

UFR SCIENCES ESPACES ET SOCIÉTÉ

Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation
Master 2 Sciences de l'Éducation et de la Formation –
Spécialité Recherche - U.E.ED00450X

**Évolution différentielle du contrat didactique
selon le genre en EPS :
Quels effets d'une démarche d'accompagnement au
changement ?**

Étude de cas en escalade avec une classe de 4^{ième}

Sous la direction d'I. Verscheure

Membres du jury :

D. Broussal

J-F. Marcel

P. Venturini

Par Noémie PELLIZZON
N° étudiant : 210021402909
2015-2016

Remerciements

J'adresse mes plus vifs remerciements à toutes les personnes qui m'ont apporté leur aide, leurs idées et leurs corrections.

Plus particulièrement, je tiens à remercier I.Verscheure, directrice de ce mémoire, pour son temps, son aide, sa patience et ses conseils avisés tout au long de la construction de ce travail. J'aimerai lui adresser une pensée reconnaissante pour les opportunités qu'elle m'a offertes au cours de cette année.

Enfin, je souhaite également remercier Loïc, professeur d'EPS, et ses élèves, pour avoir accepté de participer à notre recherche.

Sommaire

1	Introduction	6
2	État de la question	8
2.1	Le genre, une inégalité construite	8
2.1.1	Les rapports sociaux de sexes et la domination masculine	9
2.1.2	Les stéréotypes	10
2.2	La mixité à l'école et en EPS : une recherche de l'égalité	11
2.2.1	La socialisation sexuée à l'école	11
2.2.2	La mixité en Éducation Physique et Sportive.....	12
2.2.3	L'enseignant.e et ses élèves en EPS	13
3	Cadre théorique.....	14
3.1	Les recherches en didactique	15
3.1.1	Les études de l'action conjointe en didactique.....	15
3.1.2	Les interactions.....	15
3.1.3	Le contrat didactique différentiel	17
3.1.4	Le concept de positionnement de genre	19
3.2	Le changement et l'accompagnement au changement.....	21
3.2.1	L'accès au changement.....	21
3.2.2	Le changement dans les pratiques enseignantes.....	21
3.2.3	L'accompagnement au changement	22
4	Problématique et questions de recherche.....	22
5	Méthodologie de la recherche.....	25
5.1	Recueil de données	25
5.1.1	Schéma général de la recherche.....	26
5.1.2	L'entretien initial	27
5.1.3	Les entretiens ante et post séance	27
5.1.4	Les entretiens d'auto-confrontations	28

5.1.5	Entretien bilan	30
5.1.6	Les leçons filmées.	30
5.2	Traitements des données	31
5.2.1	Le choix des épisodes didactiques remarquables	31
5.2.2	Les descripteurs de l'action conjointe en didactique.....	32
5.2.3	Analyse des entretiens en situation d'auto-confrontation.....	34
6	Résultats	35
6.1	Présentation du contexte	35
6.1.1	L'étude de cas.....	35
6.1.2	Le contexte et les participant.e.s.....	35
6.1.1	Présentation de l'APSA support escalade et des objectifs de cycle.	37
6.2	Analyse des données	40
6.3	Phase I : La prise de conscience	41
6.3.1	Synopsis et analyse à priori de la leçon 3	41
6.3.2	Interprétation avec les descripteurs de l'action conjointe des épisodes didactiques remarquables de la phase I	42
6.3.3	Interprétation didactique des épisodes 1 à 4 de la phase I.....	49
6.3.4	Entretien en situation d'auto-confrontation I.....	53
6.4	Phase II : L'accompagnement au changement	55
6.4.1	Synopsis et analyses à priori des leçons 4 et 5	56
6.4.2	Interprétation avec les descripteurs de l'action conjointe des épisodes didactiques remarquables de la phase II	58
6.4.3	Interprétation des données des épisodes remarquables 5 à 11 (leçons 4 et 5)....	69
6.4.4	Entretien en situation d'auto-confrontation II	72
6.5	Phase III : Les prémisses d'un changement.....	73
6.5.1	Synopsis et analyse a priori des leçons 6 et 7.....	74
6.5.2	Interprétation avec les descripteurs de l'action conjointe des épisodes didactiques de la phase III	75

6.5.1	Interprétation des données des épisodes remarquables 12 et 13 (leçons 6 et 7).	81
6.5.2	Entretien en situation d'auto-confrontation III.....	83
6.6	Discussion des résultats.	85
7	Conclusion.....	89
8	Bibliographie	92
9	Liste des tableaux	100
10	Liste des figures.....	101
11	Annexes	102

1 Introduction

Pour le ministère de l'Éducation Nationale, l'égalité repose à la fois sur la formation, initiale et continue, de l'ensemble des personnels et sur la prise en compte, au cœur des enseignements et de la pratique pédagogique, d'un principe qui est au fondement de notre République et qui constitue un des objectifs du service public d'enseignement. Elle a pour finalité la constitution d'une culture de l'égalité et du respect mutuel partagée par l'ensemble des membres de la communauté éducative (...) et garantit à chaque élève, fille ou garçon, un traitement égal et une même attention portée à ses compétences, son parcours scolaire et sa réussite (Rapport OCDE, 2015). Toutefois, de nombreuses études dénoncent une inégalité de genre et montrent que le groupe classe n'est pas un groupe homogène mais composé de filles et de garçons auxquels il faut associer la différence de genre féminin, masculin (Guérandel, 2010 ; Depoilly, 2008 ; Vigneron, 2006).

Dans ce mémoire nous tentons nous aussi d'exprimer et comprendre cette inégalité, au sein des cours d'Éducation Physique et Sportive (EPS). Notre démarche cherche aujourd'hui à modifier les pratiques enseignantes autour des questions de genre, en intégrant un dispositif d'accompagnement au changement auprès d'un professeur. Cette initiative est le fruit d'une réflexion portée par des précédents mémoires, réalisés en Master MEEF EPS et en Sciences de l'Éducation et de la Formation.

En effet, suite à une première étude auprès d'un professeur d'EPS (Pellizzon, 2015), nous avons observé des modalités d'interactions différentes en fonction du sexe de l'élève mais sans lien avec ses compétences. Nous avons alors souhaité provoquer la conscientisation de ses actions (Abernott et Eymery, 2013) en travaillant de nouveau avec lui, dans une optique de changement (Bedin, 2013). Il s'agissait de repérer la pratique implicite des dynamiques différentielles mises en jeu par l'enseignant et de viser leurs transformations pour tendre vers l'égalité des apprentissages entre filles et garçons au cours d'une leçon et suite à un entretien en situation d'auto-confrontation. Nous avons souligné les difficultés rencontrées par l'enseignant : confronté à des dynamiques implicites il n'a pas réussi à structurer son intervention autrement qu'en associant le niveau des élèves à leur sexe. Ainsi, il conforte les élèves dans leur positionnement de genre (Amade-Escot, Elandoulsi & Verscheure, 2014), comme avant la conscientisation de sa pratique. Les résultats confirmaient alors que, malgré une prise de conscience des effets de genre, garçons et filles ne sont pas confrontés aux mêmes contenus de savoirs durant les régulations didactiques et qu'il y a des évolutions de

trajectoires didactiques différentes. Pourquoi l'enseignant, après conscientisation de sa pratique n'a pas mis en place des changements explicites observables ?

Suite à ce questionnement, nous souhaitons réellement accompagner un professeur à un changement, et non plus le laisser seul face à sa réflexion. Il s'agirait dans ce mémoire de construire un accompagnement au changement professionnel tout au long d'un cycle d'EPS par l'étude des pratiques didactiques d'un enseignant et d'un partage avec le chercheur. Ainsi, cette recherche vise à comprendre quels processus sont susceptibles d'accompagner un changement dans les pratiques enseignantes face aux inégalités filles-garçons au travers de l'action conjointe en didactique. Ce cadre permet de prolonger et nuancer les analyses sociologiques et met en évidence des phénomènes complexes à l'origine des inégalités. L'enseignant.e et les élèves s'inscrivent dans un contrat didactique différentiel (les attentes réciproques implicites qui peuvent exister entre enseignant.e.s et élèves vis-à-vis du savoir mis en jeu (Schubauer-Leoni, 1996)) selon leur sexe et leur rapport avec l'APSA (Les recherches antérieures (Verscheure et Amade-Escot, 2007). Ce contrat permet d'identifier et comprendre les mécanismes contractuels qui règlent les échanges dans le système enseignant.e-élève-savoir. Nous cherchons à comprendre la dynamique différentielle des interactions didactiques, en observant les mécanismes de construction sociale et scolaire du genre, repérables notamment dans les régulations didactiques différentes. De plus, l'action conjointe évoque le caractère potentiellement dynamique du genre à travers la notion d'activation de positionnement de genre par ce contrat didactique différentiel. Le positionnement de genre est à assimiler en tant que forme dynamique et variable d'actualisation du genre dans les pratiques d'activités physiques scolaires (Amade-Escot, Elandoulsi & Verscheure, 2014).

Nous étudierons donc les interactions didactiques entre enseignant-filles et enseignant-garçons au sein d'une classe d'EPS durant l'ensemble d'un cycle d'escalade. Cette observation sera partagée avec l'enseignant dans l'optique de modifier sa pratique et de le faire évoluer professionnellement. En provoquant une conscientisation souhaitée de ses actions (Cros, 2004), et une réflexion (Bedin, 2013), l'objectif devient alors de transformer la pratique enseignante en outils d'apprentissage. Grâce à la didactique, nous pouvons aller au-delà de l'analyse de l'activité de l'enseignant en mettant en valeur le processus qui favorise la production efficace. Il devient possible d'expliciter le ressenti de l'activité afin d'en révéler les concepts organisateurs et d'en mettre à jour les stratégies d'actions (Abernott et Eymery, 2013). Toutefois, c'est avec une certaine prudence que nous nous essayerons à la tâche éducative (Lenoir, 2009) de l'accompagnement car la posture d'aide à la construction des

savoirs est complexe, puisque le chercheur, dans une fonction d'accompagnement s'implique comme interlocuteur dans une dimension relationnelle singulière, avec les difficultés que cela engage (Broussal, 2013).

Ainsi, nous accompagnons sur la durée l'enseignant, en étayant ses savoirs professionnels, en luttant contre les résistances culturelles, et en étudiant ses pratiques d'un point de vue didactique, afin de développer sa professionnalité.

Pour ce faire, après avoir réalisé un état de la question, autour des concepts de genre et de mixité, nous développerons un cadre théorique centré sur les études de l'action conjointe en didactique. Dans cette perspective la problématique s'intéressera à l'impact d'un dispositif d'accompagnement dans les changements de pratique de l'enseignant au travers de l'étude des interactions enseignant-filles et enseignant-garçons questionnées dans leur positionnement de genre. Notre méthodologie s'articulera tout au long du cycle d'escalade avec des leçons filmées et des entretiens avant et après la séance ainsi qu'en situation d'auto-confrontation auprès du professeur étudié. Puis nous présenterons nos résultats, en trois étapes, exprimant un changement dans la pratique enseignante de plus en plus lisible avant de discuter et conclure ces observations.

2 État de la question

Notre recherche s'articule autour des concepts liés au genre, à l'école et plus précisément en EPS, et aux interactions entre les différents protagonistes de la classe. C'est l'idée que la socialisation scolaire relate le déterminisme lié au sexe (Terret, 2005), notamment dans les situations d'apprentissage et d'enseignement : dans les interactions professeur-élèves. Cette perspective conduit à aborder plus précisément les processus pratiques et symboliques de la socialisation des corps sexués dans l'espace scolaire et surtout dans l'espace d'une discipline, l'Éducation Physique et Sportive (EPS), où le corps, féminin ou masculin (Vigneron, 2006) est à comprendre ici comme un lieu de socialisation, d'intégration de normes sociales, de code des comportements.

2.1 Le genre, une inégalité construite

Nous nous intéressons à la question du genre pour évoquer les différences garçons et filles, liées à leurs socialisations au sein du système scolaire. Le concept de genre permet de rendre visible ce qui ne l'est pas, elle invoque des questions que le spontané ne pose pas.

Le genre, se distingue du sexe car contrairement à lui, il renvoie non pas aux différences d'ordres biologiques, mais aux différences dites « psychologiques » (Cogérino, 2005). Le genre est « l'ensemble des mécanismes, des représentations, des injonctions, des assignations qui font d'individus des hommes et des femmes avec leur lot de places et d'attitudes » (Détrez, 2015, p. 11). Il désigne la construction et l'organisation sociale, culturelle et historique des modèles de comportements sexués (Ayral, 2011). Ainsi, le concept de genre confirme que les différences entre les sexes ne sont pas seulement issues de la nature biologique, mais aussi, d'une construction sociale culturelle.

Le processus de socialisation de genre comprend plusieurs niveaux plus ou moins articulés (activités, objets, traits de personnalités, représentations, etc.). Il s'appuie, tout au long de la vie, sur des facteurs significatifs appartenant à des milieux socioculturels souvent contrastés comme la famille, l'école, les pairs ou le travail (Mieyaa, Rouyer et Leblanc, 2012). Autrement dit, le genre est défini comme l'ensemble des formes d'expressions sociales de la féminité et de la masculinité et l'ensemble des signes, pratiques et symboles (normes) qui dénotent une appartenance identitaire et fondent un type de relation entre les sexes et au sein de chacun des sexes (Fougeyrollas-Schwebel, Planté, Rio-Sarcey & Zaidman, 2003). Et, dès lors que l'on admet que certaines différences au moins sont construites, on se situe dans la problématique du genre (Delphy, 2001).

2.1.1 Les rapports sociaux de sexes et la domination masculine

Cette problématique interroge à penser d'une part la différenciation des sexes et d'autre part à saisir les rapports de pouvoir inhérents à toute relation puisqu'il questionne les processus sociaux, culturels, linguistiques et scientifiques. Ainsi, les valeurs associées au féminin sont déconsidérées par rapport à celles affiliées au masculin (Héritier, 1996). Cette différenciation mène à la division hiérarchique des sexes, justifiant la domination masculine face à la fragilité féminine. Bourdieu (1998) a proposé le concept de domination masculine afin de souligner le rôle des agents sociaux comme le produit d'un travail continu de reproduction auquel participent des agents singuliers et des institutions : Famille, Église, État, École. Le genre appréhende donc simultanément le résultat et les processus (Szerdahelyi, 2013), c'est un outil pouvant questionner les rapports entre unicité et multiplicité ; diversité et neutralité (Fraisse, 2014).

De fait, « en dépit des évolutions notables au cours des dernières décennies, on est encore loin de l'abolition des frontières culturelles de sexe et de la désexuation des rôles investis par les

hommes et les femmes » (Vouillot, 2002, p. 486). De cette hiérarchie entre les sexes émerge un rapport de pouvoir, de « classe » (Guillaumin, 1992) reposant sur des rapports sociaux de sexes. Ils repensent les relations antagonistes entre les catégories de sexe socialement construites et hiérarchisées, leur historicité et leur transversalité à l'ensemble du champ social, émanant de tension d'opposition (Kergoat, 1998). Cette corrélation de facteurs rend compte d'une socialisation de genre, qui influence en grande partie l'identité sexuée de chacun (Rouyer, 2007).

2.1.2 Les stéréotypes

Cette socialisation s'articule autour des dynamiques d'acculturations liées à l'intériorisation des normes sociales de masculinité et de féminité, véhiculées par la société, et plus ou moins valorisées par les différents groupes de sexe (Marro et Vouillot, 2004). Il comprend aussi des dynamiques de personnalisation annexées à l'image sexuée de soi et à la construction de son individualité en tant qu'être sexué (Rouyer, Croity-Belz, & Prêteur, 2010). Autrement dit, c'est un processus durant lequel l'individu s'approprie les valeurs et les normes de la société, qui contribuent ainsi à la construction de son identité (Rouyer, 2007). Cette construction peut être influencée par des stéréotypes.

Les stéréotypes sont des théories implicites de personnalité, construites socialement, que partage l'ensemble des membres d'un groupe à propos de l'ensemble des membres d'un autre groupe et du sien (Leyens, 1983). Les stéréotypes de genre sont non une simplification à partir d'une réalité existante, mais une construction fictive élaborée à partir de représentations et de croyances erronées (Détrez, 2015). Ce sont « des signaux qui associent des traits de caractère, des compétences, des attitudes à un sexe plutôt qu'à un autre et qui forgent notre vision de la place et du rôle des hommes et des femmes dans cette société» (Costes, Houadec & Lizan, 2008, p. 59). Ils fonctionnent comme des « clichés » d'un temps ou d'une société « où la catégorie l'emporte sur l'individu, où l'uniformité l'emporte sur la diversité, où la hiérarchie l'emporte sur l'égalité » (Ottogali, 2015, p.4).

Le cadre de fonctionnement implicite qui est généré par la société caricature donc les rôles féminins et masculins, que femmes et hommes endossoient de façon quotidienne consciemment ou inconsciemment. Et, l'école française participe à la reproduction voire à la construction des inégalités entre les sexes (Miedyaa, Rouyer et Leblanc, 2012).

2.2 La mixité à l'école et en EPS : une recherche de l'égalité

L'école mixte est, d'une part, un des lieux majeurs de construction des inégalités de genre du fait même de son organisation, et d'autre part, construite autour d'enseignants qui véhiculent, souvent à leur insu, stéréotypes et éléments discriminants. Pour autant, l'École lutte aujourd'hui contre ces disparités sexuées, dans le fond et dans la forme, par l'ensemble de ses acteurs. En témoigne, entre autre, la convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif 2013-2018, (MENESR 2012) qui définit trois axes d'action : « acquérir et transmettre une culture de l'égalité entre les sexes ; renforcer l'éducation au respect mutuel et à l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes ; s'engager pour une plus grande mixité des filières de formation à tous les niveaux d'étude ».

Depuis l'instauration de la mixité (1975) dans les établissements scolaires les auteurs soulignent et s'interrogent de l'apport même de cette organisation face aux inégalités sexuées (Zaidman, 1996 ; Fize, 2003). Lepoix constate en 2004 que depuis son instauration, la mixité n'est pas parvenue à remplir la fonction égalitaire qui lui était assignée. Ainsi, l'école est un lieu de socialisation paradoxal : vecteur de l'égalité entre les sexes elle a aussi un rôle dans la construction des différences de sexe (Durand-Delvigne, 1995).

Même si la mixité à l'école est de toute évidence l'expression la plus achevée du rejet de toute discrimination (Duru-Bellat, 2010), par des mécanismes plus ou moins perçus par les protagonistes de la relation pédagogique, la dynamique du milieu scolaire contribue à faire vivre aux garçons et aux filles des expériences très différentes liées à leur genre. Au sein du système éducatif, s'infiltre une différentiation genrée, par le choix des contenus des matières scolaires, le comportement des enseignants à l'égard des élèves, et le comportement des élèves entre eux (Cogérino, 2005). Autrement dit, la socialisation sexuée fait partie des curriculums cachés de l'école (Mosconi, 2004). C'est-à-dire que la mixité donne un rôle central à l'institution scolaire dans la production (et la reproduction) du genre. L'éducation est envisagée comme mode de transmission et d'intériorisation de normes sexuées (Baudoux et Zaidman, 1992).

2.2.1 La socialisation sexuée à l'école

Plus précisément, d'après Depoilly (2008) il est souvent présenté les garçons comme oppresseurs et les filles comme victimes. À l'école, les filles en présence des garçons ont tendance à se sous-estimer. Réciproquement, elles jugent mieux leurs aptitudes littéraires dans les contextes mixtes (Duru-Bellat, 1995). Ces effets se produisent sans que l'élève en ait une

conscience claire, c'est la « cognition sociale implicite » (Pichevin, 1995). Par ces influences, les élèves développent progressivement une catégorisation sexuée des disciplines ou des professions, et aussi de soi-même et de l'autre. Les méta-analyses récentes estiment que les enseignants auraient en moyenne 44% des interactions avec les filles et 56% avec les garçons (Mosconi, 2001). Ils les interrogent plus souvent et plus longtemps, répondent plus à leurs interventions spontanées, leurs donnent des consignes plus complexes, les gratifient de plus d'encouragements et aussi de plus de critiques (Mosconi, 2001). Les garçons reçoivent un enseignement plus personnalisé à travers ces contacts alors que les filles sont davantage perçues et traitées comme un groupe. Les enseignants évoluent selon « un double standard » : ils tolèrent l'indiscipline des garçons, et stigmatisent celles des filles en attribuant les performances scolaires des filles à leur travail et celles des garçons à leurs capacités. Pour autant, ces différences observées peuvent avoir des contreparties positives : elles peuvent pousser les filles à être plus autonomes (Duru-Bellat, 1995).

La mixité scolaire aujourd'hui expose donc les filles et les garçons à une dynamique relationnelle dominée par le groupe masculin : elle renvoie les filles à une contrainte de féminité qui implique une position d'infériorité, tout comme les garçons sont renvoyés à une contrainte de virilité et à une position de supériorité et de dominance, pas toujours compatible avec un rapport positif à l'école, d'où leur échec scolaire. En fait, la mixité socialise les deux sexes à un égal apprentissage de leurs positions sociales inégales (Mosconi, 2004).

2.2.2 La mixité en Éducation Physique et Sportive

En Éducation Physique et Sportive (EPS), discipline ici étudiée, la mixité n'est pas évidente (Davis, 1999). L'éducation physique scolaire est un observatoire grossissant du processus de construction d'un individu normé et, plus encore, le lieu de reproduction des particularités par omission (Loudcher, 2011). En effet, en s'appuyant historiquement sur le phénomène sportif, on comprend que cette discipline d'enseignement prône l'indifférenciation des sexes, par une égalité des chances, alors qu'elle est ancrée dans une référence ethno-centrée masculine (Elias et Dunning, 1994). Le sport est né d'un univers masculin : c'est un espace de préservation d'une forme de masculinité hégémonique, lieu d'expression d'une violence régulière (Elias et Dunning, 1994). Le sport véhicule donc des valeurs du genre masculin : affrontement, compétition dans la performance ou la lutte, sollicitation maximum des ressources, prises de risque, violence (Cogérino, 2005). La représentation des sexes s'établit alors systématiquement dans la comparaison à un modèle masculin exclusif qui laisse une

place par défaut à l'expression des particularités sexuées et peine à instaurer l'égalité des sexes (Loudcher, 2011). Autrement dit, l'EPS est une discipline dépositaire d'un certain nombre de valeurs masculines étroitement associées au sport, dont la principale logique repose sur l'affrontement codifié (Combaz et Hoibian, 2008).

La confrontation des corps soulève donc la question des différences sexuées (Davis et Louveau, 1998). Le corps se situant au cœur des processus de construction du genre, les cours d'EPS constituent de ce fait un lieu privilégié d'expression et de production des différences entre les sexes (Guérandel, 2010).

Garçons et filles s'engagent de manière différenciée dans la pratique. Les APSA (Activités Physiques Sportives et Artistiques), par les images qu'elles véhiculent sont vécues différemment par les garçons et les filles (Mennesson, 2004). La majorité des filles exécute les exercices en respectant les consignes de coopération, tandis que les garçons se focalisent sur leurs exploits physiques et la compétition. Plus précisément, les filles se centrent davantage sur la réalisation d'une tâche que sur l'objectif final demandé tandis que les garçons sont motivés par le but à atteindre, l'exécution leur important peu (Depoilly, 2008). Cette différentiation selon le sexe du mode et de l'intensité de l'engagement s'explique par les normes de genre intériorisées (Guérandel, 2011).

2.2.3 L'enseignant.e et ses élèves en EPS

En EPS, les enseignant.e.s peuvent renforcer ou questionner la problématique du genre en fonction des modalités pédagogiques proposées ainsi que leur regard vis-à-vis de la question de l'égalité. Guérandel (2014) a élaboré une typologie articulant les pratiques éducatives du professeur aux effets produits sur l'engagement des élèves. On retrouve les naturalistes militants qui renforcent les rapports sociaux de sexe en produisant notamment une mixité ensemble-séparé (Patinet-Bienaimé & Cogérino, 2011) institutionnalisée, mais aussi les culturalistes résignés ou les différencialistes : sous couvert d'une bonne volonté sexuée ils construisent de nouvelles inégalités. Ils adaptent l'activité par une égalité compensatoire, en se référant au modèle de l'équité (Patinet-Bienaimé & Cogérino, 2011). La recherche sociologique note aussi les enseignants égalitaristes par principe, c'est-à-dire qu'ils n'appréhendent pas la mixité comme une situation nécessitant une réflexion pédagogique spécifique. Enfin, il existe des professeurs au profil égalitariste militant et réfléchi, qui tentent de se questionner vis-à-vis de ces rapports de sexe.

Au sein de cette typologie, il est question entre-autre, et ce sera notre principale préoccupation, des interactions entre enseignants et élèves. Il s'agit de considérer leurs impacts dans la construction des inégalités sexuées.

Pour les enseignant.e.s, en général, si l'échec scolaire des filles s'explique par leur défaut de capacités intellectuelles, les garçons restent intelligents et leur déficience s'analyse au regard de leur manque de maturité et de sérieux (Guérandel, 2011). La passivité des garçons est difficilement tolérée par les enseignants. À l'inverse le caractère masculin du monde sportif rend plus acceptable celle des filles (Guérandel, 2011).

Pour David (2000), bien plus que les contraintes institutionnelles, ce sont les représentations et les attentes des acteurs du système éducatif qui fabriquent les différences. Les convictions intimes des enseignants, leurs pratiques personnelles passées, leurs expériences professionnelles, leurs croyances de l'EPS dans ses dimensions culturelles et techniques pèsent sur leurs choix et décisions.

D'après cette revue de littérature, nous pouvons conclure qu'il existe des inégalités genrées dans l'institution scolaire. Ces inégalités sont portées par les représentations sociales de chacun et influencent nos comportements. Plus encore, au sein d'une classe d'EPS, où le rapport au corps est important, les élèves filles et garçons ne vivent pas toujours les mêmes expériences et ne connaissent pas une éducation égalitaire.

Nous souhaitons maintenant repérer si ces effets différenciés selon le sexe perdurent ou s'il est possible de les modifier. Ainsi, un dispositif d'accompagnement peut-il faire changer les pratiques d'un enseignant d'EPS?

Afin de problématiser notre projet de recherche nous allons nous appuyer sur les études de l'action conjointe en didactique et nous intéresser à l'accompagnement au changement.

3 Cadre théorique

Nous souhaitons donc au travers du didactique nous questionner sur les interactions enseignant-élèves, parfois pilotées par les problématiques du genre et leurs conséquences sur l'égalité filles-garçons. Le cadre des études de l'action conjointe en didactique nous permet de mettre en évidence des phénomènes complexes à l'origine des inégalités, prolongeant et nuancant les analyses sociologiques évoquées précédemment. Nous nous intéressons alors à l'étude d'un dispositif d'accompagnement au changement des pratiques enseignantes, autour de cette problématique du genre.

3.1 Les recherches en didactique

Le didactique correspond à la dimension de l'activité humaine chargée de la transmission des savoirs (Amade-Escot, 2007). Depuis plus de trente ans, les recherches en didactique cherchent à décrire, comprendre, expliquer les phénomènes d'enseignement et d'apprentissage des savoirs. Un individu se charge d'une intention d'enseigner à d'autres individus, des savoirs qu'ils ne sont pas censés avoir acquis. Ainsi naissent des « systèmes didactiques » qui sont les objets d'étude « du » didactique. Le système didactique est à considérer comme une relation ternaire indissociable entre trois instances : le savoir, le professeur et les élèves (Amade-Escot, 2007).

3.1.1 Les études de l'action conjointe en didactique

La recherche s'articule dans le cadre des études de l'action conjointe en didactique. Selon Sensevy et Mercier (2007), le professeur d'EPS n'enseigne au sens fort du terme, seulement lorsqu'il exprime le savoir aux élèves déjà engagés dans un dispositif. La notion d'action conjointe signifie que les actions des uns et des autres s'influencent mutuellement. Plus précisément, nous étudierons les interactions didactiques, c'est-à-dire le « jeu » didactique. C'est un jeu coopératif où « le professeur gagne à son jeu d'enseignement à condition que l'élève gagne à son jeu d'apprentissage » et à condition que l'élève « se prenne au jeu » (Amade-Escot, 2007, p. 52). Le jeu didactique donne lieu à des interactions, des processus de communications autour des contenus. Dans le cas de notre recherche, les études de l'action conjointe en didactique vont nous permettre d'éclairer nos observations en nous appuyant sur les descripteurs de l'action du professeur (définir, dévoluer, réguler, institutionnaliser) ainsi que sur les analyseurs de l'action conjointe (mésogenèse, topogenèse et chronogenèse). Elle va nous permettre de mettre en avant les relations entre enseignants et élèves, suivant leur genre, et voir les comportements qui sont influencés ou non par ces interactions didactiques.

3.1.2 Les interactions

Nous nous centrons sur les interactions verbales entre l'enseignant et ses élèves, filles ou garçons. Au travers de l'action conjointe du professeur et de l'élève la communication s'établit au sein d'une situation qu'ils partagent, centrée sur le savoir à transmettre. Les transactions mettent en jeu ces relations complexes, parmi un ensemble de pratiques langagières comme non langagières. Ces relations s'articulent autour d'enjeux de savoir. Ainsi, Sensevy et Mercier (2007) considèrent que les transactions en train de s'actualiser produisent une certaine référence commune, fonction de la « spécificité » des transactions. Aussi les interactions sont considérées comme des transactions dont l'objet est le savoir

(Venturini, 2012). Dès lors, dans cette approche transactionnelle portée par les interactions verbales, nous avons choisi d'utiliser le terme d'interaction didactique.

Une interaction est une action réciproque temporaire ou répétée selon une certaine fréquence, par laquelle le comportement de l'un des partenaires a une influence sur le comportement de l'autre (Postic, 2001). Les auteurs de la psychologie sociale désignent les interactions comme des ajustements réciproques que les partenaires accomplissent pour organiser ensemble un cours d'actions. Ils sont régulés par une production interne d'intelligibilité, par des opérations de communication, de compréhension et d'interprétation. Ces actions permettent de déterminer la contribution de chaque individu dans leurs actions conjointes (Quéré, 1988).

Pour Goffman (1974), qui étudie l'interactionnisme social, il existe un « engagement conversationnel » entre les individus en présence. Ils adoptent une ligne de conduite en fonction du risque qui peut être calculé, afin de ne pas « perdre la face ». Il est question de la théorie des jeux et cette analogie théâtrale invoque la notion d'interaction. Ainsi, en considérant que tout savoir se construit dans et par des relations interpersonnelles, lorsque nous nous intéressons à la relation ternaire enseignant-élèves-savoir, nous sommes amenés à considérer cette interaction entre ces trois pôles en terme de didactique (Schubauer-Leoni, 1986). Dès lors, comprendre la dimension didactique des interactions revient à étudier leur nature et leurs fonctionnements dans les processus d'apprentissage. Le contrat didactique est donc un régulateur de l'interaction didactique, comme le contrat de communication convoque les interactions sociales. Aussi, les études de l'action conjointe en didactique relèvent l'activité des sujets, et insistent sur le fait que le savoir n'est présent et ne s'actualise qu'au sein même de la coopération entre le professeur et l'élève, de l'inter relation, de l'interaction. Dès lors c'est ce qui se joue au cœur des interactions entre un professeur et des élèves que nous étudions.

Être enseignant c'est interagir avec ses élèves. Amade-Escot en 2007 définit l'interaction comme « un processus d'influences mutuelles qu'exercent les uns sur les autres les acteurs engagés dans une action conjointe, conflictuelle et coopérative ». Deux finalités peuvent guider les interactions du professeur avec ses élèves. Durand (1996) les regroupe dans le « double agenda » de l'enseignant. Ce dernier peut chercher la régulation des comportements des élèves mais aussi, l'acquisition de savoirs et connaissances permettant l'apprentissage, l'amélioration des performances de l'élève et l'intégration des valeurs sociales. Et c'est autour de cette deuxième fonction de l'école, la transmission des savoirs, que s'opère une socialisation différenciée (Mosconi 2004).

