



Positionnement de genre épistémique dans le cadre didactique d'une séance de basket-ball en cycle 3

Caroline Roche

► To cite this version:

Caroline Roche. Positionnement de genre épistémique dans le cadre didactique d'une séance de basket-ball en cycle 3. Education. 2019. dumas-02573564

HAL Id: dumas-02573564

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02573564>

Submitted on 14 May 2020

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

MASTER**METIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION**

Mention	Parcours
Premier degré	Professeur des écoles

MEMOIRE**Positionnement de genre épistémique dans le cadre didactique d'une séance de basket-ball en cycle 3****Caroline ROCHE**

Directeur-trice de mémoire (en précisant le statut)	Co-directeur-trice de mémoire (en précisant le statut)
Ingrid VERSCHEURE (MCF)	
Membres du jury de soutenance : (en précisant le statut)	
- - - -	
Soutenu le 21/06/2019	



MASTER « MÉTIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT, ET DE LA FORMATION

Mention 1^o degré

Domaine de recherche : E.P.S.

Centre : Toulouse

MÉMOIRE

Positionnement de genre épistémique dans le cadre didactique d'une séance de basket-ball en cycle 3

Caroline ROCHE

Directrice de mémoire : Ingrid Verscheure

Membres du jury de soutenance :

Ingrid Verscheure

Karine Bonnaud

Soutenu le : 21 / 06 / 2019

Année universitaire 2018 / 2019

Remerciements

Je remercie les membres de la communauté éducative qui m'ont aidée à élaborer ce mémoire que ce soit ma tutrice Ingrid Verscheure, maître de conférences à l'université de Toulouse Jean Jaurès, ou la professeure des écoles, Mme Daubas.

Tout d'abord, j'exprime ma gratitude à Mme Daubas pour m'avoir accueillie au sein de sa classe de CM2 dans une école du Gers. Elle a pris soin de préparer ma venue en instaurant un cycle de basket-ball qui n'était pas prévu dans sa programmation au départ, afin que je puisse recueillir mes données dans les meilleures conditions possibles : vidéo d'une séance de basket-ball complète, entretien avec l'enseignante et questionnaire remis aux élèves.

De plus, je tiens à remercier les élèves de la classe qui se sont investis lors de mon intervention, en répondant au questionnaire et en acceptant d'être filmés.

Enfin, je suis reconnaissante à l'égard de Mme Verscheure qui a su me prodiguer des conseils judicieux pour orienter mes recherches de façon plus ciblée.

Table des matières

1	Introduction	1
2	Cadre théorique	3
2.1	Inégalités filles et garçons à l'école	3
2.1.1	Sexe et genre	3
2.1.2	Les stéréotypes de sexe à l'école	5
2.2	L'enseignement de l'EPS à l'école élémentaire	7
2.2.1	Influence des stéréotypes sexués en EPS	7
2.2.2	Les programmes d'EPS et les jeux collectifs	9
2.2.3	Basket-ball	10
2.3	Approche didactique	11
2.3.1	Inscription dans le cadre de l'action conjointe en didactique	11
2.3.2	Analyse ascendante de la transposition didactique	11
2.3.3	La dialectique - milieu didactique - contrat didactique.....	11
2.3.4	Contrat didactique différentiel.....	12
2.3.5	Positionnement de genre épistémique	13
3	Problématique et questions de recherche	16
4	Méthodologie	17
4.1	Recueil des données	17
4.2	Traitement des données	17
5.1	Participants et participantes à la recherche	20
5.1.1	Présentation de l'enseignante	20
5.1.2	Les élèves de la classe	21
5.1.3	Contexte de l'observation.....	21
5.2	Analyse de la séance.....	23
5.2.1	Synopsis de séance	23
5.2.2	Analyse du non-verbal de l'enseignante	26

5.2.2.1	Nombre d'interpellations	26
5.2.2.2	Nature des interpellations	27
5.2.2.3	Proxémie	28
5.2.2.4	Démonstration totale et partielle	28
5.2.2.5	Manipulation des élèves selon leur sexe	29
5.3	Analyse de deux moments remarquables dans la séance mettant en évidence l'émergence d'un contrat didactique différentiel	29
5.3.1	Moment remarquable 1 : le jeu de la chasse au trésor	30
5.3.1.1	Analyse a priori de la situation.....	30
5.3.1.2	Analyse avec les descripteurs de l'action de la professeure.....	31
5.3.1.3	Analyse avec les descripteurs de l'action conjointe	34
5.3.2	Moment remarquable 2 : Lucky-luke.....	38
5.3.2.1	Analyse a priori de la situation.....	38
5.3.2.2	Analyse avec les descripteurs de l'action de la professeure.....	319
5.3.2.3	Analyse avec les descripteurs de l'action conjointe	340
5.4	Interprétations didactiques en termes de contrat didactique différentiel et positionnement de genre des élèves	43
6	Discussion et conclusion	44
7	Bibliographie.....	46
8	Annexes	51
8.1	Annexe 1 : Séquence de basketball	51
8.2.	Annexe 2 : Questionnaire élèves	54
8.3	Annexe 3 : Entretien avec l'enseignante	58
8.4	Annexe 4 : Retranscription séance n°3, maîtriser le tir et son dribble	60

1 Introduction

Depuis le développement des médias de masse, que ce soit la télévision, les journaux, la radio mais aussi depuis l'apparition d'internet, la question des inégalités entre les hommes et les femmes est largement évoquée dans la société française.

Cependant, malgré de nombreuses lois luttant contre ce phénomène - notamment la convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons et les femmes et les hommes dans le système éducatif (2013) -, des inégalités de traitement de genre et de sexe persistent. Des études scientifiques soulignent une réelle différence de traitement entre les femmes et les hommes. Notamment dans le monde du travail, une réelle inégalité de salaire est encore constatée, dans certains métiers.

Par ailleurs, les femmes ont tendance à privilégier des études longues, à s'investir davantage dans les tâches domestiques de la maison et elles semblent très peu représentées dans les milieux du sport et de la politique. Tandis que les hommes choisissent plutôt des voies professionnelles ou briguent des métiers d'ingénieur. Les compétitions sportives masculines, quant à elles, sont davantage diffusées sur les écrans. Tous ces faits attestent que les constructions identitaires d'un homme et d'une femme perpétuent des stéréotypes anciens. Les analyses scientifiques démontrent que l'essentiel de ces préjugés s'avère infondé.

Ce sujet me semble essentiel dans mon futur métier, dans la mesure où je vais fréquenter des préadolescents et préadolescentes qui sont en pleine construction de leur identité. Celle-ci n'est pas innée, elle s'élabore au milieu de représentations sexuées différentes, façonnées dans la famille comme à l'école. En tant que future enseignante, cette recherche m'amènera à être vigilante sur ce point qui reste sensible, puisqu'il y a beaucoup de représentations sexuées qui sont préconçues et qui peuvent limiter l'épanouissement de l'individu.

A partir de mes expériences personnelles, j'ai pu remarquer, lors de mes stages d'intervention en Education Physique et Sportive auprès d'élèves d'école primaire, que, dès leur plus jeune âge, les enfants ont intégré ces représentations de

genre. En effet, lors de ma proposition de séance de lutte, les filles semblaient réticentes à l'idée de se mesurer aux garçons pensant perdre automatiquement au combat. A l'issue du cycle, les résultats ont bouleversé leurs prévisions : les filles se sont montrées combatives et même gagnantes.

Pour prolonger cette démonstration, je vais me focaliser sur l'enjeu des sports collectifs - mettre en œuvre des stratégies d'attaque et de défense de façon collective - en particulier en basket-ball afin de se demander si dans leur enseignement les stéréotypes s'accroissent ou se réduisent.

Selon Mosconi (2003), pour d'identifier les différentes manières dont les enseignant.e.s traitent les filles et les garçons à l'école, « il faut entrer dans des analyses très fines de la vie quotidienne des classes et des interactions didactiques ». Cela demande donc des observations et interprétations détaillées des interactions entre l'enseignant.e et les élèves pour comprendre comment se co-construisent les acquisitions du savoir des élèves selon le sexe.

C'est pourquoi, dans une première partie, les fondements scientifiques des recherches sur les inégalités sexuées en EPS seront mis en avant. Puis, une approche didactique sera faite afin de mener une étude de cas, dont nous présenterons la problématique. Par la suite, nous développerons les aspects méthodologiques. Enfin, à la suite des résultats de l'étude de cas dans une classe de CM2, une discussion et conclusion sera établie.

2 Cadre théorique

2.1 Inégalités filles et garçons à l'école

2.1.1 Sexe et genre

Le sexe se définit d'après des critères biologiques et renvoie à la « nature » de l'individu, à la différence du genre. Ce dernier est un concept qui renvoie à « une construction sociale renvoyant à un système de normes et de stéréotypes liés au sexe produisant des hiérarchisations entre hommes et femmes et entre les valeurs et représentations qui leur sont associées » (Amade-Escot, Versheure et Elandoulsi, 2014).

D'après Ucciani (2015), les enfants ont des représentations de leur identité sexuelle qui sont transmises et entretenues par leur entourage : les parents, la famille, la société, les médias, l'école. Ce phénomène va influencer le cours de leur scolarité et leur choix professionnel. Cette situation engendre dans les faits une « domination du sexe masculin sur le féminin », ainsi qu'une hiérarchisation.

A l'école, les enseignant.e.s ont, le plus souvent malgré eux/elles, des attentes différentes vis-à-vis de chaque sexe. En effet, ils/elles ont des critères différents sur le comportement et le travail des élèves. L'indiscipline des garçons est vue comme un comportement inévitable alors que, dans les cas des filles, elle est rejetée plus violemment. Quant au travail scolaire, Zaidman (1997) explique que la société pense que les garçons peuvent toujours « mieux faire » tandis que les filles, elles font « tout ce qu'elles peuvent ». Selon les stéréotypes, les filles ne sont pas douées, elles travaillent beaucoup pour arriver aux mêmes résultats que les garçons à qui on attribue des facilités. Cela produit l'effet Pygmalion, à l'insu des enseignant.e.s, mais qui s'avère déterminant. On appelle ainsi l'influence que peut avoir un professeur.e sur un de ses élèves, suite au degré de confiance qu'il/elle lui attribue et à la croyance en ses succès qui peut améliorer ses compétences. Cette attitude contribue à transmettre les stéréotypes habituels.

Zaidman (1997) met en avant les différences de comportements lors de la récréation. Elle remarque que les garçons s'accaparent l'espace de la cour en se livrant à « des jeux dynamiques de mouvement », au détriment des filles, reléguées sur le côté, confinées dans des jeux plus statiques tels que l'élastique. Cela recoupe

l'idée ancienne de l'homme associé « à l'extérieur » et de la femme « à l'intérieur ». Par ailleurs, Bouchard et Saint-Amant (1998) observent le rôle des manuels scolaires dans la transmission des stéréotypes. En effet, les manuels scientifiques, d'après ces deux auteurs, sont coupables de propager des préjugés discriminants envers les filles. Les autres matières, en effet, comme le français, l'éducation civique et l'histoire décrivent des faits, principalement. Or, les manuels scientifiques prennent des représentations de la vie quotidienne, qui ne sont pas innocentes, pour introduire leurs exercices. D'une manière totalement inconsciente, ils prennent des exemples de la vie courante pour familiariser l'enfant avec l'énoncé. C'est fait de façon implicite mais qui, à grande fréquence, a un impact important sur la vision des enfants.

La théorie du genre, bien que popularisé il y a une dizaine d'années, dérive d'un concept qui n'est pas nouveau et qui a pris forme avec la pensée féministe de Simone de Beauvoir qui affirmait en 1949 : « On ne naît pas Femme, on le devient ».

D'après Coltice (2006), l'école doit permettre des expériences d'appropriation de connaissances et de savoirs sans distinction de sexe ou de genre. Ainsi, le rôle de l'enseignant.e est d'inciter les jeunes à l'expérience afin qu'ils puissent vivre les deux aspects de leur personnalité que soit le féminin et le masculin. Cela leur permettrait « de construire leur identité propre sans pour autant perdre leur sexe ». Par exemple, on peut enseigner l'expressivité du mouvement en mêlant des éléments masculins et féminins : le relâchement et l'abandon, rattachés au féminin et les articuler à des dissociations segmentaires et formes acrobatiques : registre plus masculin.

Détrez (2015 p.8) rapporte une anecdote vécue avec sa fille de 4 ans qui trouve parmi des dessins que la fille représentée auprès d'un prince est plus jolie qu'une petite fille seule. Cette auteure estime que sa fille a intégré l'idée « qu'une femme devient belle par le regard d'un homme ». En effet, on retrouve le stéréotype qu'une femme ne devient telle que si un homme daigne poser son regard sur elle. La pression sociétale est déjà ressentie inconsciemment sur l'enfant.

De ce fait, les comportements sont sexués : il est inconcevable pour une fille d'être débraillée, ébouriffée, de gigoter et il est inconcevable pour un garçon de pleurer, d'exprimer ses émotions, d'avoir peur. Les orientations professionnelles vont en dépendre : les filles choisissent plus volontiers un métier pour s'occuper des enfants

quand le garçon va préférer la technologie étant donné son goût des machines.

2.1.2 Les stéréotypes de sexe à l'école

Les stéréotypes de sexe renvoient aux représentations habituelles de ce qui est propre à la fille et propre au garçon : les filles sont réputées pour être bavardes, émotives, intuitives alors que les garçons sont perçus comme plus rationnels et moins expansifs. Selon Détrez, nos objets du quotidien « matérialisent les différences entre les filles et les garçons » (2015, p 47). En effet, nous pouvons constater sur les catalogues des jouets de Noël, des pages entières dédiées aux jouets consacrés pour les filles et d'autres réservés aux garçons. Aucun catalogue ne propose de modèles variés qui pourraient être utilisés par des filles et des garçons. Il n'existe pas de jouets « neutres » ou « mixtes ». C'est toujours plus difficile pour un garçon d'avoir un objet associé aux filles, que l'inverse. Sans doute cela est-il lié au fait que le garçon représente le symbole de virilité.

De même, nous retrouvons ces représentations sexuées à travers les couleurs des jouets des enfants : le rose pour les filles et le bleu pour les garçons. Les parents se repèrent dans les rayons des magasins grâce à celles-ci.

Par ailleurs, lorsque nous comparons avec d'autres lieux du monde concernant les représentations sexuées liées aux choix des sports : le football est un sport qui a une connotation masculine dans les pays d'Europe, alors qu'aux États-Unis le soccer relève d'un sport féminin. Ce pays laisse place à la virilité des garçons pour le football américain. Ainsi, nous constatons que les représentations stéréotypées sont véhiculées par des objets, des magazines, des films, des sports : ils deviennent des vecteurs de socialisation. De même, le cinéma, la littérature, la publicité alimentent et confortent cette socialisation au « féminin » et « masculin ». D'après Détrez, « ce sont des modèles identificatoires, des clés pour interpréter et lire le monde » (2015, p 59).

Deux principes permettent d'apprendre comment se comporter et quelle est la place de l'individu dans la société : les attentes et les attitudes d'autrui. En effet, à l'école, les garçons ont plus de temps accordé par les enseignant.e.s mais ces derniers donnent davantage de remarques négatives à leur égard : ils sont très souvent punis. Cela les conforte dans « le rôle de l'opposition aux normes et aux règles » (2015, p

61).

Par ailleurs, selon Détrez (2015), des études de genre américaines montrent que les cerveaux des hommes et des femmes sont « connectés de façon différente » (2015, p 63) : les aptitudes motrices sont plus présentes chez les hommes tandis que les aptitudes mentales seraient plus affectées au cerveau des femmes. Cela amène donc à une réussite des exercices liés au langage pour les filles et à un bon repérage de l'espace pour les garçons.

