de l'enseignant seulement si elles sont spatialement proches de lui. Ce qui peut s'expliquer par le fait que les garçons mettent en place de véritables "stratégies d'accaparement de l'attention enseignante", ayant pour but de maintenir la dominance des garçons, l'indiscipline étant favorable à l'occupation de l'attention enseignante(Mosconi,1994,p.245). Globalement, les filles interviennent moins et la remarque s'applique tant aux interventions provoquées qu'aux interventions volontaires (Subirats et Brullet, 1988).

Néanmoins, d'après les études de Subirats et Brullet (1988),les filles réagissent de façon très sensible à l'interaction que l'on établit avec elles, elles ont tendance à rester en retrait si on ne leur prête pas d'attention. Alors qu'au contraire, lorsqu'on leur accorde une attention semblable à celle que l'on accorde aux garçons, leur participation en vient même à être plus importante; c'est dire que la passivité apparaît directement liée au rôle secondaire qu'on leur accorde.Par conséquent, Cécile Vigneron(2005) met en avant une "improbable réussite des filles en EPS", les filles sont moins sollicitées et moins conseillées ce qui diminue considérablement les interactions. Les filles occupent des places subalternes ce qui réduit les probabilités de réussite. L'auteure souligne que les filles souffrent de préjugés

sexistes et que les filles sont en dessous de leur potentialité dans ce domaine. De plus, ce "manque" d'attention des enseignants envers les filles peut entraîner certaines filles à n'avoir aucune interaction avec l'enseignant et cela ne peut être que néfaste pour ces dernières.

Mosconi (1994) insiste sur le fait que les garçons sont davantage guidés pour l'organisation et la planification de leurs tâches et que le comportement soigné d'une fille ne sera pas valorisé par l'enseignant car il sera considéré comme naturel. D'après Subirats et Brullet (1988), pour les enseignants, les filles se doivent d'être discrètes et obéissantes alors que les garçons sont associés à un comportement plus perturbateur. Ces auteurs soulignent ce fait en disant que le non respect des normes de la part des filles est souvent traité de façon discriminatoire.

De plus, selon moi, les filles font parfois l'objet d'interactions stéréotypées car les représentations des enseignants sont fortes et peuvent apparaître dans les interactions verbales. Bien entendu les garçons y sont aussi soumis mais de manière moindre. Les enseignants s'adressent différemment aux filles et aux garçons avec une forte présence des stéréotypes sexistes, tant dans le discours des élèves que dans les discours des enseignants sur les élèves (Mosconi, 1994). Effectivement, les enseignants véhiculent des éléments discriminants sans qu'ils en soient conscients selon Couchot-Schiex (2007). Lentillon et Trotin (2005) s'appuyant sur les travaux de Pichevin & Hurtig qui attribuent également un "sexisme implicite" aux attitudes et aux pratiques pédagogiques. Ce qui favorise un "effet pygmalion" c'est-à-dire que les attentes des enseignants provoquent chez les élèves des comportements en accord avec ces croyances. Les filles vont alors rester en dessous de leur capacité et les garçons vont se dépasser dans l'activité pour montrer leur supériorité par rapport aux filles, confortant alors les représentations des enseignants.

Les filles dépendent du groupe classe ce qui leur est défavorable car il n'y a pas de réussite individuelle mais collective. Trotin et Cogérino (2003) confirme cette idée en disant que les garçons tendent à être plus interpellés en tant qu'individu qu'en tant que groupe.

Couchot-Schiex et Trotin (2005) mettent en évidence que lorsque les enseignants questionnent leurs élèves, les questions sont souvent fermées envers les filles, tandis que les questionnements envers les garçons sont directs et semi-ouverts. Mosconi (1994) a observé la même chose (en mathématiques et en lecture), la nature des questions adressées aux filles et aux garçons diffère, les enseignants posent aux filles plutôt des questions fermées et à choix multiples.

Le domaine qui m'intéresse, les interactions font partie du domaine plus large des relations interpersonnelles. En effet, parler d'interaction maître-élève c'est reconnaître la présence d'au moins deux inter acteurs. De plus, il convient de signaler que les analyses effectuées par Genoud (2005) montrent que les élèves ont des représentations différentes selon l'enseignant avec lequel ils interagissent, par rapport à son sexe et sa discipline.

Il faut garder à l'esprit que lorsqu'on étudie les interactions il faut tenir compte du contexte car l'interaction ne peut être dissociée de son contexte.

Mais c'est réellement la définition de Postic que j'ai utilisé dans ma recherche et qui m'a influencé vers ce sujet.

Kerbrat-Orecchioni(1998) considère que lors d'un échange communicatif, des "interactants" exercent les uns sur les autres des influences mutuelles. De ce fait, la communication verbale est une forme d'interaction où l'on s'implique et l'interaction verbale se distingue du dialogue dans la mesure où elle se place dans le cadre de la réalisation d'une tâche.

Alors qu'au contraire, en France, des travaux menés par Colomb (1987) à partir de l'observation d'enseignants de primaire concluent que l'échange maître-élève est du type question-réponse, il constitue les 2/3 de la totalité des prises de parole. Bressoux(2002), conclut également à une grande uniformité des pratiques derrière des différences formelles réelles.

III. Définitions des notions du titre, du cadre théorique et des concepts

L'interaction se limite-t-elle au format oral ou doit-on intégrer d'autres formats (gestuel, écrit, etc.) ? Une interaction se réalise-t-elle uniquement en cas de présence simultanée (en face a face) des différents partenaires ?

Face au risque de me trouver devant un champ beaucoup trop large et beaucoup trop ambitieux, j'ai choisi de me limiter aux interactions verbales maître-élèves au sein de l'EPS. Le cadre théorique qui m'a orienté vers ce sujet est celui les interactions définis par Postic(2011) "une action réciproque, temporaire ou répétée selon une certaine fréquence, par laquelle le comportement de l'un des partenaires a une influence sur le comportement de l'autre". D'autres auteurs ont donné leur définition de l'interaction tel que Vion (1992, p 17):“ toute action conjointe, conflictuelle et/ou coopérative, mettant en présence deux ou

plus de deux acteurs ” permettant de dire que les buts qui y sont poursuivis sont spécifiques : les interactions verbales ont pour “ fonction d’obtenir ou de fournir une information ou un ensemble de savoirs ”(Kerbrat-Orecchioni, 1998, p127).

Le fait d'observer les interactions verbales va me permettre d'observer de manière plus générale les relations interpersonnelles: "Appréhender une interaction particulière comme étant une conversation, une conférence, un débat ou une réunion revient à définir le rapport de place et l’implicite social attachés au type définissant le cadre interactif" Vion (1996, p24).

Ici, les interactions verbales seront étudiées pour voir de quelles natures elles sont envers les élèves et observer si elles diffèrent envers les garçons et les filles en EPS et plus particulièrement lors de la pratique du basketball-ball.

IV. La démarche de recherche

a. Les questions de recherche

Par rapport à ce sujet, lors de ma réflexion, j'ai formulé plusieurs questions dont les principales sont : Premièrement, les professeurs interagissent-ils de la même manière avec les élèves? C’est à dire de manière équitable avec les filles et avec les garçons. Deuxièmement, les professeurs des écoles interagissent-ils différemment suivant leur sexe? Et enfin, dans quelle mesure les interactions des professeurs des écoles sont-elles davantage tournées vers les filles?

b. Les hypothèses

A partir des questions que je viens de formuler, de multiples hypothèses peuvent être développées. Tout d'abord, les enseignants ont tendance à interagir plus avec les élèves de même sexe. Cette hypothèse concerne le sexe des enseignants c'est-à-dire que les enseignants masculins ont tendance à interagir plus avec les garçons et les enseignantes plus avec les filles. Puis, une autre hypothèse revient à dire que les filles ressentent fortement cette inégalité des rapports et l’intériorisent, ce qui influence leurs comportements. En effet, les filles se rendent compte du nombre inférieur d'interactions en leur faveur, ce qui joue un rôle sur leur attitude et leur performance, la plupart sont en deçà de ce qu'elles pourraient fournir. Parmi les hypothèses, il y a également celle concernant le fait que les enseignants ont moins d’interactions avec les filles et que ces interactions ne

sont pas de la même nature que celles formulées aux garçons. Ainsi les enseignants interagissent différemment avec les garçons et les filles et je souhaite savoir sur quels points ces différences apparaissent dans les interactions verbales et surtout la nature de celles-ci.

Bien entendu, ce ne sont que des hypothèses qu'il conviendra de vérifier lors des mes observations dans les écoles et ainsi de pouvoir affirmer ou réfuter.

C. Objet de recherche

Ces hypothèses et ces questions m'ont permis de formuler mon objet qui est: La nature des interactions verbales entre les professeurs des écoles et les élèves lors de la pratique du basket-ball au cycle 3.

J'ai décidé de cibler mon objet uniquement sur les interactions verbales car cela représente une masse d'information à récolter et à observer. Le fait d'observer les interactions non verbales en plus, n'aurait pas été possible dans la mesure où le temps d'observation est limité et que je ne souhaite pas observer cet aspect du sujet. La nature consiste à savoir de quels types et à quoi se réfèrent les interactions des professeurs des écoles envers les filles et les garçons (voir grille d'analyse).

J'ai décidé d'étudier une APSA collective à l'école primaire qui est le basket-ball. C'est une APSA qui n'est pas connotée de manière masculine. De nombreuses recherches en sociologie du sport (Vigneron cite Louveau, 1986 dans Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons) ont révélé que certaines APSA ne sont pas neutres. Ici, même si certaines valeurs peuvent être masculines: affrontement, compétition...Le basketball reste un sport neutre pratiqué par beaucoup de filles: en 2012/2013 la FFBB au 1 mars recensait presque 38% de licenciées. Les filles peuvent adopter deux positions opposées: soit elles interagissent avec les enseignants pour demander des conseils, les règles ou des encouragements soit elles préfèrent rester passives et en retrait tout en supportant l'action. Alors que les garçons n'interviennent pas pour les mêmes raisons, ils cherchent à se surpasser dans une intention de satisfaction personnelle, de faire mieux que le copain ou encore pour montrer ses capacités physiques.