Les interactions enseignant.e.s-élèves, sont fortement influencées par le sexe des protagonistes. Les perceptions, les attentes par rapport aux résultats et aux comportements, les croyances, les régulations verbales didactiques et disciplinaires, les modes d'évaluations ne sont pas les mêmes quand un enseignant homme ou femme s'adresse à des filles ou à des garçons. Les enseignant.e.s interagissent davantage avec les garçons qu'avec les filles. Cela peut avoir une incidence sur l'investissement et la réussite de ces dernières (Trottin, 2007). Plus précisément, les enseignant.e.s donnent des instructions aux filles et des principes de résolution aux garçons. Les filles sont félicitées pour des questions de forme et les garçons pour des questions de fond (Mosconi, 2005).

La question de la construction des inégalités entre élèves, filles ou garçons, est donc présente dans les interactions enseignant.e.s-élève.s. Ces dernières sont influées par le genre des élèves, et la caractérisation sexuée des APSA. Pour étudier cette différentiation, nous nous appuyons sur l'étude du système élève-enseignant.e-savoir, en lien avec les relations explicites et implicites que ce système évoque.

3.1.3 Le contrat didactique différentiel

C'est donc dans l'interaction en situation qu'émergent les contenus et que se construit le savoir des élèves. Voilà pourquoi nous nous inscrivons dans une problématisation didactique de la question du genre. Les études de l'action conjointe en didactique permettent de décrire, au fil des interactions didactiques les effets en termes d'acquisition différentielle selon le genre des élèves. Dès lors, le concept de contrat didactique dans sa dimension différentielle nous paraît être un analyseur pertinent pour saisir les dynamiques à l'œuvre dans le système didactique.

Le contrat didactique est « un système d'obligations réciproques qui détermine ce que chaque partenaire, l'enseignant et l'enseigné, a la responsabilité de gérer, et dont il sera d'une manière ou d'une autre responsable devant l'autre [...] Il dépend étroitement des connaissances en jeu. [...] Le concept théorique en didactique n'est pas le contrat mais le processus de recherche d'un contrat hypothétique... » (Brousseau, 1986, p. 50-51). Le contrat didactique est le résultat de négociations plus implicites qu'explicites entre professeur et élèves relatif aux enjeux des savoirs (Amade-Escot, 2007). Selon cette auteure, « le contrat didactique traduit la dynamique évolutive des attentes réciproques vis-à-vis de l'enjeu de savoir à enseigner et à apprendre. Il s'agit en effet pour les sujets qui y sont engagés de construire progressivement une référence commune, dont la particularité est d'être connue par

l'un des protagonistes (le professeur) qui a pour mission de faire en sorte que l'autre (l'élève) puisse se l'approprier » (Amade-Escot, 2007, p. 34).

Ce contrat évolue au cours de l'activité didactique car « il est la règle du jeu et la stratégie de la situation didactique. [...] Tout ce que fait le professeur pour faire produire par les élèves les comportements qu'il attend tend à priver ces derniers des conditions nécessaires à l'apprentissage. [...] Si l'élève accepte, selon le contrat, que le professeur lui enseigne les résultats, alors il ne les établit pas lui-même et donc il n'apprend pas. [...] L'apprentissage va reposer non pas sur le bon fonctionnement du contrat didactique mais sur ses ruptures successives » car de fait le contrat est intenable alors que « la relation doit continuer coûte que coûte » (Brousseau, 1986, p. 50-51).

Des recherches antérieures (Amade-Escot, 2007 ; Amade-Escot et Verscheure, 2007) montrent que l'enseignant.e et les élèves s'inscrivent dans un contrat didactique différent selon leur sexe et leur rapport avec l'APSA. C'est-à-dire que l'enseignant n'attend pas les mêmes choses de la part d'une fille ou d'un garçon, et inversement une fille n'attend pas les mêmes choses qu'un garçon. Pour interpréter les observations la notion de contrat didactique différentiel reste un analyseur pertinent. Selon Schubauer-Leoni (1996, p. 160), « le contrat n'est pas négocié uniquement entre l'instance du maître et celle que représente l'ensemble des élèves, mais entre le maître et des sous-groupes d'élèves correspondant à diverses positions relatives au sein de la classe. [...] Ces positions se rapportent aux diverses hiérarchies d'excellence en présence et sont partiellement tributaires de l'origine sociologique des élèves ».

La notion de contrat didactique différentiel semble un outil approprié pour comprendre les modalités de co-construction des inégalités de genre en EPS. Il permet de saisir les mécanismes contractuels qui règlent les échanges dans le système enseignant.e-élève-savoir, dont nous avons vu qu'il diffère selon les filles et les garçons.

Dans sa thèse, Vinson questionne l'existence d'un « impensable du genre ». C'est-à-dire que la problématique de genre comprend des résistances et enjeux qui attestent d'un certain sous-entendu dynamique (Vinson et Amade-Escot, 2014). Cet « impensable du genre » émerge en EPS, de trois registres interdépendants qui font système et s'actualisent lors des interactions didactiques *in situ*. Ils s'apparentent aux valeurs masculines accentuées par les institutions scolaires et encore plus en EPS, discipline qui valorise la motricité et les corps, mais aussi à l'enseignant, assujetti à son incorporation de l'ordre sexué d'une part (Bourdieu, 1998) et d'autre part à son intégration du processus de naturalisation : les filles seraient moins fortes que les garçons en EPS (Mosconi, 2001). Enfin, les élèves ont leur rôle à jouer, car ils ont eux

aussi incorporé cet impensable du genre. Les élèves actualisent un « positionnement de genre » (Verscheure, Elandoulsi & Amade-Escot, 2014) en fonction de la situation et des processus différentiels qui les engagent.

3.1.4 Le concept de positionnement de genre

L'hétérogénéité des classes en EPS peut donc relever de deux variables : le niveau de compétences et le genre. L'action conjointe en EPS prolonge et peut nuancer les analyses présentées précédemment. La re-problématisation didactique par l'équipe du LEMME depuis 2001 des questions de genre a mis en évidence des phénomènes complexes à l'origine de certaines inégalités de traitement qui peuvent jouer sur les conditions d'apprentissages des élèves.

Le positionnement de genre correspond à une forme dynamique et variable d'actualisation du genre dans les pratiques d'activités physiques scolaires (Amade-Escot, Elandoulsi & Verscheure, 2015). Dans un contexte donné, chacun des élèves active un positionnement de genre personnel, correspondant ou non avec les intentions didactiques du professeur relativement au type de savoirs mis à l'étude et, ou valorisé par ce dernier (Verscheure, 2009). Le positionnement de genre renvoie à une dynamique singulière de chaque être se positionnant vis à vis des formes stéréotypées attribuées aux hommes et aux femmes, avec toutes les variations possibles suivant les contextes et les situations. En conséquence ce concept rend compte d'une part de ces dynamiques singulières des élèves de sexes différents dans l'action didactique conjointe et d'autre part des variations possibles du positionnement de genre de chaque élève au fil du temps didactique et des situations. Ces modes d'inscriptions ont des répercussions constatées qui permettent d'expliquer la variabilité des trajectoires d'apprentissages des élèves. Ces différents modes d'inscriptions sexuées sont inhérents aux interactions didactiques qui agissent en EPS (Verscheure, 2005).

Ainsi, le positionnement de genre activé par l'élève est induit par les problématiques du genre, les rapports sociaux et les rapports à la pratique de ce dernier. Nous observerons au travers des actions du professeur par les descripteurs de l'action conjointe en didactique si le contrat didactique différentiel renforce, ou non, le positionnement de genre de l'élève, permettant ou non un apprentissage dans la modalité de pratique souhaitée ou inversement.

Le positionnement de genre marque la distribution des sujets selon une infinité de positions sur un « continuum anthropologique qui oppose masculinité et féminité » (Héritier, 1996). Pour modéliser ce positionnement de genre nous avons repris un outil visant à rendre compte

des observations effectuées (Vinson, 2016). Au-delà d'une dichotomie féminin-masculin, il permet de rendre compte des différences et des dynamiques observées. En EPS ce continuum fait référence aux APSA (Activité Physique Sportive et Artistique) qui auraient des modalités de pratique stéréotypiquement étiquetées comme « masculines » (par exemple : l'attaque smashée c'est-à-dire la rupture en force au badminton) à des modalités de pratiques stéréotypiquement étiquetées comme « féminines » (par exemple : le renvoi du volant, c'est-à-dire l'échange en badminton). Ainsi, l'analyse des comportements des filles et des garçons va être réalisée au regard de la distribution des sujets selon une infinité de positions sur ce continuum.

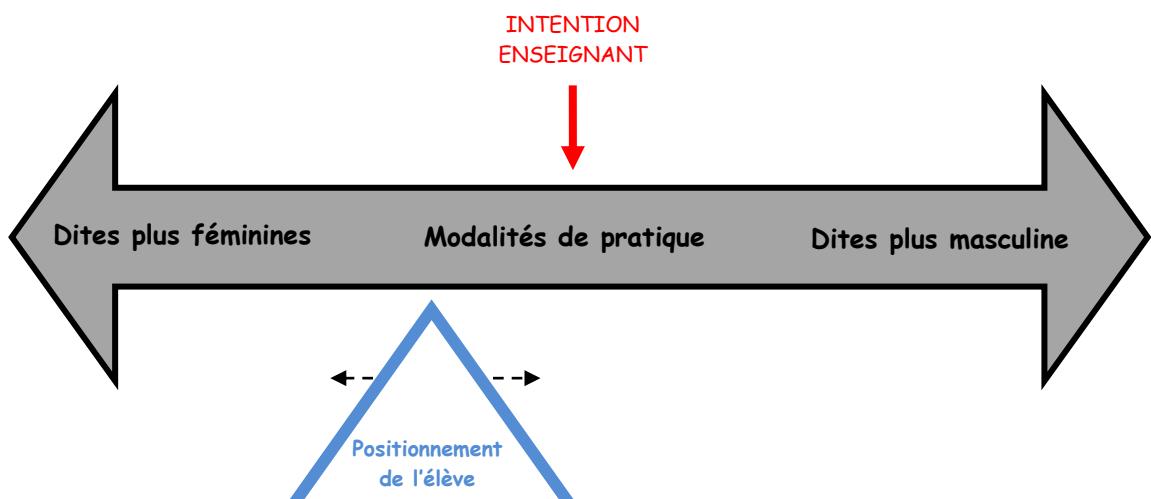


Figure 1 : Continuum des modalités de pratiques

Le professeur d'EPS différencie et régule de façon implicite et inconsciente les consignes données aux filles et aux garçons (Costes et Amade-Escot, 2005). Ainsi dans le cadre de notre recherche nous allons chercher à voir les différences d'interactions verbales entre les élèves et le professeur suivant leur genre, de façon à souligner les effets implicites du curriculum caché.

Les conclusions de ces travaux didactiques sur la question du genre proposent des évolutions du processus d'apprentissage pour la formation des enseignants et leur démarche d'enseignement. Cependant ils montrent aussi la difficulté de transformer les pratiques dans leur quotidien.

3.2 Le changement et l'accompagnement au changement

Le changement s'apparente à une modification profonde, à une rupture de rythme ; tout ce qui rompt les habitudes, bouleverse l'ordre établi. Le changement est à envisager comme un progrès par rapport à l'état initial. Pour Guy le changement est « une modification significative des relations affectives-sensorielles ou fonctionnelles entre un sujet (un groupe) et une ou plusieurs des composantes de leur environnement : famille, métier, habitat, loisir... » (Guy, 2013, p. 129). La modification des relations entre un sujet (un groupe) et son environnement mettent alors en jeu, d'une part, la modification des éléments de l'environnement, et d'autre part la transformation des individus qui deviennent différents par la modification du système d'activité qui les relient au contexte. C'est donc entre mesure et modèle (habitus) que s'opère le changement. Ce n'est pas une simple accommodation à une demande mais une appropriation d'un savoir qui donne l'accès à des liens nouveaux, afin de modifier les représentations initiales en une nouvelle réalité (Abernott et Eymery, 2013).

3.2.1 L'accès au changement

D'après Abernot et Eymery (2013) pour parvenir au changement, il est nécessaire d'introduire une volonté consciente, cumulée à l'autorisation d'une certaine prise d'initiative à la décision. Autrement dit, inciter à une dynamique de changement c'est provoquer une envie intentionnelle, délibérée en lien avec des « pratiques innovantes ». Cros en 2004, souligne cette idée : le changement ne peut s'imposer, il se construit autour d'un processus fondé sur des valeurs, des finalités et des buts.

De plus, l'accès au changement est lié à un processus d'apprentissage « lequel portera sur un changement de prémisses, d'attitudes mentales qui produiront en retour un changement dans le système » (Kourilsky, 2004, p. 13). Pour activer ce processus, il faut permettre à l'individu d'analyser la situation par son propre filtre de perception afin de comprendre les indices qu'il collecte et d'apporter des solutions (Abernott et Eymery, 2013).

3.2.2 Le changement dans les pratiques enseignantes

Dans le cas de la pratique enseignante, le changement, induit par le caractère social et guidé par les institutions, peut s'avérer difficile à engager : « Il est normal d'être ambivalent face à l'ampleur de la tâche et aux risques personnels et collectifs qu'entraîne tout changement » (Perrenoud, 2001, p.2). Develay (2001) dénombre une dizaine de facteurs expliquant la résistance que peuvent présenter les enseignants face à la modification de leurs pratiques : la difficulté de l'évaluation de son efficacité, le manque d'accompagnement, de reconnaissance, de correspondance entre théorie et terrain, la peur de l'inconnu, ou bien encore la peur d'une

perte d'identité professionnelle. Les enseignants sont confrontés à la « double contrainte d'injonctions contradictoires » (Gillig, 1999, pp. 87-88). Ils devront choisir entre « conduire tous les élèves à une hauteur de performances minimales » ou bien « conduire chaque élève à la hauteur maximale où ses aptitudes lui permettent d'aller ».

L'objectif devient alors de transformer les pratiques enseignantes en outils d'apprentissage. Grâce aux analyses didactiques, nous pouvons de façon plus précise analyser l'activité de l'enseignant en mettant en valeur les concepts organisateurs et en mettant à jour les stratégies d'actions.

3.2.3 L'accompagnement au changement

L'accompagnement au changement revient à conjuguer des préoccupations de nature épistémologique, méthodologique, axiologique et politique. Il remplit une fonction éducative (Lenoir, 2009).

La posture d'aide à la construction des savoirs est complexe, puisque le chercheur, dans une fonction d'accompagnement s'implique comme interlocuteur dans une dimension relationnelle singulière, avec les difficultés que cela engage (Broussal, 2013).

« La difficulté semble bien de situer cette relation éducative entre l'imposition d'une instruction, d'un savoir à acquérir et un « être là » particulier qui vise à « faire grandir » l'autre, à lui permettre de s'émanciper » (Vial et Caparros-Mencacci, 2007, p.15). D'autant plus qu'une démarche d'accompagnement ainsi perçue implique à la fois les accompagnés et les accompagnateurs : « quels que soient son statut et sa formation, la personne en charge de l'accompagnement procède à tout instant, consciemment ou non à des choix, voir des dilemmes, qui l'amènent à questionner la nature de son travail » (Vial et Caparros-Mencacci, 2007, p. 229).

4 Problématique et questions de recherche

Ainsi, le concept de genre permet d'évoquer les différences entre les hommes et les femmes. Le genre est « l'ensemble des mécanismes, des représentations, des injonctions, des assignations qui font d'individus des hommes et des femmes avec leur lot de places et d'attitudes » (Détrez, 2015, p. 11). Ce concept confirme que les différences entre les sexes ne sont pas seulement biologiques mais sont aussi issues d'une construction sociale culturelle. Le cadre de fonctionnement implicite qui est généré par la société caricature donc les rôles féminins et masculins, que femmes et hommes endossent de façon quotidienne consciemment ou inconsciemment.

Plus précisément, dans notre étude, nous nous intéressons à l'école française, qui en tant qu'institution, participe à la reproduction voire à la construction des inégalités entre les sexes (Mieyaa, Rouyer et Leblanc, 2012). En effet, l'école est un lieu de socialisation paradoxal. Elle est vectrice de l'égalité entre les sexes, mais a aussi un rôle dans la construction des différences de sexe (Durand-Delvigne, 1995). Ainsi, au sein du système éducatif, s'infiltre une différentiation genrée, par le choix des contenus des matières scolaires, le comportement des enseignants à l'égard des élèves, et le comportement des élèves entre eux (Cogérino, 2005). Autrement dit, la socialisation sexuée fait partie du curriculum caché de l'école (Mosconi, 2004).

Nous souhaitons observer ces différenciations en cours d'Education Physique et Sportive car c'est un observatoire grossissant du processus de construction d'un individu normé et, plus encore, le lieu de reproduction des particularités par omission (Loudcher, 2011). En effet, en s'appuyant historiquement sur le phénomène sportif, on comprend que cette discipline d'enseignement prône l'indifférenciation des sexes, par une égalité des chances, alors qu'elle est ancrée dans une référence ethno-centrée masculine (Elias et Dunning, 1994). L'EPS est une discipline dépositaire d'un certain nombre de valeurs masculines étroitement associées au sport, dont la principale logique repose sur l'affrontement codifié (Combaz et Hoibian, 2008). Qui plus est, le corps se situant au cœur des processus de construction du genre, les cours d'EPS constituent un lieu privilégié d'expression et de production des différences entre les sexes (Guérandel, 2010).

Plus encore que d'observer les inégalités scolaires vécues par les filles et les garçons, nous souhaitons d'une part pouvoir analyser les processus et dynamiques qui les régissent pour d'autre part chercher à les transformer. Pour ce faire nous nous appuyons sur le cadre théorique des études de l'action conjointe en didactique. Le concept d'action conjointe signifie que les actions des uns et des autres s'influencent mutuellement (Sensevy et Mercier, 2007). C'est dans les interactions en situation qu'émergent les contenus et que se construit le savoir des élèves (Amade-Escot, 2007). Dès lors, nous nous intéressons aux interactions qui régissent le système enseignant.e-élève-savoir, et qui peuvent être influencées par le sexe des protagonistes. Pour mettre en avant ces relations nous nous appuyons sur les descripteurs de l'action du professeur (définir, dévoluer, réguler, institutionnaliser) ainsi que sur les analyseurs de l'action conjointe (mésogenèse, topogenèse et chronogenèse).

Grâce à ces outils didactiques portant sur les interactions nous pouvons décrire, les acquisitions différentes des élèves selon leur genre. En effet, nous pouvons identifier les contrats didactiques dans leurs dimensions différentes, et saisir les dynamiques à l'œuvre

dans le système didactique. Le contrat didactique est le résultat de négociations plus implicites qu'explicites entre professeur et élèves relatif aux enjeux des savoirs (Amade-Escot, 2007). Il correspond à l'attente réciproque implicite qu'il peut exister entre enseignant et élève (fille et ou garçons) vis-à-vis du savoir mis en jeu. Des recherches antérieures (Amade-Escot, 2007 ; Amade-Escot et Verscheure, 2007) montrent que l'enseignant.e et les élèves s'inscrivent dans un contrat didactique différent selon leur sexe et leur rapport avec l'APSA. La notion de contrat didactique différentiel semble être un outil approprié pour comprendre les modalités de co-construction des inégalités de genre en EPS. Il permet de saisir les mécanismes contractuels qui règlent les échanges dans le système et dont plusieurs travaux montrent qu'ils diffèrent selon les filles ou les garçons.

Enfin, suite au contrat didactique émergeant des relations enseignant.e-élève, nous pouvons questionner le positionnement de genre des élèves. La façon dont les élèves avec leurs enseignant.e.s s'inscrivent dans un contrat didactique différentiel fait émerger plusieurs profils d'élèves, qu'ils soient filles ou garçons, en relation avec leur genre. Mais l'analyse didactique montre le caractère potentiellement dynamique de cette orientation. Le positionnement de genre est à assimiler en tant que forme dynamique et variable d'actualisation du genre dans les pratiques d'activités physiques scolaires (Amade-Escot, Elandoulsi & Verscheure, 2015). Chacun des élèves active localement un positionnement de genre qui lui est propre, en accord ou non avec les intentions didactiques du professeur relativement au type de savoirs mis à l'étude et, ou valorisé par ce dernier. L'action conjointe du professeur et des élèves en situation laisse entrevoir différents modes d'inscriptions sexuées dans le contrat didactique différentiel en relation avec le positionnement de genre activé. Ces modes d'inscriptions ont des répercussions constatées qui permettent d'expliquer la variabilité des trajectoires d'apprentissages des élèves. Ces différents modes d'inscriptions sexuées sont inhérents aux interactions didactiques qui agissent en EPS.

Il est possible d'envisager l'utilisation de ces analyses pour mettre un accompagnement au changement dans les pratiques enseignantes. Pour ce faire, il est nécessaire de dépasser la simple accommodation à la demande de transformation, afin d'obtenir une appropriation d'un savoir qui donne accès à des liens nouveaux (Abernott et Eymery, 2013). Le changement ne peut s'imposer, il se construit autour d'un processus fondé sur des valeurs, des finalités et des buts. Enfin, il est lié à un processus d'apprentissage qui s'active par une conscientisation de l'individu sur sa propre pratique.

Grâce aux analyses didactiques, nous pouvons de façon plus précise analyser l'activité de l'enseignant et concourir à un accompagnement au changement. Toutefois, la posture d'aide à

la construction des savoirs est complexe, puisque le chercheur, dans une fonction d'accompagnement s'implique comme interlocuteur dans une dimension relationnelle singulière, avec les difficultés que cela engage (Broussal, 2013).

Dans le cadre de ce mémoire, nous cherchons à rendre compte des changements liés à un dispositif d'accompagnement dans les pratiques d'un enseignant au travers de l'étude des interactions didactiques analysées du point de vue du positionnement de genre des élèves.

Les questions de recherche sont les suivantes :

Le dispositif d'accompagnement mis en place modifie-t-il le fonctionnement du contrat didactique différentiel ?

Quels changements observe-t-on dans les interactions didactiques enseignant-filles et enseignant-garçons ? Quel en est l'impact sur leur positionnement de genre ?

Peut-on caractériser les modifications des interactions didactiques au fil du cycle auprès des filles et des garçons de niveaux équivalents, en termes de leur trajectoire didactique ?

5 Méthodologie de la recherche

Pour répondre à notre problématique et aux questions de recherche, nous avons mis en place un dispositif d'accompagnement au changement au travers de l'articulation de deux niveaux d'analyse. Nous faisons l'analyse des interactions didactiques en nous appuyant sur les descripteurs de l'action conjointe. Ainsi nous verrons si, au regard des filles et des garçons, l'enseignant diffère ses intentions en situation tout au long du cycle. Nous confronterons ensuite ses actions au positionnement de genre des élèves. Le dispositif s'attache donc à documenter l'enseignant sur sa pratique à partir de l'analyse de ses interactions didactiques avec les élèves, filles et garçons en lien avec les savoirs mis à l'étude.

5.1 Recueil de données

Nous menons cette étude dans le cadre de l'action conjointe en didactique. Le terme de « conjointe » renvoie à la prise en compte de l'enseignant par des observations au cours de ses leçons et des entretiens, mais aussi des élèves par l'observation de leurs actions liées aux interactions avec le professeur (Sensevy, 2007).

De fait, nous nous référons aux travaux de Schubauer-Leoni (2008) qui propose un modèle constitué de la prise de données, des entretiens ante séance, d'une observation complétée d'une vidéo, et d'entretien post séance avec l'enseignant. Cette diversité d'outils méthodologiques permet d'accéder au fonctionnement du système didactique observé (Leutenegger, 2009) et d'obtenir un croisement du discours et de l'action de l'enseignant.

Afin d'analyser les leçons filmées, il est question dans un premier temps d'établir le synopsis de chaque leçon retracant ses différents moments en fonction du type de tâche et des places respectives du professeur et des élèves. Afin de préparer l'observation de phénomènes didactiques relevant du contrat didactique nous avons réalisé en amont une analyse de l'objectif de cycle.

Dans un second temps sont extraits des événements remarquables (Leutenegger, 2009) articulant des données filmées et d'entretiens. Leur fonction est d'éclairer les manières spécifiques dont sont co-construits les savoirs. Ils permettent de décrire les techniques didactiques de l'enseignant déclinées selon le modèle de l'action du professeur en les rapportant à l'activité des élèves.

5.1.1 Schéma général de la recherche

Ainsi notre méthodologie s'articulera de façon cyclique, en deux temps. Un premier temps sera consacré à l'analyse et aux croisements des données filmées et d'entretiens ante et post séances, suivant la méthodologie détaillée par Leutenegger (2009). Le second temps consistera en des entretiens en situation d'auto-confrontation (Brière-Guenoun, 2014) portant sur les trois séances précédentes.

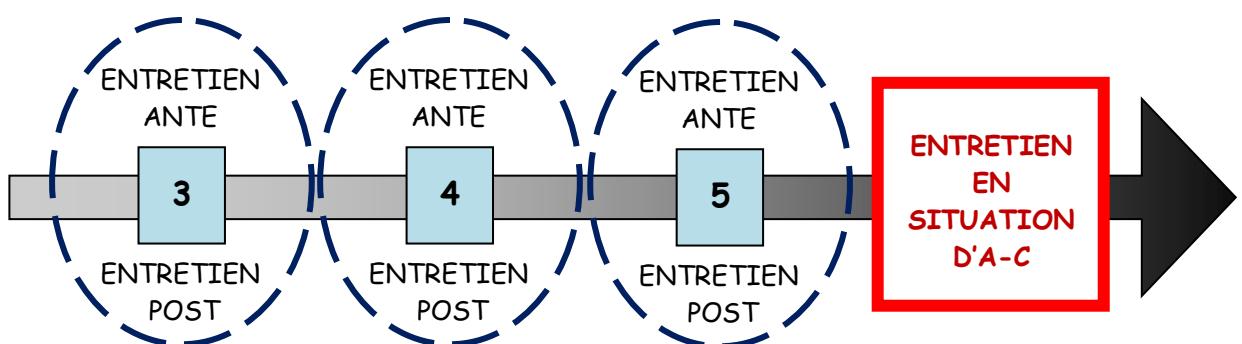


Figure 2 : Dispositif d'accompagnement d'une séquence méthodologique

Ce schéma méthodologique sera répété trois fois. De cette façon, nous souhaitons étudier la pratique enseignante dans les interactions avec les élèves, et observer son évolution.

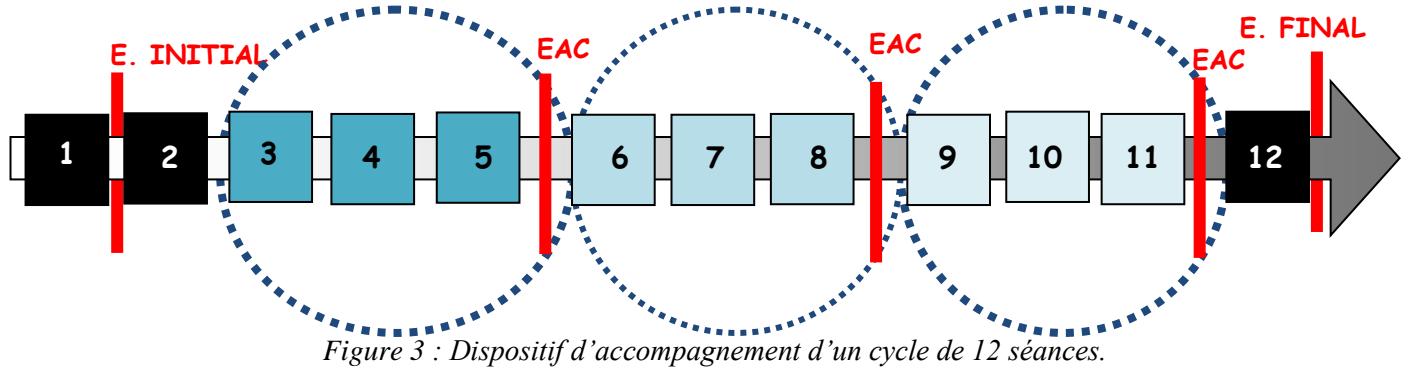


Figure 3 : Dispositif d'accompagnement d'un cycle de 12 séances.

5.1.2 L'entretien initial

Il sera question d'un entretien de départ relatif au contexte d'enseignement et aux projets de l'enseignant. Il sera réalisé suite à la première leçon (diagnostique). C'est un entretien de type semi directif, sans support filmé, qui respecte un guide de questionnement précis mais dont la structure temporelle n'est pas prédefinie (Brière-Guenoun, 2014). Il porte sur la contextualisation du cycle par rapport aux différents projets que poursuit l'enseignant, son point de vue sur le profil des élèves et ses représentations vis à vis de la question de genre. Il permet donc de préciser l'intervention du professeur.

5.1.3 Les entretiens ante et post séance

Nous avons réalisé un entretien avant et après chaque leçon. Les entretiens avant la séance ont permis de cibler les objectifs de l'enseignant. Ils permettent de caractériser les éléments contextuels qui influencent les décisions d'enseignement au cours des leçons filmées et donnent un cadre global d'interprétation des entretiens en situation d'auto-confrontation. Il vise aussi à énoncer les points d'appuis et les registres de connaissances auxquels il se réfère pour inscrire son activité d'enseignement. Ils valident ou infirment les interprétations issues d'une analyse interne des séances (Bière-Guenoun, 2014).

À la suite de chaque leçon, nous réalisons un bref entretien post séance. Il permet d'une part d'obtenir le premier ressenti de l'enseignant vis-à-vis de sa leçon et d'autre part de cibler des éléments remarquables définis par le chercheur afin de faciliter les entretiens en situation d'auto-confrontation.

Autrement dit, l'objectif de ces entretiens est de comprendre la réflexion du professeur, d'exprimer une conscientisation de ces actions et d'observer ou non des prémisses d'un processus de changement en les croisant avec les données filmées.

5.1.4 Les entretiens d'auto-confrontations

Afin d'exploiter les données issues de la méthodologie de traitement de données dans notre dispositif de changement, nous avons réalisé des entretiens en situation d'auto-confrontation. Nous souhaitions bénéficier de la vidéoscopie comme support à la conscientisation et à la démarche de réflexion du professeur. En effet, la vidéo apporte un ancrage de l'entretien dans des situations réelles et donne accès à la rationalité des acteurs (Desbiens, Roy, Spallanzani et Brunelle, 2002).

Les méthodes d'auto-confrontations ont été initialement développées en ergonomie sans connotation d'un cadre théorique particulier. Cependant, les techniques se différencient aujourd'hui suivant le cadre d'analyse. Historiquement, les entretiens d'auto-confrontations réalisés dans le cadre théorique de l'anthropologie culturelle située visent à replacer le sujet dans une situation qu'il a vécue (Theureau, 2010). Initialement cette technique permet d'accéder à toute la partie non consciente d'une personne en activité. De fait, l'exploitation des entretiens d'auto-confrontations tels que menés dans le cadre méthodologique du cours d'action (Theureau, 1992) vise à renseigner l'activité subjective de l'acteur à partir de catégories préconçues (Rix 2007). Cependant, cette définition semble peu exploitable pour documenter l'activité didactique du professeur (Brière-Guenoun, 2014). D'autre part, le cadre théorique de la clinique de l'activité (Clot, 1999) utilise les entretiens d'auto-confrontations pour que le « formé se centre sur une tâche donnée et prenne conscience des diverses possibilités de réalisation de la tâche ainsi que des diverses compétences qu'il mobilise à son égard et qu'il enrichisse ce faisant les significations attribuées à son travail et à ses capacités » (Bulea et Bronckart, 2010, p. 53). De fait, le choix de cet entretien nous semble adapté pour focaliser le professeur sur ses actions, et l'interroger sur leurs impacts.

Finalement, nous nous centrons sur les entretiens d'auto-confrontations réalisés dans le cadre des études en action conjointe en didactique par Bière-Guenoun (2005). Elle a mis en place des entretiens d'auto-confrontations afin de se centrer sur la tâche corrélative de la reconstruction de significations à propos de l'activité didactique, en s'inspirant de la clinique de l'activité (Clot, 1999). Cet entretien se rapproche des entretiens post décrits par

Leutenneger (2009). Sa fonction principale est de renseigner sur les stratégies d'enseignements, les savoirs de la discipline, les formalisations et les expériences qui président aux pratiques effectives de la régulation du professeur (Brière-Guenoun, 2014). Il comporte deux phases. La première phase est semi dirigée et indépendante des enregistrements filmés. Elle porte sur la place et le rôle qu'accorde le professeur aux régulations didactiques en lien avec ses conceptions, ses démarches d'enseignement et ses expériences en matière de régulation. La seconde partie prend appui sur des extraits vidéos choisis par le chercheur en raison de leur densité en régulations didactiques. Ils visent à rendre compte des interventions verbales du professeur dans les tâches précises en relation avec son interprétation des conduites des élèves et ses interventions d'enseignement dans la tâche. Les entretiens d'auto-confrontations sont différents suivant les enjeux didactiques de la recherche à travers un guide de relance souple, piloté par le débat qu'il s'installe au cours de l'entretien.