De plus, selon Mosconi (2009), « l'école lutte peu contre les stéréotypes qui étiquètent fortement les filières ». En effet, les filières scientifiques sont choisies majoritairement par les garçons et, de l'autre côté, les filles, s'engagent davantage dans les lettres et le tertiaire. Ainsi, le milieu scolaire amène les élèves à se diriger vers des disciplines conformes à leur sexe. L'auteure parle alors de « division socio-sexuée des savoirs ». Cette situation engendre un paradoxe souligné de nos jours : jusqu'à l'université, les filles ont une meilleure réussite scolaire que les garçons, mais les hommes, par la suite, présentent une meilleure réussite professionnelle que les femmes.

Cependant, les stéréotypes semblent nécessaires car ils sont « la condition de la pensée et le partage d'un même dialogue » (2015, p 77). D'après Héritier, chaque société repose sur des « systèmes d'oppositions binaires » (2015, p 79). En effet, chaque pôle va être associé l'un au « féminin » et l'autre au « masculin ». « La valeur différentielle des sexes désigne ainsi cette hiérarchie qui valorise toujours le « masculin » au détriment du « féminin » » (2015, p 80).

La difficulté à accepter le doute, la remise en cause de nos certitudes est constatée lors des débats de genre. Delphy, l'une des grandes figures de la pensée féministe française dans les années 1970, explique que si l'on veut connaître la réalité, il faut alors abandonner ses certitudes et accepter ses angoisses provisoires.

Nous sommes donc tous amenés à émettre une réflexion sur le genre : il faut « laisser, dans la mesure du possible, le choix, et que nul.le ne soit stigmatisé.e parce qu'il ou elle a « mauvais » genre. » (Détrez, 2015, p 107) Tout le monde doit se sentir concerné car c'est finalement « l'affaire de toutes et tous » (2015, p 109). Chacun de nous permet de participer à l'évolution des pensées et d'agir à partir de « la place qu'on occupe, que ce soit comme collègue, parent, enfant, ami.e, amant.e, citoyen.ne, individu.e, qu'il s'agisse de l'attention portée aux mots employés et à nos façons de juger et de nous représenter l'autre » (2015, p 109).

2.2 L'enseignement de l'EPS à l'école élémentaire

D'après Verscheure, le choix de la discipline EPS comme objet d'étude n'est pas conjoncturel. Nous l'avons retenue parce que des inégalités scolaires de sexe s'y révèlent, renforcées par les stéréotypes associés aux pratiques d'activités physiques genrées (2018). En effet, la sélection d'une activité sportive permet d'identifier de façon plus évidente les effets de genre.

2.2.1 Influence des stéréotypes sexués en EPS

Davis (2010) présente l'éducation sportive comme un instrument de mixité sociale. Elle constate que le rapport des filles à la culture sportive n'est, certes, pas le même que chez les garçons mais que cette discipline peut permettre de combattre les inégalités en prenant en compte la différence des représentations culturelles initiales des élèves.

Le constat initial est que les filles ont une tendance à la dévalorisation d'elles-mêmes : le sport est vécu par elles comme la matière où les notes les plus basses leur sont généralement attribuées contrairement aux autres résultats scolaires. De leur côté, les garçons se sentent meilleurs en cours d'EPS que dans les autres disciplines. Par ailleurs, les filles se rabattent sur les activités d'entretien de soi liées à la santé comme le step ou le stretching tandis que les garçons privilégient les activités sportives de compétition et envisagent celles-ci comme une source de plaisir, d'aventure et de risque.

A l'école, les activités physiques artistiques comme la danse sont peu proposées par les enseignant.e.s et ces dernier.e.s leur préfèrent majoritairement les arts du cirque. Pour combattre ces stéréotypes, il est important, pour l'enseignant.e, de soigner son « entrée dans l'activité » en présentant ses contenus d'enseignement de façon impartiale, afin que les garçons puissent surmonter leur a priori et les filles s'intéresser davantage aux sports d'opposition.

C'est important de consolider une culture commune au groupe entier et de ne pas établir de séparation entre les filles et garçons lors des cours d'EPS.

D'après Couchot-Schiex (2009), les enseignant.e.s ont tendance à penser que ce sont leurs méthodes d'enseignements et « styles d'apprentissage qui ont plus d'impact que leur propre sexe sur la réussite des élèves ».

Or, les auteur.e.s ont remarqué que les enseignant.e.s entrant dans le métier, dont l'âge se situe donc entre 20 et 24 ans, ne l'envisagent pas comme une priorité et restent donc sur une construction traditionnelle du genre : ils/elles séparent généralement les filles et les garçons en deux groupes et ont des attentes différentes de participation de leurs élèves selon leur sexe.

Cette auteure explique cette situation par la formation de l'enseignant.e en première année après le concours : il/elle est à la fois en responsabilité de classe et encore étudiant.e à l'IUFM. Il/elle n'a donc pas le temps de se préoccuper de ce problème mais concentre ses efforts à l'établissement d'une autorité, à la prise de responsabilité et à la mise en place des activités disciplinaires.

Par conséquent, Couchot-Schiex (2010) constate que les déclencheurs possibles d'une prise de conscience du/de la stagiaire sont au nombre de deux, essentiellement : il s'agit d'un événement extérieur avec l'intervention, souvent, d'une tierce personne (collègue, élève) ou la constatation des notes faibles chez les filles. En effet, les témoignages des stagiaires se croisent : les filles sont jugées selon leur manière d'« être », c'est-à-dire évaluées généralement comme sociables, possédant des compétences relationnelles mais très souvent incompetentes au niveau technique. En revanche, les garçons sont associés à des activités liées à la performance : les professeur.e.s valorisent leurs capacités motrices et leurs aptitudes à « faire ». Mais, ils/elles déplorent leur comportement violent entraînant souvent des conflits au sein du groupe. De ce fait, les stagiaires ont tendance à simplifier les tâches exigées aux filles : par exemple, ils/elles ne demanderont de réaliser des smashes au volley mais des « dégagés longs ». Ainsi, nous pouvons voir que les options didactiques choisies renforcent les stéréotypes sexués.

D'après Verscheure et Amade-Escot (2007), l'hétérogénéité des classes en EPS « relève de deux variables principales : les niveaux d'habilité et le genre ». Les enseignant.e.s doivent donc s'adapter à la diversité des élèves en jouant sur la variété des supports et des situations d'apprentissage, sur l'adaptation des consignes et sur l'exigence des tâches. Afin de réduire les inégalités de sexe, les professeur.e.s doivent proposer des enseignements différenciés. Ce processus de différenciation

implique à la fois le/la professeur.e, les élèves ainsi que les savoirs en jeu. Le rôle de l'enseignant.e est « d'utiliser les erreurs des élèves pour faire avancer la classe » (Verscheure et Amade-Escot, 2007).

Par ailleurs, la notion de praxéologie relève des « technicités des actes quotidiens, au-delà de leurs fondements culturels » (Verscheure et Amade-Escot, 2007, p74). En effet, c'est la science de l'action motrice, plus particulièrement, des modes de fonctionnement et des résultats de la mise en œuvre de celle-ci. En EPS, cette notion de praxéologie repose sur quatre concepts : la tâche – ce qu'il y a faire, la technologie – comment cela fonctionne -, la technique et la théorie de la discipline.

Face à ce constat de la prégnance de stéréotypes sexués, la littérature institutionnelle amène l'enseignant.e à faire adopter aux élèves des attitudes permettant de dépasser leurs représentations.

2.2.2 Les programmes d'EPS et les jeux collectifs

Les enjeux de formation, pour le champ d'apprentissage « conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel » dans les programmes de 2016, préconisent de « connaître et assurer les rôles de juge de marque, d'observateur, d'arbitre, de coach, d'organisateur avec l'aide de l'enseignant ». Cela peut représenter un réel problème pour un/une élève car il/elle doit assurer tous les rôles sociaux mêmes ceux qui pourraient avoir des traits de caractère dits « féminin » ou « masculins ». Ils/elles doivent également « construire et partager collectivement une organisation de jeu dans un projet explicite » : les élèves sont donc « confronté.e.s » à jouer en collectif, voire en équipe mixte. Ils/elles devront donc accepter de jouer ensemble sans se soucier des représentations sexuées.

Au niveau des attendus de fin de cycle 3, il est demandé à l'élève de « respecter les niveaux de prestation de ses partenaires et accepter les erreurs » ainsi que de « coordonner ses actions à celles d'un partenaire pour atteindre un but commun et partagé ». Cela lui demande donc de dépasser les stéréotypes sexués qu'il/elle pourrait avoir et de respecter, ne serait-ce que les différences de genre et d'habilité, afin d'arriver à un but commun. Cette compétence est en lien avec le domaine 3 du socle commun des connaissances, des compétences et des capacités : « la formation de la personne et du citoyen ».

2.2.3 Basket-ball

Fontayne, Sarrazin et Famose (2001) ont établi un tableau représentant la répartition des garçons et des filles en fonction du type de pratique sportive. Ce classement a permis de présenter le basket-ball, comme tous les sports collectifs à l'exception du volley-ball, comme une activité physique sportive et artistique (APSA) dite « masculine ».

En cycle 3, cette activité peut être appréhendée par les filles ayant peur du contact ou de la réception brutale du ballon. C'est pourquoi le rôle des enseignant.e.s est essentiel afin de déconstruire les stéréotypes sexués en mettant en avant les interactions avec les élèves et en adaptant leur enseignement.

D'après Verscheure (2009), pour identifier les raisons à l'origine des inégalités entre filles et garçons, il convient de faire des observations très fines des « contenus qui sont transmis à l'école ainsi que la façon dont ils sont transmis ». Il est nécessaire de s'intéresser de plus près aux savoirs enseignés car le « rapport au savoir des élèves est un véritable facteur déterminant de leur engagement (ou non) dans leur processus d'apprentissage ». Pour cela, des approches par la didactique des disciplines semblent opportunes.

2.3 Approches didactiques

2.3.1 Inscription dans le cadre de l'action conjointe en didactique

La didactique comparée distingue le générique du spécifique dans les situations d'apprentissage. D'après Mercier (2002, p.7), elle cherche à distinguer ce qui relève *du* didactique, « compris comme l'expression de la volonté d'une personne de transformer le système de connaissance d'une autre », de ce qui relève de *la* didactique, dans ce qu'elle amène à chaque fois de spécifique à chaque situation d'apprentissage.

Par ailleurs, d'après Sensevy, lorsque les actions des uns et des autres s'influencent mutuellement, on nomme cette notion « d'action conjointe » (2007). Cette action

didactique est nécessairement conjointe car le/la professeur.e enseigne à des élèves qui sont censés apprendre.

2.3.2 Analyse ascendante de la transposition didactique

L'étude du didactique met en évidence les relations complexes entre les attentes du/de la professeur.e, des élèves et du savoir. Selon Amade-Escot, celui-ci « relève de toutes les situations de partage et de distribution des savoirs » (2007, p 14). En effet, « le didactique » désigne le discours scientifique sur les différentes réflexions menées sur l'enseignement et l'apprentissage de l'EPS. Ce processus est appréhendé en termes de transposition didactique.

La transposition didactique « met en évidence les transformations que subit tout objet de savoir dès qu'il est enjeu de transmission » (2007, p 23). Quand un savoir-savant – c'est-à-dire celui des spécialistes du domaine – subit des transformations afin de les rendre accessible aux élèves, il devient alors un savoir à enseigner.

Pour analyser de manière ascendante l'action didactique conjointe entre le/la professeur.e et les élèves, trois genèses peuvent être mobilisées : topogénèse, chronogénèse et mésogénèse.

Dans un premier temps, la mésogénèse correspond à l'évolution progressive des éléments du milieu qui sont utilisés pour faire vivre le savoir. D'après Chevallard (1991), « l'élaboration du savoir enseigné dans la classe ne relève pas uniquement de la responsabilité du/de la professeur.e, il y a une négociation entre le/la professeur.e et les élèves et entre les élèves de la répartition des tâches et des responsabilités. Les positions de chacun envers le savoir correspondent à la topogénèse. ». Enfin, la chronogénèse se définit comme l'évolution temporelle du savoir : avancée, accélération, ralentissement, stagnation ou bien disparition.

2.3.3 La dialectique - milieu didactique - contrat didactique

Il est indispensable d'accéder aux contenus sans qu'une analyse de l'agencement des dispositifs et des tâches soit proposée aux élèves. Elle est nommée « l'analyse a priori ». En effet, Brousseau (2010) définit ce milieu comme « tout ce qui agit sur

l'élève ou l'enseignant et tout ce sur quoi l'élève ou l'enseignant agit ». D'après Amade-Escot(2002), le milieu didactique est l'outil du/de la professeur.e qui met en jeu le contrat didactique. « Il renvoie au système des objets (matériels et/ou symboliques) proposés aux élèves, tâches d'apprentissage et dispositifs ».

Ce milieu doit permettre aux élèves de se confronter à des contradictions, des difficultés, des déséquilibres afin que ceux/celles-ci puissent arriver à s'adapter à diverses situations. En proposant une tâche complexe aux apprenant.es, l'enseignement, mis à disposition par l'enseignant.e, « devient riche en savoirs ».

Le contrat didactique se définit « l'ensemble des comportements du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître », d'après Brousseau en 2003. . Les interactions des élèves dépendent de l'intention didactique de l'enseignant.e et des dispositifs matériels et pédagogiques mis en place pour eux/elles. En fonction de ce que le/la professeur.e va reproduire, l'élève va interpréter de façon consciente ou non, la situation présentée et les questions qui lui sont posées. De plus, ce contrat didactique est invisible : en effet, les attentes de l'enseignant.e sont implicites

2.3.4 Contrat didactique différentiel

Dans certains cas, l'évolution du contrat didactique engendre, à l'insu du professeur, des différenciations qui, pour certain.e.s élèves, vont à l'encontre de l'objectif qu'ils/elles s'étaient fixé.

Selon Schubauer-Leoni (2002), cette dynamique du contrat didactique est différentielle : elle est le résultat in situ de l'action conjointe. Le/la professeur.e doit sans cesse s'adapter aux réactions spontanées des élèves. C'est pourquoi, ses régulations s'avèrent capitales dans la dynamique d'apprentissage. Par exemple, lors d'une séance de football, l'objectif de l'enseignant.e est d'amener les élèves à gagner du terrain. Pour cela, il leur demande de se limiter à trois touches de balles chez les garçons et d'avoir une pression défensive plus faible vis-à-vis des filles. Au cours de la séance, ces consignes compromettent l'action des garçons plus faibles et limitent l'engagement de tous les élèves faibles. Ces divers comportements observés résultent de l'interprétation de la tâche par l'élève. En effet, chaque élève interprète différemment les attentes du professeur. Cette situation met en avant le

fait que la relation didactique n'est pas une relation « totalement maîtrisable » par l'enseignant.e.

Verscheure et Amade-Escot (2007) parlent de « contrat didactique différentiel » selon le genre, comme une négociation de contrat entre le ou la professeur.e et un sous-groupe d'élèves correspondant à diverses positions scolaires. Certain.e.s élèves décodent plus finement les attentes des enseignant.e.s. Lors des interactions entre les professeur.e.s, des apprenant.e.s en tirent plus profit que d'autres : certain.e.s ne cherchent pas à repérer les enjeux sous-adjacents des apprentissages. C'est pourquoi, il est primordial de proposer une « double valence de la tâche » afin de rendre possible « l'engagement différencié des élèves selon le rapport sexué au savoir ». C'est ce qu'atteste Verscheure (2013) lorsqu'elle explique que les enseignant.e.s doivent proposer des contenus d'enseignement assez exigeants et une pluralité des tâches afin que les élèves puissent s'engager selon leur position de genre. Par exemple, en gymnastique, le ou la professeur.e peut proposer comme tâches de « construire un alignement » et de « se maintenir dans un espace arrière ». D'ailleurs, d'après Verscheure et Vinson (2018), en faisant vivre aux élèves une multitude de tâches, une culture commune se crée en permettant aux filles comme aux garçons d'avoir « la possibilité de choisir la stratégie la plus prometteuse pour être efficace, sans se fier aux stéréotypes.»