Le basketball est un sport pratiqué à l'école primaire d'où le fait de cibler mon objet sur les professeurs des écoles. De plus, me destinant à être professeur des écoles, je pense pouvoir tirer des conclusions pour la pratique de mon futur métier en E.P.S. Le basketball peut-être pratiqué dès le cycle 2 et approfondi au cycle 3 avec comme objectif d'acquérir une

habileté spécifique pour marquer un but. Néanmoins, je me suis concentrée sur des élèves de cycle 3 car la parole est plus libre à ce cycle. Et surtout parce que le basket-ball nécessite de nombreuses habiletés, souhaitant établir mon étude sur trois situations d'apprentissages où les élèves ont un minimum de connaissance sur l'activité, le cycle 3 est apparu comme le plus approprié.

d. Méthode de recherche et méthodologie de recueil de données

Elle s'inscrit dans le cadre théorique des interactions didactiques effectives entre un professeur des écoles, des élèves et un enjeu de savoir. Le cadre de référence est celui de l'interaction verbale. Dans ce cadre, l'interaction permet à chacun d'influencer le comportement d'autrui. Je vais observer les interactions verbales des professeurs des écoles envers les élèves lors de la pratique du basketball, ces interactions représentent toute communication verbale qui s'établit entre l'enseignant et l'élève en situation d'apprentissage. L'observation se limitera alors à la seule dimension locutoire.

J'ai réalisé mes observations dans trois écoles primaires différentes toutes trois situées dans des petites villes et dans des écoles moyennes (entre 5 à 8 classes). Mon observation s'est orientée vers des élèves de cycle 3 car la pratique de cette APSA est plus mise en place avec des cycles 3 mais surtout parce que je voulais cibler mon orientation sur ces élèves qui ont déjà connaissance de l'APSA soit par l'école soit par l'extérieur. De plus, les élèves de CM2 se trouvent à une année charnière faisant le lien entre le primaire et le collège, je suppose que leur réflexion et les interactions seront plus importantes qu'avec des élèves de CE1.

Les élèves de CM1-CM2 ne débent pas l'activité de manière totalement inconnue, que ce soit par les médias, par la pratique en club ou par la pratique à l'école, le basket est un sport connu des élèves. De ce fait, je ne trouvais pas primordial d'observer la séance d'entrée dans l'activité car comme m'ont dit les professeurs eux-mêmes, il ne s'agit pas réellement d'une séance de découverte lors qu'on travaille avec des élèves du cycle 3. Lors de l'évaluation, les interactions entre les élèves et le maître sont réduites du fait de la logique interne de la séance, je n'ai pas souhaité les observer non plus. Ainsi, j'ai ciblé mon observation sur des situations d'apprentissages. Ciblées sur un apprentissage en particulier, elles obligent les élèves à résoudre des problèmes par une adaptation de leurs conduites. Ces situations doivent être reprises d'une séance à l'autre pour permettre des progrès. Celles-ci s'organisent le plus souvent autour d'ateliers. Une séance d'apprentissage

comporte plusieurs apprentissages et divers ateliers, je ne pouvais pas tout observer car la masse d'informations est importante et risquait de nuancer mes résultats. Je souhaitais une observation fine sur certaines situations pour pouvoir dégager des résultats concrets. De ce fait. J'ai voulu observer des séances où l'apprentissage concernait trois éléments qui me paraissent indispensables à la pratique du basket que sont: la passe, le dribble et le tir. Les trois professeurs des écoles ont travaillé sur ces éléments donc je ne suis pas intervenue dans leur déroulement des séances pour imposer une situation d'apprentissage.

Pour trouver mes lieux d'observations, il m'a fallu un long temps de recherche. En effet, j'ai appelé plus de cinquante écoles du Nord, la plupart ne pratiquant pas le basket-ball je me suis vue refuser l'observation dans celles-ci et d'autres ne voulaient tout simplement pas ouvrir leurs portes. A force de ténacité et de recherche, j'ai réussi à avoir trois contacts avec des professeurs des écoles situés dans la ville de L, A et T (les villes sont symbolisées par des lettres pour garder leur anonymat).

Trois professeurs des écoles de sexe masculin ont bien voulu m'accueillir. Ils ont tous trois des profils d'enseignants différents étant donné que le premier ne pratique pas le basket-ball et enseigne depuis une quinzaine d'années, le second ne pratique pas non plus le basket-ball en club et enseigne depuis huit ans. Le dernier pratique le basket-ball en club, professeur spécialisé en basket il est entraîneur, il a donc une bonne connaissance du sport et enseigne depuis 20 ans. La période d'observation a débuté en octobre et s'est terminée en décembre, j'ai réalisé deux séances d'observations par professeur des écoles (dont une qui n'a pas été retenue car le maître débutait son évaluation).

On peut dire que le basket-ball est un APSA qui n'est pas connotée de manière masculine, c'est un APSA mixte car le basket-ball est pratiqué par beaucoup de femmes: quasiment une personne sur 2 est une femme. En effet, le nombre de licenciés femmes pour la saison 2012/2013 à la date du 1 mars était de 181 178 licenciées soit 37,36% pour 303 742 licenciés hommes soit 62,64%. Avec une progression de plus en plus importante chaque année depuis une vingtaine d'années. C'est pour cela que les professeurs n'ont pas de difficulté à l'enseigner car les élèves des deux sexes ne sont pas réticents. De plus, c'est une APSA populaire. Le basket est une activité inscrite dans les programmes de l'école qui permet de travailler la compétence "coopérer, s'opposer individuellement ou collectivement". C'est également une activité qui amène à l'acquisition de compétences sociales et civiques (compétence 6) ainsi qu'à l'autonomie et l'initiative (compétence 7).

Mon observation ne prend en compte que la séance elle-même, c'est-à-dire que je n'ai pris en compte qu'à partir du moment où le professeur entre dans l'activité, en annonçant une consigne par exemple et lorsqu'il décide de l'arrêter. De ce fait, je n'observe pas les interactions qui peuvent se produire avant ou après l'APSA, sachant que les interactions sont souvent relatives au rangement du matériel, à des remarques sur le comportement...elles n'ont donc pas grand intérêt dans ma recherche.

Pour réaliser mes observations, j'ai conçu une grille d'observation (données quantitatives) par catégorisation à travers différentes catégories (initiateur de l'interaction, le type de phrases, interactions socio-affectives, interactions organisationnelles) regroupant divers items. J'ai choisi quatre catégories qui me paraissaient indispensables à l'observation des interactions verbales et pouvant englober l'ensemble des observations possibles. "La catégorisation est une opération de classification d'éléments constitués d'un ensemble par différenciation puis regroupement par genre, d'après des critères préalablement définis. Les catégories sont des rubriques ou classes qui rassemblent un groupe d'éléments sous un titre générique, rassemblement effectué en raison des caractères communs de ces éléments" Bardin (1977, p150)

L'observation s'est également réalisée à l'aide d'un dictaphone (données qualitatives) pour pouvoir enregistrer les interactions et ensuite les retranscrire en version papier. Concernant ma grille d'observation, j'ai réalisé un codage d'une part pour me faciliter le remplissage de celle-ci et d'autre part pour me l'approprier sans que les autres ne puissent la lire. Dans l'analyse de contenu de Bardin, l'auteur cite Hoslsti qui dit que « le codage est le processus par lequel les données brutes sont transformées systématiquement et agrégées dans des unités qui permettent une description précise des caractéristiques pertinentes du contenu »(p 134).

Il est important de signaler qu'on ne s'intéresse pas à la nature des réponses de l'élève dans la catégorie "initiateur de l'interaction". En effet, j'observe juste s'il y a interaction ou non. Dans cette même catégorie, j'observe si le maître s'adresse à l'élève en personne (solicitation directe) ou à un groupe d'élèves garçons par exemple ou alors au groupe classe entier. Cette première partie est en relation avec la deuxième catégorie qui est le "type de phrases". Ces deux catégories sont remplies sur l'ensemble du temps d'observation. Ensuite les catégories "interactions socio-affectives" et "interactions organisationnelles" ne seront remplies que par rapport aux situations d'apprentissages que

sont la passe, le dribble, le tir. Les deux premières catégories me donnant déjà des informations sur la nature des interactions, les deux dernières ne feront que détailler et étayer les résultats trouvés. La catégorie "interactions socio-affectives" permet de répertorier les interactions se référant surtout aux émotions, où l'affectivité occupe une place importante alors que la catégorie "interactions organisationnelles" s'intéresse plus aux interactions visant à réguler l'activité et à aider l'élève à progresser.

Lors de mes observations, j'ai dû modifier ma grille car certains items étaient répétitifs et d'autres absents de celle-ci.

Mes recueils de données avec les saisies(1)

dribble		Filles	Garçons	Groupe
Interactions socio-affectives	louange	0%	8%	4%
	Critique	70%	17%	57%
	encouragement	3.4%	2%	0%
	Ordre	23.2%	47.5%	34%
	avertissement	3.4%	25.5%	5%
	punition	0%	0%	0%
Interactions organisationnelles	consigne	15%	6.8%	29.5%
	reformulation	5%	6.5%	4.2%
	conseil	7.5%	27.8%	3.2%
	Contrôle de la compréhension	12.5%	9.3%	13.3%
	information	60%	49.6%	49.8%

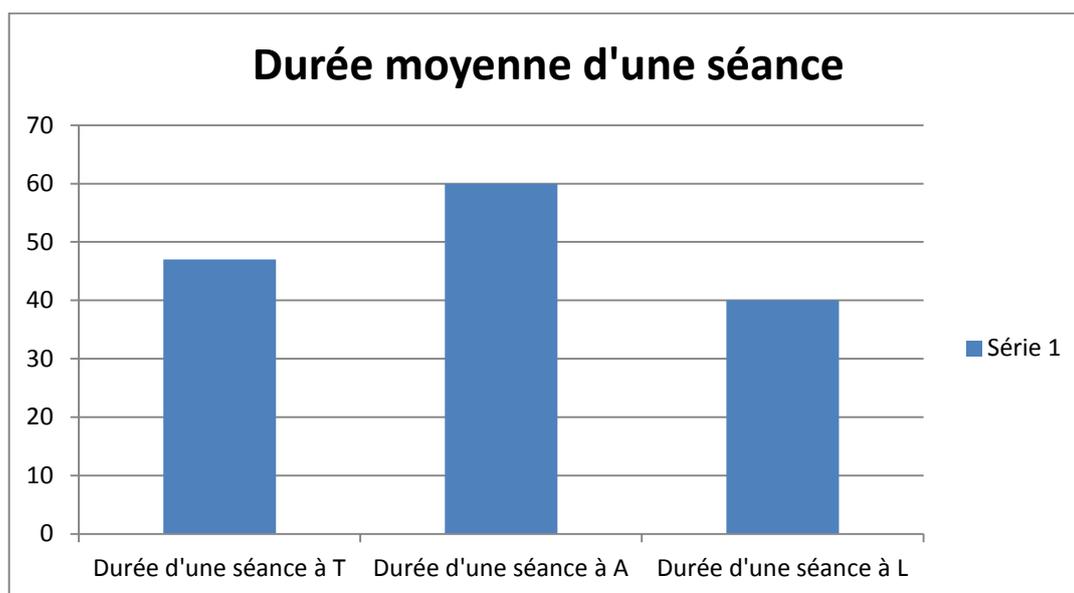
(1) Les pourcentages correspondent à cinq séances observées avec trois professeurs des écoles