Finalement, la méthodologie employée par Brière-Genoun (2005 ; 2014) est envisagée comme des techniques d'accès contrôlées par le chercheur aux préoccupations et intentions didactiques du professionnel.

Nous nous inspirons de cette méthodologie afin d'apporter à notre dispositif d'accompagnement une fonction de renseignement du point de vue intrinsèque de l'activité de l'enseignant. Nous présenterons un aménagement de ces entretiens d'auto-confrontations afin de répondre spécifiquement à nos questions de recherches et au contexte de l'étude.

Toutes les trois leçons, nous avons donc effectué un entretien en situation d'auto-confrontation, afin d'interroger l'enseignant sur sa pratique et ses interactions auprès des élèves filles et garçons. Nous reprenons dans les entretiens en situation d'auto-confrontation des situations vécues sur les 3 séances précédentes. Nous ne sommes plus dans l'immédiateté de la confrontation, voilà pourquoi nous parlons d'entretien en situation d'auto-confrontation. Nous mobilisons cette pratique à des fins d'explicitation de l'action du professeur, mais aussi comme prétexte à une nouvelle activité où la connaissance doit s'expliquer à posteriori de l'action. De cette façon, nous répondons aux facteurs nécessaires au processus de changement en permettant à l'individu d'analyser la situation par son propre filtre de perception afin de comprendre les indices qu'il collecte et d'apporter des solutions (Abernott et Eymery, 2013). Ainsi, il s'agit d'assister l'enseignant dans les choix qu'il opère face à la problématique engagée. Il ne nous appartient pas de proposer des solutions en lieu et place du professeur mais bien avec lui, de lui offrir les moyens de se placer en position d'analyse de son activité

dans une perspective de transformation dans les problématiques professionnelles liées au genre.

Notre stratégie est donc de laisser le professeur élaborer ses propres solutions et de les commenter au moyen d'un « guide de relance » (Bièvre-Geunoun, 2014) ayant pour sens l'analyse des contenus relatifs à la situation. Ainsi, nous justifions notre analyse et nos interventions par des écrits théoriques, participant à une posture extérieure de celle du professeur. Nous utilisons les problématiques didactiques par rapport à la question du genre car elles permettent de mettre en avant les relations entre enseignants et élèves, suivant leur genre, et voir les comportements qui sont influencés ou non par ces interactions.

Nous avons fait le choix de visionner avec l'enseignant les épisodes didactiques remarquables du moins récent au plus récent pour mobiliser l'effet de primauté et l'effet de récence.

5.1.5 Entretien bilan

En fin de cycle, nous réalisons un entretien bilan pour connaître l'avis du professeur vis-à-vis de cette recherche et ouvrir sur des perspectives.

5.1.6 Les leçons filmées.

Nous avons filmé les leçons au moyen d'une caméra fixe et d'un micro-cravate appliquée au professeur. De ce fait, nous pouvons voir l'ensemble de la classe en orientant la caméra vers les déplacements du professeur pour allier son et image.

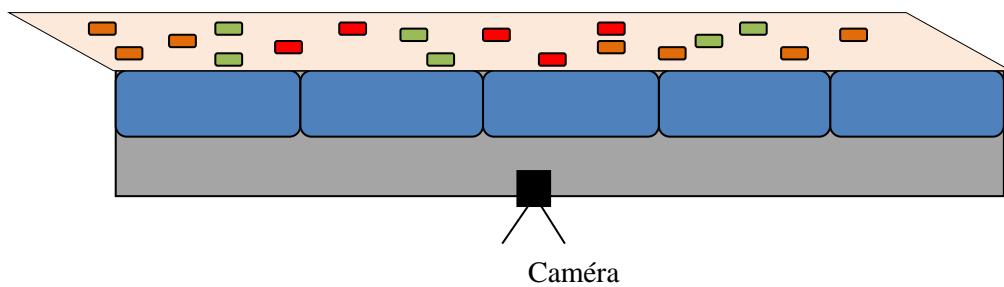


Figure 4 : Schéma du mur d'escalade

Chaque séance sera filmée avec micro-cravate afin que le contenu soit rendu matériellement présent et d'en pointer les dimensions essentielles (Schubauer-Léoni, 2008). Nous isolerons par la suite un ou des moments remarquables. Ce sont des courtes vidéos de quelques minutes que nous présenterons au professeur lors des entretiens en situation d'auto confrontation.

Finalement, nous pouvons établir ce tableau récapitulatif de l'ensemble des entretiens et films réalisés durant le cycle d'escalade observé :

Séance n° :	Thème	Filmée	Entretiens		
			Anté	Post	Elève
1	Séance SECURITE	X			
2	Evaluation diagnostique	X			
« Entretien de départ »					
3		X	X	X	X
ENTRETIEN d'AUTO-CONFRONTATION					
4		X	X	X	X
ANNULE	Professeur absent				
5		X	X	X	X
ENTRETIEN d'AUTO-CONFRONTATION					
6		X	X	X	X
7		X	X	X	X
ANNULE	Sortie Scolaire				
ENTRETIEN d'AUTO-CONFRONTATION					
8	Evaluation	X			
9	Evaluation	X			
Entretien « Bilan »					

Tableau 1 : Récapitulatifs des entretiens menés et films réalisés

5.2 Traitements des données

Pour traiter ces données nous nous sommes centrés sur des épisodes didactiques remarquables. Ces séquences de courtes durées sont centrées sur l'objet de savoir à l'étude. Nous faisons l'analyse des interactions didactiques issues de ces épisodes en nous appuyant sur les descripteurs de l'action conjointe. Ainsi nous verrons si, au regard des filles et des garçons, l'enseignant diffère ses actions en situation tout au long du cycle. Cette analyse est reprise lors des entretiens en situation d'auto-confrontation.

5.2.1 Le choix des épisodes didactiques remarquables

Un événement est considéré comme remarquable lorsque l'analyse des interactions didactiques enseignant-élèves renvoie aux questions de recherche. Nous cherchons ainsi à repérer des séquences qui mettent en jeu des contenus d'enseignements différents mais un même type de mode interactionnel filles et garçons (ou l'inverse), révélant une forme

d'interaction inégalitaire pour les filles et/ou pour les garçons. Il s'agit alors de jouer sur la récurrence de certaines façons d'enseigner, pour engager une réflexion du professeur, et l'accompagner dans une optique de changement.

Dans ce cycle d'escalade nous nous sommes plus particulièrement intéressés aux moments où l'affect influençait les pratiques ainsi que lorsque les objets du savoir étaient orientés vers les enjeux techniques. Plus précisément, nous avons repéré des séquences mettant en jeu, d'une part, l'utilisation des prises et le déplacement moteur, et d'autre part, l'engagement sur la voie d'escalade.

5.2.2 Les descripteurs de l'action conjointe en didactique

Pour analyser ces moments remarquables, les études de l'action conjointe en didactique articulent plusieurs outils analytiques. Les descripteurs de l'action conjointe ont pour objet de préciser la façon dont évoluent didactiquement les co-constructions d'un milieu matériel symbolique et social des acteurs.

Le premier outil théorique support, considère les actions du professeur. Il regroupe les actions de définition, d'institutionnalisation, c'est-à-dire à légitimer certaines manières de faire (Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000), de régulation et de dévolution. Les verbatims des moments remarquables retraçant les interactions enseignant-élèves ont été traités suivant ces différentes actions. Ainsi au travers des quatre catégories nous pouvons caractériser le déroulement des jeux de savoirs (Amade-Escot, 2007). C'est l'articulation de ces catégories qui va pouvoir permettre la réussite du jeu didactique.

DESCRIPTEURS DE L'ACTION DU PROFESSEUR	LEGENDE	DEFINITION
Définir	<u>Exemple</u>	Ce que fait le professeur pour que les élèves sachent à quel jeu ils doivent jouer.
Dévoluer	<u>Exemple</u>	Ce que fait le professeur pour que les élèves prennent la responsabilité de leur travail.
Réguler	<u>Exemple</u>	Ce que fait le professeur pour que les élèves aient une stratégie gagnante.
Institutionnaliser	<u>Exemple</u>	Ce que fait le professeur dans l'interaction pour que la connaissance soit légitime, vraie et attendue dans l'institution classe.

Tableau 2 : Les descripteurs de l'action conjointe.

Le second outil relate les différentes actions conjointes en didactique de l'enseignant vis-à-vis des trois temps de genèses. La mésogenèse pose la question du comment quoi (Sensevy, 2007). L'action didactique, c'est-à-dire le fait qu'un professeur et des élèves agissent dans le but de résoudre un problème lié à un savoir, nécessite que soit défini un milieu commun. Pour avoir une interaction didactique, il faut que professeur et élèves s'accordent sur des règles nécessaires à l'établissement et au maintien d'une conception partagée du problème à résoudre. La chronogenèse renvoie à la progression des savoirs sur l'axe du temps didactique (Amade-Escot, 2007). Enfin, la topogenèse pose la question de la responsabilité que chacun des acteurs accepte d'assumer dans chacun des milieux auxquels il est confronté, tout au long du temps de l'enseignement et de l'apprentissage. Autrement dit, la topogenèse incite à interroger dans le cadre des interactions didactiques ce que l'enseignant prend à sa charge en termes de savoir et ce qu'il tend à mettre sous la responsabilité de l'élève. Elle permet de poser la question du comment qui (Sensevy, 2007).

DESCRIPTEURS DE L'ACTION CONJOINTE	LEGENDE	DEFINITION
Mésogenèse	-----	Évolution du système d'objets (matériels, symboliques, langagiers) qui délimitent le contexte de l'action du professeur et des élèves. Modifications progressives d'un milieu dont certaines dimensions ont été fixées aux premiers instants de la leçon.
Topogenèse	-----	La topogenèse désigne à la fois l'ensemble des opérations qui organisent les différents lieux occupés par les acteurs de la relation didactique et le résultat de ces opérations, c'est-à-dire l'organisation des différents espaces. Lieux est à entendre ici dans un sens symbolique : comme places par rapport au savoir. Ce ne sont pas uniquement les positions qu'occupent ces lieux mais essentiellement les tâches à accomplir et les versions de l'objet de savoirs auxquelles chacun d'eux a accès (Chevallard, 1999).
Chronogenèse	-----	La chronogenèse rend compte à la fois de l'ensemble des opérations qui organisent le déroulement chronogénétique (« le défilé ») des objets du savoir et du résultat de ces opérations, c'est-à-dire l'organisation chronologique de ces objets du savoir. C'est en conséquence la question de la temporalité de la relation didactique qui est ici abordée.

Tableau 3: Les descripteurs de l'action conjointe

Par le croisement de ces deux formes de descripteurs de l'action conjointe nous cherchons à amener une compréhension de la fonction (actions du professeur) et du degré de modification (genèses des savoirs) de la construction des savoirs amenés par l'enseignant. L'intérêt est mené par la correspondance ou non de ces deux descripteurs et des résultats que nous pouvons en tirer, en rapport à notre questionnement : l'étude des différences des interactions didactiques entre l'enseignant et ses élèves (filles ou garçons). C'est à partir de ces analyses que nous construirons les entretiens en situations d'auto-confrontation.

Ces descripteurs de l'action conjointe vont nous permettre tout au long de la recherche de situer l'action du professeur vis-à-vis des filles et des garçons, de situer les objets d'enseignements qu'il souhaite leur faire acquérir et de ce fait de situer le contrat didactique différentiel qu'il établit avec chacun et chacune. D'autre part, ils vont pouvoir rendre compte du lien entre activation du positionnement de genre d'un élève dans la situation donnée et du contrat didactique établi.

5.2.3 Analyse des entretiens en situation d'auto-confrontation

Les entretiens en situation d'auto-confrontation ont été repris au travers d'une analyse de contenu. Nous cherchons à obtenir des indicateurs permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception de ces messages par le biais de procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages, telle que défini par Bardin (1977). Nous avons effectué une lecture flottante des entretiens conformément à l'analyse de contenu catégorielle afin de repérer l'apparition de certains thèmes de façon répétitive et commune à chacun des entretiens. Ceci afin de pouvoir faire émerger des catégories permettant de classer les éléments essentiels contenus dans les déclarations de l'enseignant. Dans un deuxième temps, une lecture plus approfondie nous a permis d'établir quelles catégories retenir en fonction de leur pertinence quant au sujet de recherche, mais aussi de sélectionner les thèmes qu'il semblait important d'aborder avec l'enseignant.

6 Résultats

Avant de présenter les résultats nous allons présenter le contexte général de l'étude de cas, la classe étudiée, l'APSA support, et le cycle observé. Puis nous déclinerons les résultats en trois séquences chronologiques afin de voir l'évolution opérée par l'enseignant au cours de son cycle d'escalade vis-à-vis de ses interactions avec les filles et les garçons.

6.1 Présentation du contexte

Notre recherche est une étude de cas, qui s'effectue auprès d'un professeur d'EPS enseignant et d'une classe de 4^{ème}. Nous nous intéressons plus particulièrement à 8 élèves, 4 filles et 4 garçons de niveaux différents. Enfin, il est question de détailler le cycle d'escalade étudié en s'intéressant aux objectifs fixé par l'enseignant et aux objets de savoirs mis en jeu.

6.1.1 L'étude de cas

Nous positionnons notre recherche comme une étude de cas, dite qualitative. Pour Mucchielli une méthode qualitative est « une succession codifiée de processus de travail intellectuel proprement humain (comparaison, induction, généralisation, recherche de forme, interactions non verbales). Ce travail se fait dans le but d'expliciter, en compréhension, à l'aide de concepts induits de l'observation, la structure intime et le fonctionnement interne d'un phénomène social »(Mucchielli, 2007, p. 23).

L'étude de cas est une approche de recherche empirique qui permet d'enquêter sur un cas en particulier, un phénomène, un événement, un groupe ou un ensemble d'individus, afin d'en tirer une description précise et une interprétation. Il est reconnu pour sa contribution à la compréhension de facteurs difficilement mesurables, de même que pour son action synergique avec d'autres stratégies de recherche (Roy, 2009). Il permet, d'expliquer les liens complexes d'un phénomène contemporain dans son contexte de vie réelle. Autrement dit, la méthodologie de l'étude de cas cible la volonté de comprendre le fonctionnement d'un phénomène à travers une plongée dans ses éléments constitutifs (Mucchielli, 2007). De fait, l'étude de cas s'ancre dans une espace de recherche alliant contextualisation et complexification pour contribuer au savoir dans un domaine donné (Roy, 2009).

6.1.2 Le contexte et les participant.e.s

Notre étude de cas porte sur un professeur d'EPS agrégé, ayant plus d'une dizaine d'années d'expérience en interactions avec des élèves de collège en escalade. Il enseigne dans un établissement rural de la banlieue toulousaine. La classe observée est une classe de 4^{ème}, composée de 26 élèves, 12 filles et 14 garçons. Le groupe classe est assez scolaire, très à

l'écoute des consignes, demandeur de savoirs et assez homogène. Du point de vue moteur, ces élèves connaissent pour la plus part quelques difficultés (Entretien de départ).

Le professeur avec qui nous réalisons cette recherche est un professeur volontaire qui a répondu favorablement à notre appel à collaboration diffusé auprès de nombreux collèges.

Très impliqué dans sa vie professionnelle, il participe à la formation des stagiaires en EPS.

La classe de 4^{ème} a été choisie pour des raisons avant tout pratiques d'emplois du temps.

Nous avons observé un cycle d'escalade comprenant 12 leçons. Les deux premières leçons n'ont pas été filmées, elles étaient destinées à l'apprentissage des points sécuritaires de l'APSA et à l'évaluation diagnostique de la classe par l'enseignant. Elles nous ont permis de caractériser des moments potentiellement remarquables au cours des leçons suivantes.

L'objectif de cycle de l'enseignant est défini par l'optimisation des prises de mains et de pieds et leur combinaison efficace dans la poussée des jambes et la traction des bras.

Par la suite, nous avons filmé chaque leçon. Elles ont lieu le lundi et le vendredi, une semaine sur deux. Le temps entre les leçons étant parfois très court, il a été convenu avec le professeur de réaliser un entretien en situation d'auto-confrontation toutes les trois séances.

Durant les observations et les analyses, nous avons orienté notre regard vers plusieurs élèves choisis. Le critère de choix s'établit par le niveau de référence autour duquel le professeur conduit sa classe. Ainsi, les quatre élèves initialement repérés sont des indicateurs au sens d'informateurs anthropologiques sur l'ensemble du fonctionnement de la classe. Afin de préserver l'anonymat des élèves nous avons modifié leur prénom.

Comme le professeur conduit plutôt sa leçon par rapport à des élèves de niveau moyen, nous observerons un groupe composé de Pierre, Romain, Alyzée et Lou. D'après le professeur, « *Pierre et Romain ils ont peu le même profil plutôt des élèves (...) timides, on va dire pas trop expansifs... euh en motricité on va dire qu'ils sont pas trop dégourdis, pas trop à l'aise, mais de la bonne volonté quoi, du coup, au final, ils arrivent à avoir des résultats dans la moyenne de la classe* » (Entretien de départ). Alyzée est « *timide, studieuse, hyper sérieuse, brillante niveau scolaire* », l'enseignant la voit comme un point d'appui pour la classe, mais pas très sportive. Enfin Lou est une élève très dynamique, volontaire, positive, elle permet de dynamiser le groupe. D'après le professeur sa bonne volonté lui permet de se débrouiller en escalade.

Prénom	Descriptions du professeur
Pierre	« Timide, pas trop dégourdi », mais volontaire
Romain	« Timide, pas trop dégourdi », curieux et investi
Alysée	« Timide, studieuse, sérieuse »
Lou	Dynamique, volontaire, positive

Tableau 4 : Caractéristiques des élèves considérés de niveau moyen en escalade.

Mais suite à la première leçon de grimpe nous avons aussi choisi en accord avec le professeur d'observer aussi des élèves qui sont en difficultés, et qui connaissent de l'appréhension dans leur engagement. Il s'agit de Théo, Hugues, Anne et Erine. Théo est « *un élève introverti, pas vraiment sportif* ». Il a de grandes appréhensions vis à vis de la hauteur en escalade. Hugues est lui aussi timide, mais plus à l'aise avec les activités sportives même si la hauteur le bloque dans cette APSA. Anne et Erine sont des filles sérieuses scolairement, qui ne pratiquent pas de sports extrascolaires et qui connaissent quelques difficultés en termes de motricité et d'appréhension de la hauteur en escalade.

Prénom	Descriptions du professeur
Théo	Timide, « <i>introverti, pas vraiment sportif</i> ».
Hugues	Timide, s'engage en EPS mais reste bloqué par l'appréhension de la hauteur en escalade
Anne	Sérieuse, appliquée, appréhende la hauteur
Erine	Sérieuse, appliquée, en difficultés motrices

Tableau 5 : Caractéristiques des élèves considérés en difficultés en escalade.

Ainsi nous pouvons comparer les interactions de l'enseignant avec les filles et les garçons connaissant les mêmes difficultés dans le groupe d'escalade, et dans différents contenus.

6.1.1 Présentation de l'APSA support escalade et des objectifs de cycle.

L'activité escalade consiste à se déplacer dans un milieu plus ou moins vertical, plus ou moins varié, complexe, en assurant sa sécurité et celle des autres. C'est une APSA (Activité Physique Sportive Artistique) où il faut déchiffrer l'environnement, agir pour conduire ce déplacement, tout en maîtrisant sa sécurité et ses émotions. Sa spécificité réside dans le fait que le grimpeur seul face à la voie, doit être autonome dans ses choix. Son autonomie engage sa sécurité, qu'elle soit passive dans le choix du matériel, ou active dans sa connaissance des

gestes et des manœuvres de corde. Il est aussi question de solidarité, dans l'assurage du grimpeur (Maguet, 2002). L'escalade favorise une meilleure connaissance de soi et ses limites en développant la concentration, la maîtrise de ses émotions, la confiance et la découverte de nouvelles sensations. Il s'agit d'apprendre à être responsable envers soi et envers autrui, mais aussi de construire des repères proprioceptifs et kinesthésiques dans un espace vertical inhabituel (Benoit et Géronimi, 2013).

Dans la classe de 4^{ème} observée, la compétence attendue est de niveau 2 : « Choisir et conduire un déplacement pour grimper en moulinette et enchaîner deux voies différentes proches de son meilleur niveau, en optimisant les prises de mains et de pieds et en combinant efficacement la poussée des jambes et la traction des bras. Assurer un partenaire en toute sécurité. » (Programme des collèges, 2008).

Les objets de savoirs de cette pratique se rapportent à la sécurité, à la saisie et à l'utilisation des prises, à la variété de la gestuelle, à la lecture et à l'enchaînement des passages d'une voie et à l'engagement (Testevuide, 2003).

SAVOIRS	OBJETS DE SAVOIRS (Rilhac, 2008)
Sécurité.	S'équiper. Assurer sa sécurité ou celle de son partenaire. Construire une relation grimpeur-assureur.
La saisie et à l'utilisation des prises.	Positionner différemment ses pieds et ses mains afin de donner plus de possibilités pour se déplacer dans des directions différentes.
La variété des gestuelles.	Dissocier et coordonner l'action de ses membres pour progresser dans différentes directions. Aligner le pied et le bassin par rapport à un axe vertical de déplacement pour gagner en efficacité et en amplitude. Réduire les déséquilibres en ajustant le placement des pieds et ou du bassin.
La lecture et à l'enchaînement des passages d'une voie.	Repérer les prises clés. Mémoriser des enchaînements de mouvement pour obtenir une grimpe moins coûteuse en énergie.
L'engagement.	Maîtriser ses émotions. Accepter toutes les formes de déséquilibres tout en préservant son intégrité physique.

Tableau 6 : Présentation des objets de savoirs en escalade.

Nous avons observé un cycle d'escalade composé de 9 leçons. Grâce au projet de cycle établi par le professeur nous pouvons définir à priori le principal savoir mis en jeu dans le cycle et envisager les réponses des élèves face à ce savoir. Son objectif de cycle reste l'optimisation

des prises de mains et de pieds et leur combinaison efficace dans la poussée des jambes et la traction des bras (Programmes des collèges, Compétence attendue Niveau 2 Escalade, 2008).

D'après l'analyse de littérature précédemment détaillée, pour y parvenir l'élève doit privilégier la poussée mécanique de ses membres inférieurs dans l'ascension en privilégiant des pas croisés et des oppositions. Il doit aussi être capable de coordonner plusieurs déplacements de pieds avec une même prise de main pour progresser avec plus d'amplitude et de dynamisme dans ses mouvements. Dans un même temps, il doit observer et anticiper sa voie pour concevoir un projet de grimpe respectant les principes précédents (Testevuide, 2003). Auparavant, il est nécessaire d'accepter des déséquilibres, et de surmonter l'appréhension de la hauteur comme de la chute pour avoir un engagement optimal (Niveau 1). Face à ce savoir le comportement typique des élèves est de se hisser avec les bras, multipliant les appuis mains et favorisant un grimper échelle. D'autres peuvent utiliser avec aisance les appuie-mains et pieds mais ne pas anticiper la tâche et dépenser une énergie trop importante. Ils se fatiguent sur la voie car ils n'anticipent pas le chemin de grimpe et avancent à l'aveugle (Benoit et Geronimi, 2013). De fait au niveau des ressources, l'élève peut être à court de ressources énergétiques, avoir des difficultés biomécaniques dans sa coordination ou dans sa force. Il peut aussi ne pas développer l'aspect cognitif de l'escalade. Enfin, au niveau affectif certains peuvent encore avoir peur de grimper, ils restent collés au mur, sont crispés, n'osent pas élargir leurs surfaces d'appuis.

Pour parvenir à ce savoir, et dans un cas plus général à la compétence attendue de niveau 2, l'enseignant prévoit (en gris) au cours de son cycle, différents exercices et consignes suivant les réponses des élèves. Il rajoutera dans sa trame des exercices et consignes non prévues initialement (en bleue) au cours du cycle.

	Ressources			
	Biomécanique	Cognitif	Energétique	Affectif
Leçon 1				Sécurité
Leçon 2				Sécurité
Leçon 3	Pousser sur les jambes			
Leçon 4	Faire le moins d'appuis pied possible		Position de repos	
Leçon 5	Utiliser la carne des pieds Faire des prises main-pied			Grimper en aveugle
Leçon 6	Faire le moins d'appuis main	Analyser son niveau		
Leçon 7	Grimper avec quelque chose dans les mains	Analyser son niveau		
Leçon 8	EVALUATION			
Leçon 9	EVALUATION			

Tableau 7 : Récapitulatifs des objectifs de leçon présentés par le professeur

Enfin, tout au long du cycle, l'enseignant va évaluer ses élèves en considérant d'une part la difficulté initiale de la voie, et d'autre part la hauteur qu'ils ont atteinte lors de leurs ascensions. Pour la mesurer il découpe le mur d'escalade en 4 plaques. Ainsi, un élève progresse de plaque en plaque, et note à chaque leçon sur l'ordinateur de l'enseignant sa progression. Par exemple, lors de la leçon 6, Maxime a atteint la plaque 4 dans la voie 14 de niveau 5B.

6.2 Analyse des données

Nous déclinons les résultats en trois séquences chronologiques, elles sont divisées par les entretiens en situation d'auto-confrontation. Elles nous permettent de voir l'évolution opérée par l'enseignant au cours de son cycle d'escalade vis-à-vis de ses interactions avec les filles et les garçons. De plus nous avons dû adapter notre méthodologie aux absences du professeur. Ainsi nous découpons nos résultats en trois parties :

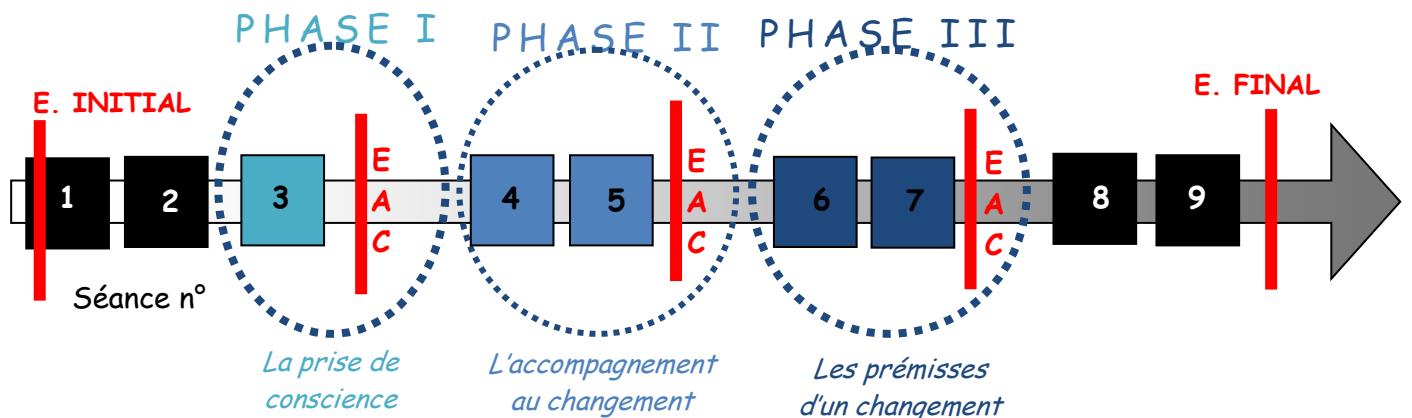


Figure 5 : Les différentes phases du dispositif d'accompagnement au changement

6.3 Phase I : La prise de conscience

Cette première partie nous permet de faire le constat de la pratique de l'enseignant en escalade vis-à-vis des filles et des garçons. Elle engage l'enseignant dans un changement, et nous permet de lui expliquer notre méthodologie. Cette séquence est composée d'une seule leçon analysée (la leçon 3), elle fait suite à deux leçons portant sur la sécurité. Elle comprend aussi un entretien de départ, un entretien ante et post séance et un entretien en situation d'auto-confrontation (I).

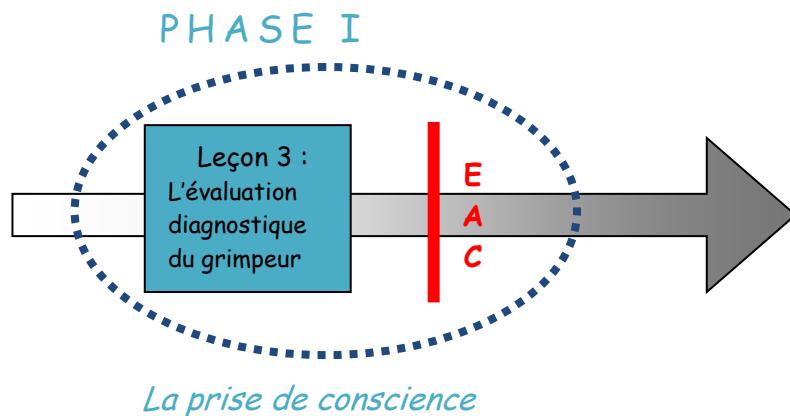


Figure 6: Phase I, la prise de conscience

6.3.1 Synopsis et analyse à priori de la leçon 3

Dans cette troisième leçon, les élèves commencent réellement à grimper car c'est « *l'évaluation diagnostique du grimpeur* » (Entretien ante-séance 3). Elle permet à l'enseignant d'identifier les caractéristiques motrices de ses élèves et aux apprenants de définir leur niveau de référence.

M n	Découpage du protocole selon les tâches et les objectifs visés	Découpage du protocole selon les modalités de travail instaurées	Consignes et contenus visés par l'enseignant
0			
10	Prise en main de la classe	Groupe classe	Présentation de ce qui est censé être travaillé durant la séance.
20			
30			
40			
50	Situation unique Obj : Evaluation diagnostique du grimpeur	Par groupe de 3 (grimpeur, assureur, contre-assureur), sur une voie.	. Grimper sur 3 voies différentes . À chaque passage changement de rôles . Appel pour vérification sécurité . Motricité du grimpeur : identifier le niveau de référence.
60			
70			
80			
90			
100	Prise en main de la classe	Groupe classe	Retour sur la séance et anticipation de la prochaine.

Tableau 8 : Synopsis de la leçon 3.

Cette séance a été réalisée comme prévue. L'enseignant a pu évaluer sa classe, car les élèves ont travaillé en autonomie et ont permis d'assurer un bon fonctionnement (Entretien post-séance 3). Le bilan de cette séance révèle une importante hétérogénéité de pratique en grimpe, avec des élèves pratiquants en extérieur et d'autres ayant une très grande appréhension de la hauteur.

Analyse à priori de la leçon 3

L'analyse à priori permet de définir le savoir mis en jeu dans la situation et tente de prédire les réponses des élèves face à ce savoir. Nous nous intéressons à la situation unique d'apprentissage de la leçon 3. Il s'agit de grimper des voies différentes en respectant la consigne donnée par l'enseignant au début de la situation : « *pousser sur ses jambes pour aller chercher des prises hautes* ».

La variable de commande est donc l'utilisation de ses membres inférieurs. Pour parvenir à grimper efficacement, l'élève doit s'organiser pour être équilibré et utiliser la poussée de ses jambes pour rechercher des prises lointaines (Rilhac, 2008).

Ainsi, nous pensons observer comme comportements typiques de la part des élèves une utilisation par exemple, presque exclusive des bras où les élèves se hissent vers les prises supérieures. Mais aussi des élèves, qui bloqués émotionnellement se collent à la paroi et ne se déplacent que dans le périmètre proche de leur centre de gravité. Dès lors il n'existe aucune poussée des jambes, ces dernières n'étant jamais tendues. Enfin, nous pouvons aussi observer des comportements justes où les élèves utilisent leurs jambes pour se projeter vers des prises lointaines.