2.3.5 Le positionnement de genre épistémique

Margaret Mead (1935) a comparé diverses sociétés et a constaté que les attributions de caractères selon le sexe varient selon les lieux et les cultures. Contrairement aux Occidentaux, chez les Chambulis, les hommes peuvent exprimer leur sensibilité et ce sont les femmes qui détiennent le pouvoir. C'est donc la culture qui contribue à façonner les différents tempéraments des hommes et des femmes. Ainsi, le « genre » explique le glissement de la notion de féminin à la « féminité » et de masculin à la « virilité ».

D'ailleurs, la notion de pouvoir est associée à celle de « virilité » et la « féminité »

à la soumission. Tous les rapports sociaux sont fondés sur cette notion de pouvoir qui dépend bien de la manière dont on perçoit les différences entre les deux sexes. C'est cette raison pour laquelle Joan Wallach Scott, définit le « genre » comme un « élément constitutif des rapports sociaux » (2015, p 24).

Selon Verscheure et Amade-Escot (2007), plusieurs profils d'élèves sont repérables selon la position du genre. La position de genre imprévisible - lorsqu'un élève effectue des gestes que l'on ne peut interpréter- se distingue de la masculine, de la féminine. De plus, des élèves peuvent adopter des positions de genre variables selon les contextes : ceux/celles qui peuvent être capables d'entrer dans le jeu didactique qui lui est demandé mais qui, de retour en match, vont reprendre leurs gestes habituels.

Par ailleurs, la position de genre, selon des modalités équilibrées, peut être activée lorsqu'un élève est capable, dans toutes situations, « de mettre en œuvre l'alternative d'attaque en prenant en compte le rapport de force avec l'adversaire et ses propres compétences momentanées ».

D'après Verscheure, il y a variation du positionnement de genre épistémique selon la particularité des contenus du savoir qui relèvent d'un degré d'assimilation ou non des stéréotypes de sexe. En repérant ces variations, une analyse de l'évolution de la topogenèse peut être effectuée : les rôles respectivement attribués par l'enseignant-e et les élèves dans la progression du savoir. C'est ce qui est à l'origine des cheminements différentiels des élèves, filles et garçons.

Enfin, si un.e élève refuse par désintérêt d'entrer dans le contrat didactique proposé, il n'y a donc pas d'activation de position de genre.

Selon Verscheure (2018), un « continuum des pratiques » peut être établi :

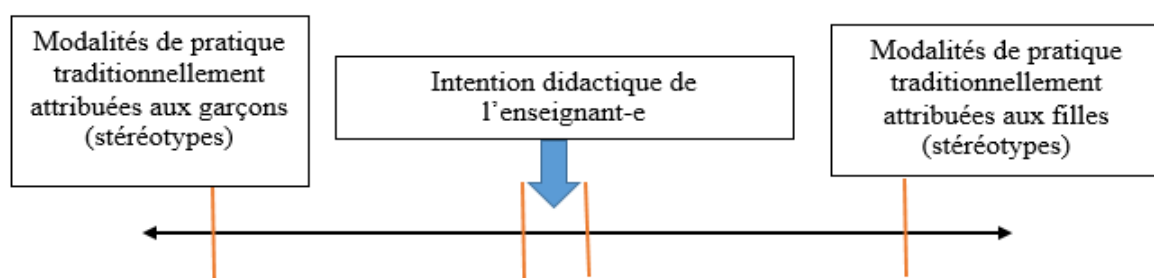


Schéma n°1 : Positionnement de genre : Fille ou Garçon

Les travaux de Verscheure (2017) expliquent que l'intention didactique des professeur-e-s peut influencer sur le positionnement de genre des élèves. En effet, prenons l'exemple d'une situation en escalade que l'auteure nous décrit où l'objectif est de « faire le moins d'appuis-main possibles » : l'enseignant.e demande aux élèves de « grimper sur trois voies différentes et de s'évaluer. » Ils/elles doivent comptabiliser le nombre de prises utilisées en appuis-main. Cette consigne englobe une double valence de tâches : d'un côté, un positionnement de genre plutôt masculin caractérisé par la sollicitation de la force musculaire et de l'autre, un positionnement de genre plutôt féminin caractérisé par la lecture fine de la voie afin d'anticiper le choix des prises. Au fur et à mesure du temps, l'enseignant.e veut amener les élèves à comprendre l'utilité de « dissocier et coordonner action des membres inférieurs et supérieurs.» En interagissant avec eux et en les régulant, l'enseignant.e va pouvoir transformer le positionnement de genre des élèves concernés. Au fil du temps didactique, un constat de déplacement du positionnement de genre des élèves a été constaté. Cette étude montre que le choix didactique de l'enseignant.e va permettre de favoriser ou non l'engagement et la réussite des filles comme des garçons.

3 Problématique et questions de recherche

D'après les travaux d'Ucciani (2015), nous avons vu que la société véhicule des représentations de l'homme et de la femme qui comportent des inégalités. L'auteure parle de « domination du sexe masculin sur le féminin ». Cette situation se retrouve chez Zaidman (1997) lorsqu'elle met en avant l'espace qu'occupent les filles et les garçons lors de la récréation rappelant l'idée ancienne de l'homme associé « à l'extérieur » et de la femme « à l'intérieur ».

Ces inégalités sont aussi présentes à l'école à l'insu des élèves, des enseignant.e.s et des supports de son enseignement comme nous l'explique Mosconi (2009), « l'école lutte peu contre les stéréotypes qui étiquètent fortement les filières ». L'auteure parle même de « division socio-sexuée des savoirs ». Plus spécifiquement, dans un cours d'EPS, la formation des stéréotypes est visible car, contrairement aux cours théoriques, les élèves engagent leur corps instinctif, davantage que leur esprit réflexif. En effet, d'après DAVISSE (2010), le sport est vécu par les filles comme la matière où les notes les plus basses leur sont généralement attribuées contrairement aux garçons.

Par ailleurs, au cycle 3 en sport collectif, les apprenant.e.s doivent atteindre un but commun en équipe mixte : ils/elles sont donc amené.e.s à travailler ensemble et en équipe « mixte » sans se soucier des représentations sexuées.

Ces constats nous amènent donc à nous demander, d'un point de vue didactique, comment, au cœur des interactions didactiques et à l'aide de la dimension non verbale, l'enseignant.e s'y prend-t-il/elle pour mettre en scène le savoir adressé aux filles et aux garçons, quelles que soient leurs représentations initiales en EPS, plus particulièrement l'APSA basket-ball.

- Quel milieu didactique est proposé aux élèves ? Offre-t-il les mêmes opportunités aux filles qu'aux garçons, d'évoluer ?
- Existe-t-il l'émergence d'un contrat didactique différentiel, selon le sexe des élèves ?
- Quelle est l'influence des régulations verbales et non-verbales sur les acquisitions différentielles des filles et des garçons ?

4 Méthodologie

4.1 Recueil des données

Afin de recueillir les données pour le sujet de mémoire, une étude a été menée dans une classe de 25 élèves de CM2, dont 8 garçons et 17 filles, avec une enseignante dans une école primaire du Gers.

Tout d'abord, une séance de basket-ball a été filmée dans cette classe afin de s'intéresser particulièrement aux interactions entre l'enseignante et les élèves ainsi qu'aux relations des filles avec les garçons et vice-versa.

Par la suite, un questionnaire adressé aux élèves a été distribué, après le cours d'EPS, sur les représentations qu'ils/elles ont des sports collectifs et notamment au basket-ball (cf annexe 2). Une distinction des réponses des filles et des garçons a été faite sans indication des noms. L'objectif est de recenser la fréquence des activités physiques, les qualités requises que les élèves attribuent aux joueurs/joueuses de basket-ball et ainsi que les représentations sexuées qu'ils/elles en ont.

Enfin, à la fin de cette journée, un entretien avec l'enseignante a été effectué sur son appréhension de la théorie du genre appliquée à son enseignement général comme spécifique à l'EPS (cf annexe 3). Cet échange réside dans la représentation sexuée qu'elle véhicule, qu'elle transmet et qu'elle peut construire consciemment ou à son insu à son public d'élèves : féminin ou masculin.

4.2 Traitement des données

Pour analyser la séance choisie, les descripteurs de l'action conjointe ainsi que du/de la professeur.e, selon les travaux de Sensevy (2007), sont utilisés.

Tableau n°1 : Les descripteurs de l'action conjointe

Descripteurs de l'action conjointe	Définition	Couleurs
Chronogénèse <i>Quand ?</i>	Ensemble des opérations qui organisent le déroulement chronologique. C'est la temporalité du savoir, son évolution.	
Topogénèse <i>Qui ?</i>	Le/la professeur.e et les élèves occupent un lieu précis, un « topos ». C'est le partage des responsabilités, par rapport au savoir, entre professeur.e et étudiant.e.	
Mésogénèse <i>Quoi ?</i>	Aménagement par le/la professeur.e d'un milieu avec lequel il/elle attend que les élèves interagissent pour apprendre.	

Tableau n°2 : Les descripteurs de l'action du/de la professeur.e

Descripteurs de l'action du professeur	Définition	Couleurs
Définir	Ensemble d'actions afin d'expliquer la consigne, construire du sens.	Définir
Dévoluer	Ensemble d'actions afin de responsabiliser les élèves à prendre part au « jeu ».	Dévoluer
Réguler	Ensemble d'actions afin d'adapter et personnaliser les apprentissages.	Réguler
Institutionnaliser	Processus dans le but de rendre légitime, vraie et attendue la	Institutionnaliser

	connaissance dans l'institution classe.	
--	--	--

De plus, une analyse de la séance portée sur le verbal et surtout le non-verbal de l'enseignante est effectuée. Afin d'analyser le « verbal » de l'enseignante, une étude du nombre d'élèves interrogés par l'enseignante selon le sexe et une identification des différentes natures des interpellations du côté garçon comme du côté fille sont effectuées.

Par ailleurs, l'analyse du comportement non-verbal de la professeure porte sur la démonstration totale et partielle, la proxémie et la manipulation selon le sexe des élèves. Les résultats sont présentés sous forme de secteurs et d'histogrammes.

5 Résultats

Pour exposer les résultats, nous présenterons dans un premier temps, les différents participant.e.s à la recherche. Puis, une analyse de la séance dans sa globalité sera effectuée, en identifiant les enjeux de savoirs proposés aux élèves à partir de l'analyse a priori des situations de basket-ball et en décryptant le comportement non-verbal de l'enseignante. Enfin, d'un point de vue didactique, l'analyse des moments remarquables sera proposée.

5.1 Participants et participantes à la recherche

5.1.1 Présentation de l'enseignante

Sabine a acquis une expérience certaine dans l'enseignement attestée par son ancienneté et sa capacité à prendre des décisions rapidement et à gérer son groupe avec sérénité.

Bien qu'elle ne soit pas spécialiste du basketball, elle suit les programmes de cette activité et s'en inspire pour créer un cycle adapté à ses élèves de cycle 3. Situées en face de l'école, les installations du gymnase sont proches : l'enseignante ne perd pas de temps pour s'y rendre. Les créneaux de disponibilité pour la salle polyvalente se situent le lundi et le vendredi à partir de 15h.

L'enseignante a précisé qu'elle ne rencontre pas de problèmes liés à la mixité lors des séances d'EPS : *« les sports collectifs permettent aux élèves de dépasser les stéréotypes de genre : dans ma classe, une réelle cohésion d'équipe s'est installée. »*. Elle juge même parfois absurdes les mises en garde préconisées à l'égard des enseignants, pour ne pas tomber dans les stéréotypes du genre, même inconsciemment : *« je ne pense pas qu'il y ait des traits de caractère dits « féminins » ou « masculins », je considère cette distinction absurde. »* (cf annexe 3).

Dans le cadre du mémoire, la troisième séance est jugée plus intéressante à l'analyse car elle est située en cours d'apprentissage.

5.1.2 Les élèves de la classe

La classe est composée de vingt-cinq élèves avec huit garçons et dix-sept filles dont trois qui pratiquent du basketball en club en extrascolaire. La plupart des élèves pratiquent un sport en loisirs après les cours.

C'est une « *classe relativement sage et studieuse* », selon les propos de l'enseignante. La participation des élèves aux cours est importante : c'est une classe dynamique dans l'ensemble. Malgré le fait que la séance de sport soit placée le vendredi après-midi, l'observation montre que les élèves ne sont pas agités.

Selon Jean Pierre Muguet, spécialiste en didactique du basket-ball, diverses ressources sont sollicitées dans cette APSA. Tout d'abord, les ressources informationnelles, car il s'agit de prendre des décisions en action et de sélectionner les informations visuelles importantes. Puis, celles motrices, mises en œuvre lors des capacités d'adresse, d'équilibre, de vitesse et de coordination. Enfin, les ressources affectives sont sollicitées : les élèves doivent oser prendre des risques, se confronter à un adversaire, assumer différents rôles et accepter la défaite.

Dans le cadre de l'étude, l'analyse s'est focalisée sur quatre élèves : une fille et un garçon en position scolaire forte et une fille et un garçon en position scolaire faible (cf annexe 2). Ce choix s'explique par la volonté d'étudier un plus large panel et d'identifier l'ensemble des profils scolaires et sexués.

5.1.3 Contexte de l'observation

Dans le cadre de l'entretien, l'enseignante explique que, dans le cadre de ses enseignements, elle ne fait aucune différence de traitement entre ses élèves- filles ou garçons. De même, aucune distinction n'est apparente dans les propos échangés avec le groupe classe. C'est pourquoi, il a été choisi de centrer les observations sur les interactions non-verbales de l'enseignante, afin de mettre en évidence l'importance inconsciente du langage corporel.

Dans l'enseignement, la communication verbale est importante mais n'est qu'une forme d'échange consciente : le non-verbal s'avère plus déterminant dans les relations professeur.e-élève : la posture, le regard, les gestes, la distance établie avec les élèves. En effet, d'après Vinson et Verscheure (2018), le non-verbal renvoie aux « gestes et les usages proxémiques de l'enseignant.e dans l'analyse de son action

didactique conjointe avec les élèves ».

Par ailleurs, d'après Moulin (2004), qu'il soit utilisé de façon plus ou moins consciente par l'enseignant.e, le non-verbal peut impacter les interactions sociales dans la classe et la qualité du climat scolaire. La plupart du temps, les enseignant.e.s, notamment lors des cours d'EPS, illustrent leurs consignes par une démonstration : elle vient appuyer le discours. D'après Pasco (2016), celle-ci aide les élèves à se représenter l'habileté motrice : ils/elles visualisent le geste à produire. Les mots, parfois, ne suffisent pas : la démonstration crée chez les élèves l'image de ce qu'il leur est demandé.

D'après Vinson (2015), analyser et interpréter le non-verbal semble permettre de mieux comprendre « ce qui se joue au cœur d'une classe, jeu à la fois entre le maître et l'élève autour d'un enjeu de savoir mais aussi jeu entre un/une adulte et un/une élève autour d'enjeu identitaire, de rapports sociaux de sexe. ». Le non-verbal sera donc considéré comme un « élément d'analyse à part entière ».

En EPS, deux types de démonstration sont utilisées : la démonstration partielle qui permet de montrer à l'élève de façon séquencée le geste qu'il/elle doit reproduire ; et la démonstration totale qui illustre de façon globale le mouvement.

De plus, les professeur.e.s sont parfois amenés à guider les élèves par manipulation ou bien à effectuer des gestes spatio-indiciels, indiquant les lieux et les directions exigés.