passee		Filles	Garçons	Groupe
Interactions socio-affectives	louange	4.25%	13%	0%
	Critique	55.5%	33.75%	33.25%
	encouragement	3.5%	11%	0%
	Ordre	36.75%	32%	66.75%
	avertissement	0%	10.25%	0%
	punition	0%	0%	0%
Interactions organisationnelles	consigne	17%	0%	29.875%
	reformulation	0%	0%	8%
	conseil	11%	58.25%	3.125%
	Contrôle de la compréhension	0%	0%	14.875%
	information	72%	41.75%	44.125%

tirs		Filles	Garçons	Groupe
Interactions socio-affectives	louange	31.25%	6%	0%
	Critique	25%	16%	10%
	encouragement	6.25%	10%	0%
	Ordre	37.5%	36.5%	75.5%
	avertissement	0%	31.5%	14.5%
	punition	0%	0%	0%
Interactions organisationnelles	consigne	7%	8.5%	32.25%
	reformulation	7%	0%	6%
	conseil	7%	17%	8.25%
	Contrôle de la compréhension	14.5%	33%	24%
	information	64.5%	41.5%	29.5%

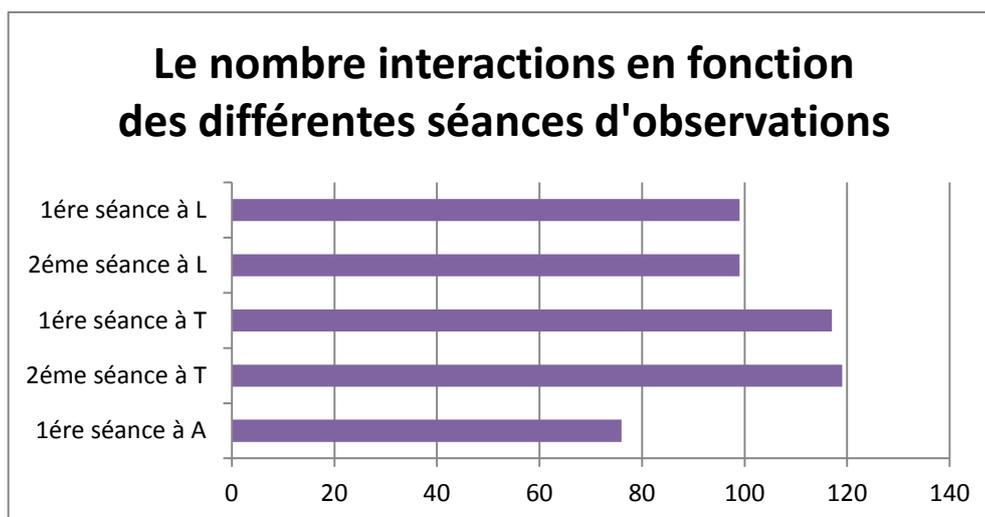
V/ Analyse.

Cinq séances ont été observées entre le 9 octobre et le 20 décembre dans trois écoles et trois villes différentes, celles-ci ont permis de mettre en exergue différents points concernant mon sujet de mémoire. Le nom des villes où j'ai réalisé mes observations est symbolisé par une lettre pour garder l'anonymat.



Sur les cinq séances, on constate que le cours d'EPS dure en moyenne 49 minutes (pour des séances allant de 40 à 60min) sur un créneau horaire de 2h. On observe des différences de temps atteignant 20 minutes entre A et L mais il faut tenir compte du temps de transport pour arriver jusqu'au complexe sportif. J'ai constaté que ces nuances ont influencé le nombre d'interactions (voir le graphique suivant). Il est à rappeler que le volume horaire annuel en EPS au cycle 3 correspond à 108 heures.

1-Le nombre d'interactions



La moyenne des interactions de toutes les séances équivaut à 102. Le nombre d'interactions varie considérablement entre la séance à A et la séance à T passant de 76 à 119.

Ceci s'explique par une plus grande méfiance, de ma venue, de la part de l'enseignant à A et une certaine retenue dans ses propos. De plus, l'enseignant de T est spécialisé dans le basket-ball, il éprouve un plus grand besoin de réguler l'activité en revenant sur chaque action et en la décrivant concrètement. Sa présence se ressent ainsi plus fortement lors du déroulement de l'activité. Ces résultats peuvent aussi être mis en lien avec des profils types d'enseignant.

Le premier enseignant, celui d'A, exerce sa profession depuis 8 ans, il enseigne dans cette école depuis la rentrée scolaire de 2012-2013, me disant "je ne pratique pas le basket-ball mais j'aime bien regarder des matchs", sa vision pédagogique est donc assez restreinte dans cette activité et ses compétences se limitent au cadre scolaire.

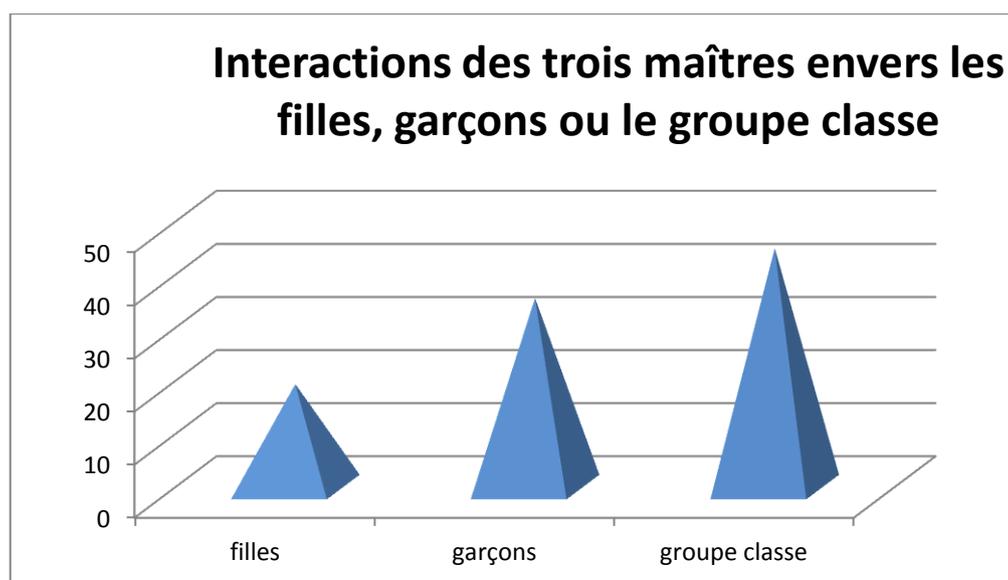
Plutôt autoritaire, il intervient peu dans l'action et n'explique pas longuement les consignes. La durée de la séance dure plus longtemps (voir le graphique précédent) néanmoins le nombre d'interactions n'est pas plus élevé. Sa vision de l'EPS est assez subjective de part ses représentations sur les genres masculins et féminins.

Ses représentations se ressentent fortement dans les interactions verbales que ce soit de manière directe "Noémie fait une passe, Noémie fait une passe, mais non! Noémie une passe!" ou de manière indirecte en s'adresse à moi "Bon elle, elle a du mal, elle n'arrive pas à progresser".

Le deuxième enseignant, celui de T, a suivi un parcours universitaire STAPS et s'est spécialisé dans le basket, le pratiquant lui-même et étant entraîneur de jeunes enfants. Il exerce le métier de professeur des écoles depuis une vingtaine d'années et travaille depuis 8 ans à l'école de T. Il intervient à maintes reprises dans ses séances d'EPS, ses explications sont longues et suivies de reformulation ainsi que d'exemples. Il est omniprésent, revenant souvent sur les actions en feedback (" informations que l'exécutant reçoit par rapport à l'exécution de son action" Lentillon, Trotin dans Revue Education et Francophonie de 2005). Il est détendu et amène l'activité de manière concrète et interactive.

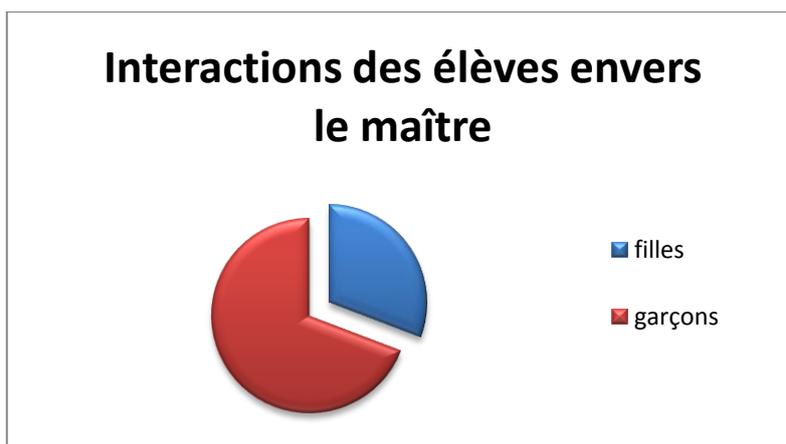
Ses représentations de genre sont également marquées par l'idée d'une faiblesse des filles mais de manière moindre, elles sont présentes dans les interactions de manière directe mais dans l'intérêt de faire progresser l'élève et correspond moins à un jugement de valeur.

Le troisième enseignant, celui de L, enseigne depuis 5 ans dans cette école et enseigne depuis une quinzaine d'année en tant que professeur des écoles. Il est soucieux d'apporter un apprentissage concret du basket-ball et il accompagne toujours ses consignes d'un exemple. Il fait pratiquer le basket-ball à ces élèves car selon lui "c'est une activité pratiquée par beaucoup d'élèves de nos jours et le basket-ball permet de les réunir sans faire de différences entre les garçons et les filles". Dans son enseignement, il est très calme et apporte beaucoup de conseils que ce soit aux garçons ou aux filles, ses représentations de genre n'influencent pas ou très peu son enseignement.



Les interactions ont été étudiées selon 3 catégories: envers les garçons, envers les filles et envers le groupe classe. Il en ressort que, globalement, les interactions entre le maître et les garçons occupent 35.6% des interactions, que les interactions maître-filles représentent 19.4% et enfin envers le groupe classe 45%.