6.3.2 Interprétation avec les descripteurs de l'action conjointe des épisodes didactiques remarquables de la phase I

Lors de cette séance 3, malgré sa nature évaluative l'enseignant a dû multiplier ses interactions avec les élèves notamment pour assurer le fonctionnement de la situation. Il a aussi tenu à commenter leurs pratiques de grimpe. Nous avons repéré ce type d'interactions didactiques, enseignant-filles et enseignant-garçons. Nous présentons des épisodes didactiques remarquables, de courtes durées où l'enseignant s'adresse soit à des filles soit à des garçons. Nous observons d'une part des interactions didactiques avec les élèves de niveau moyen que l'enseignant avait désignés lors de notre premier entretien (Entretien initial). Puis nous nous intéressons à des élèves en difficulté, qui ne parviennent pas à mettre en application le travail de grimpe demandé.

- Épisodes didactiques remarquables avec les élèves moyens (Leçon 3).

Nous présentons les épisodes remarquables 1 et 2 analysés en fonctions des descripteurs de l'action de l'enseignant puis des genèses. Nous les commenterons par la suite en réalisant une première comparaison entre filles et garçons.

Temps	Épisode 1 : Interactions entre l'enseignant et Romain (Leçon 3)	Actions
13'	(L'enseignant se déplace vers l'élève, bloqué au niveau de la plaque 2.) -Romain mets bien le poids de ton corps sur le pied droit, Romain. //Voilà. (Le professeur observe l'élève quelques secondes.)	Réguler Inst. ¹
13'46''	- Appuie fort dans ton pied gauche Romain. Appuie fort sur ton pied gauche. Là où il était, c'était bien. Et là, t'appuies fort dessus pour monter plus vers la gauche. Décale ta main, tes mains vers la gauche. Romain, ta main droite elle doit être à la place de ta main gauche. Inverse tes mains, fais l'inverse, mets la main droite, euh la main gauche elle va chercher tout à gauche, regarde tout à gauche. Voilà ! Allez, bouge ta main droite, voilà tu peux pousser là.	Réguler Inst. Réguler Inst. Réguler

Tableau 9 : Verbatim de l'épisode didactique remarquable 1 analysé en fonction des actions du professeur

Nous avons choisi cet épisode remarquable, car le professeur se centre sur l'utilisation des jambes et s'adresse à un élève qu'il nous avait précédemment ciblé (Entretien initial). Lors de ces interactions, le professeur en s'adressant à un élève bloqué sur la voie régule et institutionnalise l'action de grimpe. Il décrit point par point ce qu'il doit faire pour grimper.

Temps	Épisode 1 : Interactions entre l'enseignant et Romain (Leçon 3)	Genèses
13'	(L'enseignant se déplace vers élève, bloqué au niveau de la plaque 2.) -Romain, mets bien le poids de ton corps sur le pied droit, Romain//Voilà. (Le professeur observe l'élève quelques secondes.)	Méso ²
13'46''	- Appuie fort dans ton pied gauche Romain. Appuie fort sur ton pied gauche. Là où il était c'était bien. Et là t'appuies fort dessus pour monter plus vers la gauche. Décale ta main, tes mains vers la gauche. Romain ta main droite elle doit être à la place de ta main gauche. Inverse tes mains, fais l'inverse, mets la main droite, euh, la main gauche elle va chercher tout à gauche, regarde tout à gauche. Voilà ! Allez, bouge ta main droite, voilà tu peux pousser là.	Chrono

Tableau 10 : Verbatim de l'épisode didactique remarquable 1 analysé en fonction des genèses

¹¹ Le terme « Inst » est à lire comme « institutionnaliser » et ce jusqu'à la fin de l'interprétation des résultats

²²Les termes « Topo », « Méso » et « Chrono » sont à lire comme « topogenèse », « mésogenèse » et « chronogenèse » et ce jusqu'à la fin de l'interprétation des résultats.

Au regard des temps de genèses, nous remarquons que l'enseignant reste dans la reproduction de la consigne donnée au départ de l'exercice « *pousser sur ses jambes pour aller chercher des prises hautes* ». Il garde la responsabilité du savoir et indique la marche à suivre.

Temps	Épisode 2 : Interactions entre l'enseignant et Alysée, Élisa et Lou (Leçon 3)	Actions
38'12 ''	<p>(Le professeur s'adresse à deux élèves qui grimpent sur deux voies côte à côte)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Allez monte le pied d'abord Alysée <u>voilà</u> et là tu pousses toujours les pieds d'abord <u>essaye de sentir que c'est ta cuisse qui travaille</u>. - Manon il faut que tu arrives à mettre le poids de ton corps, <u>c'était bon mais le poids de ton corps, il faut que tu arrives à le basculer sur ton pied droit</u>, voilà et là essaye de passer le poids sur ton pied droit, allez pousse, pousse sur le pied droit, <u>voilà c'est ça, allez vas-y, allez tu y es presque là.</u> // <p>(Le professeur laisse Manon essayer et la regarde faire)</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Allez Manon essaie là ! Mets un maximum de poids sur la droite, sur le pied droit, et là tu pousses dans la jambe droite. Il faut aller chercher au-dessus là.</u> Allez t'y es allez, allez, allez. <u>Tu y es presque, hein Manon.</u> 	<u>Réguler</u> <u>Inst.</u> <u>Dévoluer</u> <u>Réguler</u> <u>Inst.</u> <u>Réguler</u> <u>Inst.</u>
41'36''		<u>Dévoluer</u> <u>Réguler</u> <u>Inst.</u>
42'53''	<p>(L'enseignant se déplace vers une élève qui ne parvient pas à passer un bloc)</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Euh t'es du mauvais pied Élisa je pense,</u> redescends le pied gauche euh tout à gauche là-bas et ensuite le pied droit sur la prise qui est là ouais, en-dessous, en-dessous de ta main c'est ça qui est difficile et là faut pousser, allez pousse.// <u>Là c'est un passage difficile je te l'accorde. (C'est une quoi ça ? C'est une 5C oui.) Le passage est difficile.</u> Tu le vois le petit graton à gauche, la toute petite prise violette ouais, ça il faut l'utiliser à un moment donné donc euh tu vois, il faut être un peu plus vers la gauche, c'est pour ça je disais d'inverser les pieds. T'en as besoin de ce truc. 	<u>Définir</u> <u>Réguler</u> <u>Inst.</u> <u>Réguler</u>

Tableau 11 : Verbatim de l'épisode didactique remarquable 2 analysé en fonction des actions du professeur

Dans cet épisode remarquable, l'enseignant s'adresse exclusivement à des filles qui s'engagent dans des voies de difficulté moyenne. Elles progressent mais se retrouvent en échec lorsque les prises s'éloignent de leur centre de gravité. Nous avons choisi cet épisode remarquable car l'enseignant, comme avec les garçons se préoccupe d'interagir avec elles à propos de l'utilisation de leurs jambes. Ainsi, nous voyons que pour ces filles l'enseignant garde le même principe de régulation, régulant beaucoup, mais leur laissant plus de temps pour qu'elles trouvent seules la solution.

Temps	Épisode 2 : Interactions entre l'enseignant et Alysée, Élisa et Lou (Leçon 3)	Genèses
38'12 ''	<p>(Le professeur s'adresse à deux élèves qui grimpent sur deux voies côté à côté)</p> <p>- Allez, monte le pied d'abord, Alysée, voilà et là tu pousses toujours les pieds d'abord, essaye de sentir que c'est ta cuisse qui travaille.</p> <p>- Manon, il faut que tu arrives à mettre le poids de ton corps, c'était bon mais le poids de ton corps, il faut que tu arrives à le basculer sur ton pied droit, voilà et là essaye de passer le poids sur ton pied droit, allez pousse, pousse sur le pied droit, voilà c'est ça, allez vas-y, allez tu y es presque là.</p> <p>(Le professeur laisse Manon essayer et la regarde faire)</p>	Méso Topo Méso Chrono
41'36''	<p>- Allez Manon, essaie là ! Mets un maximum de poids sur la droite, sur le pied droit, et là tu pousses dans la jambe droite. Il faut aller chercher au-dessus là. Allez t'y es allez, allez, allez. Tu y es presque, hein Manon.//</p>	Topo Chrono
42'53''	<p>(L'enseignant se déplace vers une élève qui ne parvient pas à passer un bloc)</p> <p>- Euh, t'es du mauvais pied Élisa je pense, redescends le pied gauche, euh tout à gauche là-bas et ensuite le pied droit sur la prise qui est là ouais, en-dessous en-dessous de ta main, c'est ça qui est difficile et là faut pousser, allez pousse.//</p> <p>Là c'est un passage difficile je te l'accorde. (C'est une quoi ça ? C'est une 5C oui.) Le passage est difficile. Tu le vois le petit graton à gauche, la toute petite prise violette ouais, ça il faut l'utiliser à un moment donné, donc euh tu vois, il faut être un peu plus vers la gauche, c'est pour ça je disais d'inverser les pieds. T'en as besoin de ce truc.</p>	Chrono Topo Chrono

Tableau 12 : Verbatim de l'épisode didactique remarquable 2 analysé en fonction des genèses

Au regard des temps de genèses, l'enseignant propose d'avancer dans le savoir. Il leur donne aussi la responsabilité de ce savoir en sollicitant leur réflexion et leur ressenti musculaire.

Plus précisément, nous pouvons maintenant analyser ces interactions didactiques, et comparer ces deux épisodes remarquables. Dès lors, nous remarquons que l'enseignant guide totalement Romain dans l'épisode remarquable 1: « Appuie fort dans ton pied gauche Romain (...) pour monter plus vers la gauche », « Décale ta main (...) vers la gauche. », « Inverse tes mains », « Allez, bouge ta main droite voilà tu peux pousser là. ». « Tu pousses toujours les pieds d'abord », « Il faut aller chercher au-dessus là ». Il lui indique quoi faire : « Monte ton pied gauche là ». Avec les filles, le professeur propose des actions : « ça, il faut l'utiliser à un moment donné » (Épisode remarquable 2). Autrement dit, il définit clairement l'action à réaliser pour le garçon, et va demander aux filles d'essayer, de chercher la solution efficace qui leur permettra de progresser dans la voie. Il rajoute des actions de dévolution dans ses interactions avec les filles : « Il faut que tu arrives à mettre ton poids du corps », « Essaye »... De cette façon, elles sont un peu plus libres de chercher une solution, il ne leur est pas imposé d'attraper telle ou telle prise. Elles bénéficient d'une autonomie relative dans leurs transformations et dans leurs acquisitions du savoir.

En conformité avec ses actions, le professeur conserve la responsabilité du savoir pour le garçon. En revanche, pour les filles les temps de topogenèse destinés à leur laisser chercher la solution sont plus fréquents : « *Ça, il faut l'utiliser à un moment donné* » ; « *Essaye de sentir que c'est ta cuisse qui travaille* ». L'évolution de la chronogenèse est en lien avec ces indications. Le professeur permet aux filles d'avancer plus dans le savoir. Il leur donne d'autres pistes de recherche pour évoluer sur la voie. Il est question de considérer la forme et la taille des prises, de regarder comment s'orienter, de « *sentir sa cuisse* ».

- Épisodes didactiques remarquables avec les élèves en difficulté (Leçon 3).

Lorsque les élèves connaissent de réelles difficultés face à une voie, l'enseignant va adopter des stratégies différentes suivant le sexe des élèves. Pour autant, le professeur conserve sa volonté de transmettre le savoir en jeu avec l'idée de pousser sur ses jambes pour rechercher de la hauteur. Nous présentons deux épisodes remarquables, un où l'enseignant s'adresse à un groupe de garçons et plus particulièrement à Théo (Épisode 3), l'autre se centrant sur les filles identifiées comme en difficulté (Épisode 4).

Temps	Épisode 3 : Interactions enseignant-garçons en difficulté (Leçon 3)	Actions
22'48''	<p>(<i>Un élève interpelle le professeur</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> - À un moment donné j'ai bloqué, on est trop petit pour monter les jambes. - Vous rigolez ou quoi ? <u>Tac, tac, tac,/ bah quand même</u> (<i>L'enseignant mime l'ascension</i>). <u>Regarde, un pied là, hop, après un pied là, Pense aux pieds essaye de raisonner en terme de pied.</u> <u>Vas-y.</u> <u>Voilà.</u> Allez le pied gauche, monte ton pied gauche, monte le pied gauche, et le gauche c'est l'autre/ Voilà ! Allez maintenant faut monter le pied droit, ouais la main c'était bien, la main gauche c'était bien, allez pousse/ Pousse dans cette cuisse là. / Mets le pied là, mets le pied là. 	<u>Définir</u> <u>Réguler</u> <u>Inst.</u> <u>Réguler</u>
23'16''	<ul style="list-style-type: none"> - J'peux pas. - <u>Tu forces trop avec tes doigts</u>, pousse fort dans c'te cuisse, pousse fort, voilà c'est ta jambe qui doit te pousser, tu tires avec les mains toi, ouais voilà et là faut que tu pousses fort dans c'te cuisse là. Fort ! Allez pousse, pousse dans ta cuisse. <u>Mais non ! Là, tu arrives facile !</u> Pousse, tends ta jambe là, celle-là, tends la, celle-là tends la ! allez, pousse ! Pousse dans ta cuisse. Regarde ta jambe, elle est pliée, tu sais monter un escalier ? Pousse comme si c'était une marche d'escalier. <u>Allez, vas-y tu peux le faire.</u> Pousse, vas-y pousse fort. Elle est hyper stable celle-là. 	<u>Inst.</u> <u>Réguler</u>
24'03''	<ul style="list-style-type: none"> - J'ai compris ce qu'il fallait faire, mais j'y arrive pas ! - Ben t'arrives à te mettre debout sur un pied quand même ? <u>Allez vas-y, n'aie pas peur, t'es tenu t'façon.</u> <u>Allez, pousse fort//Allez, tu peux y arriver là,</u> Théo il faut que tu pousses sur ton pied droit. 	<u>Dévoluer</u> <u>Réguler</u> <u>Inst.</u> <u>Réguler</u>

Tableau 13 : Verbatim de l'épisode didactique remarquable 3, analysé en fonction des actions du professeur

Lors de cet épisode Théo ne parvient pas à se détacher des premières prises qu'il a saisies. Face à cette difficulté, il se justifie au départ par sa petite taille et montre par la suite qu'il connaît de grandes appréhensions face à cet objectif de grimpe. Le professeur régule une nouvelle fois ses actions en insistant sur la notion de pousser avec les jambes.

Temps	Épisode 3 : Interactions enseignant-garçons en difficulté (Leçon 3)	Genèses
22'48''	<p>(Un élève interpelle le professeur)</p> <ul style="list-style-type: none"> - À un moment donné j'ai bloqué, on est trop petit pour monter les jambes. - Vous rigolez ou quoi ? Tac, tac, tac/ bah quand même/ Regarde, un pied là, hop, après un pied là. Pense aux pieds essaye de raisonner en terme de pied. Vas-y. Voilà. Allez le pied gauche, monte ton pied gauche, monte le pied gauche, et le gauche c'est l'autre/ Voilà ! Allez maintenant faut monter le pied droit, ouais la main c'était bien, la main gauche c'était bien, allez pousse/ Pousse dans cette cuisse-là. / Mets le pied là, mets le pied là. 	Topo Chrono Topo Chrono
23'16''	<ul style="list-style-type: none"> - J'peux pas. - Tu forces trop avec tes doigts, pousse fort dans c'te cuisse, pousse fort, voilà c'est ta jambe qui doit te pousser, tu tires avec les mains toi, ouais voilà, et là faut que tu pousses fort dans c'te cuisse là. Fort ! Allez, pousse, pousse dans ta cuisse. Mais non ! là, tu arrives facile ! Pousse, tends ta jambe, là, celle-là, tends la celle-là tends-la ! allez pousse ! Pousse dans ta cuisse. Regarde ta jambe elle est pliée tu sais monter un escalier ? Pousse comme si c'était une marche d'escalier. Allez vas-y tu peux le faire. Pousse, vas-y pousse fort. Elle est hyper stable celle-là. 	Chrono
24'03''	<ul style="list-style-type: none"> - J'ai compris ce qu'il fallait faire, mais j'y arrive pas ! - Ben t'arrives à te mettre debout sur un pied quand même ? Allez vas-y, n'aie pas peur, t'es tenu t'façon. Allez, pousse fort//Allez tu peux y arriver là Théo, il faut que tu pousses sur ton pied droit. 	

Tableau 14 : Verbatim de l'épisode didactique remarquable 3, analysé en fonction des genèses

Le professeur multiplie les temps de chronogenèse, insistant sans cesse sur le savoir en jeu. Il n'apporte pas de nouveaux savoirs, il répète la même régulation espérant voir un changement de la part de Théo.

Nous allons voir maintenant que l'enseignant adopte une stratégie quelque peu différente avec les filles.

Temps	Épisode 4 : Interactions enseignant-filles en difficulté (Leçon 3)	Actions
35'02'	<p>(Une élève interpelle le professeur)</p> <ul style="list-style-type: none"> - J'suis trop petite j'ai la jambe tendue pour attraper celle-là. - <u>Vas-y montre. Non, il faut que, T'as pas la jambe tendue là, ouais non ta jambe est pas tendue, remets-toi. Voilà. Celle-là est tendue mais pas l'autre c'est l'autre qui doit être tendue en fait. Et c'est celle-là elle est plus dure, et forcément ! Allez, vas-y, allez, mets tout ton poids sur le pied droit, tout ton poids sur le pied droit, allez, c'est parti, allez, allez ! Ouais, elle est dure tu vois.</u> Et ouais, voilà c'est ça la difficulté c'est qu'elle est petite la prise mais par contre ta jambe, elle est pas tendue. <u>Tu mesures bras levés, tu mesures plus que de là à là. Je te rassure. Je te rassure. Ce qui est dur, c'est quand tu mets ton poids là, faut arriver à bien arriver à la verrouiller.</u> Mais bon après y'a des 5B qui sont plus ou moins adaptées à la taille des gens et tout. Voilà. 	<p>Dévoluer Définir <i>Inst.</i> Réguler <i>Inst.</i> Réguler <i>Inst.</i> Définir</p>

Tableau 15 : Verbatim de l'épisode didactique remarquable 4, analysé en fonction des actions du professeur

Nous sommes dans le même cas de figure que l'épisode didactique remarquable 3 : Érine ne parvient pas à se défaire des premières prises et peine à grimper. Elle utilise le même argument que Théo pour se justifier : sa petite taille. Pour autant le professeur va considérer ce problème différemment et la rassurer par des temps d'institutionnalisation. Les régulations sont une nouvelle fois orientées vers la poussée des jambes mais se diversifient : il est question de poids du corps, de la jambe tendue...

Temps	Épisode 4 : Interactions enseignant-filles en difficulté (Leçon 3)	Genèses
35'02'	<p>(Une élève interpelle le professeur)</p> <ul style="list-style-type: none"> - J'suis trop petite j'ai la jambe tendue pour attraper celle-là. - <u>Vas-y montre. Non, il faut que, t'as pas la jambe tendue là, ouais non, ta jambe est pas tendue, remets toi. Voilà. Celle-là est tendue mais pas l'autre, c'est l'autre qui doit être tendue en fait. Et c'est celle-là, elle est plus dure, et forcément ! Allez, vas-y, allez, mets tout ton poids sur le pied droit, tout ton poids sur le pied droit, allez, c'est parti, allez, allez ! Ouais, elle est dure, tu vois.</u> Et ouais, voilà c'est ça la difficulté, c'est qu'elle est petite la prise mais par contre ta jambe elle est pas tendue. Tu mesures bras levés, tu mesures plus que de là à là. Je te rassure. Je te rassure. <u>Ce qui est dur, c'est quand tu mets ton poids là, faut arriver à bien arriver à la verrouiller.</u> Mais bon après ya des 5B qui sont plus ou moins adaptées à la taille des gens et tout. Voilà. 	<p>Topo Méso Chrono Chrono</p>

Tableau 16 : Verbatim de l'épisode didactique remarquable 4 analysé en fonction des genèses

Finalement, Théo comme Érine justifient leurs difficultés par leur petite taille. Pour autant, l'enseignant ne vas pas considérer de la même façon cette caractéristique. Il va pour les filles chercher à les rassurer en évoquant par exemple la difficulté de la voie, la taille des grimpeuses, le style de la prise : « *C'est difficile, t'es petite aussi, mais ne t'inquiète pas y'en a des plus adaptées* ». Au contraire, lorsqu'un garçon évoque le problème de la taille sur une voie de même difficulté (5B) l'enseignant réagit par l'ironie : « *Tu rigoles ou quoi tu pourrais y arriver, là c'est facile* ». Les régulations sont destinées à diriger leur parcours moteur sur la voie. Les actions d'institutionnalisation cherchent pour Érine à justifier son échec, pour Théo c'est l'inverse, le professeur marque son incapacité à progresser sur la voie. Il sous-entend qu'il devrait y arriver sans grande difficulté : « *Mais non ! Là tu arrives facile !* »

Au regard des temps de genèses, et dans le cas des élèves en difficulté (Épisodes remarquable 3 et 4) l'enseignant privilégie les temps de chronogenèse : « *Allez le pied gauche, monte ton pied gauche, monte le pied gauche, et le gauche c'est l'autre/ Voilà ! Allez maintenant faut monter le pied droit, ouais la main c'était bien, la main gauche c'était bien, allez pousse/ Pousse dans cette cuisse-là. / Mets le pied là, mets le pied là* ». Toutefois, il va permettre aux filles de justifier leurs difficultés en évoquant de nouveaux savoirs tels que la taille des prises : « *Ce qui est dur c'est quand tu mets ton poids là, faut arriver à bien arriver à la verrouiller.* »

6.3.3 Interprétation didactique des épisodes 1 à 4 de la phase I.

Ainsi, dans cette leçon 3, le professeur et ses élèves sont engagés dans des contrats didactiques différenciels. L'enseignant laisse les filles dans des situations ouvertes, où elles doivent chercher la solution. À l'inverse pour les garçons, et quelque soit leur niveau, il s'intéresse à leur technique et conserve donc la responsabilité du savoir. De fait il n'attend pas la même réussite motrice chez les filles et les garçons, et les engage dans des apprentissages différents.

Cette différentiation, permise entre autres par des interactions didactiques différencierées filles et garçons, mobilisant des actions enseignantes et des genèses différentes, pénalisent certain(e)s élèves. En effet, en escalade, les objets du savoir sont orientés vers l'utilisation des prises, la variété de la gestuelle, la lecture et l'enchaînement des passages d'une voie (Testevuide, 2003). Ainsi, il apparaît nécessaire d'être capable de dissocier et coordonner

l'action de ses membres pour progresser dans différentes directions, mais aussi de repérer des prises-clés et d'anticiper sa grimpe (Rilhac, 2008). Lors de cette leçon, l'objectif initial était plus orienté vers les premiers éléments de cette compétence. Finalement cet objectif a été omniprésent lorsque l'enseignant s'adressait aux garçons. Il s'est plus attardé sur l'aspect reprenant la coordination des actions des membres avec les garçons, en inhibant la lecture d'enchaînement des voies. Pour les filles, ce fut plutôt l'inverse, le professeur était moins précis dans ses régulations didactiques, préférant dévoluer la recherche des prises adéquates. Il existe alors deux contrats didactiques, différenciés suivant le sexe des élèves de niveau moyen (Épisode 1 et 2). L'un pénalisera les garçons quand ils feront face à une voie inconnue, l'autre pénalise les filles dans l'immédiat quand elles connaissent des difficultés à se mouvoir sur la voie, au vue de la logique interne de l'APSA (Benoit et Geronimi, 2013).

Pour compléter et conclure l'analyse de ces quatre premiers épisodes remarquables (Phase I) nous souhaitons faire correspondre la singularité genrée de chaque élève avec les interactions de l'enseignant, au travers du positionnement de genre des élèves. Nous les mettons en relation avec les dimensions sociales dans l'apprentissage des élèves, et plus précisément avec leur positionnement de genre.

De fait, nous considérons dans cette leçon 3, les cas d'un positionnement de genre féminin et les cas d'un positionnement de genre masculin. Dans ses interactions le professeur s'attarde sur Théo, Romain, Manon, Élisa et Érine. Dans cette activité et durant cette leçon, nous pouvons les regrouper de cette façon :

Positionnement de genre masculin	Utilise la force des bras pour se hisser. Aspect moteur de l'activité	Romain
Positionnement de genre féminin	Recherche une stratégie de grimpe efficace. N'utilise pas la force en priorité.	Manon, Élisa, Alysée
	Appréhension de la hauteur et de la chute. Peur du risque.	Théo, Érine

Tableau 17 : Tableau associant le positionnement de genre des élèves observés lors de la leçon 3, aux modalités de pratique

Ces deux types de positionnement de genre vont être activés et soutenus par les élèves et les régulations didactiques de l'enseignant. En effet, nous avons observé que l'enseignant interagit généralement avec les élèves en correspondance avec leur positionnement de genre.

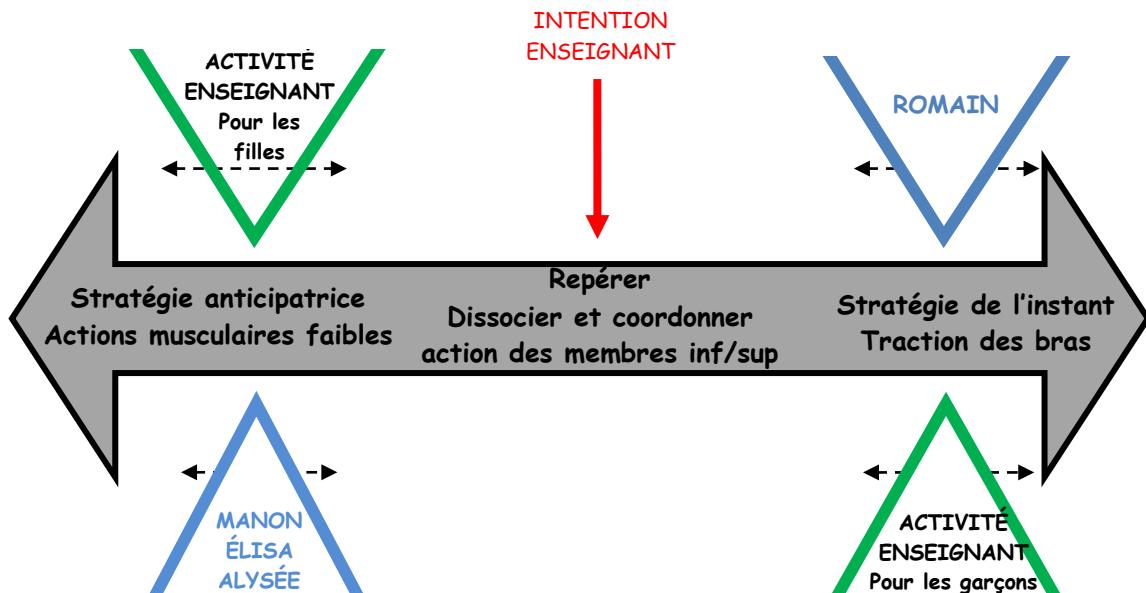


Figure 7 : Continuum des modalités de pratiques des élèves moyens en fonction de l'analyse de la leçon 3

Par exemple, dans l'épisode remarquable 1, le professeur indique à Romain comment ne pas forcer sur les bras, et demande à Élisa, dans l'épisode 2, de chercher comment utiliser le graton pour parvenir à monter. Des contrats didactiques différentiels s'engagent donc entre l'enseignant et ces deux élèves.

Si nous nous intéressons maintenant aux élèves observés dans les épisodes didactiques remarquables 3 et 4, nous nous rendons compte qu'ils rencontrent des difficultés dans la réalisation de la consigne initiale. Aussi, en se référant à cette dernière, l'enseignant tente de modifier les modalités de pratiques faisant référence à l'engagement des élèves dans l'activité physique (Rilhac, 2008). Ainsi, nous pouvons établir le continuum des modalités de pratiques présenté ci-dessous.

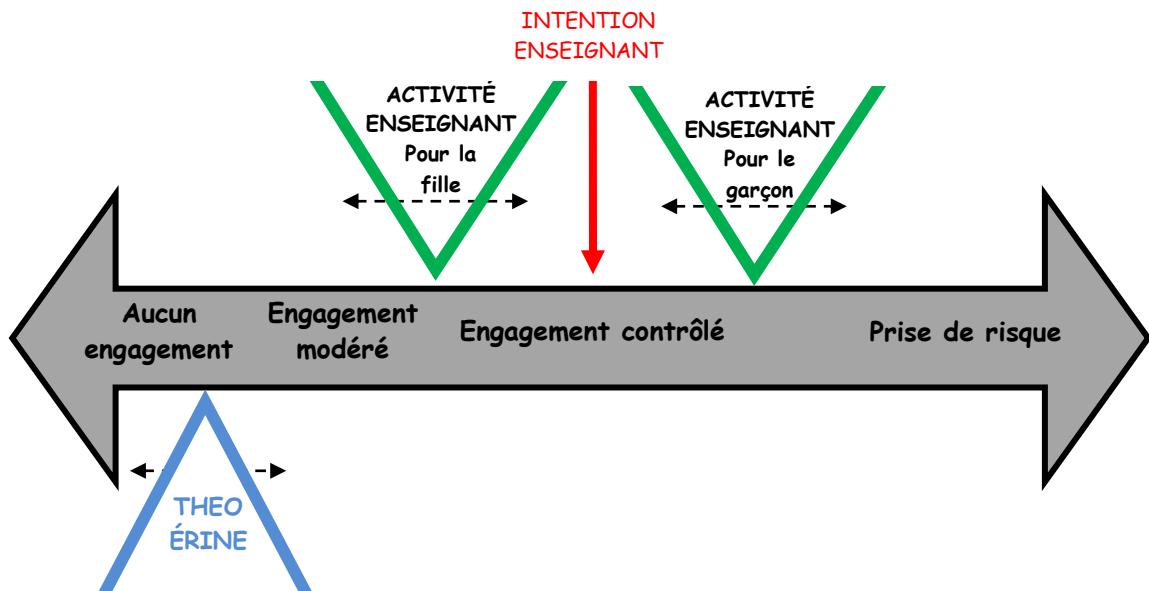


Figure 8 : Continuum des modalités de pratiques des élèves en difficulté en fonction de l'analyse de la leçon 3

Pour les filles en difficulté face à l’appréhension de la chute ou le vertige (épisode didactique remarquable 3), l’enseignant rassure les filles et essaye de les engager dans l’activité tout en considérant cette spécificité. Par contre, il différencie son argumentation face aux garçons. Il n’inscrit pas dans sa démarche le positionnement de genre activé par l’élève, plutôt féminin. Il exprime ne pas comprendre la difficulté qu’ils traversent : « *Vous rigolez ou quoi ? Tac, tac, tac. Bah, quand même. Regarde, un pied là, hop après un pied là* », et propose la même stratégie que pour Romain, se focalisant sur la notion de poussée avec les jambes : « *Allez pousse, pousse dans ta cuisse. Mais non ! Là tu arrives facile !* ». Pour tous et toutes il souhaite parvenir à les engager dans la voie mais espère beaucoup plus pour les garçons. Ses actions didactiques sont différentes selon à qui il s’adresse.

Ainsi, le professeur dans ses interactions différencie son approche en fonction du sexe de l’élève, de façon inconsciente. Selon le milieu, un contrat didactique différentiel est engagé en fonction du sexe des élèves. Dans la majorité des cas, le professeur préférera s’attarder sur la consigne principale chez les garçons pour qu’ils ne tirent pas sur les bras, avec l’envie de les guider prise après prise dans leur ascension. Les garçons sont engagés dans un « contrat d’imitation ou de reproduction formelle », où les interactions font état de recommandations relatives à ce qu’il faut faire pour réussir la transformation motrice visée (Brousseau, 1997).

Pour les filles, il est moins directif dans l'attitude à adopter face à la voie, il nuance ses interactions pour qu'elles comprennent l'action à réaliser et pourquoi.

Dans cette activité qu'est l'escalade, où la compétence attendue par les programmes du collèges (2008) est de « choisir et conduire un déplacement pour grimper en moulinette et enchaîner deux voies différentes proches de son meilleur niveau, en optimisant les prises de mains et de pieds et en combinant efficacement la poussée des jambes et la traction des bras » ; il apparaît essentiel de maîtriser à la fois une lecture de trajectoire, et donc d'être capable de s'adapter à une voie inconnue, et une technicité gestuelle permettant de grimper avec agilité et en gérant ses efforts. Dès lors, il semble judicieux de développer chez les élèves ces deux pôles de l'activité. Pour autant, inconsciemment les actions de l'enseignant privilégient l'un ou l'autre en fonction du sexe de l'élève à qui il s'adresse. D'autre part, il ne semble pas considérer de la même façon les ressources émotionnelles des élèves, essayant de comprendre celles des filles, mais inhibant cet aspect de l'activité physique chez Théo.