Enfin, d'après Forest (2006), la proxémie entre en jeu dans la didactique de l'enseignant.e : elle correspond à la distance physique entre l'enseignant.e et l'élève. Il en distingue quatre types : la distance intime qui correspond à l'engagement dans la sphère intime de la personne, la distance personnelle dans laquelle peu de surface du corps est en contact, la distance sociale où le corps semble juste qu'un support de conversation et enfin la distance publique lorsque le contact ou l'interaction ne sont pas recherchés.

5.2 Analyse de la séance

5.2.1 Synopsis de séance

Cette séance est la troisième d'un cycle de huit séances. (cf annexe 1). D'une durée de 50 min, elle est consacrée à la maîtrise du tir et du dribble. Celle-ci a débuté par une phase d'échauffement de dix minutes suivie d'une verbalisation et explication des consignes d'une durée de cinq minutes. Puis, vient la chasse au trésor pendant quinze minutes suivies du jeu du Lucky Luke durant dix minutes. Enfin, une phase d'institutionnalisation de dix minutes est mise en place.

En rouge sont identifiés les moments remarquables choisis de cette séance.

L'objectif de l'enseignante est de progresser vers une cible rapidement en dribblant vers l'avant et en faisant des passes à ses partenaires de jeu dans le sens de la progression.

Tableau n°3 : le synopsis de la séance

Minutes	Tâches à réaliser	Modalités de Travail	Consignes et contenus visés par l'enseignant
1 : 00 ... 7 : 09	Echauffement cardiaque Echauffement articulaire	Autour du terrain, réparti.e.s de façon aléatoire. formation deux lignes face à face.	Trotter, accélérer, pas chassés, talon-fesses, montée de genoux. Les un.e.s derrière les autres. Mobilisation du bas du corps au haut du corps.
9 : 25 ... 12 : 56	<u>Tâche 1 :</u> verbalisation des acquis depuis le début du cycle.	En ronde, les élèves interrogés font la démonstration de ce qu'ils/elles ont retenu.	Faire verbaliser les prérequis des séances antérieures : critères de réalisation pour le tir et le dribble.

13 : 00 ... 19 : 34	<u>Tâche 2</u> : chasse au trésor (première partie) Ramener le plus d'objets possible dans un temps imparti.	4 équipes disposées aux quatre coins du terrain. Mettre en place deux réserves de « trésors » dans chaque demi-terrain.	Maitriser son dribble en continu.
19 : 40 ... 20 : 46	<u>Tâche 3</u> : verbalisation du ressenti : indications de ce qui est efficace et ce qu'il faut améliorer	Certains élèves montrent l'exemple au milieu du terrain. Les autres observent et débattent dessus.	Faire émerger les critères de réalisation de cette situation : pour le dribble et la passe.
21 : 48 ... 24 : 11	<u>Tâche 4</u> : chasse au trésor (deuxième partie)	4 équipes disposées aux quatre coins du terrain.	Ne pas arrêter le dribble lorsqu'ils récupèrent le trésor. Améliorer le passage du ballon : ne pas le jeter, le donner de main en main. Maitriser ses passes
24 : 13 ... 25 : 35	<u>Tâche 5</u> : se concerter par équipes pour adopter des stratégies (choix des plots les plus faciles à attraper)	Les élèves se retrouvent par équipes et débattent sur les stratégies à adopter.	Faire émerger les stratégies possibles afin d'améliorer l'efficacité du jeu de chaque équipe.

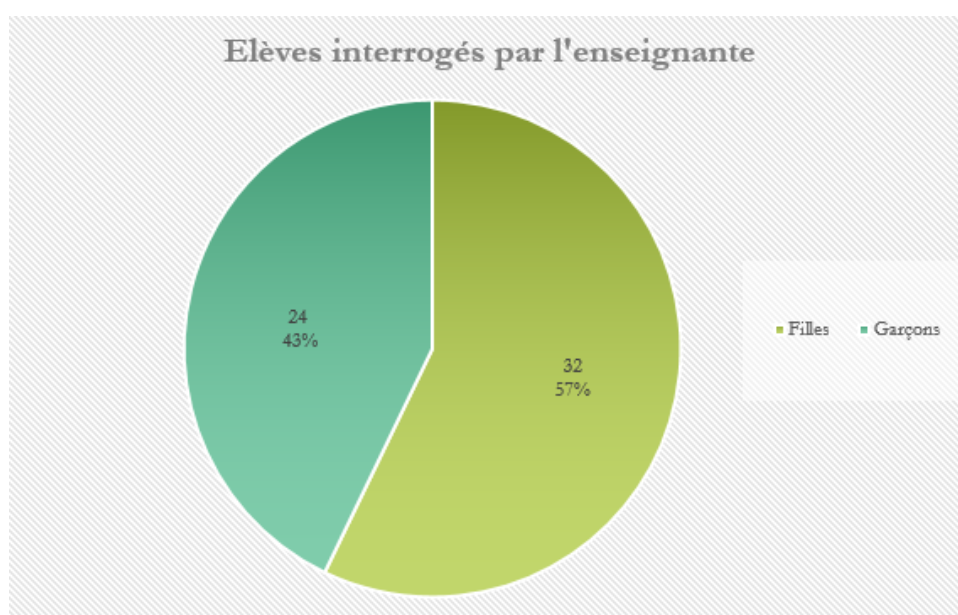
25 : 45 ... 27 : 45	<u>Tâche 6 : chasse au trésor (troisième partie)</u> Les élèves observateurs vérifient si les joueurs effectuent bien les critères de réalisation.	2 équipes observent deux autres qui s'affrontent toujours à cette situation. Puis on inverse les rôles.	Adopter le rôle d'observateur.
27 : 45 ... 28 : 45	Retour sur les observations	Tous les élèves débattent ensemble.	Faire verbaliser Repérer points à améliorer.
29 : 00 ... 32 : 31	<u>Tâche 7 : Lucky Luke (consignes)</u> Identifier les repères visuels pour obtenir un bon tir.	Une équipe effectue le jeu au ralenti autour des autres qui observent.	Faire assimiler les consignes d'un jeu. Création des critères de réalisation ensemble. → L'enseignant et les élèves mettent en place un repère visuel
32 : 40 ... 39 : 26	<u>Tâche 8 : Lucky Luke (première partie)</u> Le premier des deux premiers joueurs qui marque le panier a gagné (trois essais de tir chacun)	4 équipes à chaque petit panier. Par équipe à la file indienne face au panneau du panier.	S'entraîner au lancer franc. → Repérer, seul, des repères visuels pour améliorer son tir

	Marquer le plus vite possible avant l'autre.	Les 2 premiers joueurs ont des ballons	
39 : 40 ... 41 : 28	<u>Tâche 9: Lucky Luke (deuxième partie)</u> Changement des équipes Marquer le plus rapidement un panier	4 nouvelles équipes à chaque panier.	Changer les équipes afin de modifier la dynamique du jeu.
41 : 30 ... 47 : 16	Institutionnalisation et Etirement	En ronde, assis.	Retour au calme, bilan de la séance : points positifs et à améliorer.

5.2.2 Analyse du non-verbal de l'enseignante

5.2.2.1 Nombre d'interpellations

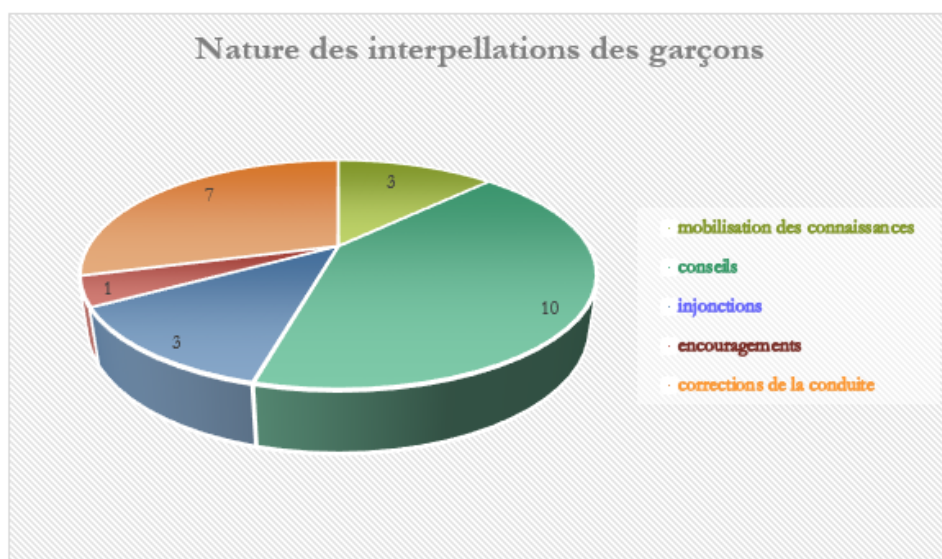
Schéma n°1 : Le nombre d'élèves interrogés par l'enseignante selon le sexe



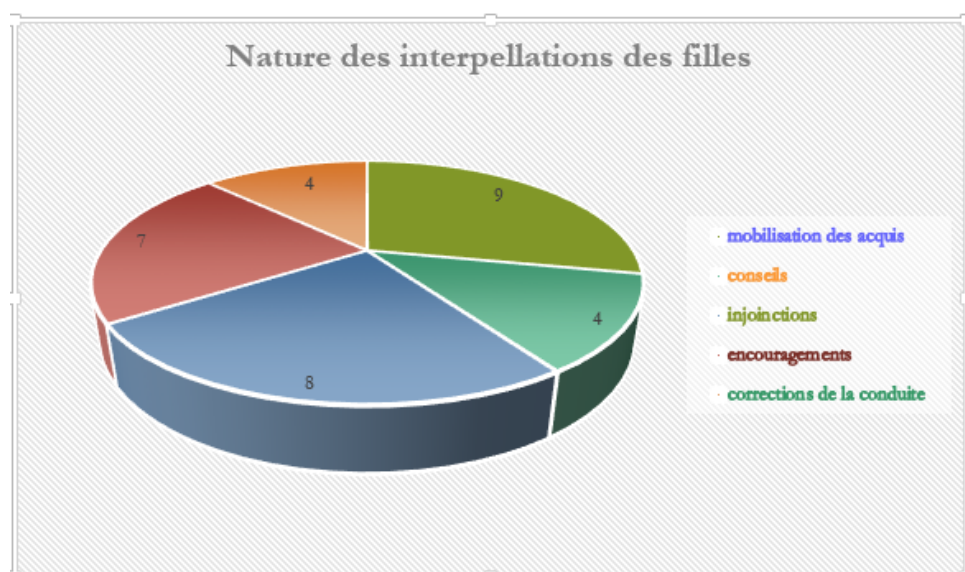
Les filles sont davantage interpellées que les garçons. Cependant, nous savons qu'il y a plus de filles (17 soit 68 %) que de garçons (8 soit 32 %) dans cette classe. Ces résultats mettent en avant une légère prépondérance de sollicitations des garçons. Cela n'est-il pas une compensation à leur infériorité numérique ?

5.2.2.2 Nature des interpellations

Secteur n°1 : La nature des interpellations garçons



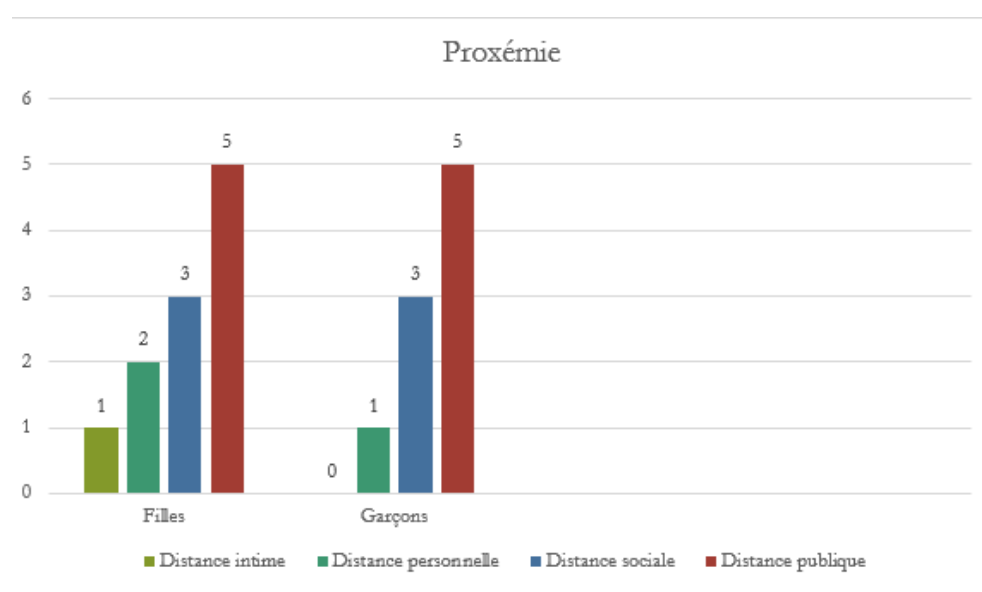
Secteur n°2 : La nature des interpellations filles



En comparant les deux secteurs, il en ressort que l'enseignante interpelle généralement les garçons pour donner des conseils sur leur gestuelle ou corriger leur comportement et les filles pour les encourager ou réactiver leurs acquis antérieurs.

5.2.2.3 Proxémie

Histogramme n°1 : La proxémie selon le sexe



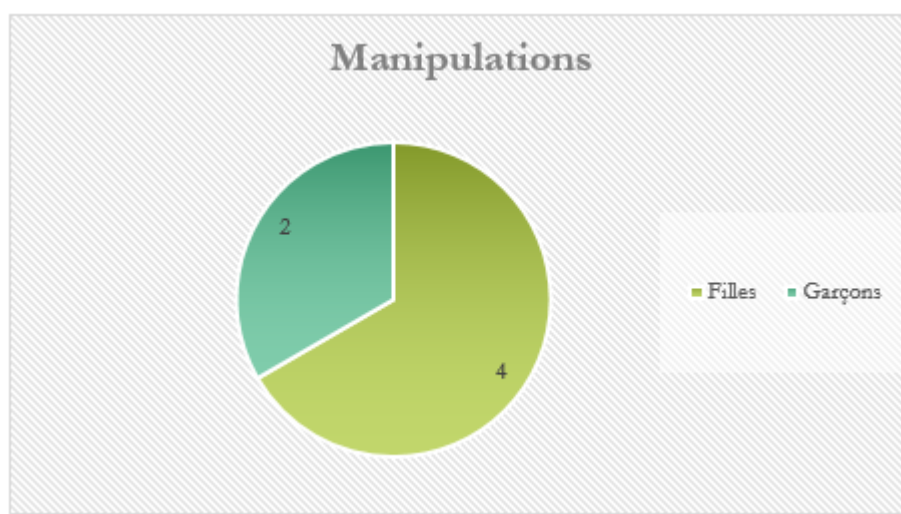
L'enseignante a tendance à être plus proche des filles, à se rapprocher de leur sphère privée.

5.2.2.4 Démonstration totale et partielle

Durant la séance filmée, il a été observé que l'enseignante ne faisait pas de démonstrations, que ce soient individuelles ou bien collectives. Elle a fait choix de demander à ses élèves de les assurer : en effet, elle demandait à certain.e.s de montrer aux autres l'exemple pour des tâches spécifiques.

5.2.2.5 Manipulation des élèves selon leur sexe

Secteur n°3 : Le nombre de manipulations selon le sexe



Les fois où l'enseignante manipule ses élèves, elle approche le corps de l'élève mais son regard est tourné vers l'ensemble du groupe : il n'y a donc aucune intimité dans le contact. On remarque que ce sont les filles qu'elle touche de plus près.