De ce fait, les interactions sont les plus élevées envers le groupe classe, ceci est compréhensible car le maître intervient de nombreuses fois pour expliquer les consignes, les reformuler faire une démonstration ou pour faire un bilan de l'action réalisée, ce qui se réalise de manière collective. Les interactions envers les garçons et les filles se réalisent durant l'action et lors des réponses à des questions posées par le maître. Les chiffres témoignent d'une nette différence entre les interactions selon le sexe de l'élève. En effet, les filles se voient rétrogradées au dernier rang, en recevant très peu d'interactions car les trois maîtres observés ne cherchaient pas énormément à interagir avec elles. De plus, les garçons cherchaient toujours à accaparer l'attention du maître donc les maîtres intervenaient envers les garçons. Ces deux éléments permettent d'expliquer ces écarts. Ceci est visible que ce soit de manière directe, c'est-à-dire lorsque le maître s'adresse à une fille en particulier ou de manière indirecte c'est à dire en s'adressant à un groupe de fille. Un des éléments que j'ai pu retrouver à travers mes observations est un fait déjà démontré par Dunkin (1986) qui a montré que dans les interactions, les maîtres ne se préoccupent que très peu des réponses des élèves et de leurs contenus, ils les utilisent en fait pour alimenter ou dire ce qu'ils avaient prévu.



En ce qui concerne les interactions des élèves vers le maître le constat est le même, les garçons prédominent largement en culminant à 69,2% des interactions contre seulement 30.8% pour les filles (sur la base des réponses suite à une question et des interventions spontanées, voir annexe 1). Les garçons accaparent le temps de parole en exerçant le

double d'interactions par rapport aux filles qui interviennent peu ou alors interviennent pour répondre à la question du maître. Cette dominance des garçons est ici bien visible et montre une inégalité en défaveur des filles. Celles-ci parlent peu et n'osent pas prendre la parole ce qui amène à un faible pourcentage d'interactions de leur part.

Types de Phrases/ sexe	Filles	Garçons	Groupe classe
Déclaratives	18%	34%	53,1%
Exclamatives	37,6%	23%	2,6%
Impératives	31%	17%	29,8%
Interrogatives	13,4%	3,6%	14,5%
Descriptives	3%	3,6%	10%

L'analyse ne prend en compte que les interactions émises par l'enseignant envers les élèves. La catégorie s'intéressant au type de phrases du maître à été subdivisées en sous-catégories comprenant les phrases :

- Déclaratives
- Exclamatives
- Impératives
- Interrogatives
- Descriptives

Ces sous-catégories ont permis de mettre en exergue le type de phrase le plus souvent utilisé par l'enseignant envers les filles, les garçons ou le groupe classe durant toute la séance d'EPS.

De ce fait, on remarque que les filles reçoivent majoritairement des phrases exclamatives à hauteur de 37,6 % et des phrases impératives à 31 %. Selon la fonction de ce type de phrases, elles sont donc plus soumises aux émotions, ordres ou souhaits de l'émetteur qui souhaite obtenir un acte de la part de l'interlocuteur.

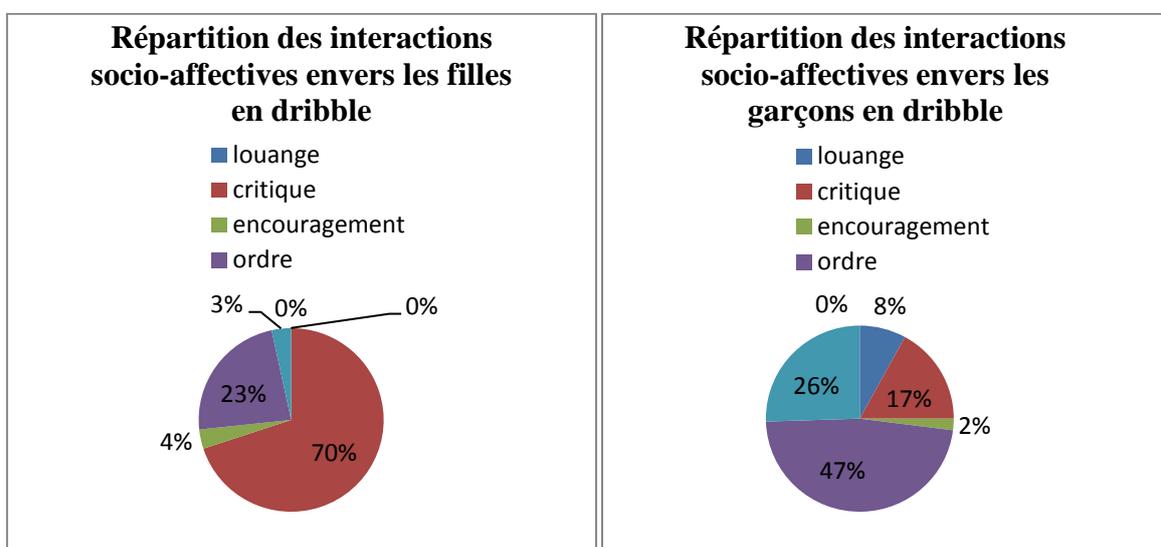
Alors que les garçons reçoivent en majorité plus de phrases déclaratives, 34 % des interactions, et deuxièmement des phrases exclamatives. Le maître s'adresse ainsi aux garçons pour leur donner des informations sur la réalisation d'une action par exemple. Celui-ci exprime envers les garçons une émotion, positive par des encouragements mais également négative par des critiques. Le maître par cette multiplicité d'informations vise à faire progresser les garçons mais cela montre également une attente importante de la part des actions des garçons. Il apparaît alors plus exigeant sur la réalisation des actions effectuées par les garçons que pour les filles.

Le groupe classe, lui, est soumis à des interactions du type déclaratives. Effectivement, les phrases déclaratives représentent 53,1% des interactions. Le maître informe les élèves sur certains éléments de l'activité, le plus souvent ce type de phrase en groupe classe correspond à la présentation des consignes, à la reformulation de celles-ci ou à une remédiation à apporter à l'action de manière collective. Les autres sous-catégories sont réparties assez uniformément avec tout de même un taux de 29,8 % pour les phrases impératives, le maître souhaite donc intervenir et modifier les actes des élèves. Il peut s'agir, par exemple, d'un retour collectif sur l'action réalisée où le maître indique aux élèves les ajustements à effectuer pour réaliser l'action.

Ce qui ressort de l'analyse de ce tableau étudiant le type de phrases émises par le maître est que globalement celui-ci utilise des phrases déclaratives, envers le groupe classe et les garçons, visant à communiquer une information à son interlocuteur pour que celui-ci progresse dans la réalisation de la tâche à effectuer. C'est le cas dans la vie quotidienne, en effet, ce type de phrases est le plus répandu. De plus, il exprime également beaucoup ses émotions à travers ses interactions, ce type de phrases est plus répandu à l'oral qu'à l'écrit.

Les interactions entre le maître et les élèves ont ensuite été analysées suivant trois situations d'apprentissage du basket-ball: le dribble, la passe et le tir qui sont des notions indispensables à acquérir pour maîtriser l'activité basket-ball. En voici l'analyse suivant la grille d'observation utilisée. Les interactions ont été étudiées selon leur fonction "socio-affectives" ou "organisationnelles".

2 - Situation de dribble -



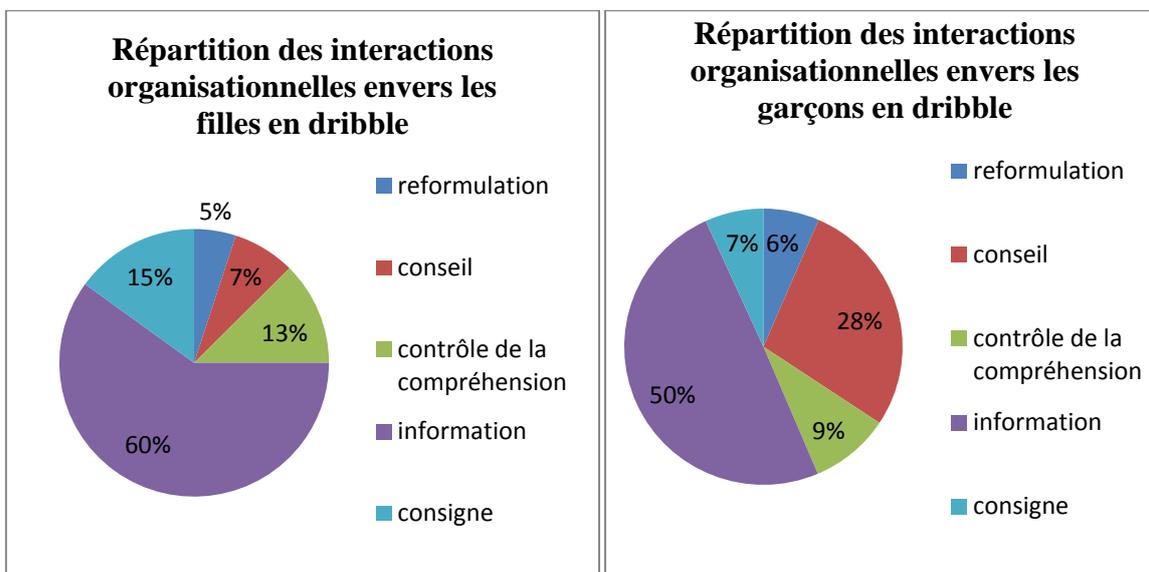
Lors des situations d'apprentissages de dribble étudiées, les interactions socio-affectives qui se démarquent chez les filles sont les critiques à 70%, ce taux est extrêmement élevé s'approchant des 3/4 des interactions de la part du maître, ces interactions socio-affectives "négatives" vont avoir divers effets sur l'élève de sexe féminin: désintérêt, énervement et lassitude. Voici quelques interactions représentant une critique envers les filles: "allez avance Léa, allez!", "allez les filles on se dépêche là" "alors Maelis, t'as peur du ballon!" ou encore une fille s'adressant au maître en disant "elle m'a poussée" celui-ci répond "oh lala c'est rien!" en deuxième place des interactions, ce sont les ordres que les filles reçoivent le plus par exemple "Joséphine va te placer sur le côté", "tu te mets là"ou "vas-y cours Florie et tu attends que j'avance".

A l'inverse, on constate que les filles ne reçoivent pas du tout de louanges et très peu d'encouragements (3.4%), ce qui montre l'intérêt assez faible parfois de la part du maître, le manque de volonté de motiver les filles et un manque de retour positif sur l'action.