Enfin, l'enseignant exprimait dans l'entretien de départ avoir des regrets vis-à-vis de la pratique scolaire en escalade : « *l'incertitude n'est pas si forte qu'elle devrait l'être, donc bon ça, c'est un peu dommage* ». Dans ses interactions ce dernier a pourtant tendance à assimiler le sexe des élèves à l'un de ces pôles et d'omettre le second, diminuant l'incertitude avec les garçons. Cette distinction est faite inconsciemment par l'enseignant, voilà pourquoi nous avons pris le temps de lui montrer notre analyse en nous appuyant sur les faits, filmés. En suivant les prérogatives initiées par Abernot et Eymery(2013) ; l'introduction d'une volonté consciente incitée par une prise d'initiative à la décision, nous nous appuyons sur un entretien en situation d'auto-confrontation (I) pour essayer d'engager un changement de la part de l'enseignant.

6.3.4 Entretien en situation d'auto-confrontation I

Durant cet entretien en situation d'auto-confrontation, qui se déroule après les trois premières séances, nous avons montré ces courts épisodes remarquables (1 à 4) à l'enseignant. Après une première analyse nous avons ciblé nos questions sur les différences filles-garçons. Face à sa pratique, il exprime l'hypothèse de s'attarder plus sur les bons élèves : « *j'ai euh conseillé entre guillemets que des bons élèves quoi pratiquement* », qui sont plus insistant sur les voies car ils auraient une plus grande volonté de réussir. Il note aussi une distinction entre les filles et les garçons dans la gestion de l'apprehension en relevant le cas de Théo : « *À un moment*

j'ai été familier avec Théo alors que je l'ai pas entendu chez les autres, on pourrait dire, ouais ça pourrait être une petite différence ».

Une fois les résultats présentés, l'enseignant comprend notre analyse « *Oui c'est marrant* » « *Oui, ok je comprends* ». Puis nous expliquons la notion de positionnement de genre et tentons de le faire réfléchir sur cette caractéristique. Au vu des quelques réticences qu'il émet : « *Cela dit, moi c'est un truc qui me perturbe un peu dans le raisonnement, ça veut dire ouais, d'un côté on dit ça, c'est une façon, enfin en tout cas politiquement c'est une façon de dire, bê c'est pas parc'que t'es une fille que t'as un comportement de fille et un garçon que t'as un comportement de garçon, mais d'un côté y'a aussi le côté, moi j'trouve, contre productif, parc'que tu dis le genre de fille, c'est quand même le genre fille c'est quand même le genre de celui qui ne s'engage pas.* » Nous formalisons un exemple par le cas de Théo (Épisode remarquable 3).

Puis nous le projetons dans les séances à venir. Il serait donc question de considérer le positionnement de genre féminin activé par Théo, et afin de tendre vers une construction de compétence en escalade pour chaque élève, de développer pour tous les notions de stratégie et d'analyse.

En se projetant dans cette possibilité il craint sa part d'intuition et d'inconscient : « *Ce qui est difficile, c'est que euh, on pourrait se dire que dans la stratégie que j'utilise avec l'élève j'élabore pas vraiment de stratégie, ça sort tout seul quoi c'est ça qu'est difficile ouais c'est d'arriver à...ouais, ça doit pas être évident.* ». Il privilégie des changements dans la construction de la situation : « *peut-être le mettre dans une situation euh plus confortable avec une voie qui va être plus facile qui va faciliter le fait qu'il monte un peu plus haut quoi, alors que peut être si tu ne m'avais pas dit ça je lui aurais dit allez bouge-toi ! Tu vas y arriver ! (...) après je peux demander éventuellement au pareur de le mettre un petit plus sec sur le bas de la voie pour déclencher l'ascension, en disant c'est pas grave au début si il t'aide un peu ...Tu verras après une fois que tu l'auras fait t'y arriveras mieux...par c'que j'pense qu'il a une certaine appréhension* ».

Il nous semble avoir pu établir les facteurs essentiels pour parvenir au changement : la volonté de la part de l'acteur de modifier sa pratique et de réfléchir à comment apporter un changement. Dès lors, le cadre initial nécessaire au changement étant fixé, nous cherchons maintenant à l'observer dans la seconde phase.

6.4 Phase II : L'accompagnement au changement

Cette seconde phase fait suite à l'entretien en situation d'auto-confrontation I précédemment décrit. Elle comprend 2 leçons (leçons 4 et 5), les entretiens avec l'enseignant et se clôture par un nouvel entretien en situation d'auto-confrontation (II).

Lors de la leçon 4, l'enseignant explique être toujours dans un temps de réflexion suite à l'entretien en situation d'auto-confrontation I: « *Euh ouais, j'ai réfléchi après je me suis demandé est-c'que ça vaut le coup de changer quelque chose ou pas, en tout cas ça m'a alerté quoi. Ouais je suis conscient du fait que c'est peut être sans doute différent dans la façon de parler aux différents profils d'élèves, mais après je sais pas si je vais volontairement essayer de changer. Je vais voir sur le moment* » (Entretien ante-séance 4). Par conséquent, dans cette seconde phase des résultats nous allons souligner le fait que le professeur observé a effectivement montré quelques réticences conscientes ou inconscientes au changement. Toutefois, vis à vis de l'objet de savoir visant une diminution de l'appréhension face à la hauteur, il a modifié sa pratique.

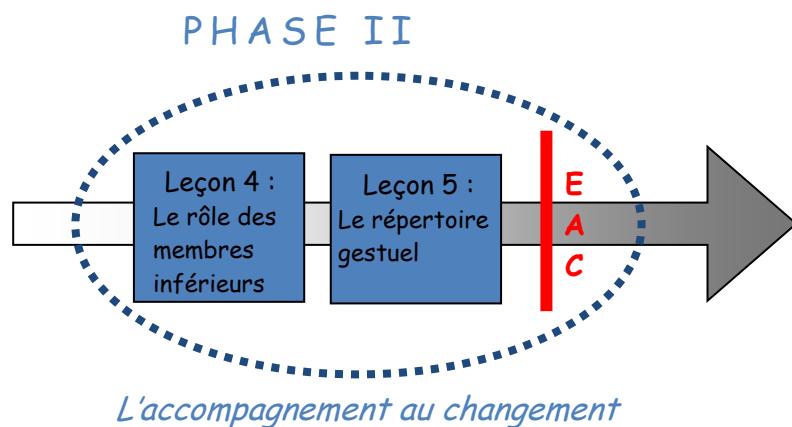


Figure 9 : La phase II, l'accompagnement au changement.

6.4.1 Synopsis et analyses à priori des leçons 4 et 5

Synopsis de la leçon 4

mn	Découpage du protocole selon les tâches et les objectifs visés	Découpage du protocole selon les modalités de travail instaurées	Consignes et contenus visés par l'enseignant
0			
10	Prise en main de la classe	Groupe classe	Présentation de ce qui est censé être travaillé durant la séance.
20			
30			
40			
50	Situation unique Obj : Le rôle des membres inférieurs	Par groupe de 3 (grimpeur, assureur, contre-assureur), sur une voie en multi-prises.	. Réaliser une ascension en réalisant le moins d'appuis-pieds possibles. . Grimper sur 3 voies différentes . À chaque passage changement de rôles . Appel pour vérification sécurité
60			
70			
80			
90			
100	Prise en main de la classe	Groupe classe	Retour sur la séance et anticipation de la prochaine.

Tableau 18 : Synopsis de la leçon 4

La leçon a été réalisée dans son intégralité, et l'enseignant semble assez satisfait de la séance (Entretien post-séance 4). Il est toujours noté, par l'enseignant, une difficulté pour un groupe de 5 élèves face au vertige et à la chute. De fait, le professeur envisage pour eux un travail spécifique : « *Après par contre je pense que l'erreur que j'ai commise c'est que j'aurai dû sur les 4-5 élèves qui bloquent par rapport à l'appréhension, j'pense que j'aurai dû prévoir un travail différent. Par c'que finalement ils étaient pas trop dans ce que j'avais demandé, ils étaient plus dans essayer de surmonter son appréhension, du coup c'était pas très utile l'histoire des pieds pour eux* » (Entretien post-séance 4).

Analyse à priori de la leçon 4

L'analyse à priori de la leçon 4 définit deux types de savoir identifié par le professeur et mis en jeu dans la situation unique d'apprentissage. Il est question de développer chez tous les élèves une utilisation optimale des jambes, en comptabilisation le nombre de prises utilisées en appui-pied. Ainsi, comme lors de la leçon 3 la variable de commande est l'utilisation de ses membres inférieurs. Pour parvenir à grimper efficacement, l'élève doit s'organiser pour être équilibré et utiliser la poussée de ses jambes pour rechercher des prises lointaines (Rilhac, 2008). Ainsi, face à la consigne initiale, nous pensons identifier comme comportements typiques de la part des élèves, une utilisation presque exclusive des bras où les élèves se hissent vers les prises supérieures. Les élèves peuvent aussi se retrouver en déséquilibre sur la paroi, en essayant des déplacements verticaux, en multipliant les appuis-mains ou encore en

recherchant des prises très éloignées. Enfin, nous pouvons aussi observer des comportements justes où les élèves utilisent leurs jambes pour se projeter vers des prises lointaines.

Les élèves peuvent aussi ne pas parvenir à se déplacer verticalement et rester collés à la paroi. De ce fait, ils ne se déplacent que dans le périmètre proche de leur centre de gravité et n'utilisent pas la force de leurs membres inférieurs. Dans ce cas, le professeur a prévu (Entretien en situation d'auto confrontation I et Entretien Ante Séance 4) de se centrer sur un autre objet de savoir : l'engagement physique. Il s'agit de faire accepter à l'élève la chute, la hauteur et les émotions que cela entraîne. Face à cette problématique, les élèves peuvent rester bloqués, progresser sur la voie, mais aussi se stopper une fois qu'ils estiment être trop hauts.

Synopsis de la leçon 5

mn	Découpage du protocole selon les tâches et les objectifs visés	Découpage du protocole selon les modalités de travail instaurées	Consignes et contenus visés par l'enseignant
0 10	Prise en main de la classe	Groupe classe	Présentation de ce qui est censé être travaillé durant la séance.
20 30 40 50 60 70 80 90	Situation en fonction du niveau. Obj : Développer le répertoire gestuel du grimpeur/ lutte appréhension.	Par groupe de 3 de niveau (grimpeur, assureur, contre-assureur), sur une voie en multi-prises.	. Groupe 1 : Grimpe à l'aveugle. . Groupe 2 : Grimpe en égyptien : obligation de grimper avec les carens internes et externes des pieds . Groupe 3 : 3 passages mains-pieds par grimpe. . Grimper sur 3 voies différentes . À chaque passage changement de rôles . Appel pour vérification sécurité
100	Prise en main de la classe	Groupe classe	Retour sur la séance et anticipation de la prochaine.

Tableau 19 : Synopsis de la leçon 5

Les élèves ont mis du temps à intégrer les consignes et réaliser correctement la situation. Dès lors, la grande majorité des interactions est destinée à l'organisation et à répéter les consignes définies en début de séance. Plus précisément, du point de vue l'enseignant, l'exercice à l'aveugle a été un « échec » et les deux autres ont permis malgré tout de modifier certains comportements (entretien post-séance 5). Les groupes de trois sont les mêmes que pour la leçon précédente.

Analyse à priori de la leçon 5.

La situation d'apprentissage a été divisée en 3 niveaux différents. Dans les deux premiers groupes, l'objectif était de diversifier son répertoire gestuel. La variable de commande reste de nouveau l'utilisation de ses jambes, mais cette fois-ci de façon plus précise en fonction des prises utilisées. Ainsi, pour progresser efficacement sur la voie il faut utiliser l'ensemble des

cares du pied (Groupe 2) et parvenir à enchaîner des prises mains-pieds (Groupe 3). Face à ces consignes, les élèves peuvent essayer différentes grimpes, en essayant de progresser avec les différentes parties du pied. Ils peuvent aussi connaître des déséquilibres, et des chutes. D'autre part, certains élèves, en utilisant leurs ressources biomécaniques peuvent progresser sur la voie en pas croisés.

Pour le groupe 1, l'objectif est différent il s'agit en grimpant à l'aveugle d'affronter ses émotions, et de vaincre le vertige, l'apprehension de la hauteur. Les élèves placés ainsi peuvent accepter de grimper, comme rester bloqués. Ils peuvent aussi éprouver de nouvelles difficultés dans la recherche des prises voisines, privées de la vue et ne pas progresser.

6.4.2 Interprétation avec les descripteurs de l'action conjointe des épisodes didactiques remarquables de la phase II

Nous allons maintenant analyser les actions de l'enseignant au cours des deux leçons 4 et 5 en sélectionnant des épisodes didactiques remarquables. Nous avons choisi des épisodes relatant les interactions didactiques entre l'enseignant et des élèves (filles ou garçons) de niveau moyen orienté une nouvelle fois vers l'utilisation optimale des membres inférieurs (Épisode 5 à 7). Nous nous sommes aussi centrés sur des épisodes remarquables où l'enseignant s'adresse à des élèves en difficulté (épisodes 8 à 11), à propos du vertige, de l'apprehension et de la chute car nous remarquons quelques changements vis-à-vis de la leçon précédente (leçon 3). Nous présentons ces épisodes en les analysant en fonction des descripteurs de l'action de l'enseignant puis des genèses.

- Épisodes didactiques remarquables avec les élèves moyens (Leçon 4 et 5).

Temps	Épisode 5 : Le cas des garçons de niveau moyen (Leçon 4)	Actions
78'06''	<p>- Allez Romain, <i>faut monter ce pied gauche, Romain</i>. Allez, sur la bleue si tu peux, mais la bleue du haut. /Allez plus ah ! Plus haut que ça !</p> <p><i>-Allez Antoine, faut poser ce pied droit. Non c'est le pied droit.</i></p>	<i>Inst.</i> <i>Régule</i> <i>Inst.</i>
78'54''	<p>- Allez Pierre, il faut que tu ailles chercher plus haut avec tes pieds. C'est Romain pardon. Fais comme des grands pas avec tes pieds, le pied gauche, il va aller super haut ! // Allez Romain, essaie d'aller chercher carrément la noire, à ta droite avec ton pied droit, la noire. Celle qui est au niveau de ta cuisse. // Allez Romain, très haut. // Le pied droit au niveau de la cuisse Romain, le pied droit au niveau de la cuisse.</p>	Régule Régule

Tableau 20 : Verbatim de l'épisode didactique remarquable 5 analysé en fonction des actions du professeur

Cet épisode didactique remarquable 5 est issu de la leçon 4. Nous l'avons sélectionné car il concernait des élèves désignés initialement par l'enseignant et qu'il représentait l'objet de savoir recherché dans cette leçon, l'utilisation des jambes. Nous sommes donc dans le cas d'élèves de niveau moyen, qui ont surmonté leurs émotions négatives face à la grimpe et connaissent seulement des difficultés au cours de l'ascension dans la recherche de prises. Comme lors de l'épisode remarquable 1, l'enseignant régule didactiquement l'action des élèves garçons en indiquant quoi faire précisément.

Temps	Episode 5 : Le cas des garçons de niveau moyen (Leçon 4)	Genèses
78'06''	Allez Romain, faut monter ce pied gauche Romain. Allez, sur la bleue si tu peux, mais la bleue du haut. / Allez, plus ah ! Plus haut que ça ! Allez Antoine faut poser ce pied droit. Non c'est le pied droit.	Chrono.
78'54''	Allez Pierre il faut que tu ailles chercher plus haut avec tes pieds. C'est Romain pardon. Fais comme des grands pas avec tes pieds, le pied gauche il va aller super haut !// Allez Romain, essaie d'aller chercher carrément la noire à ta droite, avec ton pied droit, la noire. Celle qui est au niveau de ta cuisse. // Allez Romain très haut. Le pied droit au niveau de la cuisse Romain, le pied droit au niveau de la cuisse. /	Topo. Chrono. Topo. Chrono. Chrono.

Tableau 21 : Verbatim de l'épisode didactique remarquable 5 analysé en fonction des genèses

Pour ces garçons, comme avant le premier entretien en situation d'auto-confrontation (I), le professeur reste dans le guidage, répétant le même savoir dans les temps de chronogenèse.

Il s'agit maintenant d'analyser deux épisodes remarquables (6 et 7). Nous les avons regroupés car tous deux concernent les filles de niveau moyen aperçues lors de la leçon 3 à propos de l'utilisation des jambes lors de l'ascension.

Temps	Épisode 6 : Le cas des filles de niveau moyen (Leçon 4)	Actions
55'39''	Alizée tu peux aller chercher plus haut avec ton pied. Regarde, le pied gauche, il est pas monté très haut. Allez va chercher très haut avec le droit maintenant.//	Réguler Dévoluer
56''12	Allez, grand pas Alizée. Le plus haut possible, avec ton pied.	Réguler
58'03''	Allez Lou, regarde où tu vas le poser, il faut le monter au maximum !	Dévoluer Réguler
58'44''	Allez Élisa tu peux le faire ! Allez, lance-toi ! Si tu rates c'est pas grave tu seras soutenue par la corde ! Allez, monte le pied droit, comme tu l'avais	Réguler Inst. Réguler

60'11''	<p>mis, c'était bien et là faut pousser fort et allez chercher au-dessus. Pousse dans le pied droit et monte le pied gauche sur la prise noire ou violette au-dessus de la verte/ Voilà c'est ça, allez maintenant faut pousser pour aller plus haut. Pousse dans le pied gauche.</p> <p>Monte le pied gauche le plus haut que tu peux, allez vas-y ! Ouais c'est bien ça, allez la prochaine, encore plus haut, allez tu y es ! Ouais super.</p> <p>Allez essaie d'aller chercher encore plus haut avec tes pieds Lou. Ouais ça c'est bien.</p>	Réguler Inst.
	Épisode 7 : Le cas des filles de niveau moyen (Leçon 5)	Réguler Inst.
79'28''	Allez Alysée! Alysée il faut que tu essaies. Attends Alysée, descends descends. Regarde avant de monter il faut que tu regardes un coup, t'essaies d'analyser au moins pour le bas, c'que tu vas faire tu vois. Donc là tu vois t'en as une prise qui est assez grosse, tu vas pas partir plutôt comme ça (<i>Le professeur mime</i>) et c'est seulement après la orange là. Parc'que là t'es partie directement dans la difficulté. Essaie de partir tu vois, là sur les kakis là.	Réguler Dévoluer Réguler

Tableau 22 : Verbatim des épisodes didactiques remarquables 6 et 7 analysés en fonction des actions du professeur

Dans ces épisodes (6 et 7), l'enseignant privilégie les conseils et laisse du temps aux filles après ses régulations didactiques. Il est moins précis qu'avec les garçons.

Temps	Episode 6 : Le cas des filles de niveau moyen (Leçon 4)	Genèses
55'39''	Alizée tu peux aller chercher plus haut avec ton pied. Regarde, le pied gauche, il est pas monté très haut. Allez va chercher très haut avec le droit maintenant.//	Topo. Chrono.
56'12	Allez, grand pas Alizée. Le plus haut possible, avec ton pied.	
58'03''	Allez Lou, regarde où tu vas le poser, il faut le monter au maximum !	Topo.
58'44''	Allez Élisa tu peux le faire ! Allez lance-toi ! Si tu rates c'est pas grave tu seras soutenue par la corde ! Allez, monte le pied droit, comme tu l'avais mis c'était bien, et là faut pousser fort et allez chercher au-dessus. Pousse dans le pied droit et monte le pied gauche sur la prise noire ou violette au-dessus de la verte/ Voilà c'est ça, allez maintenant fais pousser pour aller plus haut. Pousse dans le pied gauche.//	Topo. Chrono.
60'11''	Monte le pied gauche le plus haut que tu peux, allez vas-y : Ouais c'est bien ça, allez tu y es, ouais super !	Topo.
	Allez essaie d'aller chercher encore plus haut avec tes pieds, Lou. Ouais ça c'est bien.	Topo.

Épisode 7 : Le cas des filles de niveau moyen (Leçon 5)		
79'28''	Allez Alysée! Alysée il faut que tu essaies. Attends Alysée, descends descends. Regarde avant de monter il faut que tu regardes un coup, t'essaises d'analyser au moins pour le bas, c'que tu vas faire tu vois. Donc là tu vois t'en as une prise qui est assez grosse, tu vas pas partir plutôt comme ça (mime) et c'est seulement après le orange là. Parce que là t'es partie directement dans la difficulté. Essaie de partir tu vois là sur les kakis là.	Topo. Méso. Topo. Chrono.

Tableau 23 : Verbatim des épisodes didactiques remarquables 6 et 7 analysés en fonction des genèses

Au final, dans ces épisodes remarquables issus des leçons 4 et 5, l'enseignant continue à différencier ses actions en fonction du sexe des élèves. En effet, pour les garçons il est question de réguler l'action de l'élève en lui indiquant ce qu'il doit faire précisément : « *Allez Romain, essaie d'aller chercher carrément la noire à ta droite, avec ton pied droit la noire. Celle qui est au niveau de ta cuisse* ». Avant cette régulation, il a tendance à institutionnaliser l'action à réaliser, il « *faut faire* » ça : « *Il faut monter le pied gauche* », « *Il faut poser ce pied droit* ».

Pour les filles, les interactions sont moins précises. Il conseille, par exemple à Lou, de prendre des informations sur ses futurs déplacements. Il dévolue cette partie du savoir : « *Allez Lou regarde où tu vas le poser, il faut le monter au maximum !* » Il faut essayer d'aller « *chercher encore plus haut avec tes pieds* ». Ses régulations sont plus larges, moins directives. Les actions d'institutionnalisation pour Romain destinées à dire ce qu'il faut faire, deviennent pour Lou ou Alizée des actions de dévolution. En effet, la consigne, dans la leçon 4, est de réaliser le moins d'appuis-pieds possible lors de l'ascension sur la voie. Le milieu est propice pour utiliser le plus efficacement possible la poussée des jambes. En laissant l'élève chercher à réaliser cette consigne, le professeur donne la responsabilité du savoir à l'élève et le laisse découvrir la nécessité de cette poussée. Et, ce n'est que dans un second temps, quand l'élève est dans de réelles difficultés qu'il va guider son ascension : « *Allez, monte le pied droit, comme tu l'avais mis c'était bien, et là faut pousser fort et allez chercher au-dessus. Pousse dans le pied droit et monte le pied gauche sur la prise noire ou violette au-dessus de la verte* » (Élisa est alors dans une voie de niveau 4B, en devers). Une fois la difficulté passée, il revient à sa stratégie de départ en redevenant plus complet sur ses régulations : « *Voilà c'est ça, allez maintenant faut pousser pour aller plus haut. Pousse dans le pied gauche* ».

Nous retrouvons cette volonté dans la leçon suivante (Leçon 5). Il conseille à Alysée de regarder avant de monter, dévoluant ainsi la tâche d'analyse de la voie. Il lui demande : « *Regarde avant de monter, il faut que tu regardes un coup, t'essaises d'analyser au moins*

pour le bas c'que tu vas faire tu vois ». Cette dévolution n'a jamais été remarquée auprès des garçons.

Au niveau des genèses, les élèves-filles connaissent des plus grands temps de topogenèse où elles possèdent la responsabilité du savoir : « *Regarde* », « *Essaie* » « *Cherche* ». Le savoir est toujours orienté vers la poussée des membres inférieurs, mais les temps de chronogenèse le définissent de façon générale : « *là faut pousser fort et allez chercher au-dessus* », sans indication précise.

L'enseignant va les faire avancer dans le savoir en leur proposant de nouvelles réflexions. Ils souhaitent qu'elles analysent la voie et anticipent leur ascension : « *Regarde avant de monter il faut que tu regardes un coup, t'essaies d'analyser au moins pour le bas c'que tu vas faire tu vois. Donc là tu vois, t'en as une prise qui est assez grosse, tu vas pas partir plutôt comme ça (mime) et c'est seulement après le orange là* ». Pour les garçons, comme avant le premier entretien en situation d'auto-confrontation (I), le professeur reste dans le guidage. Il garde la responsabilité du savoir dans les temps de topogenèse en indiquant la marche à suivre. Ainsi, les temps de chronogenèse permettent de définir et réguler un savoir déjà abordé sur la poussée des jambes.

- Épisodes didactiques remarquables avec les élèves en difficulté (Leçon 4 et 5).

Dans le cas des élèves plus en difficulté, nous observons un changement plus marquant, et volontaire de la part de l'enseignant. Lorsque nous abordons le cas de Théo (grande appréhension de la grimpe) dans l'entretien post-séance, il nous explique avoir modifié sa façon de s'adresser à lui : « *Ouais non, là je l'ai quand même poussé pour qu'il lâche le mur, mais par contre j'étais beaucoup plus je pense dans le vocabulaire, j'étais un petit peu plus souple, plus...* » (Entretien post-séance 4). Voilà pourquoi nous avons choisi les épisodes remarquables suivants (8 et 9):

Temps	Épisode 8 : Le cas de Théo (Leçon 4)	Actions
39'25''	(L'élève est plaque 0). Théo essaye en fait d'inverser tes deux pieds. Ce pied là plutôt, et le pied gauche, plus le décaler vers la gauche et là tu vas trouver des solutions. Si si, tu vas décaler tes mains aussi. Et le pied droit décale-le vers la gauche. Allez t'inquiète pas t'es tenu. T'inquiète pas. Allez c'est déjà bien que tu sois là, mets le pied là, et le pied gauche là. C'est pas plus haut c'est la même hauteur. Déplace-la ta main vers la gauche. La main droite vers la orange. La main droite. Fais-moi coucou avec la main droite. La main droite avec la orange, là, la petite orange. Ben si tu lâches, si tu y'arrives pas tu vas descendre. Et si tu y'arrives pas	Réguler <i>Inst.</i> Réguler <i>Inst.</i> Réguler

	<p>tu vas lâcher. Allez t'inquiète, t'inquiète pas. Allez, décale ta main droite. <i>Voilà allez vas-y tu peux le faire. Vas-y, va, va.</i></p> <p>- Non mais monsieur je peux pas.</p> <p>- Décale ta main droite, allez vas-y fais-le, vas-y tu peux, aie confiance en toi. <i>Tu peux, celle-là, elle est hyper stable</i>, t'as tout ton poids dessus. <u>Allez Théo lance-toi n'aie pas peur. Allez Théo, allez, allez, tu dis un, deux, trois, j'y vais. Ne regarde pas en bas regarde ta prise orange.</u></p> <p>- J'peux pas !</p> <p>Mais tu peux, tu peux, tu le fais pas, mais tu peux ! Non, pas cette main l'autre main. Allez l'autre main, sur la prise orange vas-y. <i>Si t'arrives pas tu vas tomber, si tu tombes tu vas être tenu. Montre-moi que tu n'y arrives pas.</i></p> <p>(Le professeur est appelé en urgence par un autre groupe. Il revient quelques minutes plus tard. Pendant ce temps, Théo a abandonné.)</p> <p>- Mais j'ai le vertige monsieur !</p> <p>- Allez tu montes un petit peu. Théo t'as le vertige ? <u>Ok, donc il faut le travailler.</u> Tiens-toi prêt. OK ? c'est bon ? Saute ! saute ! (Théo hésite, le professeur provoque sa chute)</p> <p>Ok refait ! <u>Tu remontes de là et c'est toi qui sautes c'est pas moi qui te pousse cette fois-ci.</u> Allez remonte, pas haut, comme t'étais. Quand je dis 3 tu sautes. 1, monte encore un peu, 2, 3 ! (Théo se laisse à moitié tomber, ses mains restent accrochées aux prises). Voilà ! Non lâche ! lâche ! Refais un coup par'c'que t'as pas lâché. Allez re-saute. (Le professeur s'adresse aux autres élèves du groupe).</p> <p>Il faut qu'il essaie de prendre un peu confiance par'c'qu'il a l'impression qu'il va mourir quand il lâche. Allez, remonte un tout petit peu, 3 ! Allez saute ! Lâche tout ! <u>Bon au prochain coup, chaque début d'ascension tu le fais un peu ça, pour prendre un peu confiance ok ? Ils sont là ils te tiennent ok ? Allez !</u></p>	<i>Inst.</i> Réguler <i>Inst.</i> Dévoluer Réguler Dévoluer Réguler <i>Inst.</i> Dévoluer Définir Dévoluer Dévoluer <i>Inst.</i>
	Épisode 9 : Le cas de Théo (Leçon 5)	Actions
64'33''	<p>Alors Théo est-c'que tu montes un peu là ?</p> <p>Euh, il est monté maximum à ça (50 cm)</p> <p>Allez Théo ! Là tu te... <u>Dans la mesure où tu entends ma voix de toute façon c'est que t'es en bas.</u> // Allez grimpe Théo. <u>Je suis à côté de toi et moi j'ai les pieds par terre.</u> Allez t'essaie d'appuyer fort sur ton pied droit et de monter ton pied gauche. <i>Voilà ! Superbe ! Très bien ! Ça c'est très bien !</i></p> <p>Allez, monte ton pied droit, maintenant tu peux le monter assez haut ton pied droit par'c'qu'y'a une grosse prise, y'a une grosse prise facile là. Le pied droit. Allez continue Théo t'es tout en bas. / (Le professeur remonte à sa hauteur). <i>Voilà continue comme ça c'est super.</i> T'essaie de mettre tout ton poids sur la prise gauche là. Sur ton pied gauche. Allez vas-y appuie fort sur le pied gauche Théo.</p>	Définir Réguler <i>Inst.</i> Réguler <i>Inst.</i> Réguler

Tableau 24 : Verbatim des épisodes didactiques remarquables 8 et 9 analysés en fonction des actions du professeur

Lors de ses interactions avec Théo, en comparaison avec l'épisode 3, l'enseignant a changé son approche. Il lui demande « *d'essayer* », l'encourage, valide ses actions, le félicite : « *Voilà ! Superbe ! Très bien ! Ça c'est très bien !* » Il cherche à le rassurer : « *Mais tu peux, tu peux, tu le fais pas, mais tu peux !* ». Il rajoute aussi des exercices de chute pour qu'il prenne confiance.