Bilan général

Au premier abord, aucune distinction évidente de traitement entre les filles et les garçons n'est perceptible. Cependant, en procédant à une analyse plus fine, il en ressort une certaine différenciation sexuée dans la teneur des interpellations : elles sont plus procédurales et comportementales du côté des garçons et plus centrées sur le savoir et l'affectif du côté des filles : encouragements, proxémie plus marquée avec les filles.

5.3 Analyse de deux moments remarquables dans la séance mettant en évidence l'émergence d'un contrat didactique différentiel

Deux moments remarquables sont choisis : le jeu de la chasse au trésor et celui du Lucky Luke. En effet, la première activité, faisant travailler le dribble, amène les élèves à jouer différents rôles : elle permet d'analyser davantage le comportement

de l'enseignant vis-à-vis des élèves. Le second moment remarquable est la situation du Lucky Luke qui exige de travailler autour du tir en basketball.

L'analyse se focalise principalement sur quatre élèves : une fille et un garçon en position scolaire faible : Romane et Maël, ainsi qu'un garçon et une fille en position scolaire forte : Antoine et Louise. Suite aux échanges menés avec l'enseignante et à l'observation de la classe, le niveau scolaire des quatre élèves a été établi avec prise en compte des résultats scolaires autant que de l'attitude adoptée en classe.

5.3.1 Moment remarquable 1 : le jeu de la chasse au trésor

5.3.1.1 Analyse a priori de la situation

Le savoir visé dans cette activité porte sur l'efficacité du dribble : dribbler de façon la plus optimale en récupérant et transportant un objet à terre. Du point de vue des transformations visées, l'élève doit identifier des informations visuelles de l'objet à récupérer pour décider de la fréquence et de l'ampleur du dribble. Il/elle doit s'organiser au plan moteur pour être efficace sur ses foulées et gérer sa puissance de dribble. Il/elle doit également évaluer sa distance par rapport à l'objet et identifier le moment adéquat pour se baisser pour ramasser l'objet en ralentissant la fréquence et l'ampleur du dribble.

Du point de vue de la variable de commande, la tâche permet de construire le savoir-faire technique « dribbler efficacement. » Le critère de réussite étant de ramener le plus d'objets que l'équipe adverse en un temps limité, les élèves doivent réaliser un dribble efficace tout en se souciant du temps limité.

Comme pré-requis, l'élève doit alors maîtriser un minimum le dribble, coordonner ses foulées avec le rebondissement du ballon et savoir avancer en dribblant.

Plusieurs stratégies gagnantes sont possibles : au niveau informationnel, l'élève doit avoir le regard porté droit devant lui en ayant dans son champ de vision l'objet à aller récupérer. Au niveau moteur, il doit être orienté vers sa cible et ensuite dribbler en trajectoire rectiligne. La hauteur du dribble doit se situer entre la hanche et l'épaule. A l'approche de l'objet, il doit ralentir son dribble et se baisser.

Au regard de la problématique sur le genre, nous faisons l'hypothèse que les élèves ayant une position de genre « masculine » auront tendance à partir vite, en réalisant

de grands dribbles vers l'avant dans le but de gagner, de réaliser une performance sans s'attarder à la technique alors que les élèves ayant une position de genre « féminine » auront tendance à partir plus doucement, en portant attention à la façon dont ils/elles manipulent le ballon.

Afin de poursuivre l'étude du moment remarquable, une analyse s'appuyant sur les descripteurs de l'action de l'enseignante est effectuée.

5.3.1.2 Analyse avec les descripteurs de l'action de la professeure

Interactions avec les FILLES	
<u>Moment remarquable : Chasse au trésor</u> Travail sur le dribble	Analyse avec les descripteurs de l'action de la professeure
<u>Louise (élève en position scolaire forte) :</u> Professeure : « Louise a dribblé et elle ne s'est jamais arrêtée. On est d'accord ? Si jamais malencontreusement elle rate un dribble et elle échappe le ballon, elle va chercher le ballon et elle repart de l'endroit où elle l'a échappé. »	L'enseignante dévolue en interrogeant la classe. Elle définit les consignes aux élèves en s'aidant de Louise pour faire la démonstration.
<u>Ambre :</u> Ambre : « Mais il y a personne qui défend ? » Professeure : « Il n'y a aucune défense non. C'est une histoire de rapidité, de s'appliquer pour le dribble parce que si tu échappes le ballon, tu perds du temps. »	L'enseignante éclaire les règles du jeu : définir. Elle institutionnalise le savoir.

<u>Romane (élève en position scolaire faible) :</u> Professeure : « Il y en a certains qui ont des problèmes ? Quel genre de problème ? » Romane : « Arrêter le dribble. » Professeure : « Non, le problème ce n'est pas d'arrêter le dribble c'est de ne pas l'arrêter justement. »	Elle institutionnalise le savoir sans laisser chercher l'élève.
<u>Romane (élève en position scolaire faible) :</u> Professeure : « Quand vous ramassez vos trésors, est-ce qu'il y en a qui sont plus faciles à ramasser ? Où est Romane ? Romane, tu peux nous dire ? » Romane : « Les gros. »	Elle veut que cela soit Romane spécifiquement qui réponde à cette question : dévoluer. Elle veut qu'elle prenne part à la situation.
<u>Romane (élève en position scolaire faible) :</u> Professeure : « Ceux qui sont plus hauts, pourquoi, Romane ? » Romane : « Parce que c'est plus facile à les attraper. » Professeure : « Parce qu'on a besoin de moins se baisser. Alors peut être que dans les équipes vous pourriez vous organiser : ceux pour qui c'est plus facile de ramasser, ceux qui sont au ras du sol ; et laissez pour ceux de votre équipe, ceux qui sont un peu plus hauts. »	Elle continue à interroger Romane afin qu'elle puisse continuer son raisonnement : dévoluer Elle institutionnalise les propos de Romane et propose une stratégie d'équipes : elle régule sa situation.
<u>Romane (élève en position scolaire faible) :</u> Professeure : « Il faut que tu dribbles vers l'avant pour	Elle institutionnalise directement en donnant le critère de

que tu voies le ballon, Romane. Cela te permettra d'aller plus vite. Voilà, c'est mieux. »	réalisation sans la laisser réfléchir.
--	--

L'enseignante adopte une relation centrée sur le savoir avec les filles : de nombreuses institutionnalisations sont faites pour l'ensemble des filles et des rappels des consignes sont effectués.

En analysant les différentes interactions, il en ressort que l'enseignante s'appuie sur Louise, élève en position scolaire forte, pour montrer l'exemple aux autres. Par ailleurs, Romane, élève en position scolaire faible, est souvent interpellée. L'enseignante la stimule davantage afin qu'elle prenne véritablement part à la situation d'apprentissage.

Interactions avec les GARCONS	
<u>Moment remarquable : Chasse au trésor</u> Travail sur le dribble	Analyse avec les descripteurs de l'action de la professeure
<u>Maël (élève en position scolaire faible) :</u> Professeure : « Ce n'est pas la peine de ramener le ballon jusque-là Maël. Je pense que tu vas finir la séance avec moi ! Je vous ai dit de le mettre sur le côté c'est tout ! »	La professeure recadre l'élève afin qu'il puisse se concentrer sur l'activité : elle dévolue.
<u>Guillaume :</u> Professeure : « Guillaume, monte le ballon, cela sera plus simple pour toi ! »	Elle lui donne une astuce adaptée à sa morphologie pour pouvoir être plus efficace : réguler.
<u>Evan et Kylian :</u> Professeure : « C'est parti ! On observe, on se tait : on	L'enseignante institutionnalise une nouvelle fois sans

observe avec les yeux. Evan, lève le regard. Et Kylian, avec la main à plat, pas avec le poing. »	questionner ni interagir avec les garçons.
<u>Maël (élève en position scolaire faible) :</u> Professeure : « Pourquoi vous regardiez le ballon et pas devant ? » Maël : « Parce qu'on voulait aller très rapidement, donc on se concentrait sur le ballon. »	Elle leur pose une question afin que les élèves comprennent par eux-mêmes. Elle les fait institutionnaliser.
<u>Antoine (élève en position scolaire forte) :</u> Professeure : « Oui. On doit donner le ballon sinon c'est de la triche. Antoine, c'est la consigne, c'est un relais : on se donne le ballon. »	Elle lui rappelle la consigne, les règles du jeu : définir.

L'enseignante personnalise les conseils pour les garçons et en reprend certains sur leur comportement (dans ce cas, Maël, élève en position scolaire faible). De même, elle donne un conseil à Guillaume pour que l'action lui soit adaptée : « Monte le ballon, cela sera plus simple pour toi ». Par ailleurs, elle donne des astuces en leur faisant identifier clairement les critères de réussite afin qu'ils puissent s'en servir pour adopter un geste efficace (dans ces cas, pour Evan et Kylian).

Dans cette situation, les interactions entre l'enseignante et les garçons se caractérisent par une institutionnalisation et une régulation.

5.3.1.3 Analyse avec les descripteurs de l'action conjointe

<u>Moment remarquable : Chasse au trésor</u> Travail sur le dribble	Analyse avec les descripteurs de l'action conjointe
Professeure : « Vous êtes quatre équipes. Les oranges	Topogénèse

vont venir avec moi. Une équipe va partir derrière la ligne rouge, ici. De l'autre côté, l'équipe jaune va chercher un ballon et va partir ici. Non, non par contre les ballons, je les entends pas ! Les ballons à terre. Verts et sans couleur, vous allez en face. »	L'enseignante attribue des couleurs à chaque équipe : distribution des rôles.
Professeure : « A mon signal, le premier de chaque colonne va partir en dribblant et va devoir aller chercher un trésor. »	Chronogénèse Elle indique un indicateur du départ. A cet instant « t », le jeu commence.
Professeure : « Guillaume, monte le ballon, cela sera plus simple pour toi ! »	Mésogénèse Elle donne la stratégie afin que son geste soit plus efficace.
Professeure : « On refait une partie et celui qui était devant tout à l'heure ce n'est plus le même. »	Topogénèse Elle avertit les élèves d'un changement de rôle pour la partie suivante.
Professeure : « Quand je siffle, on arrête et on se tait ».	Chronogénèse Elle donne un indicateur temporel aux élèves.
Professeure : « Alors peut être que dans les équipes vous pourriez vous organiser : ceux pour qui c'est plus facile de ramasser, ceux qui sont au ras du sol ; et laissez pour ceux de votre équipe, ceux qui sont un peu plus hauts. »	
Professeure : « Pendant deux minutes, l'équipe verte va	Chronogénèse Elle informe sur la

observer l'équipe sans couleurs et l'équipe orange, l'équipe jaune pour voir si vous vous passez bien les ballons. »	durée de la situation puis attribue à certaines équipes le rôle d'observateurs Topogénèse
Professeure : « Evan, lève le regard. Et Kylian, avec la main à plat, pas avec le poing. »	Mésogénèse Elle indique des gestes à adopter afin de mieux réaliser la situation.
Professeure : « Il faut que tu dribbles vers l'avant pour que tu voies le ballon, Romane. Cela te permettra d'aller plus vite. Voilà, c'est mieux. Allez c'est bien. »	Mésogénèse Elle donne un critère de réalisation à Romane.

Il y a une évolution de la mésogénèse : l'enseignante donne des repères visuels en s'aidant du milieu (aménagement, matériel) afin que les élèves puissent correctement réaliser les critères de réalisation du tir. Que ce soit pour les filles comme pour les garçons, elle donne des conseils adaptés pour chacun/e : « Guillaume monte le ballon », « Evan lève le regard », « Il faut que tu dribbles vers l'avant pour que tu voies le ballon, Romane ». Par ailleurs, la topogénèse est sous la responsabilité de l'enseignante mais jamais des élèves. C'est elle qui attribue les rôles de chacun.e : « Vous êtes quatre équipes », « L'équipe verte va observer ». De plus, la chronogénèse, évolue : l'enseignante temporalise le savoir en indiquant des précisions sur le temps « A mon signal », « Quand je siffle » et sur la durée « Pendant deux minutes ».

5.3.1.4 Interprétations didactiques en termes de contrat didactique différentiel et positionnement de genre des élèves

Louise, élève en position scolaire forte :

Elle semble acquérir une bonne maîtrise du dribble de façon continue. L'enseignante institutionnalise le savoir en la montrant comme exemple aux autres : « Louise a dribblé et elle ne s'est jamais arrêtée ».

Romane, élève en position scolaire faible :

Elle se préoccupe de l'aspect technique de la course plutôt que de la vitesse. L'enseignante lui donne des conseils en institutionnalisant pour améliorer son dribble. Elle se sert du milieu pour donner des conseils, la faire interagir : « Faut que tu dribbles vers l'avant pour que tu voies le ballon, Romane ».

Antoine, élève en position scolaire forte :

Les échanges avec l'enseignante ne sont pas assez représentatifs pour permettre une interprétation fine du positionnement.

Maël, élève en position scolaire faible :

Il semble vouloir aller vite dans son dribble, c'est la vitesse qui lui semble efficace : « Parce qu'on voulait aller très rapidement ». L'enseignante s'appuie sur mésogénèse pour donner des conseils sur la technique, améliorer le geste : « lève le regard », « monte le ballon ».

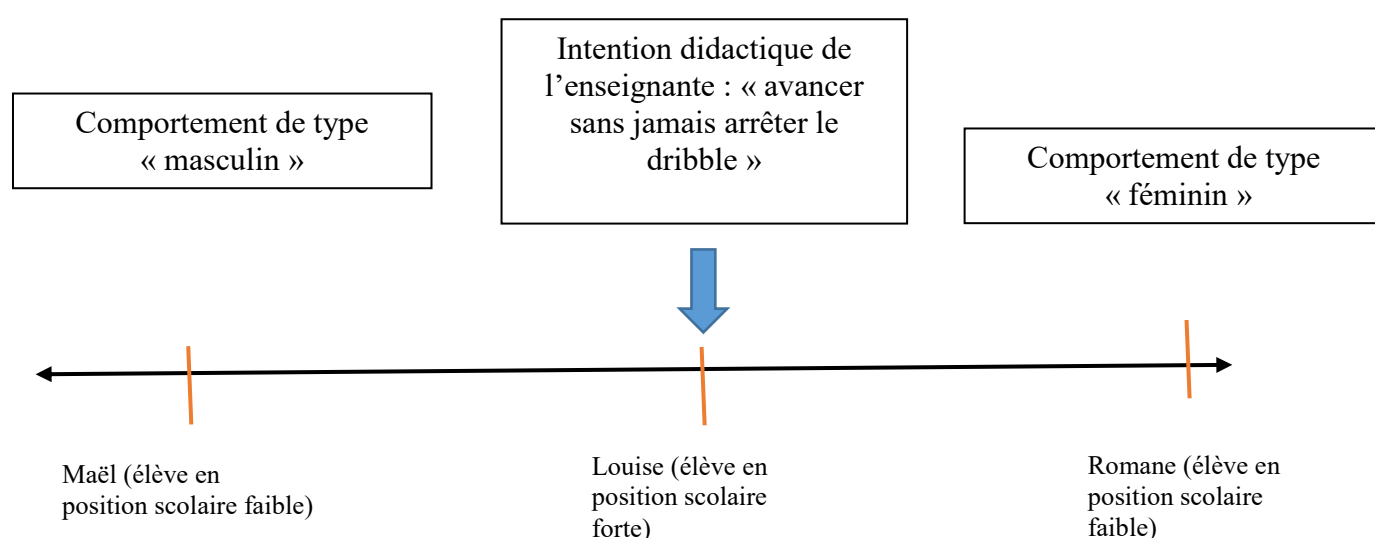


Schéma n°2 : Positionnement de genre activé par les élèves

5.3.2 Analyse du moment remarquable 2 : Lucky-luke

5.3.2.1 Analyse a priori de la situation

Le savoir visé dans cette activité porte sur l'efficacité du tir en lancer franc. Du point de vue des transformations visées, l'élève doit s'organiser au plan moteur pour être efficace dans sa puissance et son adresse de tir. Il/elle doit également évaluer sa distance par rapport à la cible en identifiant les repères visuels adaptés.