Tandis que si l'on compare avec les résultats obtenus pour les garçons dans ces sous-catégories, même si les taux restent faibles, ils sont favorisés par des interactions positives en obtenant 8% des louanges et 2% d'encouragements. Le feed back envers le garçon est souvent mis en valeur par le maître contrairement à l'action de la fille: "C'est bien Sullivan" "oui bien Arthur". De ce fait, on peut parler d'inégalité filles/garçons dans cette situation d'apprentissage par rapport aux interactions socio-affectives. Concernant le groupe classe, le maître peut rarement encourager le groupe entier ce qui explique un taux de 0% mais il émet des louanges à 4%.

Le comportement des filles est faiblement contesté par le maître car même si elles n'ont pas de punition, elles obtiennent 3.4% d'avertissement et le groupe classe (5%). On observe alors que le taux le plus élevé d'avertissement revient aux garçons avec 25,5% , les garçons sont très souvent repris par le maître qui essaye de les recadrer. En effet, les observations m'ont permis de me rendre compte des attitudes adoptées par les garçons pour attirer l'attention du maître. Les exemples sont multiples: "Logan, il va se calmer" Evan il va allez sur le côté comme la semaine dernière s'il continue" "Simon tu m'agaces". Malgré ces divers avertissements, le maître n'a pas tendance à critiquer les garçons qui reçoivent peu de critique, à hauteur de 17% contrairement au groupe classe qui culmine à 57%, souvent dans un intérêt de recentrer les élèves sur l'activité et les canaliser "Je répète que vous êtes en sport, quand on vient dans la salle, c'est pas pour s'amuser, pour faire n'importe quoi".

Les graphiques permettent de montrer que les garçons reçoivent quasiment la moitié d'interactions relatives aux ordres en regroupant 47,5%, ce qui est énorme.

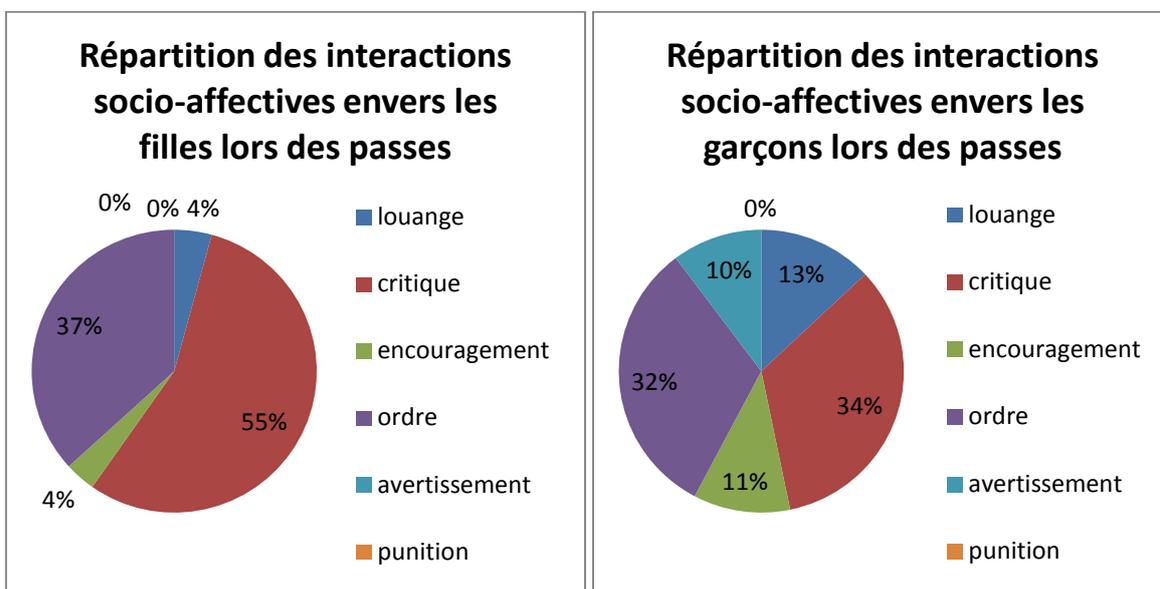


Les interactions organisationnelles ont un point commun en dribble, en effet, les trois catégories (filles, garçons et groupe classe) ont le taux le plus élevé dans la sous-catégorie "information". Le professeur informe les élèves sur divers éléments, il donne des indications sur l'action, la manière de tenir le ballon par exemple, il renseigne les élèves sur l'acte à produire et répond à leurs questions. Ce besoin d'informer prouve l'implication du maître dans sa démarche d'enseignement et la volonté qu'il a de vouloir aider les élèves à progresser.

Dans un deuxième temps, les interactions organisationnelles les plus produites par le maître envers les filles sont les consignes(15%), il a tendance à les répéter plusieurs fois pour qu'elles puissent les appliquer alors que les garçons reçoivent très peu de consignes en dehors de celles dites devant le groupe classe, à hauteur de 6,8% comme s'ils comprenaient directement l'action à réaliser. Ceci vient encore des représentations de genre du maître car il ne se comporte pas de la même manière envers les filles et les garçons, pour lui, les garçons comprennent immédiatement les consignes de ce fait il ne les réitèrent pas pour ces derniers mais seulement pour les filles. Les consignes sont également fortement présentes auprès du groupe classe, ce qui est compréhensible étant donné que le maître se doit d'expliquer dans un premier temps les consignes de manière collective.

On voit que les garçons sont favorisés par un taux élevé de conseil (27,8%) contrairement aux filles (7.5%) ou au groupe classe (3.2%)

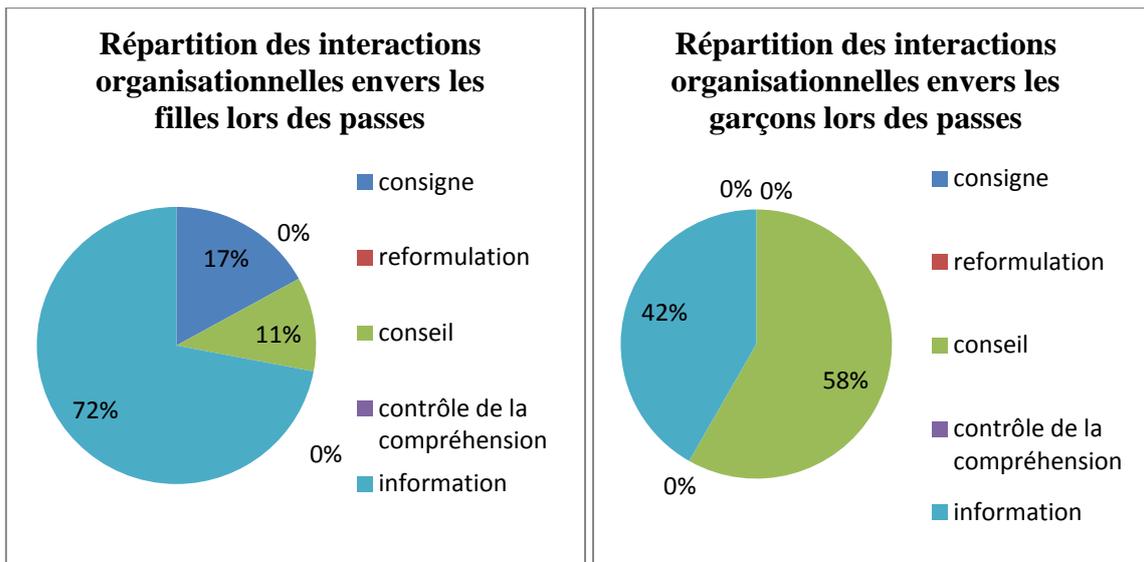
3 - Situation de passe -



Concernant la deuxième situation d'apprentissage étudiée, qui est la passe, on peut constater que les interactions socio-affectives sont relativement semblables à celles produites en situation de dribble. Celles qui sont les plus émises envers les deux sexes sont des critiques avec 55.5% pour les filles et 33.75% pour les garçons, on note une nuance chez les garçons avec un taux moins élevé que celui des filles qui avoisine 1/2 de critiques. Le groupe classe, lui, est confronté aux interactions d'ordres, le maître tente de réguler l'activité en reprenant les élèves sur leur comportement ou autre "bon on va se calmer et on reste par groupe".

Les louanges et encouragements sont, encore une fois, accordés le plus aux garçons (13% et 11%) alors que ces interactions sont quasi-inexistantes pour les filles (4.25% et 3.5%), le groupe classe sur cette situation n'en reçoit pas. Et le rappel à l'ordre de la part du maître se fait ressentir à travers les interactions d'avertissement qui ne sont présentes qu'envers les garçons(10.25%).

Ce qui montre que le comportement perturbateur des garçons accapare l'attention du maître qui doit les interpeller assez souvent par rapport à leur comportement.

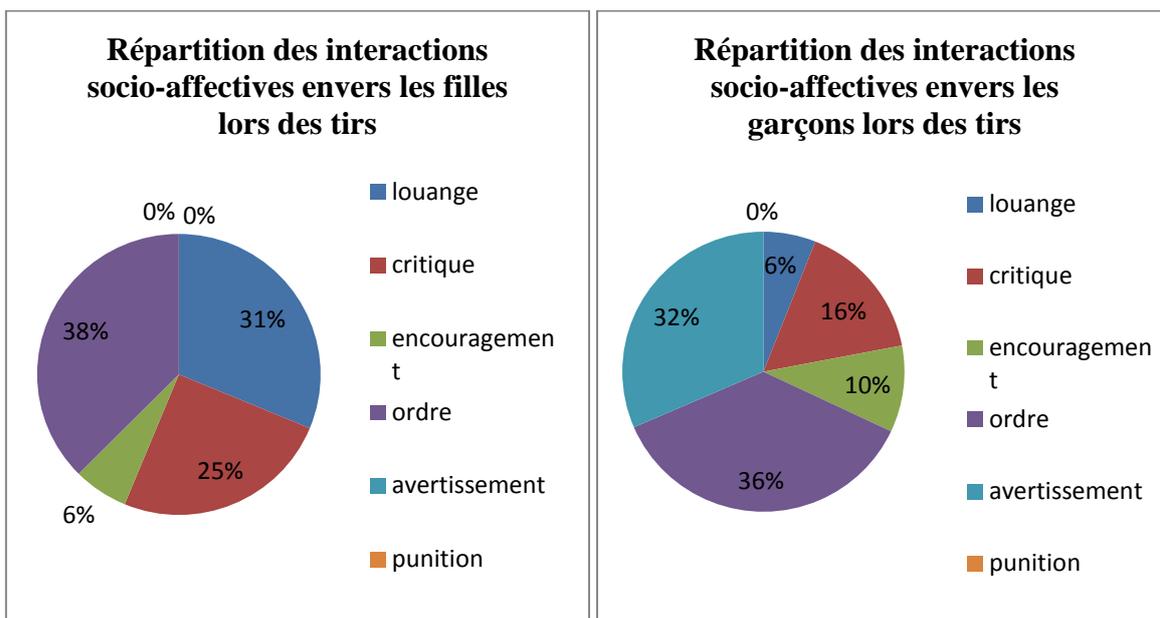


Dans les interactions organisationnelles, les filles ne reçoivent que trois types d'interactions que sont les consignes (17%), les conseils (11%) et les informations (72%), les autres étant inexistantes pour la situation de passe. C'est une activité compliquée qui demande une certaine maîtrise, le maître donne ainsi beaucoup d'informations pour que les filles puissent progresser et maîtriser le geste "attention à ta passe, "on ne peut pas marcher avec la balle, on a le droit de faire un, deux, c'est tout".