Temps	Épisode 8 : Le cas de Théo (Leçon 4)	Genèses
39'25''	<p>(<i>L'élève est plaque 0</i>). Théo, essaye en fait d'inverser tes deux pieds. Ce pied-là plutôt, et le pied gauche, plus le décaler vers la gauche et là tu vas trouver des solutions. Si si, tu vas décaler tes mains aussi. Et le pied droit décale le vers la gauche. Allez t'inquiète pas t'es tenu. T'inquiète pas. Allez c'est déjà bien que tu sois là, mets le pied là et le pied gauche là. C'est pas plus haut, c'est la même hauteur. Déplace-la ta main vers la gauche. La main droite vers la orange. La main droite. Fais-moi coucou avec la main droite. La main droite avec la orange, là, la petite orange.</p> <p>Ben si tu lâches, si tu y arrives pas tu vas descendre. Et si tu y arrives pas tu vas lâcher. Allez t'inquiète, t'inquiète pas. Allez, décale ta main droite. Voilà allez vas-y tu peux le faire. Vas-y, va, va.</p> <p>- Non mais monsieur je peux pas.</p>	<p>Topo.</p> <p>Chrono.</p> <p>Méso.</p> <p>Chrono.</p> <p>Méso.</p>
40'52''	<p>- Décale ta main droite, allez vas-y fais-le, vas-y tu peux, aie confiance en toi. Tu peux celle-là elle est hyper stable, t'as tout ton poids dessus. Allez Théo lance-toi n'aie pas peur. Allez Théo, allez, allez, tu dis un, deux, trois, j'y vais. Ne regarde pas en bas, regarde ta prise orange.</p> <p>- J'peux pas !</p>	<p>Chrono.</p> <p>Topo.</p>
41'20''	<p>Mais tu peux, tu peux, tu le fais pas, mais tu peux ! Non pas cette main l'autre main. Allez l'autre main sur la prise orange, vas-y. Si t'arrives pas tu vas tomber, si tu tombes, tu vas être tenu. Montre-moi que tu n'y arrives pas.</p> <p>(<i>Le professeur est appelé en urgence par un autre groupe. Il revient quelques minutes plus tard. Pendant ce temps, Théo a abandonné.</i>)</p> <p>- Mais j'ai le vertige monsieur !</p>	<p>Topo.</p> <p>Méso.</p>
46'02''	<p>- Allez tu montes un petit peu. Théo t'as le vertige ? Ok, donc il faut le travailler. Tiens-toi prêt. OK ? c'est bon ? Sauter ! sauter ! (Théo hésite, le professeur provoque sa chute)</p> <p>Ok refais ! Tu remontes de là et c'est toi qui sautes c'est pas moi qui te pousse cette fois ci. Allez remonte, pas haut, comme t'étais. Quand je dis 3 tu sautes. 1, monte encore un peu, 2, 3 ! (<i>Théo se laisse à moitié tomber, ses mains restent accrochées aux prises</i>). Voilà ! Non, lâche ! lâche ! Refais un coup par'c'que t'as pas lâché. Allez re-sauter.</p> <p>(<i>Le professeur s'adresse aux autres élèves du groupe</i>). Il faut qu'il essaie de prendre un peu confiance par'c'qu'il a l'impression qu'il va mourir quand il lâche. Allez remonte un tout petit peu, 3 ! Allez sauter ! Lâche tout ! Bon au prochain coup, chaque début d'ascension tu le fais un peu ça, pour prendre un peu confiance ok ? Ils sont là ils te tiennent ok ? Allez !</p>	<p>Méso.</p> <p>Topo.</p> <p>Méso.</p> <p>Topo.</p>

Temps	Épisode 9 : Le cas de Théo (Leçon 5)	Genèses
64'33''	<p>- Alors Théo est-c'que tu montes un peu là ?</p> <p>- Euh, il est monté maximum à ça (50 cm)</p> <p>- Allez Théo ! Là tu te... Dans la mesure où tu entends ma voix de toute façon c'est que t'es en bas. (<i>Théo grimpe les yeux bandés</i>) // Allez grimpe Théo. Je suis à côté de toi et moi j'ai les pieds par terre. Allez t'essaie d'appuyer fort sur ton pied droit et de monter ton pied gauche. Voilà ! Superbe ! Très bien ! Ça c'est très bien ! Allez monte ton pied droit maintenant, tu peux le monter assez haut ton pied droit par'c'qu'y'a une grosse prise, y'a une grosse prise facile là. Le pied droit. Allez continue Théo t'es tout en bas. / (<i>Le professeur remonte à sa hauteur</i>). Voilà continue comme ça c'est super. T'essaie de mettre tout ton poids sur la prise gauche là. Sur ton pied gauche. Allez vas-y appuie fort sur le pied gauche Théo.</p>	Topo. Chrono. Topo. Chrono.

Tableau 25 : Verbatim des épisodes didactiques remarquables 8 et 9 analysé en fonction des genèses

Conformément à nos hypothèses dans l'entretien en situation d'auto-confrontation (I), l'enseignant a pris en compte les difficultés de Théo et le positionnement de genre qu'il active dans cette situation d'escalade pour l'aider. Il agit comme il l'aurait fait avec Érine ou Anne dans les leçons précédentes. Il régule et institutionnalise ses actions pour l'aider et l'encourager à affronter la voie. De plus, au vu de son ascension jusqu'à la plaque 1,5 (d'après les résultats notés) nous pouvons dire que l'élève a progressé et lutte contre ses émotions. Il n'abandonne pas, ou ne se cache plus comme il l'a fait lors des premières leçons.

Dans ces épisodes remarquables (8 et 9), le professeur ne cesse de réitérer un savoir déjà construit pour la majorité de la classe. Il décline l'objet du savoir autour de la peur de la chute, il redéfinit le milieu afin de faire vivre à Théo de nouvelles émotions pour qu'il ait moins peur de tomber. Dans les temps de chronogenèse il fait donc avancer le savoir de Théo par l'expérience et en changeant l'exercice. Il guide l'élève dans son ascension. Enfin, le professeur prend constamment la responsabilité du savoir lors des temps de topogenèse, sauf lorsqu'il souhaite fixer un défi à Théo pour les prochaines séances. Cette idée de défi intra-personnel sera déclinée auprès des autres élèves en difficultés.

En effet, nous remarquons au cours de ces leçons 4 et 5 que d'autres élèves, filles et garçons connaissent des difficultés comparables à celles de Théo.

Temps	Épisode 10 : Le cas de Hugues (Leçon 4)	Actions
37'28''	Et Hugues un peu plus haut. Allez, un pied de plus ! Allez, un pied juste tu montes un pied ! Allez, allez ! Ouais super : Hé Bravo ! Allez continue. // (<i>L'élève progresse vers le haut (1/2 plaque) puis demande sec et redescend</i>)	Régule Inst.
39'09''	Hé Hugues c'est l'apprehension qui te bloque. Donc t'as vu ce que je t'ai fait faire. T'étais bloqué. Ben à chaque fois que tu te retrouves dans cette situation tu te dis ok j'suis bloqué je monte un pas de plus. À chaque fois. Et tu te dis que tu vas aller plus haut. Et c'est bien, regarde, là du coup t'as validé la plaque 2, alors que tu y étais pas. Alors à chaque fois fixe-toi un défi ok ?	Régule Dévoluer

Tableau 26 : Verbatim de l'épisode didactique remarquable 10 analysé en fonction des actions du professeur

Hugues connaît les mêmes appréhensions que Théo. Pour autant, il s'engage un peu plus dans la voie et ne se retrouve bloqué par ses émotions qu'une fois une certaine hauteur atteinte. Face à cette crispation, l'enseignant ne va pas agir comme avec Théo. Il va lui laisser chercher un peu plus la solution et se recentrer sur l'objet de savoir initial.

Temps	Épisode 10 : Le cas de Hugues (Leçon 4)	Genèses
37'28''	Et Hugues un peu plus haut. Allez un pied de plus ! Allez, un pied juste tu montes un pied ! Allez, allez ! Ouais super : Hé Bravo ! Allez continue.// (<i>L'élève progresse vers le haut (1/2 plaque) puis demande sec et redescend</i>). Hé Hugues c'est l'apprehension qui te bloque. Donc t'as vu ce que je t'ai fait faire. T'étais bloqué. Ben à chaque fois que tu te retrouves dans cette situation tu te dis, ok j'suis bloqué, je monte un pas de plus. À chaque fois. Et tu te dis que tu vas aller plus haut. Et c'est bien, regarde, là du coup t'as validé la plaque 2 alors que tu y étais pas. Alors à chaque fois, fixe-toi un défi ok ?	Topo.
39'09''		Topo.

Tableau 27 : Verbatim de l'épisode didactique remarquable 10 analysé en fonction des genèses

Une fois Hugues revenu à sa hauteur, l'enseignant va l'engager dans des temps de topogénèse lui fixant un objectif personnel afin de conserver sa motivation. Nous allons voir que cette méthode va être reprise par l'enseignant avec les filles, dans l'épisode remarquable suivant.

Temps	Épisode 11 : Les filles en difficulté (Leçon 4)	Actions
31'15''	<p>Érine alors t'es montée jusqu'où ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jusqu'à la première plaque. - Première plaque, ok ! Tu l'as réussie la première plaque ? - Oui, mais j'arrive jamais à faire plus ! En fait j'ai un p'tit peu peur de tomber. - <i>Voilà c'est ça, c'est ça l'apprehension. Donc il faut qu'à chaque séance tu te fixes une hauteur un peu plus haute. Tu te dis, allez la dernière fois j'ai été jusqu'à ce niveau, le coup d'après, je gagne ça quoi... Tu vois petit à petit tu vas y arriver.</i> 	<i>Inst.</i> <u>Dévoluer</u>
31'57''	<p>(<i>Le professeur s'adresse à l'élève contre-assureur</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quel est ton objectif Anne ? La deuxième plaque quand même ! - Peut être - Non, comment non ? <i>pas peut être ! Regarde elle a fait une plaque, une plaque et demie donc tu vas faire deux plaques. Allez, on y va Anne. Essaie de, tu t'occupes pas d'elles, tu regardes le mur. Allez. On monte très haut ses pieds, on réfléchit pas. Fin' on réfléchit, mais à comment on grimpe.</i> <p><i>Allez Érine tu regardes pas en bas, tu montes, c'est nickel. Allez continue super ! C'est bien continue pas de problème. T'es tout près du sol, encore tu peux monter.</i></p> <p>(<i>Le professeur s'éloigne pour revenir quelques minutes plus tard.</i>)</p>	<i>Inst.</i> <u>Régule</u> <i>Inst.</i>
34'47''	<p>Érine ? (demande combien)</p> <p>2 ? c'est mieux ! T'as eu peur ?</p> <p>-À la descente</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Non, mais c'est bien, attends ! Donc, elle vous a mis la barre à un endroit, maintenant, faut faire comme elle ! En plus, vous êtes plus grande, donc pour vous ça fait moins haut !</i> - Essayez de monter sans trop regarder en bas... 	<i>Inst.</i> <u>Dévoluer</u> <u>Régule</u>

Tableau 28 : Verbatim de l'épisode didactique remarquable 11 analysé en fonction des actions du professeur

Ainsi, le professeur va multiplier les actions d'institutionnalisation toujours pour rassurer et féliciter les filles. Il est question d'essayer d'anticiper la grimpe.

Temps	Épisode 11 : Les filles en difficulté (Leçon 4)	Genèses
31'15''	<p>Érine alors t'es montée jusqu'où ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jusqu'à la première plaque. - Première plaque, ok ! Tu l'as réussie la premier plaque ? - Oui, mais j'arrive jamais à faire plus ! -Ouais mais c'est l'apprehension qui te bloque c'est pas... -En fait j'ai un p'tit peu peur de tomber. - <i>Voilà c'est ça, c'est ça l'apprehension. Donc il faut qu'à chaque séance tu te fixes une hauteur un peu plus haute. Tu te dis, allez la dernière fois j'ai été jusqu'à ce niveau, le coup d'après je gagne ça quoi. Tu vois petit à petit tu vas y arriver.</i> 	
31'57''	<p>(<i>Le professeur s'adresse à l'élève contre-assureur</i>)</p>	Méso. Topo.

	<p>- Quel est ton objectif Anne ? La deuxième plaque quand même !</p> <p>- Peut être</p> <p>-Non, comment non ? pas peut être ! Regarde elle a fait une plaque, une plaque et demie donc tu vas faire deux plaques. Allez, on y va Anne. Essaie de, tu t'occupes pas d'elles, tu regardes le mur. Allez. On monte très haut ses pieds, on réfléchit pas. Fin' on réfléchit, mais à comment on grimpe.</p>	Topo.
34'47''	<p>- Allez, Érine tu regardes pas en bas, tu montes c'est nickel. Allez, continue super ! C'est bien, continue pas de problème. T'es tout près du sol, encore tu peux monter.</p> <p>(Le professeur s'éloigne pour revenir quelques minutes plus tard.)</p> <p>-Érine ?? ? c'est mieux ! T'as eu peur ?</p> <p>-À la descente</p> <p>-Non mais c'est bien, attends ! Donc, elle vous a mis la barre à un endroit maintenant faut faire comme elle !</p> <p>En plus vous êtes plus grande, donc pour vous, ça fait moins haut !</p> <p>- Essayez de monter sans trop regarder en bas...</p>	Chrono.
		Méso.

Tableau 29 : Verbatim de l'épisode didactique remarquable 11 analysé en fonction des générèses

Ainsi, l'avancée des savoirs sur l'échelle temporelle est marquée dans ces deux épisodes didactiques remarquables (10 et 11) de temps d'institutionnalisation où l'enseignant félicite et encourage ses élèves à progresser en hauteur : « *Allez, continue super ! C'est bien continue pas de problème* ». Il justifie l'évolution de l'élève et concrétise ses progrès. D'autre part pour les pousser à dépasser leurs limites, il utilise dans des temps de topogénèse, un mise en responsabilité de chacun en leur fixant des défis, soit personnel pour Érine et Hugues : « *Ben à chaque fois que tu te retrouves dans cette situation tu te dis ok j'suis bloqué je monte un pas de plus. À chaque fois.* », Soit intra groupe pour les filles : « *Donc, elle vous a mis la barre à un endroit, maintenant faut faire comme elle !* » .

Ainsi, l'enseignant fait analyser la voie aux filles afin de faciliter leur grimpe. Il dévolue l'objet du savoir, dans le but de détourner leur attention du sol, ou du groupe. : « *Essaie de, tu t'occupes pas d'elles, tu regardes le mur. Allez. On monte très haut ses pieds, on réfléchit pas. Fin on réfléchit, mais à comment on grimpe* ». Comme avec Théo, il va s'appuyer sur l'aspect motivationnel de ses régulations et institutionnaliser leurs efforts et réussites : « *Allez Érine, tu regardes pas en bas tu montes, c'est nickel. Allez, continue, super ! C'est bien, continue pas de problème. T'es tout près du sol encore, tu peux monter*».

Dans le cas d'Hugues, l'enseignant réalise le même schéma alternant régulation et institutionnalisation. Toutefois, il ne guide pas autant l'élève que pour Théo, le laissant chercher la solution seul.

6.4.3 Interprétation des données des épisodes remarquables 5 à 11 (leçons 4 et 5).

À nouveau, un contrat didactique différentiel s'engage entre le professeur et ses élèves. Pour les élèves de niveau moyen (épisodes 5, 6 et 7) il continue à opérer une différence suivant le sexe des élèves, s'accaparant l'objet du savoir avec les garçons, laissant la responsabilité aux filles de trouver la solution pour évoluer sur la voie. Ainsi, il engage les filles dans des situations ouvertes, de stratégie et de lecture de voie, et attend d'elles une anticipation et une réflexion. Pour les garçons, à l'inverse il attend des savoir-faire techniques dans des situations fermées où il dirige leurs actions. Nous nous retrouvons dans le même dispositif que lors des premières leçons, il n'y a pas eu de changement réel du point de vue du contrat didactique différentiel suite à l'entretien en situation d'auto-confrontation.

Toutefois, vis-à-vis des élèves en difficulté nous observons une volonté de changement de la part de l'enseignant. Il agit différemment avec Théo, modifiant ses actions avec lui. Le contrat didactique qui s'engage est différent avec les élèves en difficulté. Le professeur diffère ses actions suivant les besoins de ces élèves et non suivant leur sexe, comme lors des épisodes de la phase I. En effet, si Hugues, Théo, Anne et Érine connaissent tous et toutes des ennuis pour grimper sans être inhibés par leur appréhension de la chute et du vide, l'enseignant distingue leurs difficultés. Ainsi, si nous nous questionnons maintenant vis-à-vis des positionnements de genre des élèves nous pouvons établir le tableau suivant :

Positionnement de genre masculin	Utilise la force des bras pour se hisser. Aspect moteur de l'activité	Romain, Antoine
Positionnement de genre Féminin	Appréhension de la hauteur et de la chute. Peur du risque.	Théo, Anne,
	Recherche une stratégie de grimpe efficace. N'utilise pas la force en priorité.	Alizée, Lou, Élisa
Positionnement de genre selon des modalités équilibrées	Appréhension de la hauteur. Engagement moteur.	Hugues, Érine

Tableau 30 : tableau associant le positionnement de genre des élèves aux modalités de pratiques

Dans ces deux leçons nous avons souligné les interactions de l'enseignant avec deux niveaux d'élèves. Pour les élèves de niveau moyen qui parviennent à réaliser l'exercice mais avec

certaines difficultés (nombre d'appuis-mains utilisés important pour la leçon 4 par exemple) l'enseignant différencie toujours ses interactions en fonction du sexe des élèves. Ainsi il renforce le positionnement de genre qui est activé par ces derniers. Il continue à guider les garçons afin qu'ils équilibrent la dynamique de leur force dans leurs poussées pour grimper (Rilhac, 2008). Au cours de ses régulations avec les garçons, le professeur affronte donc le paradoxe fondamental du contrat didactique : « Tout ce qu'il entreprend pour faire produire par l'élève les comportements qu'il attend, tend à priver ce dernier des conditions nécessaires à la compréhension et à l'apprentissage de la notion visée : si le maître dit ce qu'il veut, il ne peut plus l'obtenir» (Brousseau, 1996, p. 50-51). À l'inverse, il dirige les filles vers une anticipation de l'ascension en les faisant réfléchir sur leurs prochains appuis.

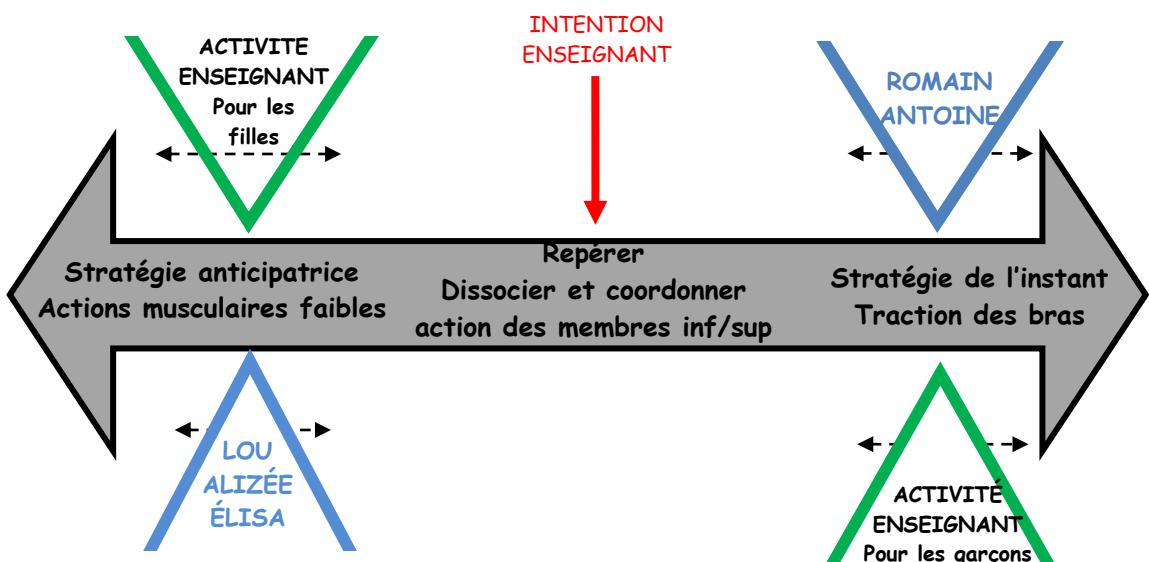


Figure 10: Continuum des modalités de pratiques des élèves de niveau moyen en fonction de l'analyse des leçons 4 et 5

Dans tous les cas, nos remarques précédentes sur cette différenciation, efficace pour les élèves mais ne développant pas la compétence à acquérir, n'ont pas eu l'effet escompté. L'enseignant est dans une démarche de réflexion vis-à-vis de ce questionnement il nous l'indique d'ailleurs dans l'entretien ante séance 4, il ne sait pas encore si c'est judicieux de changer sa pratique : « *J'ai réfléchi, après je me suis demandé est-c'que ça vaut le coup de changer quelque chose ou pas, en tout cas, ça m'a alerté quoi* ».

Toutefois, si nous considérons maintenant les élèves en plus grande difficulté, qui ne peuvent pas se centrer sur l'exercice demandé car ils ne parviennent pas à dépasser la première plaque

de la voie, nous remarquons des changements. En effet, dans le cas de Théo, le professeur a totalement modifié son approche. Il a multiplié les consignes et les régulations visant à le rassurer. Il a institutionnalisé chacun de ses gestes, une nouvelle fois pour le rassurer. Contrairement à la fois précédente, cette stratégie correspond à celle adaptée aux filles comme Anne et coïncide avec le positionnement de genre féminin activé. L'enseignant a donc transformé ses actions didactiques envers Théo, et s'est appuyé sur le modèle utilisé auprès d'Anne qui semblait plus fonctionner. Dès lors ces deux élèves ont réussi à dépasser la plaque 0 lors de la leçon 5.

Plus encore, un élève, Hugues, connaît aussi des difficultés d'apprehension. Néanmoins, il n'hésite pas à s'engager et bloque dans l'exercice seulement quand il est réellement éloigné du sol (3 mètres). Il n'est donc pas dans le même positionnement de genre que Théo ou de certaines filles. Cette distinction est perçue par l'enseignant (entretien en situation d'auto-confrontation II). De fait il a une approche basée sur l'estime de soi auprès de cet élève qui semble fonctionner. Il la réitère avec Érine qui semble elle aussi tendre vers un positionnement de genre « de modalités équilibrées » car elle n'hésite plus à s'engager dans la voie.

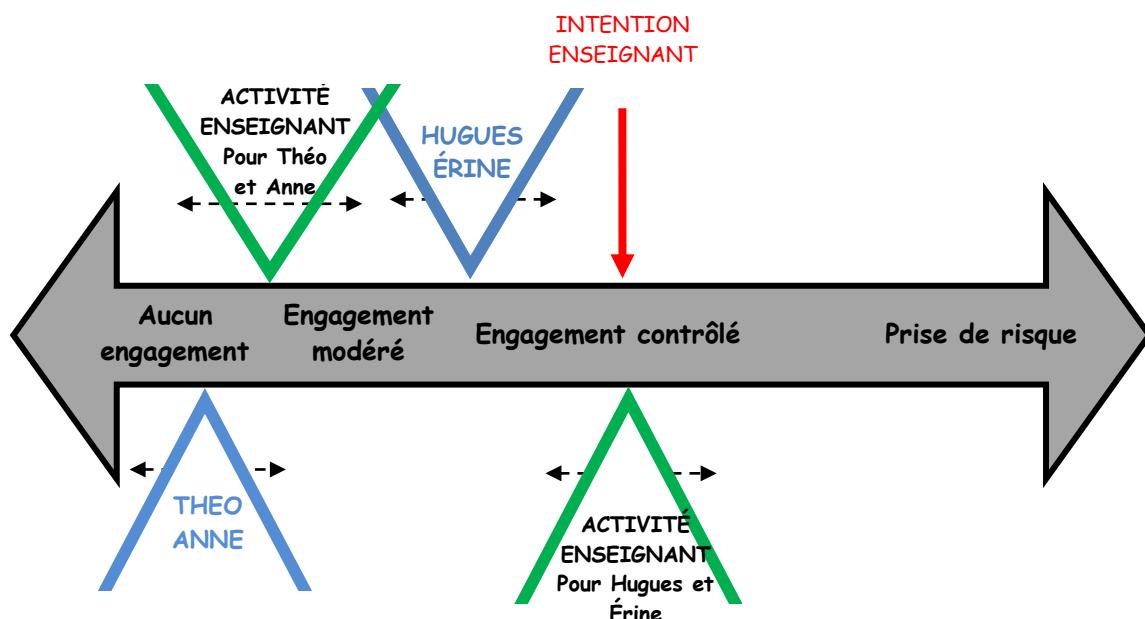


Figure 11 : Continuum des modalités de pratiques des élèves en difficulté en fonction de l'analyse des leçons 4 et 5

Afin de poursuivre ce début de modification, et d'accompagner un changement plus important vis-à-vis des problématiques des élèves de niveaux moyens, nous réalisons un second entretien en situation d'auto-confrontation.

6.4.4 Entretien en situation d'auto-confrontation II

Dans ce second entretien en situation d'auto-confrontation, qui fait suite à deux leçons portant sur l'utilisation des membres inférieurs et la gestion de l'apprehension, nous avons commencé par demander à l'enseignant s'il pensait avoir opéré des changements dans sa pratique en lien avec notre dernier entretien.

Il exprime ne rien avoir changé sauf peut-être vis-à-vis de Théo, mais très légèrement : « *Euh pour les filles j'ai pas l'impression, après peut-être pour Théo un petit peu, j'ai été un peu plus, j'sais pas, euh, un peu moins direct dans l'approche du genre vas-y bouge-toi euh ...Peut être sur Théo, voilà c'est tout. Et pour les filles j'ai pas l'impression d'avoir changé quoi que ce soit* ».

Après le passage à la vidéoscopie, ce dernier remarque qu'il y a eu en effet une tendance au changement avec Théo, il le justifie par notre entretien précédent : « *Ben ça avait pas trop l'air de marcher, et comme tu m'avais entre guillemets mis le nez dedans, ben voilà, sans doute que c'est ça qui m'a poussé à changer un peu à être un peu plus rond, pour m'adapter un peu plus à son profil. Donc ouais, voilà je pense que c'est ça, parc'que ça marchait pas* ». Mais il ne semble pas convaincu de cette approche : il demande des preuves d'efficacité : « *La question après c'est qu'est c'qui marche le mieux. Après, il monte un tout petit peu plus haut...* ».

Nous abordons alors le cas d'Hugues. Le professeur identifie immédiatement l'élève dans une situation de positionnement de genre « de modalités équilibrées » et justifie ainsi sa façon de faire : « *Je le vois un peu neutre sur ce type de truc car Théo son appréhension de la hauteur elle est combinée aussi à un manque d'engagement moteur quoi. Alors que Hugues pour l'avoir vu dans d'autres activités je sais qu'il est capable de s'engager au niveau moteur. Donc lui, y'a que le côté appréhension de la hauteur ...* ».

Enfin, nous engageons notre entretien sur les élèves de niveaux moyens et cette distinction récurrente entre filles et garçons, le plus souvent de façon inconsciente. L'enseignant acquiesce cette différence et cherche à la justifier par l'expérience inconsciente qu'on assimile aux filles et aux garçons vis-à-vis des pratiques physiques : « *si on prend n'importe quelle activité souvent, pas en danse par exemple, mais souvent les garçons ils ont un vécu dans l'activité qui est plus important que les filles et dans ce vécu ils ont un passé technique plus important, du coup ça peut les toucher, plus que les filles. Qui sont plus dans la construction en fait de ce répertoire technique.*

Cette justification correspond aux études réalisées : le sport

véhicule des valeurs du genre masculin : affrontement, compétition dans la performance ou la lutte, sollicitation maximum des ressources, prises de risque, violence (Cogérino, 2005). De fait, la représentation des sexes s'établit alors systématiquement dans la comparaison à un modèle masculin exclusif qui laisse une place par défaut à l'expression des particularités sexuées et peine à instaurer l'égalité des sexes (Loudcher, 2011).

Pour autant, le professeur nuance cette possibilité en évoquant l'APSA support : « *Mais après en escalade, c'est pas tellement valable, parc'que Lou par exemple se débrouille beaucoup mieux que Romain. Après y'a aussi le fait que pour laisser à l'élève le fait de chercher les clefs, tout ça il faut que l'élève, enfin inconsciemment je dois considérer que Romain il a peut-être pas la possibilité de trouver les clefs et les filles sont souvent plus réflexives, plus peut-être que c'est ça qui me fait que je les laisse chercher, que je leur donne plus de temps de recherche et le garçon moins peut-être* ». Il remarque qu'il serait juste de changer ses stratégies surtout vis-à-vis des garçons pour qu'ils cherchent aussi les clefs du savoir : « *Ben ouais peut-être ça, le fait de laisser un peu plus d'ouverture au garçon, ouais je pense que ça peut être une piste ouais. (...) Ça pourrait raisonner chez eux, Romain par exemple qui est très réflexif* ».

Suite à cet entretien en situation d'auto-confrontation, l'enseignant s'est construit des pistes de travail et de changement. Plus que d'envisager des modifications didactiques, il souhaite les mettre en œuvre de façon concrète, car il les trouve nécessaires pour faire progresser ses élèves. Nous allons donc chercher à voir dans la fin de cycle s'il parvient à réaliser ce qu'il a imaginé.

6.5 Phase III : Les prémisses d'un changement

Dans cette troisième partie retraçant les résultats de la recherche, nous présentons deux leçons d'escalade (6 et 7) agrémentées des entretiens ante et post séance ainsi que du dernier entretien en situation d'auto-confrontation (III).

Suite aux pistes évoquées lors de l'entretien précédent, l'enseignant tente de modifier sa pratique afin de permettre aux élèves, et notamment aux garçons, de développer leurs compétences dans la construction de projet de grimpe (Entretien ante séance 6). Cette approche correspond d'autant plus à l'objectif de la fin du cycle, consistant à préparer l'évaluation. Mais, volontaire au changement, le professeur va connaître quelques difficultés.

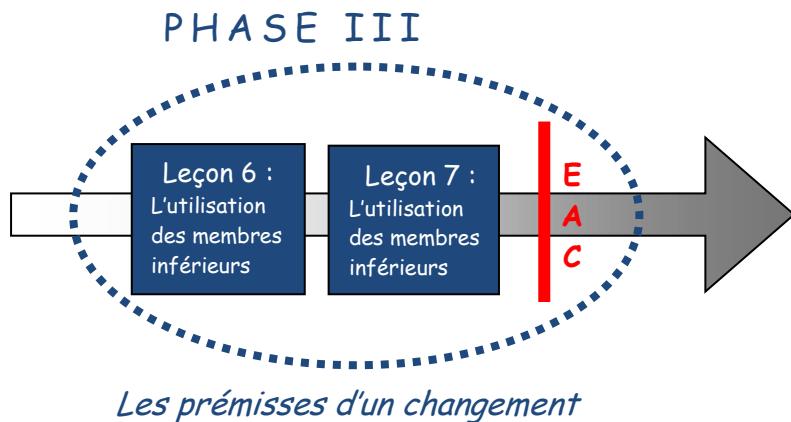


Figure 12 : Phase III, les prémisses d'un changement

6.5.1 Synopsis et analyse a priori des leçons 6 et 7

La leçon 6 :

mn	Découpage du protocole selon les tâches et les objectifs visés	Découpage du protocole selon les modalités de travail instaurées	Consignes et contenus visés par l'enseignant
0			
10	Prise en main de la classe	Groupe classe	Présentation de ce qui est censé être travaillé durant la séance.
20			
30			
40			
50	Situation unique Obj : Mettre tout le poids du corps sur les pieds.	Par groupe de 3 (grimpeur, assureur, contre-assureur), sur une voie.	. Grimper sans perdre les objets des mains en multiprisées sur 3 voies différentes . Grimper sur 3 voies différentes et s'évaluer . À chaque passage changement de rôles.
60			
70			
80			
90			
100	Prise en main de la classe	Groupe classe	Retour sur la séance et anticipation de la prochaine.

Tableau 31 : Synopsis de la leçon 6

Cette séance a été conduite dans des conditions idéales d'écoute et d'autonomie, néanmoins tous les élèves n'ont pas eu le temps de passer sur les trois voies demandées préalablement par le professeur. D'autre part, peu de régulations sont à noter, le professeur est resté en retrait vis à vis de la pratique des élèves.

Lors de cette leçon, nous n'avons pu identifier aucune interaction didactique remarquable. En effet, dans un souci de changer sa pratique l'enseignant a connu des difficultés pour construire ses interactions avec les élèves. Il déclare dans l'entretien post séance : « *Euh, et puis en plus avec l'idée que ce serait bien que les garçons cherchent un peu, du coup ça c'est parfois traduit que je disais rien en fait, je les laissais chercher et du coup je savais pas comment apporter un feedback juste pour dire allez vas-y, cherche ou pas, y trouve une solution. Donc*

du coup sur l'interaction pendant l'exercice, euh j'pense pas leur avoir apporté beaucoup » (Entretien post-séance 6). Néanmoins, l'absence d'interactions didactiques entre les élèves et l'enseignant n'exprime pas une absence d'apprentissage. Le milieu didactique engagé par l'enseignant a permis des progrès dans l'action conjointe du professeur et des élèves.

La Leçon 7

mn	Découpage du protocole selon les tâches et les objectifs visés	Découpage du protocole selon les modalités de travail instaurées	Consignes et contenus visés par l'enseignant
0			
10	Prise en main de la classe	Groupe classe	Présentation de ce qui est censé être travaillé durant la séance.
20			
30			
40			
50	Situation unique Obj : Mettre tout le poids du corps sur les pieds	Par groupe de 3 (grimpeur, assureur, contre-assureur), sur une voie.	. Faire le moins d'appuis-mains possibles en multi-prises sur 3 voies différentes . Grimper sur 3 voies différentes et s'évaluer . À chaque passage changement de rôles
60			
70			
80			
90			
100	Prise en main de la classe	Groupe classe	Retour sur la séance et anticipation de la prochaine.

Tableau 32 : Synopsis de la leçon 7

La leçon a été réalisée dans son intégralité, tous les élèves ont respecté et réalisé les consignes avec plus ou moins de réussite. Suite à cette leçon, le professeur nous explique être satisfait de la progression des élèves : « *J'ai vraiment l'impression quand même qu'ils sont plus sur les pieds qu'au début* » (Entretien post-séance 7).