Du point de vue de la variable de commande, la tâche permet de construire le savoir-faire technique « tirer efficacement. » Le critère de réussite est de marquer un panier avant que l'adversaire de derrière ne le fasse à son tour.

Comme pré-requis, l'élève doit s'être déjà entraîné à marquer des paniers en partant de plusieurs endroits différents dont le lancer franc.

Plusieurs stratégies gagnantes sont possibles : au niveau informationnel, l'élève doit avoir le regard porté vers le haut en direction de la cible. Il/elle s'aide de la planche comme repère visuel. Au niveau moteur, il/elle doit être orienté.e vers sa cible avec les jambes écartées à la hauteur des épaules et les genoux légèrement fléchis. Il/elle doit positionner une main sur le côté du ballon qui sert à le stabiliser, et l'autre en dessous doit permettre d'orienter la trajectoire et de donner la puissance au lancer. Le tir effectué, l'élève doit maintenir sa position des mains quelques secondes afin de ne pas dévier la trajectoire du ballon.

Enfin, au regard de la problématique sur le genre, nous faisons l'hypothèse que les élèves ayant une position de genre « masculine » auront tendance à émettre une grande puissance du lancer avec un tir peu précis, alors que les élèves ayant une position de genre « féminine » auront tendance à tirer avec précision mais avec moins de puissance.

5.3.2.2 Analyse avec les descripteurs de l'action de la professeure

Interactions avec les FILLES	
<u>Moment remarquable : Lucky Luke</u> Travail sur le tir	Analyse avec les descripteurs de l'action de la professeure
<u>Romane (élève en position scolaire faible) :</u> Professeure : « Qui n'a pas compris la consigne ? » Romane : « Moi ! » Professeure : « Alors, Romane, tu te mets derrière les autres pour que tu puisses voir, cela sera plus facile pour toi. »	Elle vérifie que tout le monde prenne part au jeu (dévoluer). Elle trouve une solution pour Romane afin qu'elle puisse comprendre la consigne en regardant faire ses camarades : réguler.
<u>Louise (élève en position scolaire forte):</u> Professeure : « Louise a tapé contre le carré, elle a marqué c'est bien ! Continue comme ça Louise. »	Elle institutionnalise : Louise s'est aidée du repère visuel pour marquer.
<u>Justine et Louise :</u> Professeure : « Justine, tu donnes ton ballon au suivant. Louise, éliminée. »	Elle verbalise les règles pendant le jeu pour que les filles les intègrent : définir.

L'enseignante essaie de personnaliser ses apprentissages en donnant des conseils et des repères visuels à Romane, élève en position scolaire faible ; « tu te mets derrière les autres pour que tu puisses voir ». La professeure veut lui faciliter la tâche : « cela sera plus facile pour toi ». Par ailleurs, elle continue de verbaliser les savoirs aux filles afin qu'elles s'imprègnent des règles du jeu : « Louise a tapé contre le carré,

elle a marqué c'est bien ! ». Elle s'appuie sur la démonstration de Louise, élève en position forte, pour institutionnaliser le savoir à l'ensemble de la classe.

Interactions avec les GARCONS	
<u>Moment remarquable : Lucky Luke</u> Travail sur le tir	Analyse avec les descripteurs de l'action de la professeure
<u>Maël et Antoine :</u> Professeure : « Vous avez droit à trois essais. Quand le premier rate le premier lancer, le deuxième peut déjà commencer à tirer. Le premier qui marque le panier élimine l'autre. » Maël et Antoine : « C'est le Lucky Luke. »	Elle explique et définit les règles du jeu du Lucky Luke.
<u>Antoine (élève en position scolaire faible) :</u> Professeure : « Antoine, fais attention à ta position de main : une main sert à stabiliser ton ballon et l'autre à donner la force. »	Elle commence par donner des conseils personnalisés (réguler) puis finit par institutionnaliser.
<u>Romain :</u> Professeure : « Romain, quand je siffle, c'est fini, on ne joue plus. »	Elle rappelle les règles du jeu : rappelle à l'ordre (définir).

L'enseignante donne des conseils sur les critères de réalisation à certains garçons. En effet, elle corrige le geste d'Antoine, élève en position scolaire faible, en lui précisant les points à ajuster : « fais attention à ta position de main » et en lui expliquant le rôle moteur de chacune de ses mains : « une main sert à stabiliser ton ballon et l'autre à donner la force ». De plus, elle donne et répète les règles à

respecter : « quand je siffle, c'est fini », « vous avez droit à trois essais ».

De façon générale, la professeure transmet directement les savoirs aux garçons : les interactions tournent autour de l'institutionnalisation du savoir.

5.3.2.3 Analyse avec les descripteurs de l'action conjointe

<u>Moment remarquable : Lucky Luke</u> Travail sur le tir	Analyse avec les descripteurs de l'action conjointe
Professeure : « Quand le premier rate le lancer, le deuxième peut déjà commencer à tirer. Le premier qui marque le panier élimine l'autre. »	Topogénèse La professeure indique la fonction que doit remplir chacun à tour de rôle.
Professeure : « Alors, Romane, tu te mets derrière les autres pour que tu puisses voir, cela sera plus facile pour toi. »	Mésogénèse Elle lui suggère d'observer ses camarades pour ensuite mieux réaliser l'activité.
Professeure : « Louise a tapé contre le carré, elle a marqué c'est bien ! Continue comme ça Louise. »	Mésogénèse Elle lui explique qu'elle a obtenu un tir efficace grâce au repère visuel qu'elle a utilisé.
Professeure : « Ceux qui sont éliminés vont s'asseoir sur les bancs. »	Topogénèse Elle indique des précisions pour des

	postes spécifiques.
Professeure : « Antoine, fais attention à ta position de main : une main sert à stabiliser ton ballon et l'autre à donner la force. »	Mésogénèse Elle apporte des connaissances afin que l'apprentissage d'Antoine puisse être consolidé.
Professeure : « Romain, quand je siffle, c'est fini, on ne joue plus. Dans chaque équipe, les deux derniers se lèvent. »	Chronogénèse Elle indique le temps où le jeu doit s'arrêter puis, donne des indications à certains élèves ayant des postes précis. Topogénèse

La mésogénèse est présente : l'enseignante donne des repères visuels en s'aidant du milieu (aménagement, matériel) afin que les élèves puissent correctement réaliser les critères de réalisation du tir : « tu te mets derrière pour que tu puisses voir ». Cependant, il semble que la professeure institutionnalise directement le savoir sans forcément laisser du temps aux élèves à interagir : « une main sert à stabiliser ton ballon et l'autre à donner la force ». Elle est dans une position de transmission directe de savoir.

Par ailleurs, la topogénèse est sous la responsabilité de l'enseignante et jamais des élèves, elle ne leur laisse pas le choix de s'attribuer des rôles : « les deux derniers se lèvent », « le deuxième peut déjà commencer à tirer ».

La chronogénèse est peu présente, une seule fois lors de cette situation de Lucky Luke ; « quand je siffle ».

5.3.1.4 Interprétations didactiques en termes de contrat didactique différentiel et positionnement de genre des élèves

Louise, élève en position forte :

Elle maîtrise la technique du dribble, elle connaît les critères de réussite pour rendre son tir efficace. Grâce à sa technique et sa puissance, elle réussit à marquer. L'enseignante la prend comme exemple pour institutionnaliser le savoir aux autres personnes de la classe : « Louise a tapé contre le carré, elle a marqué c'est bien ! ».

Romane, élève en position faible :

Les échanges avec l'enseignante ne sont pas assez représentatifs pour permettre une interprétation fine du positionnement.

Antoine, élève en position forte :

La professeure le reprend sur l'aspect technique de son geste, elle redéfinit avec lui les règles. Elle se sert de la mesogénèse pour le faire interagir : « Antoine, fais attention à ta position de main ».

Maël, élève en position faible :

Les échanges avec l'enseignante ne sont pas assez représentatifs pour permettre une interprétation fine du positionnement.

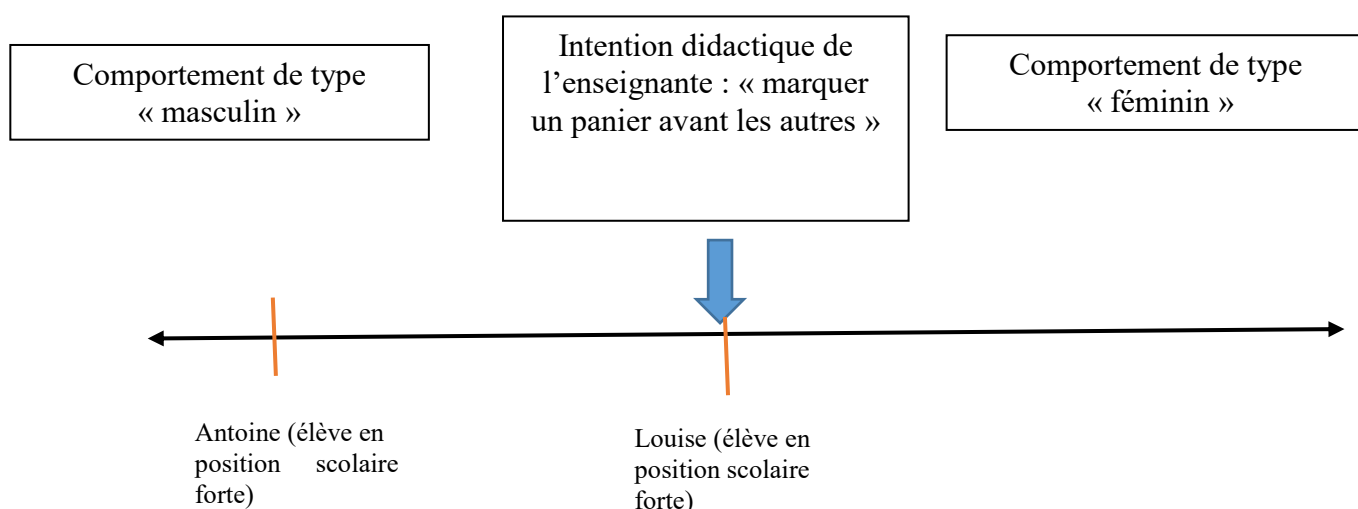


Schéma n°3 : Positionnement de genre activé par les élèves

6 Discussion et conclusion

Dans la cadre de la séance analysée, le clivage observé habituellement entre garçons et les filles et plus particulièrement en EPS n'est pas apparu. L'enseignante le confirme : « dans ma classe, une réelle cohésion d'équipe s'est installée. Cette dernière fait abstraction de la théorie du genre en affirmant « je ne pense pas qu'il y ait des traits de caractère dits « féminins » ou « masculins ». Je considère cette distinction absurde ». A première vue, la parole de l'enseignante est équitablement partagée.

Cependant, les résultats montrent dans une analyse micro didactique du langage verbal de l'enseignante qu'elle différencie la nature de ses interpellations selon le sexe : des conseils procéduraux pour les garçons et une transmission de connaissances aux filles. Ces échanges correspondent aux stéréotypes sexués habituels. De plus, elle valorise les filles en s'appuyant sur leurs réussites comme références : c'est le cas avec Louise, élève en position scolaire forte.

Au niveau du décryptage non-verbal, l'enseignante se révèle distante et sur une posture maîtresse : médiatrice de savoir. Ce qui doit conforter le contrat didactique qui privilégie les caractéristiques dites « féminines » d'obéissance et de réception de connaissance. D'ailleurs, Verscheure et Amade-Escot (2007) parlent de « contrat didactique différentiel » selon le genre, comme une négociation de contrat entre le ou la professeur.e et un sous-groupe d'élèves correspondant à diverses positions scolaires. Inconsciemment, elle est mue par des représentations plus sexuées qu'elle ne le croit. Ce qui nous donne à réfléchir sur les transmissions inconscientes d'images sociales genrées.

Nous pouvons constater que de nombreuses contraintes ont limité mes interprétations didactiques possibles. En effet, la parité garçons-filles n'étant pas respecté, l'enseignante est face à un groupe majoritairement féminin.

De plus, il aurait été préférable de suivre sur plusieurs séances les situations d'apprentissage afin de constater une éventuelle évolution des positionnements de genre des élèves face aux intentions didactiques de l'enseignante.

Enfin, ces dernières ont été difficilement identifiables dans un milieu où le savoir est transmis de façon frontale et où les temps de réflexion et d'échanges sont très peu présents.

Au niveau des perspectives, il serait nécessaire de poursuivre les observations sur plusieurs séances et d'avoir un entretien avec l'enseignante pour lui faire part des analyses. A l'issue de cette rencontre, la proposition d'une nouvelle séance filmée serait l'occasion de voir si les intentions didactiques de l'enseignante ont évolué.

Comme l'affirme Moulin (2004), qu'il soit utilisé de façon plus ou moins consciente par l'enseignant, le non-verbal peut impacter sur les interactions sociales dans la classe et sur la qualité du climat scolaire. Il est donc souhaitable, lors de l'élaboration des séances, de prendre en compte l'importance du langage corporel : l'ensemble des « gestes et les usages proxémiques de l'enseignant.e » comme l'indiquent Vinson et Verscheure (2018).

Les situations ayant une plurivalence permettent de souligner l'intérêt de tâches scolaires intégrant diverses modalités de pratique

Par ailleurs, d'après Verscheure et Vinson (2018), en faisant vivre aux élèves une multitude de tâches, une culture commune se crée en permettant aux filles comme aux garçons d'avoir « la possibilité de choisir la stratégie la plus prometteuse pour être efficace, sans se fier aux stéréotypes ». L'enseignante pourrait donc proposer des tâches plus larges et plus diversifiées qui solliciteraient divers savoirs, savoir-être et savoir-faire : elles engloberaient la pluralité des attitudes dites « féminines » et « masculines » chez les garçons comme chez les filles.