Quant aux garçons, ils ne reçoivent que deux types d'interactions (Cf. graphique "répartition des interactions organisationnelles envers les garçons lors des passes"). Des informations à hauteur de 41.75% et énormément de conseils en dépassant le double avec 58.25%. Le maître indique aux garçons le geste à avoir et le placement pour améliorer les passes lors de l'activité: "quand je n'ai pas la balle je cours, l'autre ne doit pas bouger s'il a la balle" "Non Maxence, il faut doser ses passes au Basket".

Le groupe classe est le seul à recevoir l'ensemble des interactions avec une prédominance pour les informations. Le maître est soucieux d'indiquer les bons gestes aux élèves: "je fais une passe, pas comme ça, pas comme un ballon de rugby mais comme ça" "oui au torse je vise la poitrine, on fait attention à ses appuis".

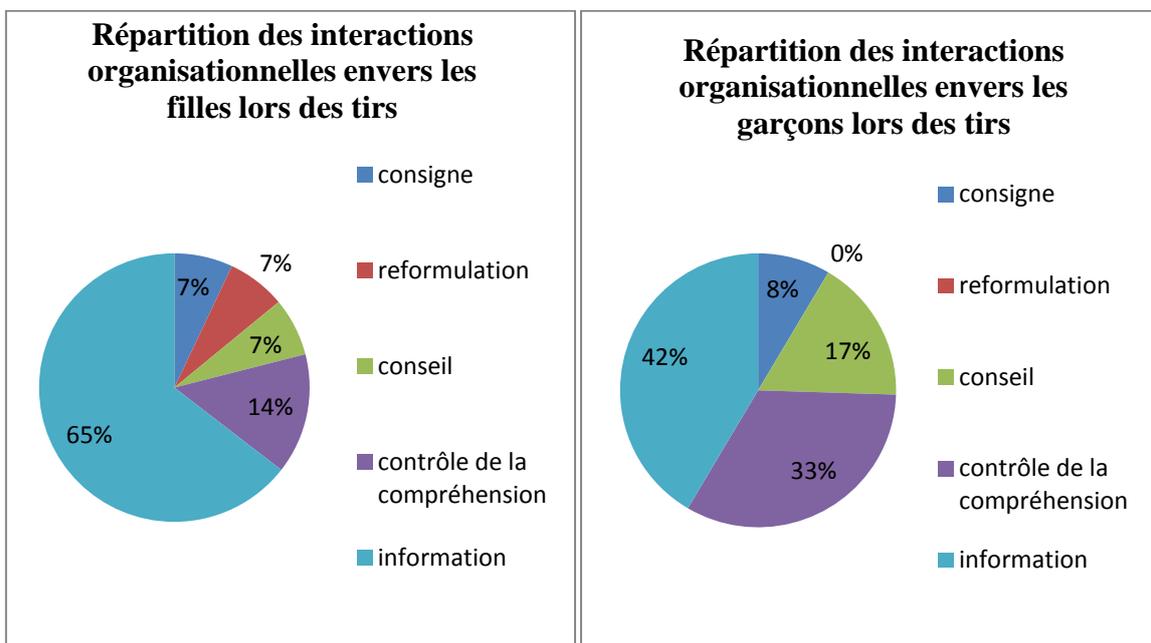
4-Situation de tir-



Le tir qui est la troisième situation d'apprentissage observée permet de mettre en exergue que le maître, quel que soit le groupe auquel il s'adresse, utilise majoritairement des ordres. Il intervient pour replacer les élèves, il est plus directif car le tir représente un élément indispensable à la réussite de l'objectif qui est de marquer des points. C'est donc un apprentissage fondamental qui doit être acquis par tous. Le maître est donc directif à travers les ordres, ce qui se ressent sur l'ensemble de ses interactions dans cette situation car de ce fait, il intervient aussi dans la gestion du comportement des élèves avec des taux d'avertissements plus élevés que dans les autres situations (à noter que la punition n'est pas présente). Par corrélation, les critiques sont également élevées dans les trois catégories d'individus "si tu t'arrêtes dans ta course tu n'y arriveras pas"...

En revanche, le maître émet tout de même des interactions positives en encourageant les filles et les garçons. Et contrairement aux autres situations, les louanges sont majoritairement envers les filles qui réussissent mieux l'activité. Les filles apparaissent plus appliquées dans cette situation de tirs, alors que les garçons sont fixés sur la vitesse et sont moins précis. De ce fait, le maître constate les résultats positifs des filles qui réussissent l'action, il émet alors des louanges pour les féliciter sur les réalisations des tâches demandées. Ainsi, même si les filles reçoivent peu de louange lors de la séance d'EPS, le maître en émet lorsqu'il constate que celles-ci réussissent mieux que les garçons. On peut ajouter que c'est lorsque l'écart se creuse entre les filles et les garçons que celles-ci sont félicitées car ici l'écart est important (25%). Le maître constate donc plus la réussite

des filles lorsque les garçons réussissent moins l'action, il peut alors se concentrer sur les filles.



Comme dans les situations précédentes, les interactions organisationnelles sont marquées par une part importante d'informations envers les filles et les garçons néanmoins le groupe classe reçoit plus de consignes liées, en outre, aux explications. Le maître veille à ce que les élèves comprennent la consigne, c'est pour cela qu'il intervient pour faire répéter par exemple la consigne aux autres élèves, ceci est fortement visible envers les garçons. Dans cette situation, l'inégalité entre les filles et les garçons est encore présente. A travers la situation de tirs, l'importance accordée aux garçons démontrent ce qui a été vu précédemment, ils attirent l'attention du maître au détriment des filles qui ont par exemple moins de conseils que les garçons.

VI/ Discussion

Cette recherche fut l'occasion de me pencher sur les interactions verbales qui sont, à ma connaissance, rarement étudiées dans le domaine de l'EPS. Cette étude a permis de mettre en lumière certains éléments et de confirmer les propos de certains auteurs sur ce sujet. Néanmoins, si cette recherche était à prolonger, j'aurais souhaité approfondir certains points.

1. La confrontation avec mes hypothèses et les auteurs :

Au début de mon étude, je me suis posée plusieurs questions telles que "Les professeurs interagissent-ils de la même manière envers les élèves?" et j'avais émis comme hypothèse que les enseignants ont moins d'interactions avec les filles et que ces interactions ne sont pas de la même nature que celles formulées envers les garçons. Les résultats ont permis de vérifier cette hypothèse et de l'attester car le nombre d'interactions envers les filles est de 36% pour 64% pour les garçons. De plus, les interactions envers les filles et les garçons ne sont effectivement pas du même type comme je l'ai montré lors de mon analyse.

Le nombre d'interactions lors des leçons de basket-ball est en faveur des garçons. Ainsi, la règle des deux tiers établie par Spender (1982) puis, par Mosconi(en mathématiques et en lecture au niveau du CM21994) en France est bien vérifiée dans cette étude concernant l'enseignement de l'EPS : 64 % des interactions du professeur des écoles sont en faveur des garçons et 36% en direction des filles. Lors des différentes situations d'apprentissages observées, cette inégalité d'interactions était visible. Ces résultats convergent avec ceux de Mosconi (1994) : les garçons mettent en place des « stratégies d'accaparement de l'attention enseignante »(p.245) notamment par la création d'incidents disciplinaires, leur permettant d'augmenter les contacts avec le personnel enseignant.

Marie Duru-Bellat (1995, p75 à 109) disait que les garçons reçoivent plus d'encouragements sur leur performance réalisée et que le maître interpelle les filles davantage pour les critiquer, comme je le signale dans ma revue de littérature. Cette étude permet de soutenir ce que dit Duru-Bellat car à travers les situations de dribble, de passe et de tirs, ces affirmations sont observables et présentes.

Les multiples critiques envers les filles peuvent rejoindre les propos de Subirats et Brullet(1988) qui soulignent que le non respect des normes de la part des filles est souvent traité de façon discriminatoire.

Pour les normes que doivent respecter les filles, les auteurs parlent "d'attitudes que l'on peut considérer comme typiquement féminine par rapport aux modèles de genre en vigueur" (p50).

L'étude montre l'importance des interactions organisationnelles de type "informations", dans les trois situations étudiées, ce type d'interactions prédomine ce qui montre que le maître est soucieux d'informer les élèves, filles ou garçons pour qu'ils puissent progresser.

Mosconi (1994) et Duru- Bellat (1990) montraient que les garçons étaient davantage la cible de critiques et de louanges de la part des enseignantes et enseignants. Mon étude ne

permet pas d'attester que les critiques sont plus fortes envers les garçons car les filles en reçoivent également beaucoup, voir plus sur certaines situations. De plus, l'étude ne rejoint pas les propos des auteurs, car les filles ont reçu des louanges (même plus que les garçons sur la situation de tirs) et l'écart entre les garçons et les filles est très faible sur chaque situation. Cet écart peut s'expliquer par une attention plus grande portée envers les filles lors de la pratique du basket-ball, le maître veille à observer plus les filles qu'auparavant et les félicite plus, l'écart se réduit donc entre les filles et les garçons.

De ce fait, mon étude permet d'apporter de nouveaux éléments à la recherche: les filles reçoivent moins d'interactions de la part du maître. Elles sont soumises aux critiques mais elles peuvent également recevoir des interactions positives comme des louanges lors d'un apprentissage particulier, ici le tir. Ces interactions positives interviennent lorsqu'elles réalisent mieux l'action que les garçons, elles sont alors dépendantes de l'action des garçons. Il en ressort donc que les filles ne peuvent être félicitées et donc recevoir des interactions positives en dehors d'une comparaison avec les garçons.