Analyse à priori de la leçon 7

L'analyse à priori de la leçon 7 reprend les principes établis lors des leçons 3 et 4. Il est à nouveau question de développer chez tous les élèves une utilisation optimale des jambes, en comptabilisation le nombre de prises utilisées en appui-main. De ce fait, en cherchant à réduire le nombre d'appui-main réalisé, l'objectif est d'optimiser les appui-pieds mêmes sur les prises les plus délicates.

6.5.2 Interprétation avec les descripteurs de l'action conjointe des épisodes didactiques de la phase III

Les élèves ont tous progressé au cours du cycle si bien que le groupe en difficulté n'est plus composé que par un seul élève : Théo. Le reste de ce groupe arrive maintenant à gérer ses émotions, et se trouve dans une marge de progression bornée par l'utilisation des membres inférieurs pour atteindre des prises lointaines et progresser sur la voie.

Temps	Épisode 12 : Interaction garçons moyens (Leçon 7)	Actions
26'39''	<p>- Antoine tu, tu peux mettre plus d'écart entre tes mains encore, allez, chercher plus haut. C'est l'autre main qu'il faut monter puisque celle-là est déjà en haut. // C'est pas assez haut ça. Antoine, monte pas ta main de suite. Monte d'abord le pied pour aller chercher plus haut. <i>Voilà</i>. Et là tu vas le plus haut que tu peux. Très haut ! Allez très haut, pousse dans ton pied.</p> <p>(Le professeur s'adresse aux élèves assureurs et contre-assureurs près de lui.)</p>	Réguler
27'07''	<p>- N'hésitez pas à le conseiller, vous avez vu il a pas poussé dans son pied vous avez vu ou pas ? Là il faut qu'il pousse pour aller très haut.</p> <p>- Allez, pousse, pousse, ouais très bien. <i>Ouais là t'as senti, t'as poussé</i>.</p> <p>Essaie de positionner ton pied plus haut de façon de monter tes mains après.</p> <p>(Le professeur s'adresse aux élèves assureurs et contre-assureurs près de lui.)</p>	<i>Inst.</i> Réguler Dévoluer Définir Réguler <i>Inst.</i> Réguler
28'33''	<p>- <i>Euh autre chose, quand vous montez y'a un critère que je vois facilement c'est au moment où vous attrapez la prise je devrais voir normalement une jambe tendue en appui et l'autre jambe dans le vide. Ca, ça veut dire que vous avez poussé pour aller chercher. D'accord. Tandis que si vous au moment où vous attrapez, vous êtes une jambe pliée et l'autre jambe posée c'est que vous n'avez pas poussé dans la jambe pliée. Par'c'que le but c'est d'aller pousser pour aller haut d'accord. Donc au moment où vous attrapez vous devez avoir une jambe posée et une jambe tendue dans le vide d'accord. Ca vous permet d'avoir un repère.</i></p>	Définir
29'45''	<p>- Allez, jambe droite quand elle est tendue tu peux attraper. // Allez, essaie d'aller chercher encore plus haut avec tes mains.</p> <p>(Le professeur s'adresse aux élèves assureurs et contre-assureurs près de lui.)</p>	Réguler
30'09''	<p>- Tiens tous les 6 regardez juste un truc. <i>Là, elle a la jambe gauche pliée d'accord, elle va essayer d'aller poser sa main gauche d'abord en dépliant sa jambe gauche. J'espère, c'est ce que je voudrais. On est d'accord.</i></p> <p><i>Tout à fait ce que je voulais montrer c'est qu'elle pousse bien, avant d'aller chercher, tandis que certains, ils vont chercher et ils poussent, du coup ils manquent un peu de hauteur.</i></p>	Définir <i>Inst.</i>
31'17''	<p>- <i>Ouais, ça c'est bien Lucas, ah dommage c'est un peu juste. Ouais, tu peux le faire, ouais Lucas ! Ouais allez, allez, allez, ouais, pareil la suivante. Ouais, là, tu vas pousser fort, ouais, parfait ça.</i></p>	<i>Inst.</i> Réguler Dévoluer Réguler
33'15''	<p>- Allez Pierre, pousse, déplie carrément ta jambe droite avant d'attraper, ah, euh t'as pas déplié totalement ta jambe droite, regarde elle est pliée. <i>Tu vois. il faut que tu pousses complètement, donc ta jambe doit être tendue quand t'as poussé. Regarde une fois que t'as une jambe comme ça, tu dois pousser pour aller chercher. Donc elle est tendue. Allez vas-y pousse pour</i></p>	Réguler <i>Inst.</i> Réguler

	aller chercher. Allez, la jambe gauche maintenant tu la tends pour aller chercher. Pousse, pousse, pousse. T'as vu, elle est pas tendue, t'as pas poussé assez, essaye de pousser complètement avant d'attraper ta prise avec ta main. // Allez, monte une jambe, allez et là tu vas pousser complètement dans ta jambe droite. Pierre allez, relance-toi tu pouvais le faire. Monte la jambe droite Pierre. C'était bien la jambe droite. Essaye un coup et après tu descends ! Allez, pousse fort, pousse, pousse dans la jambe droite, elle est pliée encore, tu peux encore pousser.	
--	---	--

Tableau 33 : Verbatim de l'épisode didactique remarquable 12 analysé en fonction des actions du professeur

Si lors de la leçon 6 l'enseignant est resté en retrait par rapport à ses élèves et nous a expliqué ne pas savoir comment intervenir, il est parvenu par la suite à interagir avec eux. En effet, nous remarquons qu'il régule beaucoup plus l'action des élèves qu'auparavant.

Temps	Épisode 12 : Interaction garçons moyens (Leçon 7)	Genèses
26'39''	- Antoine tu, tu peux mettre plus d'écart entre tes mains encore, allez chercher plus haut. C'est l'autre main qu'il faut monter puisque celle-là est déjà en haut. // C'est pas assez haut ça. Antoine, monte pas ta main de suite. Monte d'abord le pied pour aller chercher plus haut. Voilà. Et là tu vas le plus haut que tu peux. Très haut ! Allez très haut, pousse dans ton pied. <i>(Le professeur s'adresse aux élèves assureurs et contre-assureurs près de lui.)</i>	Chrono
27'07''	- N'hésitez pas à le conseiller, vous avez vu, il a pas poussé dans son pied vous avez vu ou pas ? Là il faut qu'il pousse pour aller très haut. Allez, pousse, pousse, ouais très bien. Ouais, là t'as senti, t'as poussé. Essaie de positionner ton pied plus haut de façon de monter tes mains après. <i>(Le professeur s'adresse aux élèves assureurs et contre-assureurs près de lui.)</i>	Topo Méso
28'33''	- Euh autres choses, quand vous montez y'a un critère que je vois facilement, c'est au moment où vous attrapez la prise, je devrais voir normalement une jambe tendue en appui et l'autre jambe dans le vide. Ça ça veut dire que vous avez poussé pour aller chercher. D'accord. Tandis que, si au moment où vous attrapez, vous êtes une jambe pliée et l'autre jambe posée, c'est que vous n'avez pas poussé dans la jambe pliée. Par'c'que le but c'est d'aller pousser pour aller haut, d'accord. Donc au moment où vous attrapez, vous devez avoir une jambe posée et une jambe tendue dans le vide, d'accord. Ça vous permet d'avoir un repère.	Chrono
29'45''	- Allez, jambe droite quand elle est tendue, tu peux attraper. Allez essaie d'aller chercher encore plus haut avec tes mains. <i>(Le professeur s'adresse aux élèves assureurs et contre-assureurs près de lui.)</i>	Chrono Méso

	- Tiens tous les 6 regardez juste un truc. Là elle a la jambe gauche pliée d'accord, elle va essayer d'aller poser sa main gauche d'abord en dépliant sa jambe gauche. J'espère, c'est ce que je voudrais. On est d'accord. Tout à fait ce que je voulais montrer c'est qu'elle pousse bien, avant d'aller chercher tandis que certains, ils vont chercher et ils poussent, du coup ils manquent un peu de hauteur.	Méso Chrono Topo Méso
31'17''	- Ouais, ça c'est bien Lucas, ah dommage c'est un peu juste. Ouais, tu peux le faire ouais, Lucas ! Ouais allez, allez, allez, ouais, pareil la suivante. Ouais là, tu vas pousser fort, ouais parfait ça.	
33'15''	- Allez Pierre, pousse, déplie carrément ta jambe droite avant d'attraper ah euh t'as pas déplié totalement ta jambe droite, regarde elle est pliée. Tu vois. Il faut que tu pousses complètement, donc ta jambe doit être tendue quand t'as poussé. Regarde une fois que t'as une jambe comme ça, tu dois pousser pour aller chercher. Donc elle est tendue. Allez vas-y, pousse pour aller chercher. Allez, la jambe gauche maintenant tu la tends pour aller chercher. Pousse, pousse, pousse. T'as vu elle est pas tendue, t'as pas poussé assez, essaye de pousser complètement avant d'attraper ta prise avec ta main. // Allez, monte une jambe, allez et là tu vas pousser complètement dans ta jambe droite. Pierre allez, relance-toi tu pouvais le faire. Monte la jambe droite Pierre. C'était bien la jambe droite. Essaye un coup et après tu descends ! Allez, pousse fort pousse, pousse dans la jambe droite, elle est pliée encore, tu peux encore pousser.	Chrono Topo Chrono

Tableau 34 : Verbatim de l'épisode didactique remarquable 12 analysé en fonction des genèses

L'enseignant dans cet épisode remarquable utilise plus de temps de topogenèse et de chronogenèse destinés à développer les ressources cognitives et informationnelles des élèves. Il va réitérer cette possibilité avec les filles dans l'épisode didactique suivant.

Temps	Épisode 13 : Interaction filles moyens (Leçon 7)	Actions
62'36''	- Anne, le critère à savoir si t'as été chercher loin c'est au moment où tu attrapes la prise, tu as les deux jambes tendues. Une dans le vide et une tendue. <i>Donc/ Voilà, tu pousses d'abord et / voilà t'as attrapé avant de pousser. Tu pousses d'abord et attrapes ensuite. Voilà tu pousses et t'attrapes.</i> Bien.	Définir Inst. Réguler
63'45''	- Lou, il faudrait que tu montes toujours la main qu'est la plus basse si tu montes celle qu'est déjà haut tu perds des prises. (Le professeur s'adresse à Anne, qui est entre temps redescendue)	Réguler
63'58''	- Ce que j'essayais de te dire Anne, c'est t'as vu Élisa elle a une main dans le vide et elle pousse d'abord avant, après du coup ça lui permet d'attraper plus haut. Tandis que toi t'as tendance à mettre ton poids bien sur les pieds, ça c'était bien, par contre avant de pousser, t'attrapais et tu poussais, du coup ça te fait plus de prises en fait.	Définir Réguler Réguler

	<p>-Allez va chercher bien haut. Ton pied d'abord ton pied ! <i>Voilà !</i> Moi j'aurai peut être monté l'autre pied hein. Le droit. Encore plus haut le droit <i>Voilà sur ça. Voilà.</i> Essaye de planter ton pied dedans. Allez va chercher très haut avec ta main gauche Érine. <i>Ah trop tard.</i> Là tu peux aller très haut Érine, ah t'aurais pu plus haut ! Pousse fort dans ta jambe droite Érine pour aller très haut. Allez très haut. Déroule ta jambe. Ouais !</p> <p>(Le professeur se déplace vers le groupe se situant à côté)</p> <p>- Allez d'abord le pied Wendy, non d'abord le pied et là tu pousses pour aller haut. Ouais super, allez, pousse haut.</p>	Inst. Réguler <i>Inst.</i> Réguler <i>Inst.</i> Réguler
64'49''		Réguler
65'23''	<p><u>Allez Wendy on pense aux pieds</u> <i>ouais, c'est bien ça, ouais c'est bien ça. Allez c'est bien ça.</i> Allez, plus haut, plus haut, allez tu pousses fort dans la jambe gauche Wendy. Ouais bien, allez on cherche très haut avec les mains. C'est pas mal, encore plus haut, tu peux aller chercher.</p>	Dévoluer <i>Inst.</i> Réguler
68'22''	<p>(Le professeur revient vers le groupe de Wendy et Alizée)</p> <p>- Alizée il faudrait que tu montes un pied vraiment plus haut pour pouvoir pousser dedans.// Euh j'aurai choisi l'autre mais/ <i>Voilà ça c'est bien, et là tu vas pousser dedans pour aller chercher haut. Voilà, ah dommage.</i></p>	Réguler <i>Inst.</i>

Tableau 35 : Verbatim de l'épisode didactique remarquable 13 analysé en fonction des actions du professeur

Dans ce dernier épisode remarquable, le professeur effectue des régulations didactiques avec les filles en s'appuyant sur l'activité d'autres élèves. Il cherche à définir le savoir en jeu en illustrant les gestes à réaliser.

Temps	Épisode 13 : Interaction filles moyens (Leçon 7)	Genèses
62'36''	<p>- Anne le critère à savoir si t'as été chercher loin c'est au moment où tu attrapes la prise tu as les deux jambes tendues. Une dans le vide et une tendue. Donc/ <i>Voilà, tu pousses d'abord et / voilà t'as attrapé avant de pousser. Tu pousses d'abord et attrapes ensuite. Voilà tu pousses et t'attrapes.</i> Bien.</p>	Chrono Méso
63'45''	<p>- Lou, il faudrait que tu montes toujours la main qu'est la plus basse si tu montes celle qu'est déjà haut tu perds des prises.</p>	Topo Chrono
63'58''	<p>(Le professeur s'adresse à Anne, qui est entre temps redescendue)</p> <p>- Ce que j'essayais de te dire Anne, c'est t'as vu Élisa elle a une main dans le vide et elle pousse d'abord avant, après du coup ça lui permet d'attraper plus haut. Tandis que toi t'as tendance à mettre ton poids bien sur les pieds, ça c'était bien par contre avant de pousser, t'attrapais et tu poussais, du coup ça te fait plus de prises en fait.</p>	Chrono Topo
64'49''	<p>- Allez va chercher bien haut. Ton pied d'abord ton pied ! <i>Voilà !</i> Moi j'aurai peut être monté l'autre pied hein. Le droit. Encore plus haut le droit <i>Voilà sur ça. Voilà.</i> Essaye de planter ton pied dedans.</p> <p>-Allez va chercher très haut avec ta main gauche Érine. <i>Ah trop tard.</i> Là tu peux aller très haut Érine, ah t'aurais pu plus haut ?<i>Pousse fort dans ta jambe droite Érine pour aller très haut. Aller très haut. Déroule ta jambe.</i> Ouais !</p>	Topo Chrono

	(Le professeur se déplace vers le groupe se situant à côté)	
65'23''	- Alizée il faudrait que tu montes un pied vraiment plus haut pour pouvoir pousser dedans. // Euh j'aurai choisi l'autre mais/ Voilà ça c'est bien et là tu vas pousser dedans pour aller chercher haut. Voilà ah dommage.	Méso Topo Chrono
	(Le professeur revient vers le groupe de Wendy et Alizée)	
68'22''	-Allez d'abord le pied Wendy, non d'abord le pied et là tu pousses pour aller haut. Ouais super allez pousse haut. Allez, Wendy on pense au pied, ouais c'est bien ça, ouais, c'est bien ça. Allez, c'est bien ça. Allez plus haut, plus haut allez tu pousses fort dans la jambe gauche Wendy. Ouais bien, allez on cherche très haut avec les mains. C'est pas mal encore plus haut tu peux aller chercher.	Chrono Chrono Topo

Tableau 36 : Verbatim de l'épisode didactique remarquable 13 analysé en fonction des genèses

Dans ces épisodes remarquables, l'enseignant est, pour les filles comme pour les garçons, dans des intentions de donner des critères de réalisation, des observables à tous et toutes : « *quand vous montez y'a un critère que je vois facilement c'est au moment où vous attrapez la prise je devrais voir normalement une jambe tendue en appui et l'autre jambe dans le vide. Ça ça veut dire que vous avez poussé pour aller chercher* ». L'enseignant définit un observable, qu'il transmet à de nombreux élèves de tous niveaux (Anne, Romain, Pierre, Maxime, Élisa...). De fait, il dévolue aux élèves la recherche du savoir, en les incitant à analyser leur grimpe ainsi que celles des autres. Il institutionnalise une certaine façon de grimper : « *Anne le critère à savoir si t'as été chercher loin c'est au moment où tu attrapes la prise tu as les deux jambes tendues. Une dans le vide et une tendue* », pour que chacun puisse s'auto-évaluer.

Enfin, cette nouvelle démarche s'adresse aux élèves qui ne sont pas grimpeurs sur l'instant. Il les projette dans leurs futures ascensions et s'appuie sur des exemples directs : « *C'est, t'as vu Élisa elle a une main dans le vide et elle pousse d'abord avant, après du coup, ça lui permet d'attraper plus haut* ».

Au niveau des genèses, l'enseignant met plus à profit les temps de topogenèse pour permettre l'auto-évaluation de ses élèves : « *Tout à fait ce que je voulais montrer, c'est qu'elle pousse bien avant d'aller chercher tandis que certains ils vont chercher et ils poussent, du coup ils manquent un peu de hauteur* ». Il délivre de nouveaux savoirs en expliquant des critères d'observation de la grimpe. Ainsi, il demande aux élèves d'analyser leur progressions sur la voie et celles des autres pour voir si elle est réellement efficace : *N'hésitez pas à le conseiller, vous avez vu, il a pas poussé dans son pied, vous avez vu ou pas ? Là, il faut qu'il pousse*

pour aller très haut». Il utilise toujours la chronogenèse pour réguler la grimpe des élèves sur la poussée des membres inférieurs, mais se montre moins directif avec les garçons que précédemment : «*Allez Pierre, pousse, déplie carrément ta jambe droite avant d'attraper, ah euh, t'as pas déplié totalement ta jambe droite, regarde elle est pliée. Tu vois. Il faut que tu pousses complètement, donc ta jambe doit être tendue quand t'as poussé* ». L'évolution de la chronogenèse est marquée par ce nouvel observable que l'enseignant tente d'apporter aux élèves. Ainsi, le professeur a modifié ses interactions avec les élèves pour les unifier vers l'observation d'un critère de réalisation qui leur permet de s'auto-évaluer, et d'évaluer leurs partenaires afin de savoir si leur poussée est efficiente.

6.5.1 Interprétation des données des épisodes remarquables 12 et 13 (leçons 6 et 7).

Dans cette dernière partie de cycle, l'enseignant a voulu préparer les élèves à l'évaluation finale en leur faisant découvrir un maximum de voies de niveaux différents afin qu'ils s'auto-évaluent. Il a aussi souhaité continuer le travail des membres inférieurs cette fois-ci en réduisant le nombre d'appui-main. En parallèle, il s'est engagé dans une démarche de changement vis-à-vis de ses interactions avec les garçons de niveaux moyens. En effet, il s'est attardé sur le fait qu'il ne leur laissait pas trouver, chercher, les clefs de la réussite pour grimper. Dans sa réflexion il s'est retrouvé bloqué, et s'est placé dans un premier temps, durant la leçon 6 en retrait vis-à-vis de ses élèves. Il ne savait pas réellement quoi dire et a donc préféré se taire comme il l'explique dans l'entretien post-séance. Il se montre assez déçu «*de pas avoir su leur apporter au bon moment, parce que c'est vrai qu'à part leur dire, monte ton pied droit sur la rouge, euh pousse sur ta jambe avant d'attraper, fin c'est toujours les mêmes, un peu j'tourne en rond un peu* » (Entretien post-séance 6).

Dans la leçon suivante il a opté pour une nouvelle approche en délivrant des critères d'observation à tout le monde, filles comme garçons, et en s'adressant aux élèves assureur(e)s et contre-assureur(e)s. Cette nouvelle stratégie n'était pas initialement prévue, c'est sa réponse à son questionnement orchestrée par nos entretiens et aux difficultés des élèves. Ainsi, il ne différencie en aucun cas son approche avec les filles et les garçons, laissant à tous et toutes la responsabilité de la grimpe. Il leur donne des outils pour auto-évaluer leur ascension et leur technique. Dès lors, le contrat didactique est différent mais pas lié au sexe des élèves. L'enseignant dans ses actions didactiques tente d'apprécier les besoins des élèves et d'en adapter ses interactions. Néanmoins, ce changement est surtout observable auprès des garçons. Pour les filles, il continue à adopter une stratégie de dévolution, sans laisser de place

à la technique. Mais, comme il a construit un nouvel observable pour ses élèves les filles connaissent elles aussi un changement : le professeur ne parle plus d'analyse de la voie mais d'analyse de sa propre grimpe.

Ainsi, vis-à-vis du positionnement de genre des élèves nous pouvons établir le tableau suivant :

Positionnement de genre masculin	Utilise la force des bras pour se hisser. Aspect moteur de l'activité	Romain, Pierre, Antoine
Positionnement de genre féminin	Recherche une stratégie de grimpe efficace. N'utilise pas la force en priorité.	Alizée, Anne, Érine
Positionnement de genre selon des modalités équilibrées	Repérer et mémoriser les prises clefs Dissocier et coordonner les actions des membres inférieurs et supérieurs	Lou, Maxime

Tableau 37 : tableau associant le positionnement de genre des élèves aux modalités de pratiques

Certains élèves ont évolué dans leur positionnement de genre en lien avec leur progression vis-à-vis des objets de savoirs. Nous cherchons maintenant à voir cette évolution vis-à-vis du continuum et en rapport avec les actions et intentions du professeur.

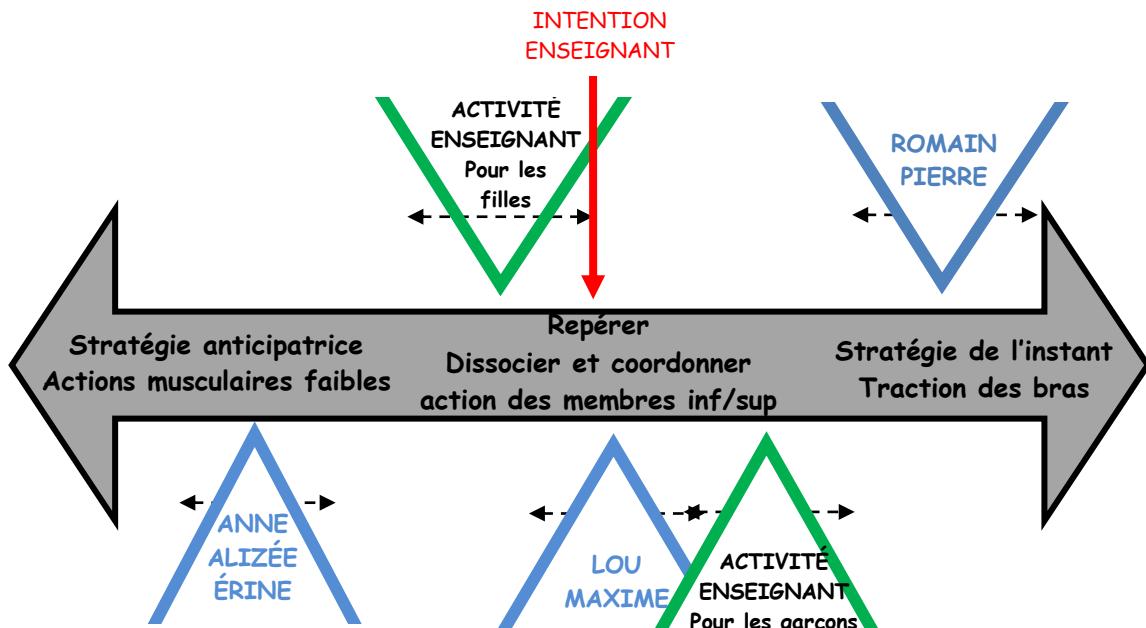


Figure 13 : Continuum des modalités de pratiques en fonction de l'analyse des leçons 6 et 7

Les actions didactiques de l'enseignant se sont déplacées dans le continuum, ne se stigmatisant plus au positionnement de genre des élèves. Ainsi il participe à l'évolution du positionnement de genre de certains et certaines. Lou et Maxime commencent à adapter leurs

savoir-faire en fonction de leurs difficultés. Ils utilisent de plus en plus leurs jambes pour progresser mais prévoient leur ascension en anticipant les prises clefs. Pour Anne, Alizée et Érine, il est encore difficile de progresser sur la voie, elles connaissent des difficultés biomécaniques et énergétiques. Toutefois l'enseignant ne cherche plus seulement à leur faire apprécier le chemin à entreprendre pour grimper, il leur laisse aussi se créer la posture à acquérir. Pour les garçons comme Romain et Pierre il n'est plus question de les guider en se fixant seulement des objectifs biomécaniques. L'enseignant utilise de plus en plus les observables initialement réservées aux filles, pour qu'ils anticipent la voie et se construisent une posture.

Ces actions semblent se corréler avec la compétence visée en fin de cycle. De fait comme le professeur le note dans l'entretien post séance (8) les élèves ont réellement progressé vis-à-vis de l'utilisation de leurs jambes. Il reste maintenant à voir au cours de l'évaluation finale s'ils sont capables de grimper efficacement sur une voie proche de l'inconnue, ce qui ne sera pas présenté au cours de ce mémoire.

6.5.2 Entretien en situation d'auto-confrontation III

Nous avons réalisé cet entretien en situation d'auto-confrontation (III) après les deux dernières séances précédentes à l'évaluation. Le thème une nouvelle fois abordé était l'utilisation des membres inférieurs. Cette fois-ci l'enseignant exprimait délibérément la possibilité de changer sa pratique, et d'en comprendre l'utilité. Pour le concrétiser, il a connu quelques difficultés, mais a eu de cesse de participer à une action conjointe orientée vers des apprentissages multiples.

Finalement, une fois face à notre analyse et aux images, l'enseignant reste mitigé vis-à-vis des changements qu'il a opéré, puis observé par la vidéoscopie. Il réitère sa volonté de résultats : « *Ouais y'a pas quelle prise, ouais en fait c'est un peu dans ce sens-là que je pensais un peu avoir un peu changé, ben après pour le coup je sais pas si c'est plus efficace ou moins efficace (...). Après dans la relation à l'élève ça fonctionne pas mal, ils ont l'air de répondre à ce que je dis donc après sur l'élève mais pour ce qui est vraiment au cœur de l'activité, je sais pas si c'est, si c'est-c'que il ne vaudrait pas mieux finalement leur dire vraiment, mais vas-y, mets ton pied, là, quoi* ».

Toutefois, il souligne les bienfaits de ces entretiens sur la réflexion que cela lui apporte dans sa relation avec les élèves : « *Franchement je pense que là, fin s'auto-évaluer, modifier des choses sur sa pratique au niveau des contenus c'est quelques chose que je pense qu'on fait tous mais au niveau de la relation à l'élève on le fait très peu, et c'est peut-être un tort, sans*

avoir un retour extérieur, c'est très difficile ». Et il assimile ses interactions avec le groupe autour de l'observable de la jambe tendue à nos entretiens : « *Après tu m'as fait réfléchir, j'savais pas comment les faire regarder leur grimpe. J'veoulais qu'ils comprennent pourquoi ça va pas. (...) Quand ils montent je vais les laisser chercher, c'est à mon avis lié à ce que tu m'avais dit* ». De fait, ses actions ont été modifiées au cours du cycle, et il semblerait que notre dispositif ait engagé les prémisses d'un accompagnement au changement. L'apport de cet observable dans des interactions dirigées en priorité vers des élèves qui ne sont pas encore grimpeurs permet d'une part d'analyser la voie mais aussi sa pratique formant une compétence mobilisable dans la réussite de cette APSA. De plus, en modifiant pédagogiquement sa façon de faire et en s'adressant en priorité aux élèves qui ne sont pas en cours d'ascension, le professeur leur permet une plus grande autonomie, il dévolue totalement la tâche du grimpeur.

Néanmoins, et même si le changement que l'enseignant a opéré semble correspondre aux aspects évoqués tout au long de nos entretiens, la prise de conscience reste orientée vers les garçons

Finalement, le professeur envisage pour les autres leçons de prendre en considération le positionnement de genre des élèves, le « profil des élèves ». « *Ce que je vais essayer de faire c'est de proposer des choses qui répondent un peu à tous les profils. Donc y'aura des moments de compétition, y'aura des moments où on essaie de progresser dans des objectifs de maîtrise. (...) Comme ça ils progressent dans la compétence. Ouais, donc jouer sur l'alternance et prendre en compte le profil de la classe et des élèves* ». Il propose en relais de privilégier l'alternance entre les différents buts (compétition et performance) pour permettre à tous de s'engager et de développer une compétence commune. Il paraît être inscrit durablement dans une perspective de réflexions et de transformations des pratiques.

6.6 Discussion des résultats.

Nos observations montrent que les élèves comme l'enseignant ont su tirer profit du milieu didactique. Les moments partagés avec l'enseignant à propos de sa pratique et autour de ses interactions avec les filles et les garçons ont contribué à des prémisses de changement. Au fur et à mesure du cycle, l'enseignant a pris en considération certains éléments qu'il n'envisageait pas réellement auparavant pour constituer une nouvelle approche dans son intervention. Finalement, lors de l'entretien bilan le professeur nous confiera que ponctuellement ce dispositif fut « *enrichissant* » et a permis de prendre du recul sur sa pratique. Il l'a « *indéniablement incité à modifier certaines choses* ». Pour autant il n'est pas « *sûr que cela aura des répercussions sur le long terme* ». Il indique « *finalement être devenu plus précautionneux dans les feedbacks de renforcement (encouragements) pour essayer de bien s'adapter aux différents profils des élèves* ».

Nous avons combiné tout au long de cette recherche des temps d'entretiens et des temps d'observations. Le but de cette recherche était d'étudier les modifications entraînées par un dispositif d'accompagnement au changement. Nous pouvons maintenant affirmer que le professeur investi dans ce dispositif s'est engagé dans un processus de changement. C'est au fur et à mesure du cycle et des entretiens, que le professeur a recherché à modifier son intervention, modifiant par là-même le contrat didactique différentiel engagé conjointement avec ses élèves. En effet, au départ, les actions didactiques de l'enseignant étaient corrélées au sexe des élèves, ne prenant en compte ni le positionnement de genre qu'ils activaient, ni leurs réelles difficultés par rapport au savoir mis en jeu. Finalement, le dispositif d'accompagnement a engagé l'enseignant dans une démarche réflexive prenant plus en compte les facteurs précédemment cités. De fait, le contrat didactique s'est vu modifié et différentié suivant ce que l'enseignant a fini par appeler lors de nos entretiens : « *le profil des élèves* ». Plus encore, c'est avec les garçons que le professeur a le plus modifié ses interactions didactiques. En effet, au début il les a considéré capables de grimper n'importe quelle voie sans problème et s'attarder uniquement sur la technique de grimpe. Mais suite aux discussions dans le cadre des entretiens d'auto-confrontation, il s'est appuyé sur la stratégie qu'il adoptait avec les filles pour en faire bénéficier les garçons. Ces travaux complètent les recherches antérieures sur le contrat didactique différentiel, au niveau du genre ou du niveau des élèves et nous avons cherché à comprendre comment les mécanismes de différenciation s'actualisent et se co-construisent dans la classe. Ainsi, nous confirmons que le genre, en tant que déterminant socioculturel influence les apprentissages des élèves, notamment au travers

de la mise en œuvre des actions didactiques du professeur. En tant qu'outil conceptuel le contrat didactique focalise notre réflexion sur les processus d'enseignement/apprentissage et nous centre sur leur dimension interactive relativement au positionnement de genre des élèves. Dès lors nous avons interrogé les stratégies d'enseignement, les choix des savoirs enseignés, la distribution topogénétique entre les élèves et le professeur, au vue de leurs conséquences en termes de processus différenciateurs (Brière-Guenoun, et al., à paraître).

Si nous nous intéressons maintenant aux élèves observés en particulier (Maxime, Romain, Alysee Lou et Théo, Hugues, Erine, et Anne), nous pouvons décrire une transformation vis à vis des objets de savoirs développés dans ce cycle d'escalade. En effet, nous remarquons pour la plupart un déplacement de leur positionnement de genre sur le continuum des modalités de pratique. Certains ont acquis la compétence souhaitée : Lou et Maxime grimpent en dissociant et en coordonnant correctement leurs bras et leurs jambes. D'autres s'en rapprochent, par exemple Erine qui était considérée en difficulté au début du cycle parvient aujourd'hui à atteindre le haut de la voie en utilisant la force de ses membres inférieurs. Dès lors nous pouvons observer une dynamique différentielle du contrat didactique, ainsi qu'une évolution de la trajectoire didactique des élèves (Verscheure et al., 2015).