7 Bibliographie

- Amade-Escot C., Amans-Passaga C., Brière-Guenoun F., Dugal JP., Garnier A., Loquet M., Monnier N., Refuggi R., Verscheure I., coordonné par Chantal Amade-Escot (2007). *Le didactique*
- Amade-Escot C. Venturini P. (2009). *Le milieu didactique : d'une étude empirique en contexte difficile à une réflexion sur le concept*. Récupéré de <https://educationdidactique.revues.org/407>
- Amade-Escot, C., Verscheure, I., Devos, O. (2002). « *Milieu didactique* » et « *régulations* » comme outils d'analyse de l'activité du professeur en éducation physique. Dans Dossier des Sciences de l'Education Presses Universitaires du Mirail, n°8, p.87-97.
- Amade-Escot C., Verscheure, I., (2007). *Enseigner avec des classes hétérogènes* – chapitre 5. in C. AmadeEscot (Coord). *Le didactique*. Paris : revue EPS, collection Pour l'action. (p.83-98)
- Bourbon B., Chabas N., Lattes M., Moronval C., Pommier G. (2010). *Approche transversale des sports collectifs*. Revue Enseigner l'EPS.
- Bouchard P. Saint-Amant J-C. (1998). *Garçons et filles stéréotypes et réussite scolaire*
- Detrez C. (2015). *Quel genre ?*. Editions Thierry Magnier
- Cacouault-Bitaud, M. & Mosconi, N. (2003). *Filles et garçons : pour le meilleur et pour le pire*. Dans Travail, genre et sociétés, 9(1), 35-37. doi:10.3917/tgs.009.0035.
- *Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les*

garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif 2013-2018. Dans Education.gouv. Récupéré de https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=67018

- Couchot-Schiex S., Cogérino G., Coltice M. (2009). *Professeurs stagiaires en EPS face à l'enseignement en mixité. Carrefours de l'éducation*, (n° 27), 169-182
- Courcy I., Laberge S., Erard C., Louveau C. (2006). *Recherches féministes*, vol. 19, n° 2, 29-61
- DAVISSE A. (2010). *Filles et garçons en EPS : différents et ensemble ?* ». *Revue française de pédagogie*, 87-91
- Devos-Prieur O. Amans-Passaga C. (2014). *Le curriculum d'EPS en actes à l'école primaire : quels savoirs enseignés ?*. *Questions Vives* [En ligne], n° 2
- EPS - *Conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel*. (n. d.). Dans Eduscol. Récupéré de <http://eduscol.education.fr/cid100041/eps-c3.html>
- Fontayne, P., Sarrazin, P. & Famose, J. (2001). *Les pratiques sportives des adolescents : une différenciation selon le genre*. *Staps*, n° 55(2), 23-37. doi:10.3917/sta.055.0023
- Forest, D. (2006). Analyse proxémique d'interactions didactiques. *Carrefours de l'éducation*, 21, (1), 73-94. doi:10.3917/cdle.021.0073
- *L'enseignement et l'apprentissage de la tactique en sports collectifs : des précurseurs oubliés aux perspectives actuelles*. (avril 2015). Dans *eJRIEPS* 35. Récupéré de <http://elliadd.univ->

- Leutenegger F., Schubauer-Leoni ML. (2002). *Les élèves et leur rapport au contrat didactique : une perspective de didactique comparée*. Dans les dossiers des sciences de l'éducation, N°8
- Louveau C. (2004). *Sexuation du travail sportif et construction sociale de la féminité*, *Cahiers du Genre*, (n° 36), 163-183
- Mead M. (1935). *Trois sociétés primitives de Nouvelle-Guinée*
- Mercier A. (2002), Schubauer-Leoni ML., Sensevy G. *Vers une didactique comparée*. In: *Revue française de pédagogie*, volume 141. pp. 5-16.
- Moulin, J. (2004). *Le discours silencieux du corps enseignant : La communication non verbale du maître dans les pratiques de classe*. Dans *Carrefours de l'éducation*, 17,(1), 142-159. doi:10.3917/cdle.017.0142.
- Mosconi N. (2009). *Genre et pratiques scolaires : comment éduquer à l'égalité ?* Récupéré de <http://eduscol.education.fr/cid47785/genre-et-pratiques-scolaires%C2%A0-comment-eduquer-a-l-egalite%C2%A0.html>
- Pasco D. (2016). *Enseigner en EPS: Connaissances et techniques pédagogiques*.
- Sensevy D. Mercier A. Shubauer-Leoni ML. (2000). *Vers un modèle de l'action didactique du professeur. A propos de la course à 20*, *Recherches en didactique des mathématiques*, 20 (3), p. 263-304.
- Schubauer L. (2002). *Les élèves et leur rapport au contrat didactique : une perspective de didactique comparée*, article de *Didactique des disciplines scientifiques et technologiques : concepts et méthodes*
- Steinbruckner M-L. (2015). « Collet, I. & Dayer, C. Former envers et contre

le genre. », *L'orientation scolaire et professionnelle* [Online], 44/4.
Récupéré de <http://journals.openedition.org/osp/4756>

- Verscheure, I. (2010). *Dynamique différentielle des interactions didactiques : intérêt de la notion de position de genre*. Colloque International « Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes », ICAR, Université Lyon 2, INRP, CNRS, 24-26 juin 2010, Lyon
- Verscheure, I. (2013). *De l'utilité de s'intéresser aux contenus d'enseignement*. Article hors-série n°7. Contrepied.
- Verscheure, I. (2017). *Des tâches à plurivalence pour favoriser l'engagement et la réussite de toutes et de tous en EPS*. In J. Moniotte. Réussir l'écrit 2 – CAPEPS. Editions Atlande. (p117-129).
- Verscheure, I., (2018). *Overcoming sex stereotyping in various subjects at primary school: learning from a longitudinal research intervention on "gender and didactics"*. Colloque ECER Bolzano. 4-7 september 2018
- Verscheure, I., Amade-Escot C., Debars C., Vinson, M. (2018). *Positionnement de genre des élèves et des régulations didactiques du professeur : vers une émancipation ?*. Colloque ARIS juin 2018. Université de Toulouse 2- Jean Jaurès.
- Verscheure, I., Aussel, L., Lecry, C. (soumis). *Effets de Débats d'inspiration philosophique en Grande Section sur la (re)connaissance des stéréotypes de sexe par les élèves : contribution d'une analyse didactique*. Revue Genre en Education et Formation. Numéro spécial 3 1
- Verscheure, I., Elandoulsi, S., Amade-Escot, C. (2014). *Co-construction des savoirs selon le genre en EPS : études de cas en volley-ball*. Recherche en Didactiques – 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*. in F. Brière, S. Couchot-Schiex, MP. Poggi, I. Verscheure (in press). Les inégalités d'accès aux savoirs se construisent aussi en EPS... Analyses didactiques et sociologiques. PUFC
- 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 en EPS*. Sociologie. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II. Français.
- Vison M. (2015). *Egalité filles-garçons : l'influence des interactions non-verbales sur la construction du genre en EPS, une étude de cas en Badminton*. Récupéré de <http://www.epsetsociete.fr/Egalite-filles-garcons-l-influence>
- Zaidman C. (1997), *La mixité à l'école primaire*. Edition l'Harmattan

8 Annexes

8.1 Annexe 1 : Séquence de basketball

<u>APSA : Basket-ball</u>	<u>Niveau : CM2</u>
Objectifs de séquence en lien avec les programmes de 2015 : • assurer différents rôles sociaux (joueur, arbitre, observateur) • accepter le résultat de la rencontre et être capable de la commenter • adapter son jeu et ses actions aux adversaires et à ses partenaires • conduire et maîtriser un affrontement collectif ou individuel	
<u>Séance 1 : situation de référence, évaluation diagnostique</u> Objectifs de séance : - affronter collectivement un adversaire - tenir différents rôles. Échauffement musculaire et cardiaque Match 4 contre 4 Institutionnalisation	
<u>Séance 2 : séance sous forme d'ateliers</u> Objectifs de séance : - appréhender le ballon de basket en réalisant des dribble - s'opposer à des adversaires - viser une cible Echauffement musculaire et cardiaque Consignes Entraînement sur les ateliers	

Institutionnalisation

Séance 3 : Maîtriser les tirs et le dribble

Objectifs de séance :

- marquer un panier
- progresser vers une cible : dribler, passer à un partenaire dans le sens de la progression, courir l'avant

Echauffement musculaire et cardiaque

Consignes

La chasse au trésor

Lucky Luke

Institutionnalisation

Séance 4 : Adapter son jeu et ses actions aux adversaires et ses partenaires

Objectif de séance :

- adapter son jeu et ses actions aux adversaires et à ses partenaires
- percevoir les espaces libres

Echauffement musculaire et cardiaque

Jeu de l'épervier

Institutionnalisation

Séance 5 : Améliorer ses passes

Objectif de séance :

- améliorer la passe, le tir et le dribble
- se déplacer en passes

Echauffement musculaire et cardiaque

La passe à 5

La thèque basketball

Match 5 contre 5

Institutionnalisation

Séance 6 : Se démarquer

Objectif de séance :

- se placer et se déplacer pour progresser vers la cible
- jouer en fonction de la position des adversaires et des partenaires

Echauffement

La traversée

La balle au capitaine

Match 5 contre 5

Institutionnalisation

Séance 7 : Matches 5 contre 5

Séance 8 : Tournoi de basketball

8.2. Annexe 2 : Questionnaire élèves

8.2.1 Louise : élève en position scolaire forte

- *Pratiques-tu un sport en dehors de l'école ? A quelle fréquence ?*

« Je pratique du basket-ball deux fois par semaine et de la gymnastique une fois par semaine. »

- *Pourquoi as-tu choisi cette activité?*

« J'adore parce que je ne suis pas trop mauvaise et que j'adore faire des roues et dribbler. »

- *Aimes-tu les sports collectifs ? Pourquoi ?*

« Oui, j'adore parce qu'il y a de la coopération et je n'aime pas trop les sports individuels. »

- *Préfères-tu quand ces sports sont mixtes ou non ?*

« Je préfère quand il y a que des filles puisque je suis une fille. »

- *Aimes-tu le basket-ball ? Pourquoi ?*

« J'adore parce que j'aime dribbler, shooter et surtout faire des matchs. »

- *Quelles sont les qualités requises pour être un(e) bon/ne joueur/euse de basket-ball ?*

« Savoir dribbler, être adroite et savoir défendre. Il faut aussi avoir envie. »

- *Connais-tu des joueurs professionnels dans ce domaine ?*

« Tony Parker, Boris Diaw et Joakim Noah. »

- *Assistes-tu à des matchs de basket-ball ? Si oui, lesquels ?*

« Oui, dans mon club : poussines, benjamines, minimes et seniors. »

- *Penses-tu que la télévision transmet suffisamment de matchs ? Si oui,*

plutôt des matchs féminins ou masculins ?

« Il y a trop de matchs masculins à la télévision et pas assez de féminins surtout en basketball. »

- ***Pour toi le basket-ball est un sport de filles et/ou de garçons ? Pour quelles raisons ?***

« C'est un sport non mixte. »

8.2.2 Romane : élève en position scolaire faible

- ***Pratiques-tu un sport en dehors de l'école ? A quelle fréquence ?***

« Je pratique de l'équitation une fois par semaine. »

- ***Pourquoi as-tu choisi cette activité ?***

« Parce que j'adore les chevaux et j'adore monter à cheval. »

- ***Aimes-tu les sports collectifs ? Pourquoi ?***

« J'aime les sports collectifs parce qu'il y a d'autres enfants de mon âge et c'est fait pour s'amuser. »

- ***Préfères-tu quand ces sports sont mixtes ou non ?***

« Mixtes car on est tous égaux. »

- ***Aimes-tu le basket-ball ? Pourquoi ?***

« Oui, car on joue avec tout le monde et on peut se faire des amis. »

- ***Quelles sont les qualités requises pour être un(e) bon(ne) joueur/euse de basket-ball ?***

« Courir vite, savoir dribbler. »

- ***Connais-tu des joueurs professionnels dans ce domaine ?***

« Non. »

- *Assistes-tu à des matchs de basket-ball ? Si oui, lesquels ?*

« Non. »

- *Penses-tu que la télévision transmet suffisamment de matchs ? Si oui, plutôt des matchs féminins ou masculins ?*

« Oui, beaucoup de matchs de football : c'est plutôt masculin. »

- *Pour toi le basket-ball est un sport de filles et/ou de garçons ? Pour quelles raisons ?*

« Si les deux en ont envie. »

8.2.3 Antoine : élève en position scolaire forte

- *Pratiques-tu un sport en dehors de l'école ? A quelle fréquence ?*

« Je pratique du rugby deux fois par semaine et du tennis une fois par semaine. »

- *Pourquoi as-tu choisi cette activité ?*

« J'adore parce que le rugby est un sport de contact et pour le tennis car j'aime bien les sports individuels. »

- *Aimes-tu les sports collectifs ? Pourquoi ?*

« Oui car on peut utiliser les qualités et les défauts des autres personnes et on peut créer des liens. »

- *Préfères-tu quand ces sports sont mixtes ou non ?*

« Non, je n'aime pas quand c'est mixte. »

- *Aimes-tu le basket-ball ? Pourquoi ?*

« Oui car j'aime tous les sports. »

- *Quelles sont les qualités requises pour être un(e) bon(ne) joueur/euse de basket-ball ?*

« Toutes les bases : être adroit, savoir dribbler. »

- ***Connais-tu des joueurs professionnels dans ce domaine ?***

« Tony Parker et Ben Simmons. »

- ***Assistes-tu à des matchs de basket-ball ? Si oui, lesquels ?***

« Oui, les clubs de Gimont et Mauvezin. »

- ***Penses-tu que la télévision transmet suffisamment de matchs ? Si oui, plutôt des matchs féminins ou masculins ?***

« Il y a plus de matchs masculins à la télévision. »

- ***Pour toi le basket-ball est un sport de filles et/ou de garçons ? Pour quelles raisons ?***

« C'est un sport pour les deux. »

8.2.4 Maël : élève en position scolaire faible

- ***Pratiques-tu un sport en dehors de l'école ? A quelle fréquence ?***

« Je pratique un sport en dehors de l'école : le football une fois par semaine. »

- ***Pourquoi as-tu choisi cette activité ?***

« J'aime quand il y a du contact mais pas trop. »

- ***Aimes-tu les sports collectifs ? Pourquoi ?***

« Oui j'aime car quand on est plusieurs, tout repose pas que sur nous et ça c'est bien. »

- ***Préfères-tu quand ces sports sont mixtes ou non ?***

« Je préfère non mixtes. »

- ***Aimes-tu le basket-ball ? Pourquoi ?***

« Oui, car j'aime bien shooter et faire des passes. »

- *Quelles sont les qualités requises pour être un(e) bon/ne joueur/euse de basket-ball ?*

« Savoir jouer avec les autres et savoir dribbler. »

- *Connais-tu des joueurs professionnels dans ce domaine ?*

« Lebron James et Tony Parker. »

- *Assistes-tu à des matchs de basket-ball ? Si oui, lesquels ?*

« Non. »

- *Penses-tu que la télévision transmet suffisamment de matchs ? Si oui, plutôt des matchs féminins ou masculins ?*

« Oui, plutôt masculins. »

- *Pour toi le basket-ball est un sport de filles et/ou de garçons ? Pour quelles raisons ?*

« C'est un sport pour les garçons. »

8.3 Annexe 3 : Entretien avec l'enseignante

- *Pensez-vous que les sports collectifs ont tendance à renforcer ou à dépasser les stéréotypes de genre ?*

« Les sports collectifs permettent aux élèves de dépasser les stéréotypes de genre. Dans ma classe, une réelle cohésion d'équipe s'est installée. »

- ***D'après vous, est-ce qu'il y a des activités que les filles préfèrent ? De même pour les garçons ?***

« Mes élèves sont ouverts à tous types d'activités physiques : ils ne sont réticents à aucune APSA. La danse et la lutte ont toujours été bien acceptées et adoptées par les élèves filles comme par les garçons. Cependant, je remarque à l'heure de la récréation que les garçons et les filles se séparent : le jeu de la marelle d'un côté et des jeux de ballon de l'autre. »

- ***Quand vous préparez votre cycle d'EPS, est-ce que vous veillez à proposer autant de situations d'apprentissage aux traits de caractères dits « féminins » que « masculins » ?***

« Je ne pense pas qu'il y ait des traits de caractère dits « féminins » ou « masculins ». Je considère cette distinction absurde. »

- ***Dans quelles activités avez-vous eu plus de mal à faire adhérer les garçons ? Et les filles ?***

« Je n'ai pas rencontré de problèmes au niveau des activités mais j'ai remarqué que mes élèves montraient des réticences au niveau du contact entre eux notamment lorsqu'ils devaient prendre la main de leur camarade, pour former une ronde. »

- ***Quelles remédiations avez-vous alors préconisées ?***

« Lorsque j'ai proposé une activité de théâtre à mes élèves, les filles montraient plus de facilités à exprimer leurs émotions que les garçons. »

- ***Avez-vous remarqué s'il y avait un âge où il est plus difficile de mêler les garçons et les filles ?***

« A partir de la fin de CE2 mais surtout durant la classe de CM, je rencontre ce phénomène. Je considère cela normal : cela fait partie de la nature des choses. Il faut avant tout ne pas brusquer les élèves, les laisser faire. »

- ***Vous envisagez de proposer un cycle de basket-ball à vos CM2. Si des filles refusent de pratiquer cette activité physique trouvant cela trop « brutal », que faites-vous ?***

« Lors d'une rencontre de lutte, les filles sont motivées pour battre les garçons. Lorsqu'une fille perd un combat, elle met tout en œuvre pour gagner le suivant. Je pense plutôt que c'est une affaire de caractère que de sexe. »

- ***En fin de cycle, allez-vous recourir à une évaluation différenciée ?***

« L'évaluation sera différenciée dans le sens « propre à chacun » : c'est une évaluation personnalisée et non sexuée. On retrouve cette différenciation en endurance avec les courses à contrat. Je n'hésite pas à dire aux élèves que les garçons ont tendance à courir plus vite que les filles en expliquant que cela fait partie de la nature des choses. »

8.4 Annexe 4 : Retranscription séance n°3, maîtriser le tir et son dribble

Echauffement

Enseignante : « Vous êtes prêts ? »

Classe : Oui !