2. Les limites de cette recherche :

Le recueil des données s'est réalisé assez vite car les enseignants du premier degré ont tous réalisé leur cycle sur le basket-ball durant la même période (la 3ème), il m'était alors difficile de multiplier les observations car celles-ci risquaient de se dérouler sur le même créneau horaire. De plus, mon observation devait se réaliser assez tôt pour que je puisse analyser les résultats qui en ressortaient.

Une de mes limites correspond alors aux nombres de séances observées, en effet, celles-ci sont aux nombres de cinq au total avec trois enseignants différents. Néanmoins cette limite m'a, involontairement, été imposée étant donné que les autorisations pour faire des observations dans les écoles ont été restreintes. En effet, peu d'écoles ont répondu favorablement à ma demande. De ce fait, la recherche ne met en parallèle que cinq séances.

Une autre limite correspond au sexe des enseignants observés, en effet, ceux-ci sont tous masculins. Une observation avec une enseignante du premier degré aurait peut-être permis de nuancer mes résultats.

L'observation des séances s'est réalisée à l'aide d'un dictaphone, cet outil était nécessaire pour retranscrire toutes les interactions lors de la séance d'EPS. Néanmoins, son utilisation a présenté certaines limites dans la retranscription des interactions. Effectivement, lorsque le maître ne disait pas distinctement à quel élève il s'adressait, l'écoute sonore ne me permettait pas de retrouver si le maître s'adressait à un garçon, une fille ou au groupe

classe. De ce fait, cet outil m'a contrainte à ne pas prendre en compte certaines interactions (ceci dit cela concernait un pourcentage très faible sur le total global des interactions).

Cette recherche se base sur une grille d'observation très précise selon trois situations d'apprentissages lors de la pratique du basket-ball et non pas durant toute la séance, de ce fait, mes résultats sont certes concrets mais quantitativement moindres, il est donc plus difficile d'observer de grands écarts en ce ciblant sur trois situations d'apprentissages spécifiques au basket-ball. Les résultats sont, certes, peu nombreux, mais ils permettent de vérifier mes hypothèses.

3. Les perspectives :

Cette recherche permet d'avoir une première vision des interactions verbales dans le sujet souhaité mais il conviendrait d'affiner les recherches si cette étude était à prolonger.

En effet, comme je le signale dans les limites, mon étude s'est centrée sur les professeurs des écoles masculins, néanmoins il serait intéressant de confronter ces observations avec d'autres réalisées en présence d'une enseignante. Cette étude permettrait de répondre à certaines des mes questions, comme l'influence du sexe féminin ou masculin sur les interactions verbales, et d'élargir mon profil d'enseignant du premier degré.

Pour poursuivre ou améliorer cette étude, il faudrait utiliser un outil visuel tel qu'un caméscope car, comme je le précise ci-dessus, l'écoute sonore m'a parfois posé problème pour connaître le destinataire des interactions verbales des professeurs des écoles. Le visionnage des séances, même si cette méthode est fastidieuse, permettrait de rendre compte de l'ensemble des caractéristiques de la séance.

J'ai souhaité réaliser cette recherche sans établir un entretien sur les séances observées avec les professeurs des écoles, néanmoins, pour approfondir l'étude, il serait souhaitable de réaliser un entretien semi-directif avec les personnes observées. Celui-ci permettrait d'élargir l'analyse et de justifier certains résultats de la recherche.

Cette étude peut aussi être approfondie en observant des séances de basket-ball dans des écoles de contextes différents car les observations se sont déroulées dans des écoles semblables : écoles de village, se limitant à 3 à 5 classes avec un effectif d'élèves peu réduit. Il serait intéressant d'observer si un professeur des écoles intervient de la même manière avec un effectif plus élevé dans une école se situant en centre ville par exemple.

VII/ Conclusion

Cette recherche, en la mettant en parallèle avec les compétences professionnelles du professeur des écoles, m'a permis de répondre à la première compétence qui est "Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable". J'ai pu travailler sur la qualité de la relation maître/élèves et sur le discours de l'enseignant avec les élèves.

De plus, je pense avoir développé la quatrième compétence qui concerne « se former et innover ». Effectivement, à travers cette étude, j'ai dû mener des recherches sur ce qui avait déjà été traité sur ce thème afin de trouver un sujet intéressant et peu analysé, d'où mon choix de me tourner vers l'EPS. J'ai donc dû sans cesse faire évoluer ma réflexion et ainsi développer mon esprit d'analyse et de synthèse pour pouvoir réaliser mon étude.

De plus, cette recherche est bénéfique pour ma future pratique enseignante car elle m'a permis de voir les effets, parfois invisibles, de la parole du maître sur les élèves. Il est important de traiter tous les élèves de manière égale comme le signale la sixième compétence professionnelle " Prendre en compte la diversité des élèves". Néanmoins, par des mécanismes parfois inconscients, on peut constater que les interactions verbales (mais aussi non verbales) des professeurs des écoles envers les élèves varient en fonction de l'élève face à lui. J'ai pu observer trois manières différentes d'enseigner le basket-ball avec trois manières différentes d'interagir avec les élèves, cela ne peut m'être que positif pour la suite de mon parcours.

Rappelons que ma recherche avait comme objectif, d'une part, d'étudier les interactions maître-élève, et d'autre part, d'étudier les variations de la nature de ces interactions en fonction des situations d'apprentissages.

Cette étude a permis de mettre en évidence que les interactions sont inégalement réparties entre les garçons et les filles, celles-ci subissant l'attention du maître centrée sur les garçons. Il en découle que les filles reçoivent des interactions plus péjoratives que les garçons avec un nombre assez faible d'interactions positives visant à les féliciter. Cette étude confirme les analyses d'autres auteurs traitant des interactions verbales. Néanmoins, elle nuance leurs propos en montrant que, selon la situation à laquelle ou les situations auxquelles sont confrontés les élèves, le maître peut varier ses interactions, comme lors de la situation de tirs où les filles ont reçu des louanges. De plus, il faut tenir compte du profil d'enseignant qui rentre en compte dans ce type d'interactions.

VIII. Bibliographie

- Altet M.,1994, *Comment interagissent enseignant et élèves en classe. Revue française de pédagogie*. Volume 107. pp. 123-139.
- Bardin L.,1977, *L'analyse de contenu*, Paris, PUF, 1ere édition.
- Bouchard P., 1996, *Garçons et filles: stéréotypes et réussite scolaire*, Montréal: Editions du remue-ménage.
- Bressoux P.,2002, *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction*, Programme Ecole et Sciences Cognitives.
- Bressoux P.,1994,*Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres*, Revue Française de Pédagogie, n108, juillet-septembre, 91-137
- CogérinoG.,2005, *Filles et garçons en EPS*, Paris: Éditions Revue EPS.
- Couchot-Schiex S., 2007, *Observation des pratiques des enseignants d'EPS au regard du genre*, Recherche et formation, n°54 (p151-164)
- Couchot-Schiex, S. et Trottin, 2005, *Interactions enseignants-élèves en EPS : variations en fonction du sexe et du genre*, Paris: Ed. Revue EPS.
- Duru-Bellat, 1995, *Filles et garçons à l'école approches sociologiques et psycho-sociales*, Revue Française de Pédagogie n°110, p75 à 109.
- Genoud P.,2005, *Interactions maître-élèves: perceptions divergentes dans la classe*. Congrès annuel de la société Suisse pour la recherche en éducation.
- Kerbrat-Orecchioni C. ,1998, *Les interactions verbales tome 1*, Paris, Armand colin
- Lentillon et Trottin, 2005, *Relations éducatives en éducation physique et sportive et perceptions chez des collégiennes et collégiens français*, Revue Education et Francophonie.
- Mosconi N., 1994, *Femmes et Savoir -La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, Paris: L'Harmattan.
- Subirats M. et Brullet C., 1988, *Le sexisme dans l'enseignement primaire: interactions verbales dans les classes en Catalogne*, Montréal: Recherches féministes, vol.1 (p 47-59).
- Trottin et Cogérino, 2003, *Les interactions en EPS*. CRIS Université Lyon.
- Vigneron C.,2005, *Une improbable réussite des filles en EPS : l'exemple des sports collectifs*. In G. Cogérino (Coord.), *Filles et garçons en EPS* (p 125-162). Paris : Editions de la revue EPS.
- Vion R,1996, *L'analyse des interactions verbales. Les Carnets du Cediscor* , 4 | 1996,

mis en ligne le 22 juillet 2009

Annexe 1: Grille d'observation

Initiateur de l'interaction					
Le maître vers l'élève	Fille		Garçon		Groupe classe
	Sollicitation directe	Sollicitation indirecte	Sollicitation directe	Sollicitation indirecte	
Elève vers le maître	Fille		Garçon		
	Réponse	Intervention spontanée	Réponse	Intervention spontanée	

Catégories	Macro-catégories	Fille	Garçon	Groupe classe
Types de phrases	déclaratives			
	exclamatives			
	impératives			
	interrogatives			
	descriptives			

Interactions socio-affectives	louanges			
	critiques			
	encouragements			
	ordre			
	avertissement			
	punition			
Interactions organisationnelles	consignes			
	reformulations			
	conseils			
	informations			

Annexe 2: Grille d'observation codée

A					
A1	A1a		A1b		A1c
	A1a1	A1a2	A1b1	A1b2	
A2	A2a		A2b		
	A2a1	A2a2	A2b1	A2b2	

		f	g
B	DB1		
	EB2		
	IB3		
	IB4		
	DB5		

C	LC1		
	CC2		
	EC3		
	OC4		
	AC5		
	PC6		

D	CD1		
	RD2		
	CD3		
	ID4		

Annexe 3: Retranscription d'une séance d'observation

Le "M" correspond au maître, le "G" à un garçon et le "F" à une fille. Les propos sont retranscrits au mot près et il peut, de ce fait, y avoir des expressions familières ou des mots abrégés.

M: "Vous avez envie de faire du sport, je vous demande de faire des tours et vous êtes déjà fatigués au bout d'un."

Je répète que vous êtes en sport quand on vient dans la salle, c'est pas pour s'amuser, houplaboum on fait n'importe quoi hein. Il y en a une qui a fait n'importe quoi en allant se ranger en courant et elle s'est cassée le pied, c'est Emma."

G: "Elle est où?"

M: "Elle n'est pas là. On va se mettre par deux, on va chercher un ballon sans le faire rebondir. Celui qui est seul, il fait un groupe de trois."

F: "On peut se mettre à deux?"

M: "Oui, c'est par groupe de deux, donc c'est bon. (Garçons qui arrivent en courant) J'ai dit sans le faire rebondir, pourquoi je dis sans rebondir? "

G: "Parce que ça fait du bruit"

M: "Parce que ça m'évite de crier. Prenez les ballons les plus gros, pas des ballons de lutin. Simon. Sullivan, il n'y en a pas un plus gros?"

G: "Non, il n'y en a plus"

M: "Dit pas qu'il n'y en a plus, tu ne sais même pas. Si j'en trouve un plus gros, tu ne joues pas. On va faire le jeu du petit train pour s'échauffer. Je rappelle qu'on a toute la salle. Donc qu'est ce que l'on doit faire?"

G: "On doit courir avec le ballon et le copain suit."

M: "Oui faire des dribbles. et là tu dois suivre?"

G: "Thomas"

autre garçon: "En courant avec le ballon"

M: "ça s'appelle comment?"

G: "En dribblant"

M: "En dribblant de la main droite."

G: "je suis gaucher!"

M: "Tu fais avec la main droite. On va partout sur le terrain et quand je dis changer, on change. Et quand je dis stop on s'arrête je vais faire attention à comment vous vous arrêtez. Top c'est parti... On change...stop"

(vers une fille): "Le ballon, il va tomber là, comment on s'arrête Amandine? comme ça. C'est bien j'ai pas entendu trop de ballons tombés. On repart. Changer...changer...changer...stop. Sullivan quand je dis de s'arrêter on s'arrête. Maintenant

on va faire de la main gauche. MAIN GAUCHE. Changer...Sophie main gauche. Stop. on change..on change. Main gauche (vers G). STOP. Quand je fais rebondir la balle, je la contrôle la balle, la main freine. La main gauche pour les droitiers et la main droite pour les gauchers , j'arrive moins à contrôler la balle, Amandine, mais je vais doucement avec la balle. On va poser son ballon au milieu du terrain. sans courir. Joséphine, va te placer sur le côté."

F: "Je peux être avec elle?"

M: "Non on va tourner. Met toi derrière Joséphine Marion. Julie là-bas...Théo, Alexis, Nicolas, Bastien, Raphael, Sullivan, Ethan, Lou, Lucie, amandine, Valérie...Non pas par là, on regarde par là, houhou, on regarde par là.é

G: "On va devoir faire quoi?"

M: "haan, on va faire du dribble."

G:" ouais!!"

M: "1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11. Il y en a un qui passera deux fois."

F: "Moi!"

G: "ba oui Léa!"

M: "Léa passera deux fois. On se met bien derrière la ligne rouge, reculez, reculez. On va aller jusqu'à la ligne rouge qui est au fond. On va dribbler de la main droite."

Elèves: "ouais!!yes"

M: "On va dribbler de la main droite jusque là. Quand on arrive là on change de main. Après on doit donner le ballon à celui de derrière c'est un relais. Celui qui arrive à faire passer tout ses joueurs à gagner.Léa vous êtes un de moins, tu passeras deux fois."

Léa: "d'accord"

M: "Prêts?"

G: "Partez"

M:"J'ai pas dit ça. Top, c'est parti. Audrey de la main gauche, Allez Marie. Vous écoutez pas aussi donc vous faites n'importe quoi. La ligne rouge Alexis, la ligne rouge! C'est bien Sullivan, allez allezallez, Lève ta tête(g). moins vite(G) mais doucement. (g) j'ai dit la ligne rouge. Ils ont perdu.(à un groupe)c'est pas la faute d'Amandine, c'est de la faute de tout le monde hein! Les premiers ils ont fait n'importe quoi!"

Elèves: "ooooh."

M: " Logan, il va se calmer. Maelis, il faut se dépêcher, on va jusqu'à la ligne rouge je t'ai vu, t'as fait demi tour avant. Vous la voyez pourtant la ligne rouge, c'est celle du fond, sinon vous faites que la moitié du terrain. On en refais un?"

Garçons:" ouais!"

M: "Bon on commence de la main gauche. t'as compris Raphaël? on recommence de la main gauche.(g) va tout droit. main gauche Sullivan, main gauche Marie, oui bien Arthur. Allez (g) allez encore(F). On commence de la main gauche Nicolas, il n'écoute pas Nicolas. Allez on continue main gauche. (à un groupe) Ce n'est pas que de la faute à elle, le problème c'est que vous ne faites pas le bon geste, qu'est ce qu'on vient de faire, ce sont des?"

G: "Des dribbles"

M: "Oui mais après vous avez quelque chose à faire en plus je vous ai dit."

G: "Courir avec le ballon"

M: "On l'a déjà dit, des dribbles"

F: "Aller jusqu'à la ligne."

M: "Oui voilà. On se remet par deux, Léa t'es avec qui?"

F: "Maelis"

M: "Alors tu te mets là. Et nous on se met derrière, on se met en place avec son copain. ça y est! (g) T'es pas contre t'es avec! bon, Célestine tu es avec qui?"

F: "Nina"

M: "Donc vous vous mettez en face. T'es toute seule amandine?"

F: "Oui"

M: "Ba viens, tu vas te mettre là. Regardez ce que l'on doit faire, on ne doit pas faire tomber la balle"

G: "Des passes"

M: "Oui mais en courant. (g) Met toi en face. Donc je passe la balle à mon copain et quand j'ai passé, moi je cours."

G: "On l'a déjà fait"

M: "Non Ethan. Vas-y cours Florie, et t'attends que j'avance. Regardez bien, parce que après on va le faire un peu plus vite donc faut déjà savoir bien le faire"

G: "Donc quand j'ai la balle, je passe le ballon et je fais quoi?"

M: "Tu cours, tu t'arrêtes et ton copain te fais la passe. Allez on est partis. (g) Applique toi sur ta passe. voilà c'est mieux, vite vitevite quand je n'ai pas la balle je cours, hop hophophop, l'autre doit pas bouger s'il a la balle. Allez les suivants.(f) Attention à ta passe. Suivant, plus vite, je cours dès que je n'ai pas la balle Florie. Tu vois sinon la balle c'est perdue. Bien Noa. Non Jessica tu as la balle tu ne peux pas bouger, c'est Maelis qui bouge. C'est celui qui n'a pas la balle qui cours. (f) Il faut aller plus vite là. Non Maxence, faut doser ses passes au basket. Allez suivant, j'ai passé je cours, j'ai passé je cours. Attends Sullivan. (g) Applique toi et tu cours, encore. Maintenant on va le faire sur toute la longueur."

G: "Oh c'est long"

M: "On le fait pas trop vite sinon on perd la balle et on ne peut pas marcher avec la balle, on a le droit de faire un, deux, c'est tout. Plus on a pas le droit, hein Nina on n'a pas le droit!"

G: "Ba oui."

M: "On va le refaire comme ça, on s'avance jusqu'à la ligne noire. C'est bon vous êtes prêts? Allez hop c'est parti. Allez cours Noa. Suivant on y va. On arrête de dormir Logan. C'est rien si on n'est pas avec sa copine. Allez Sullivan tu as passé la balle tu dois avancer. La balle ne doit pas rebondir. C'est bien(g). Non Noa tu lui donnes et il n'est pas prêt. Allez avance Léa, allez. J'ai dit que je ne voulais pas entendre de ballon rebondir. Avancez vous. Evan il va aller sur le côté comme la semaine dernière s'il continue, c'est pareil c'est comme ce matin avec l'ardoise, ça c'est pour pas jouer, c'est pour apprendre . Quand vous faites une passe, Sullivan, vous regardez votre copain, il y en a qui font des passes et qui ne regarde pas."

G: "Oui il faut courir et regarder"

M: "On va faire le même exercice mais cette fois-ci on va faire des passes à terre. Allez on y va les filles, ho! On se concentre. Alors Maelis, t'as peur du ballon. Non Raphael, à terre. On cours quand on n'a pas la balle. Cours Maelis. Allez Evan, il est déjà fatigué Evan. Non non, on ne fait pas n'importe quoi. Allez Maelis tu te mets au point rouge, on va faire des équipes. Evan de l'autre côté, Léa tu te mets derrière Evan. Mets-toi à l'intersection des lignes rouges. Evan avec ton ballon, tu en auras besoin après. Alors vous vous rappelez comment on fait?"

Elèves: "Oui"

M: "On part avec le ballon en dribblant. quand je suis devant le panier qu'est ce que je fais?"

Elèves: "Il faut s'arrêter"

M: "hop on s'arrête et on tire. On s'applique, on vise et on tire. Quand j'ai réussi à mettre un panier, je prends un dossard et je retourne à ma place, si on ne met pas de panier on retourne à sa place sans prendre de dossard."

Léa: "Faut revenir sur le côté"

M: "Oui Léa a raison, quand on a fini de tirer, on revient sur les côtés pour ne pas gêner les autres. Prêt, top. Allez Evan, à toi. Allez Amandine. Sullivan arrête toi sinon tu ne peux pas tirer. Alexis t'en as pris deux?! tu es un tricheur. Tu reposes le maillot, tu reposes même les deux. C'est pas beau de tricher. Stop stop. Moi je ne joue pas avec des tricheurs hein!"

F: "pourquoi?"

M: "Parce qu'il en a pris deux. Vous allez poser les dossards"

G: "On va faire un match?"

M: "Je ne sais pas"

Les interactions verbales entre le professeur des écoles et les élèves de cycle 3 lors de la pratique du basket-ball

DATE DE SOUTENANCE : 27 mai 2013

RÉSUMÉ : Les interactions définies par Postic (2011) comme étant "une action réciproque, temporaire ou répétée selon une certaine fréquence, par laquelle le comportement de l'un des partenaires a une influence sur le comportement de l'autre" sont souvent mal réparties envers les élèves. En EPS, les garçons et les filles qui pratiquent la même activité ne reçoivent pas le même nombre et les mêmes natures d'interactions. Ici, l'étude montre que la nature des interactions diffère selon l'élève envers lequel s'adresse le professeur des écoles. Cette étude se déroule lors de la pratique du basket-ball en cycle 3 en se basant sur les situations d'apprentissage essentielles à cette activité que sont : le dribble, la passe et le tir. Les interactions sont étudiées selon des catégories "socio-affectives" et "organisationnelles" et permettent d'observer les différences de nature des interactions entre le professeur des écoles envers les filles et envers les garçons.

MOTS-CLÉS : Interactions verbales / Basket-ball / Nature des interactions / professeur des écoles

SOUS LA DIRECTION DE : Mme Thorel

AUTEUR : Goguillon Mélanie