Enseignante : Allez, on trotte ! On va à l'extérieur des lignes rouges. On trotte, Juliette. Redresse-toi Kilian : aide-toi de tes bras. A l'extérieur ! j'ai dit, Léna.

Coup de sifflet

Enseignante : Vous vous mettez maintenant, derrière, sur la ligne. On va partir en pas chassés face à moi. C'est parti ! On regarde où elle est la ligne rouge ! On plie le genou. STOP ! Maël, qu'est ce qui se passe ?

Maël : Mais, on m'a fait un croche-pattes !

Enseignante : Et alors ?

Maël : Ben, je ne sais pas.

Enseignante : Tu t'es relevé ? Alors tout va bien !

Vous vous tournez vers le mur, maintenant. Donc, vous allez partir dans l'autre sens.

Coup de sifflet

Enseignante : Maintenant, talons fesses ! C'est bien, maintenant, on va faire les étirements. On ne se gêne pas, on s'écarte. Les pieds légèrement écartés, on fait des ronds avec la cheville et dans l'autre sens. Puis l'autre pied. Approche ton pied Lucas, sinon tu ne vas pas y arriver. Maintenant, les genoux. Dans un sens, dans l'autre. Ambre, attention ce ne sont pas les fesses, c'est le genou.

Au tour du bassin, je n'ai pas dit : on sort le ventre mais on le rentre ... et les épaules aussi ! Les épaules, en avant en arrière. Et on finit par la tête, devant, derrière, à droite à gauche. Et on fait très doucement ! »

Enseignante : « Allez maintenant venez ici, regroupez-vous. Devant moi, je veux l'équipe une, l'équipe deux, trois et quatre et les équipes cinq et six sur le côté.

Chut ! Allez, on se place, les autres, sur le côté. La une, allez mettre un dossard vert.

Garçon : Oh là là !

Enseignante : Eh dis donc ! Equipe jaune, la deux. Equipe orange, pour vous. Vous serez donc sans couleurs, la quatre. Bon aujourd'hui on va faire quatre équipes de six. Quatre fois six ?

Garçon : Cinquante !

Fille : Mais on n'est pas assez nombreux dans mon équipe, maîtresse.

Enseignante : Regarde, on a de quoi rééquilibrer les équipes avec les cinq et six. Maintenant mettez-vous en étoile autour de moi. Vous vous souvenez la dernière fois on avait fait un atelier de quoi, Romain ?

Romain : de dribble !

Enseignante : Qui voudrait faire une petite démonstration de dribble ? Ambre, va chercher un ballon. Viens en dribblant ! Alors elle réussit ? Elle dribble bien ?

Classe : Oui !

Enseignante : Alors, comment tu fais ? Tu peux expliquer ton geste.

Ambre : Je m'aide du poignet

Enseignante : Oui, le poignet et la main accompagnent le ballon. Autre chose ?

Fille : Il faut regarder loin.

Enseignante : Alors normalement en dribblant, on regarde son ballon ou on regarde devant ?

Classe : Devant !

Enseignante : Pourquoi ?

Fille : Pour regarder ce qu'il y a en face de nous.

Enseignante : Voilà, quand vous jouez au basket, vous jouez à un sport collectif donc effectivement, il faut savoir où sont vos coéquipiers et vos adversaires. On avait quoi comme atelier après ?

Fille : de shoot !

Enseignante : Voilà, tu veux nous montrer ? Va au panier. Alors regarde, tu as un plot, mets-toi au plot. Que pensez-vous de son tir ?

Mathias : C'était bien.

Enseignante : Alors, pourquoi tu dis qu'elle a bien tiré ?

Mathias : Parce qu'elle a mis une main sur le côté et avec l'autre, elle la mise dessous et elle a tiré.

Enseignante : Tu vas nous montrer ?

Mathias : Moi ?

Enseignante : Oui ! Essaie de reproduire son geste. Vas-y.

Juliette : Mais il faut viser le carré !

Enseignante : Quel carré ?

Juliette : On vise le carré bleu.

Enseignante : Vas-y vise. Parfait !

Juliette : Quand c'est sur le côté, c'est différent.

Enseignante : Qu'est-ce qui veut aller le montrer ? Ben, Romain. Alors il doit viser quoi ?

Juliette : L'angle du carré bleu.

Enseignante : Vas-y. Alors vous êtes d'accord qu'il essaie. C'est comme pour tout, c'est en s'entraînant, en faisant et en refaisant. Forcément il y a des basketteuses et des basketteurs qui ont plus d'entraînement donc c'est normal. Au moins, il a tenté. »

Chasse au trésor

Enseignante : « Aujourd'hui, on va vous proposer deux petits jeux. Il y en a un, on va commencer par la chasse au trésor. Vous êtes quatre équipes. Les oranges vont venir avec moi. Une équipe va partir derrière la ligne rouge, ici. De l'autre côté, l'équipe jaune va chercher un ballon et va partir ici. Non, non par contre les ballons, je les entends pas ! Les ballons à terre. Verts et sans couleur, vous allez en face. Derrière la ligne rouge, celle-là, là-bas. Mettez-vous les uns derrière les autres. Chaque équipe a un ballon.

Fille : Maîtresse, nous on en a deux !

Enseignante : Ben, un ballon ça suffit, mettez-le sur le côté. Ce n'est pas la peine de ramener le ballon jusque-là Maël. Je pense que tu vas finir la séance avec moi ! Je vous ai dit de le mettre sur le côté c'est tout ! A mon signal, le premier de chaque colonne va partir en dribblant et va devoir aller chercher un trésor. Les deux équipes là, vos trésors ils sont ici. Vous n'avez le droit de prendre qu'un seul trésor à la fois. Vous, vos trésors, sont là-bas. Vous partez en dribblant, tu montres Louise. Tu n'arrêtes pas de dribbler voilà parfait. Tu donnes le ballon et tu peux repartir. Est-ce que c'est compris ? Louise a dribblé et elle ne s'est jamais arrêtée. On est d'accord ? Si jamais malencontreusement elle rate un dribble et elle échappe le ballon, elle va chercher le ballon et elle repart de l'endroit où elle l'a échappé. D'accord. L'équipe qui a gagné...

Mathias : C'est celle qui a le plus de trésors !

Ambre : Mais il y a personne qui défend ?

Enseignante : Il n'y a aucune défense non. C'est une histoire de rapidité, de

s'appliquer pour le dribble parce que si tu échappes le ballon, tu perds du temps. Allez, on fait une première tentative !

Coup de sifflet

Enseignante : On dribble, on dribble. Ambre, tu repars de là-bas. Tu es partie avec ton ballon à la main. Non, non, non, Julien, on n'arrête pas le dribble quand on prend le plot. Dribble, dribble, Romane, on n'arrête pas de dribbler ! Non, Romain, tu n'as pas le droit tu repars de là-bas. Guillaume, monte le ballon, cela sera plus simple pour toi !

Coup de sifflet

Enseignante : Alors, voyons voir ça. Non, Evan, tu fais perdre du temps là. Prends ton ballon et reviens dans ton équipe. Alors, combien ?

Équipe sans couleur : Huit !

Enseignante : Ici ?

Equipe verte : Dix !

Equipe jaune : Dix !

Equipe orange : Neuf !

Enseignante : Ex æquo jaune et vert. Alors, dans l'ensemble, vous avez réussi ?

Classe : Oui

Enseignante : Il y en a certains qui ont des problèmes ? Quel genre de problème ?

Romane : Arrêter le dribble.

Enseignante : Non, le problème ce n'est pas d'arrêter le dribble c'est de ne pas l'arrêter justement. Après, c'est normal, il y en a qui sont plus habitués que d'autres. Si jamais vous n'y arrivez pas, vous repartez au moins en dribblant. En marchant, maintenant, venez reposer vos trésors. On refait une partie et celui qui était devant tout à l'heure ce n'est plus le même. Autre chose, pour le passage du ballon : on le

donne, on ne le jette pas.

Coup de sifflet

Enseignante : On donne le ballon, elle ne te l'a pas donné, Eduardo. Elise, allez dribble, dribble. On dribble jusqu'au bout, Anaïs !

Coup de sifflet

Enseignante : Quand je siffle, on arrête et on se tait. Alors combien ?

Equipe jaune : Dix.

Equipe orange : Neuf.

Equipe sans couleurs : Dix.

Equipe verte : Huit.

Enseignante : Quand vous ramassez vos trésors, est-ce qu'il y en a qui sont plus faciles à ramasser ? Où est Romane ? Romane, tu peux nous dire ?

Romane : Les gros.

Garçon : Les hauts.

Enseignante : Ceux qui sont plus hauts, pourquoi, Romane ?

Romane : Parce que c'est plus facile à les attraper.

Enseignante : Parce qu'on a besoin de moins se baisser. Alors peut être que dans les équipes vous pourriez vous organiser : ceux pour qui c'est plus facile de ramasser, ceux qui sont au ras du sol ; et laissez pour ceux de votre équipe, ceux qui sont un peu plus hauts. Pendant deux minutes, l'équipe verte va observer l'équipe sans couleurs et l'équipe orange, l'équipe jaune pour voir si vous vous passez bien les ballons. On dribble jusqu'au bout et on donne le ballon. Ensuite, Emmy ... Emmy elle arrive à l'endroit où il y a les trésors, elle lâche le ballon, elle se prend un trésor et elle récupère le ballon. Non tu dois tout le temps dribbler ! C'est parti ! On observe, on se tait : on observe avec les yeux. Evan, lève le regard.

Et ; Kylian, avec la main à plat, pas avec le poing.

Coup de sifflet

Enseignante : Alors les jaunes vous en pensez quoi des oranges ?

Noor : Ils regardaient le ballon.

Enseignante : Pourquoi vous regardiez le ballon et pas devant ?

Maël : Parce qu'on voulait aller très rapidement, donc on se concentrait sur le ballon.

Enseignante : Oui mais qu'est-ce qu'on a dit tout à l'heure ? Est-ce que ce n'est pas parce que vous maîtriser pas encore assez bien le dribble ?

Equipe orange : Oui !

Mathias : Et aussi ils ne donnaient pas le ballon ils se l'envoyaient.

Enseignante : Oui. On doit donner le ballon sinon c'est de la triche. Antoine, c'est la consigne, c'est un relais : on se donne le ballon. Sinon c'était bien quand même ?

Equipe jaune : Oui.

Enseignante : Oui, je trouve dans l'ensemble que c'était très bien. Et les verts, que pensez-vous de vos camarades ? Louise ?

Louise : Ils se sont très bien débrouillés.

Enseignante : Oui c'était plutôt pas mal. Bon maintenant vous échangez les rôles : ceux qui observaient, jouent, et inversement. Cette fois-ci c'est l'équipe qui a pris tous les trésors la première qui a gagné. Il faut que tu dribbles vers l'avant pour que tu voies le ballon, Romane. Cela te permettra d'aller plus vite. Voilà, c'est mieux. Allez c'est bien, Anaïs. C'est bon les verts ont gagné. Allez, on vient ici. On ramasse le matériel rapidement. »

Lucky Luke

Enseignante : « Les jaunes venez là, les autres, vous regardez. On va reprendre un peu sur le tir. On se met les uns derrière les autres. Le premier... Qu'est-ce tu essayes de faire ?

Noor : De marquer un panier.

Enseignante : Vas-y. Raté. Donc tu as le droit d'aller récupérer dessous. Vous avez droit à trois essais. Quand le premier rate le premier lancer, le deuxième peut déjà commencer à tirer. Le premier qui marque le panier élimine l'autre.

Maël et Antoine : C'est le Lucky Luke.

Enseignante : C'est ça. Qui ne connaît pas? ... Ah ben, c'est formidable tout le monde connaît ! Allez en place deux ballons par équipe. Qui n'a pas compris la consigne ?

Romane : Moi !

Enseignante : Alors, Romane, tu te mets derrière les autres pour que tu puisses voir, cela sera plus facile pour toi.

Coup de sifflet

Enseignante : Louise a tapé contre le carré, elle a marqué c'est bien ! Continue comme ça Louise. Pose ton ballon : tu es éliminé, Mathias. Ambre, mets-toi derrière le plot.

Coup de sifflet

Enseignante : Qui peut nous faire une petite démonstration parce que je ne suis pas sûre qu'on soit tous d'accord sur les règles. Allez-y les verts. Un, deux, trois ... Romain, éliminé : tu donnes ton ballon, tu vas sur le côté. Justine, tu donnes ton ballon au suivant. Louise, éliminée. Edouardo, éliminé. Ils restent plus que

vous deux : la première qui marque gagne. Allez, on va refaire une partie. Ceux qui sont éliminés vont s'asseoir sur les bancs. Bien, Romane, continue comme ça. Antoine, fais attention à ta position de main : une main sert à stabiliser ton ballon et l'autre à donner la force. Essaie. Voilà.

Coup de sifflet

Enseignante : Romain, quand je siffle, c'est fini, on ne joue plus. Dans chaque équipe, les deux derniers se lèvent. Allez, on va mélanger les équipes un peu. Allez, tout le monde en ligne, on fait une dernière fois.

Coup de sifflet

Enseignante : Allez, c'est bon, c'est fini. En tout cas c'est mieux, dans l'ensemble. Vous ramenez le matériel et enlevez les dossards. On les plie en quatre, regarde, Evan : on le prend, on le plie en deux et de nouveau en deux. Ramène la poche, Justine, s'il te plait.

Etirements

Enseignante : Faites une ronde autour de moi. Quand tu veux Romain. Allez, donnez-vous la main, soyez écartés. Asseyez-vous, chut ! Ça a été ?

Classe : Oui

Enseignante : Il y en a pas peut être qui ont vu qu'ils avaient fait des progrès ? Qui n'a pas trouvé ? Après, cela dépend de son niveau de départ. Allez, jambes écartées, on fait attention à son dos, jambes tendues. On va inspirer en levant les bras, regarde comme ça, Mathias. Et on va pousser devant. Alors on regarde, Leïla, parce que Leïla, elle ne fait pas d'efforts. Vous ne pouvez pas vous amuser. Vous en souvenez : on se sert de la respiration. Regarde comment tu as tes jambes : les genoux au sol, les pointes de pied vers le haut. Tu n'as pas l'impression, Evan, que tu ne peux pas ? Tu recules si tu n'as pas de place.

On inspire on souffle sur une jambe. On inspire, on souffle au milieu. On inspire, on souffle sur l'autre jambe. On le refait une fois sauf qu'il ne faut pas avoir les jambes toutes tordues : il faut qu'elles soient au sol, les pieds flexes. Si vous n'arrivez pas à descendre, vous essayez de descendre au maximum. C'est quand vous soufflez que vous pouvez aller chercher loin sur votre jambe. Aubin, tu ne fais rien du tout là. Je veux entendre l'inspiration. On est bien ?

Classe : Oui !

Enseignante : On est bien, allez-vous pouvez allez-vous ranger ! »