Ainsi, cette recherche a été menée dans une perspective d'accompagnement au changement, changement et nous commençons à observer des prémisses de changement en fin de cycle. En effet, grâce à notre dispositif vidéo en situation d'auto confrontation nous avons pu placer le professeur dans un « état d'esprit d'analyse » (Shérin et Han, 2004). Mais ce dispositif particulier ne possède pas d'appellation propre. Dès lors nous trouvons un intérêt dans le concept de recherche-intervention suite à notre projet d'accompagnement du changement. L'intervention correspond à « tout acte professionnel mettant en œuvre des compétences, des savoirs d'expérience et théoriques au service d'un objectif, dans différents champs au profit de publics variés, aux différents âges de la vie » (Définition de l'ARIS, Association pour la Recherche sur l'Intervention en Sport, 1999). De plus, en tant que pratique, l'intervention comme la recherche s'ancrent dans des systèmes d'action à la fois situés et orientés et qui règlent l'affrontement subjectif objectif (Kohn, 1998). D'autant plus qu'au regard de notre sujet, Amigues (2009, p.29) a montré que la coopération chercheur-opérateur favoriserait l'évolution des activités professionnelles des enseignant.e.s. Par cette approche, certaines phases de la démarche de recherche peuvent être facilitées, mais demandent aussi de l'attention et la prudence sur certains points (Mérini et Ponté, 2008). Intervenir c'est rendre

compte d'une situation contingente qui offre la possibilité de s'inscrire dans l'évolution de la situation analysée, grâce à la dynamique que l'intervention elle-même induit(Bedin, 2013).

Notre recherche ne peut s'établir réellement comme une recherche intervention mais elle ne nous paraît sans lien, puisque une recherche-intervention se définit, au sens de Marcel (2010), comme un système d'action (expression concrète d'un ensemble d'opérations mises en relation et orientées par un but) qui souhaite la production, la transformation et l'acquisition de connaissances et compétences vis-à-vis des différents acteurs impliqués. Elle a aussi une visée académique (heuristique). Elle est en quête d'utilité sociale par la production de connaissances, de méthodes et par l'identification des sources responsables des changements par une transformation des systèmes d'analyse et des phénomènes de reproblématisation (Martinand, 2003). Autrement dit, elle cherche à « produire une connaissance concrète de la réalité humaine sous-jacente au contexte d'action analysé et d'autre part, assister les intéressés à se situer par rapport à cette connaissance, à en tirer les conséquences et donc à les intégrer dans leur pratiques en les modifiant » (Friedberg, 1993, p 22).

Ce point est identifiable dans notre recherche car il est question d'élaborer scientifiquement des connaissances portant sur les interactions enseignant-élèves pour transformer les pratiques et sont légitimés par un cadre de recherche en lien avec l'action conjointe en didactique.

Enfin, tout comme la recherche-intervention, notre dispositif d'accompagnement au changement a une visée épistémique et transformative. Ainsi elle doit répondre aux attentes et avoir une légitimité c'est-à-dire une efficacité sociale. Mais dans le cadre de notre recherche, le « pour » s'oriente vers la transformation des pratiques enseignantes pour aller vers des pratiques moins inégalitaires envers les filles et les garçons en EPS. L'efficacité sociale est recherchée, mais dans notre cas, il n'y a pas de commande explicit, l'enseignant a été informé par un contrat de recherche présenté lors d'un premier entretien informel.

Toutefois nous pouvons nous appuyer sur ces recherches pour comprendre et anticiper la construction de la bonne distance dans la posture d'interface qu'engage notre dispositif de changement (Demainly, 2004), c'est-à-dire d'articuler rigueur scientifique et adaptation sociale. Elle permet de percevoir les contradictions ou effets néfastes que les acteurs ne sont pas capables de déceler, et cela notamment grâce à l'utilisation des savoirs théoriques inhérente à la rigueur d'une démarche scientifique. Mais elle implique aussi d'être suffisamment à l'écoute des acteurs afin de leur communiquer les résultats de la recherche de

façon à ce qu'ils puissent se les approprier. L'analyse veille à maintenir l'équilibre entre le respect de la subjectivité exprimée par les acteurs et la distance qu'instaure le chercheur en proposant une connaissance différente du système en question. Mais cela ne signifie pas pour autant qu'est discrédité le savoir empirique de ceux qui vivent et font l'organisation. Ce sont les connaissances produites sur un contexte d'action et leurs communications aux intéressés qui peuvent induire des modifications dans la pratique des acteurs (Herreros, 2001). Enfin, il est bien question de créer un système interdépendant et interactif où les deux acteurs sont participants.

Par conséquent, cette recherche, malgré l'accord et l'engagement du professeur accompagné, ne peut répondre à la définition de recherche-intervention. Il n'est pas non plus question de l'inscrire dans la clinique de l'activité puisque notre cadre théorique comprend la didactique. Néanmoins, nous nous plaçons dans une problématique autour de la pratique enseignante à laquelle nous pourrions rattacher les travaux de Brière-Guenoun qui articule ces deux cadres théoriques (2014, 2016). Il est question des « gestes didactiques du métier » articulant le rapport au savoir et le rapport aux métiers d'enseignant d'EPS, et permettant de faire le lien entre le faire et le dire (Brière-Guenoun, 2014). Nous pourrions aussi nous positionner en tant qu'intervention-recherche (Laurent et Saujat, 2014). Tout comme dans notre étude, il est question de s'appuyer sur le principe de l'auto-confrontation. L'intervention, est conçue pour seconder « des professionnels dans leurs efforts, pour travailler leur expérience et reprendre la main sur leur activité ». Il s'agit alors de provoquer le développement de l'activité pour la comprendre. Toutefois, nous n'abordons pas un système de confrontation croisé en collectif.

Le professeur étudié quant à lui, explique que ce ne sont pas les séquences d'auto-confrontation qui ont été les plus intéressantes mais le regard extérieur du chercheur et la réflexion conjointe que nous avons pu avoir au cours de ces entretiens (Entretien bilan).

Ainsi, il semblerait intéressant de projeter vers un dispositif de recherche s'appuyant et s'inspirant des préceptes énoncés précédemment, qui permettrait des apports théoriques et inscrirait dans un même temps les professeurs dans un processus de formation et de transformation.

7 Conclusion

Dans ce mémoire, nous cherchions à étudier un processus susceptible d'accompagner un changement dans les pratiques enseignantes face aux inégalités filles-garçons au travers de l'action conjointe en didactique. En nous appuyant sur ce cadre nous cherchions à analyser concrètement, à une échelle micro didactique, le caractère potentiellement dynamique du genre à travers la notion d'activation de positionnement de genre en lien avec le contrat didactique différentiel. En observant les mécanismes de construction sociale et scolaire du genre, repérables dans les interactions didactiques enseignant-élève, nous souhaitions comprendre cette dynamique différentielle. Le processus d'accompagnement s'agrémentait d'un partage entre l'enseignant et le chercheur avec comme appui des entretiens en situation d'auto-confrontation et une réflexion commune sur les leçons à venir. L'objectif restant d'accompagner la modification de la pratique enseignante pour tendre vers des apprentissages plus équitable entre filles et garçons.

Au final, les résultats sont découpés en trois phases chronologiques.

Au début du cycle, le professeur a pris conscience des distinctions filles-garçons qu'il pouvait réaliser dans ses interactions didactiques, portant préjugés à certains et certaines, vis-à-vis de la logique interne de l'APSA escalade. Notre dispositif cherchait alors à expliciter le ressenti de l'activité afin d'en révéler les concepts organisateurs et d'en mettre à jour les stratégies d'actions (Abernott et Eymery, 2013). Plus encore il a permis de rendre compte d'un des facteurs essentiels pour parvenir au changement : il est nécessaire d'introduire une volonté consciente, incitée par une prise d'initiative à la décision (Abernott et Eymery, 2013).

Dans la seconde phase l'enseignant a tenté de modifier sa pratique tout en émettant certaines réserves. Le contrat didactique engageant l'enseignant et les élèves de niveau moyen est resté différentiel en lien avec le sexe des élèves et non suivant leurs besoins vis-à-vis du savoir en jeu. Il reste délicat de transformer une simple accommodation en une appropriation d'un savoir qui donne l'accès à des liens nouveaux, afin de modifier les représentations initiales en une nouvelle réalité (Guy, 2013). L'enseignant dans ses réactions, nous semble troublé par « l'impensable du genre » (Vinson, Amade-Escot, 2014), il reste assujetti à son incorporation de l'ordre sexué d'une part (Bourdieu, 1998) et d'autre part à son intégration du processus de naturalisation.

Finalement, à la fin du cycle, nous observons des prémisses de changement. Le professeur s'est approprié les outils d'analyses mis à sa disposition pour se créer une nouvelle stratégie

d'enseignement. L'accès au changement est donc bien lié à un processus d'apprentissage « lequel portera sur un changement de prémisses, d'attitudes mentales qui produiront en retour un changement dans le système » (Kourilsky, 2004, p. 13). Nous avons cherché à activer ce processus en permettant à l'individu d'analyser la situation par son propre filtre de perception afin de comprendre les indices qu'il collecte et d'apporter des solutions (Abernethy et Eymery, 2013).

Ainsi, dans le cadre de ce mémoire, nous avons observé une tendance (ce que nous avons qualifié de prémisses du changement) de la part de l'enseignant à faire évoluer ses pratiques au travers de l'étude des interactions didactiques analysées du point de vue du positionnement de genre des élèves grâce à un dispositif d'accompagnement. Nous ne pouvons affirmer que ce dispositif a permis de réels changements durables auprès du professeur mais nous espérons toutefois avoir contribué à notre échelle, à construire les prémisses de transformations sociétales pour une éducation moins inégalitaire.

Au terme de cette étude, plusieurs limites relatives au travail de recherche engagé nous semblent devoir être pointées.

Premièrement, l'utilisation que nous avons fait de l'outil d'entretien en auto-confrontation développée par Brière-Guenoun (2014) montre qu'il peut en émerger une certaine sensibilité, voir une prise de conscience. Mais les résultats soulignent qu'il reste difficile d'engager un changement opérationnel. Il nous semble donc nécessaire de revenir sur les dimensions méthodologiques de la démarche de changement entreprise. Pour dépasser la simple prise de conscience, il semble judicieux d'ouvrir vers des méthodologies d'entretien provoquant une réflexivité didactique accrue. Ceci demanderait de faire un travail méthodologique plus approfondi.

Deuxièmement, dans ce mémoire nous avons centré notre analyse du changement sur les pratiques de l'enseignant volontaire. L'approche didactique à laquelle nous nous rattachons, les études de l'action conjointe en classe, met en évidence que les processus de changement n'impliquent pas seulement l'enseignant mais implique aussi fortement les élèves, puisque chacun selon son positionnement de genre vient prendre une place particulière. Il semblerait donc nécessaire d'approfondir davantage les outils méthodologiques. Ceci nous permettrait de mieux saisir l'évolution du positionnement des élèves (filles et garçons) et du changement produit au fil du cycle.

Enfin, une seule analyse de cas est certes insuffisante pour produire des connaissances fiables et solides, et nous souhaitons rappeler ici que ce travail de master s'inscrit dans un programme plus large mené ici à Toulouse autour de la problématique didactique du genre et qu'il serait certainement pertinent de comparer plusieurs enseignant.e.s en situation d'intervention.

A l'issue de ces réflexions il nous semble maintenant possible d'envisager des pistes pour la conception de dispositifs d'accompagnement, dans la perspective d'un doctorat. Il nous paraît essentiel de placer le processus d'appropriation au centre de la démarche de conception en les envisageant comme des espaces d'actions encouragés afin d'étudier les effets de transformations (Roche et Gal-Petifaux, 2015). De plus, lors de l'entretien final, le professeur nous offre une piste de travail que nous pouvons développer dans nos travaux futurs : « *Pourquoi pas « Forcer » le prof à adopter la même modalité genrée avec tous les élèves pendant deux ou trois séances, puis une autre pendant d'autres séances pour avoir un élément de comparaison* ». Ainsi, il serait maintenant intéressant de questionner les effets de la collaboration enseignant chercheur comme moyen de changement et comment du point de vue didactique nous pouvons construire des outils ou des dispositifs permettant aux enseignant.e.s de trouver des ressources pour lutter contre « l'impensable du genre » dans le processus d'enseignement/apprentissage.

8 Bibliographie

- Abernott, Y. et Eymery, C. (2013). *Le changement en éducation et formation : un mot à la mode, une réalité socioéducative, une préoccupation scientifique*. In Bedin, V. (dir.). La conduite et l'accompagnement du changement. Contribution des sciences de l'éducation. (pp. 53-70). Paris : L'Harmattan.
- Amigues, R. (2009). Le travail d'enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation pour l'Ere nouvelle*, 42 (2), 11-24
- Ayral, S. (2011). *La fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège*. Puf : Le Monde Editions.
- Amade-Escot, C. (2007). *Le didactique*. Paris : Editions EPS.
- Amade-Escot, C., Elandoulsi, S., & Verscheure, I. (2015). Physical education in Tunisia : teachers' practical epistemology, students' positioning and gender issues. *Sport, Education and Society*.
- Bardin, L. (1977). L'analyse de contenu. France : PUF.
- Baudoux, C. et Zaidman, C. (1992). *Égalité entre les sexes : mixité, démocratie*. Paris : L'Harmattan.
- Bedin, V. (2013). La recherche-intervention en éducation et en formation : une nouvelle forme de conduite et d'accompagnement du changement. In V. Bedin (éd.), *Conduite et accompagnement du changement contribution des sciences de l'éducation* (p. 87-105). Paris: L'Harmattan.
- Benoit,E et Geronimi, B. (2013) *Le guide de l'escalade*, Editions Revue E.P.S.
- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*, Paris : Seuil.
- Brière-Guenoun, F. (2005). De l'observation des pratiques aux connaissances mobilisées par le professeur dans l'interaction didactique. Le cas du franchissement par redressement au saut de cheval en collège. Thèse de Doctorat STAPS, non publiée, Université d'Orléans, France.
- Brière-Guenoun, F. (2014). Instruire les gestes didactiques de métier. Contribution à un programme de recherche en didactique comparée à partir d'études menée en éducation physique et sportive, HDR, Université Toulouse.
- Brière-Guenoun, F., Poggi, M-P., Couchot-Schiex, S., et Verscheure, I. (A paraître).*Analyses didactiques et sociologiques de la construction des inégalités d'accès au savoir dans les pratiques d'enseignement et de formation en EPS*, PUFC.

- Broussel, D. (2013). Quelle conception de l'action pour penser la conduite et l'accompagnement au changement ? in V. Bedin (dir.), *Conduite et accompagnement du changement, contribution des sciences de l'éducation*. Paris : L'Harmattan, 167-179
- Brousseau, G. (1986). *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques, Recherche en didactique des mathématiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Buea, E. et Brocart, J-P. (2010). Les conditions d'exploitation de l'analyse des pratiques pour la formation des enseignants. *LinguauxAréna. Revisita do ProgrammaDoctoral em Didáctica de Línguas da Universidade do Porto*, 1(1), 43-60.
- Chevallard, Y. (1999). *L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique*. Recherches en didactique des mathématiques, 19(2).
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presse universitaire de France.
- Cogérino, G. (2005). *Filles et garçons en EPS*. Paris : éditions revue EPS.
- Combaz, G. et Hoibian, O. (2008). Le rôle de l'école dans la construction des inégalités de sexe. *Travail genre et société*, 20, 129-150.
- Costes, L. et Amade-Escot, C. (2005). *Effets de l'intervention différenciée de l'enseignant selon le sexe des élèves sur les dynamiques d'apprentissage des filles et des garçons dans une activité connotée masculine : le football*. Communication au colloque international ARIS-AFRAPS, Université catholique de Louvain.
- Costes, J., Houadec, V., et Lizan, V. (2008). Le rôle des professeurs de mathématique et de physique dans l'orientation des filles vers des études scientifiques. *Educations et formations*, 77, 55-61.
- Cromer, S. (2010). L'enfance, laboratoire du genre. Introduction. *Cahiers du Genre*, 49, 5-14.
- Cros, F. (2004). *L'innovation scolaire aux risques de son évaluation*. Paris : L'Harmattan.
- David, B. (2000). *Éducation physique et sportive : la certification au baccalauréat*. Paris : INRP.
- Davisse, A. (1999). Elles papotent, ils gigotent. L'indésirable différence des sexes... *Ville école intégration*, 116.
- Davisse, A. et Louveau, C. (1998). *Sport école, société : la différence des sexes*. Paris : L'Harmattan.
- Demailly, L. (2004). Le sociologue, la commande et la bonne distance ou : à quoi servent les métis? In G. Pelletier (éd.), *Accompagner les réformes et les innovations en éducation. Consultance, recherches et formation*, 45-68. Paris : L'Harmattan.
- Depoilly, S. (2008). Genre, parcours scolaires et rapports aux savoirs en LP. *Le français aujourd'hui*. 163, 65-72.

- Delphy, C. (2001). *Penser le genre*. Paris : Sylleps.
- Détrez, C. (2015). *Quel genre ?* Editions Thierry Magnier
- Desbiens, J-F ., Roy, M., Spallanzani, C. & Brunelle, J-P. (2002). *Formalisation des savoirs professionnels d'enseignants en éducation physique par l'entremise de la videoscopie : quand recherche peut se conjuguer avec formation*. Communication au colloque ARIS, Cultures sportives et artistiques, Formalisation des savoirs professionnels, Pratiques, formation, recherches, Université Rennes.
- Develay, M. (2001). Les enseignants et le changement. *Café de l'éducation*.
- Divay, S. (2012). « Sociologue-évaluateur »: un oxymore? Leçons tirées dans le cadre des dispositifs du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse. *Informations sociales*, 6(174), 114-120.
- Dubost, J. (1987). *L'intervention psychosociologique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris, P.U.F.
- Durand-Delvigne, A. (1995). Pouvoir et Genre. In Ephesia, *La place des femmes. Les enjeux de l'identité et de l'égalité au regard des sciences sociales* (pp.453-466). Paris : La Découverte.
- Duru-Bellat, M. (2010). Ce que la mixité fait aux élèves, *Revue de l'OFCE*, 114, 340.
- Duru-Bellat, M. (1995). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. Deuxième partie. *Revue Française de pédagogie*, 110, 75-109.
- Ellias, N. et Dunning, E. (1994). Le sport, fief de la virilité. In Elias N. et Dunning E. *Sport et civilisation, la violence maîtrisée*. Paris : Fayard.
- Fize, M. (2003). *Les pièges de la mixité scolaire*. Paris : La renaissance.
- Fougeyrollas-Schwebel, D., Planté, C. Riot-Sarcey, M., et Zaidman, C. (2003). *Le genre comme catégorie d'analyse. Sociologie, Histoire, Littérature*. Paris : L'Harmattan.
- Fraisse, G. (2014). *Les excès du genre. Concept, image, nudité*. Paris : Éditions Lignes.
- Friedberg, E. (1993). *Le pouvoir et la règle, dynamiques de l'action organisée*. Paris : Le Seuil.
- Gillig, J.-M. (1999). *Les pédagogies différenciées, origine, actualité*. Bruxelles : De Boek
- Goffman, E. (2002). *L'arrangement entre les sexes*. Paris : La Dispute.
- Goffman, E. (1974). Les rites d'interaction. Les Éditions de Minuit.
- Guérandel, C. (2010). La mixité dans les cours d'EPS d'un collège en ZEP, *Revue Française de Pédagogie*, 59, 160-162.
- Guérandel, C. (2014). La socialisation corporelle et l'école. *Le corps dans la société*. Editions : Contredanse, Bruxelles, 61, pp. 9-10.

- Guillaumin, C. (1992). *Sexe, Race et Pratique du pouvoir*. Paris, Côté-femmes.
- Guy, D. (2013). Clarification terminologique, mise en contexte et fictions du changement. In Bedin, V. (dir.). *La conduite et l'accompagnement du changement. Contribution des sciences de l'éducation*, (pp. 127-150) Paris : L'Harmattan.
- Héritier, F. (1996) *Masculin, Féminin. La pensée de la différence*. Paris : Odile Jacob.
- Herreros, G. (2001). Pour une sociologie d'intervention. Toulouse: Erès.
- Kergoat, D (1998) *La division du travail entre les sexes*. In Kergoat, J., Boutet, J., Jacot H., Linhart D. (dir), *Le monde du travail*. Paris : La découverte pp.319-324.
- Kohn, R. (1998). *Les enjeux de l'observation*. Paris : Anthropos
- Kourilsky, F. (2004). *Du désir au plaisir de changer : Comprendre et provoquer le changement*, Editions Dunod.
- Laurent, Y. et Saujat, F. (2014). Place des techniques corporelles dans le travail des enseignants d'EPS et conséquences pour la formation des enseignants expérimentés. *Recherches & éducations*, 12, 5-6.
- Lenoir, Y. (2009). En éducation tout commence par la fin..., mais de quelle fin est-il question? Le cas du Québec. *Revue de l'Institut de sociologie*, 1-4, 101-130
- Lepoix 2004, *Garçons-filles : de la diversité à la communauté d'intérêt. Contre pied*, 15 (p2).
- Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*. Berne : Peter Lang.
- Leyens, J-P. (1983). *Sommes-nous tous des psychologues?*. Liège: Mardaga.
- Loudcher, J-F. (2011). L'égalité des sexes et des genres : images des effets paradoxaux d'une valeur préthéritée dans la Revue EPS (1980-2010), *Education physique et sport dans le monde contemporain*. Paris : AFRAPS.
- Maguet, G. (2002). Passeport Escalade, Editions E.P.S.
- Marcel, J.-F. (2010). Des tensions entre le « sur » et le « pour » dans la recherche en éducation: questions(s) de posture(s). *Cahiers du CERFEE*,(27-28), 41-64.
- Marcel, J.-F. (2012). Contribution à une ingénierie de la commande. *Transformations*, 8, 101-120.
- Marcel, J.-F. (à paraître). Réconcilier la recherche en éducation et la demande sociale. in J.-F. Marcel (éd.), Contribution des sciences de l'éducation à la recherche-intervention. Dijon: Educagri éditions
- Marro, C. (2012). Dépendance-indépendance à l'égard du genre, *Recherche et formation*, 69, 65-80.

- Marro, C et Vouillot F (2004). Quelques concepts clefs pour penser et former à la mixité. *Carrefours de l'éducation*, 17, p.2-21.
- Martinand, J-L. (2003). Les savoirs entre pratique, formation et recherche. Entretien de E. Burguière avec J.L Martinand. Recherche et formation, n° 40. Paris : INRP.
- Mennesson, C. (2004). Être une femme dans un sport masculin : modes de socialisation et construction des dispositions sexuées, *Sociétés Contemporaines*, 55, 69-90.
- Mieyaa, Y., Rouyer, V., & Le Blanc, A. (2012). La socialisation de genre et l'émergence des inégalités à l'école maternelle : le rôle de l'identité sexuée dans l'expérience scolaire des filles et des garçons. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 41(1), 57-75.
- Ministère de l'éducation nationale. (2008). Programmes d'EPS des collèges, Bulletin officiel spécial, n°6 du 28 aout 2008.
- Ministère de l'éducation nationale. (2012). Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif, Décret n° 2012-1097 du 28 septembre 2012.
- Mérini, C., & Ponté, P. (2008). La recherche-intervention comme mode d'interrogation des pratiques. *Savoirs*, 1(16), 77-95.
- Mosconi, N. (2010). Quels savoirs sur l'éducation ? *Informations sociales*, 161, 8-11.
- Mosconi, N. (2004). Effets et limites de la mixité scolaire. *Travail, genre et société*, 11, 165-174.
- Mosconi, N. (2001). Comment les pratiques enseignantes fabriquent de l'inégalité entre les sexes, *Les dossiers des sciences de l'éducation*, Presses Universitaires du Mirail, 1.
- Mucchielli, A. (2007). Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives. *Recherches qualitatives*, Hors série, 3, 1-27.
- Ottogalli, C. (2015) *Les ABCDaires de l'égalité-SNEP*. SNEP
- Patinet-Bienaimé, C et Cogerino, G. (2011). La vigilance des enseignant-e-s d'éducation physique et sportive relative à l'égalité des filles et des garçons. *Questions Vives*, 15.
- Pellizzon, N. (2015). *Le genre et la co-construction des savoirs en lien avec le contrat didactique différentiel. Étude de cas en badminton avec une classe de troisième.* (Mémoire de Master 2 MEEF EPS) Université Paul Sabatier, Toulouse.
- Pellizzon, N. (2015). *Évolution du contrat didactique différentiel et prise de conscience des effets de genre en EPS. Étude de cas d'un enseignant en handball avec une classe de quatrième.* (Mémoire de Master 1 Sciences de l'Education et de la Formation) Université Jean Jaurès, Toulouse.

- Perrenoud, P. (2001). Intervention dans le cadre des journées « Education & Prospective », *Forum de l'innovation pédagogique et éducative*. Ollioules.
- Pesche, D. (2012). Faire de la recherche et pratiquer l'expertise dans une logique d'accompagnement. In Les relations entre experts, chercheurs et acteurs associatifs face au développement des organisations collectives d'agriculteurs dans les filières agricoles? (p. 9-17). Toulouse : MSHS-T/INRA.
- Pichevin, M-F. (1995). *La place des femmes*, Éditions : La Découverte.
- Postic, M. (2001). *La relation éducative*, Paris : PUF.
- Quéré, L. (1988). Sociabilité et interactions sociales. *Réseaux*, 29, 75-91.
- Rilhac, P. (2008). *Etude didactique comparative de pratiques d'élèves au collège en Mathématiques et en Education Physique et Sportive : vers la notion de jeux alternatifs*. Thèse en sciences de l'éducation, Université de Rennes.
- Rix, G. (2007). Une mise en perspective des modes d'investigation de l'activité humaine. In M-J. Avernier et C. Schmitt (Dir.), *La construction de savoir pour l'action* (pp. 27-105). Paris : L'Harmattan, collection Action et Savoir.
- Roche, L. et Gal-Petifaux, N. (2015). Etude d'un dispositif collectif recourant à la vidéo comme artefact pour former à enseigner l'EPS. *Formation et recherches en EPS, carrefours de l'éducation*, 40,
- Rouyer, V. (2007). *La construction de l'identité sexuée*. Paris : Armand Colin.
- Rouyer, V., Croity-Belz, S. et Prêteur, Y. (2010). De la socialisation de genre à l'appropriation de genre. In Croity-Belz, S., Prêteur, Y. & Rouyer, V. (Eds.) *Genre et socialisation de l'enfance à l'adolescence. Expliquer les différences. Penser l'égalité*. (pp. 206-217). Ramonville Saint-Agne : Erès
- Roy, S. N. (2009). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (Éd.), Recherche sociale de la problématique à la collecte de données (5^e éd., pp. 199-225). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Schubauer-Leoni, M-L. (1986). Le contrat didactique dans l'élaboration d'écritures symboliques par des élèves de 8-9 ans, *Interactions Didactiques*, 7, 1-149
- Schubauer-Leoni, M-L. (1996). Etude didactique pour les élèves en difficultés en mathématiques. In C. Raisky, & M. Caillot (Eds.), *Au-delà des didactiques, le didactique* (pp. 159-189). Bruxelles : De Boeck Université.
- Schubauer-Leoni, M-L. (2008). La construction de la référence dans l'action conjointe professeur-élève. In N. Wallian, M. P. Poggi & M. Musard (Eds.), *Co-construire des savoirs : les métiers de l'intervention par les APSA* (pp.67-86). Besançon : PUFC.

- Schubauer-Leoni, M-L. & Leutenegger, F. (2005). Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée. *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, 27(3), 407-429.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. Sensevy & A. Mercier (Éds.), *Agir ensemble, l'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp.13-49). Rennes : PUR.
- Sensevy, G. & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble, l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.
- Sensevy, G., Mercier, A., & Schubauer-Leoni, ML. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur. A propos de la course à 20. *Recherche en Didactique des Mathématiques*, 20/3, 263-304.
- Shérin M.G., et Han S. Y. (2004). Teacher learning in the context of a video club. *Teaching and Teacher education*, vol. 20, n°2, p163-183
- Szerdahelyi, L. (2013). Égalité !. *Contrepied Hors-série*, 7.
- Terret, T. (2005). Quand le genre s'apprend....In J. Saint-Martin et T. Terret (dir.), *Sport et genre*, vol. 3. Paris : L'Harmattan.
- Testevuide, S. (2003). *L'escalade en situation*. Paris : Revue E.P.S
- Theureau, J. (1992). *Le cours d'action : analyse sémiologique. Essai d'une anthropologie cognitive située*. Berne : Peter Lang.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action », in Revue d'anthropologie des connaissances, Vol 4, n° 2, p. 287-322.
- Trottin, B. (2007). *Stéréotypes de sexe et interactions enseignant-élèves en éducation physique et sportive*. Thèse pour le doctorat en sciences et techniques des activités physiques et sportives, Lyon, Université de Lyon I.
- Venturini, P. (2012). Action, activité, «agir » conjoints en didactique : discussion théorique, *Éducation et didactique*, 1, 127-136.
- Verscheure, I. (2009). Modalités de direction d'étude et apprentissage de l'attaque en volley-ball : quels effets de genre ? *eJRIEPS* 18,122-155.
- Verscheure, I. (2005). *Dynamique différentielle des interactions didactiques et co-construction de la différence des sexes en EPS : le cas de l'attaque en volley-ball en lycée agricole*. Thèse.
- Verscheure, I., Amade-Escot, C. (2007). Diriger l'étude d'élèves hétérogènes. in C. Amade-Escot (Cord) *Le didactique*. Paris : Editions de la revue EPS, collection Pour l'action.

- Verscheure, I., Elandoulsi, S. et Amade-Escot, C. (2014, à paraître). Co-construction des savoirs selon le genre en EPS : études de cas en volley-ball. *Recherches en Didactiques – Les Cahiers Théodil*.
- Vial, M., et Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ?* Bruxelles : De Boeck Supérieur, 3
- Vigneron, C. (2006). Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire ? *Revue française de pédagogie*, 154, 111-124.
- Vinson, M. (2013). Sous la dynamique non verbale des interactions didactiques, le genre : analyse de l'action conjointe du professeur et des élèves : deux étude de cas en EPS. Thèse de doctorat de sciences de l'éducation, non publiée, Université Toulouse.
- Vinson, M. (2016). L'actualisation des positionnements de genre des élèves, un enjeu pour l'enseignement de l'EPS. In Symposium « Interactions entre représentations et genre : quelle influence dans le processus d'enseignement-apprentissage » coordonné par I.Verscheure. Colloque ARIS, Hammamet, Tunisie, 18 au 20 mai 2016.
- Vinson, M. et Amade-Escot, C. (2014). Sous la dynamique non verbale des interactions didactiques, « l'impensable du genre » : analyse en classe d'éducation physique. *Raisons éducatives*, 1, 219-245.
- Vouillot, F. (2002). Construction et affirmation de l'identité sexuée et sexuelle : éléments d'analyse de la division sexuée de l'orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 4, 485-494.
- Zaidman, C.(1996). *La mixité à l'école primaire*, Paris, L'Harmattan.

9 Liste des tableaux

Tableau 1 : Récapitulatifs des entretiens menés et films réalisés.....	31
Tableau 2 : Les descripteurs de l'action conjointe	32
Tableau 3 : Les descripteurs de l'action conjointe	33
Tableau 4 : Caractéristiques des élèves considérés de niveau moyen en escalade.....	37
Tableau 5 : Caractéristiques des élèves considérés en difficultés en escalade.....	37
Tableau 6 : Présentation des objets de savoirs en escalade	38
Tableau 7 : Récapitulatifs des objectifs de leçon présentés par le professeur	39
Tableau 8 : Synopsis de la leçon 3	41
Tableau 9 : Verbatim de l'épisode didactique remarquable 1 analysé en fonction de DDRI	43
Tableau 10 : Verbatim de l'épisode didactique remarquable 1 analysé en fonction des genèses	43
Tableau 11 : Verbatim de l'épisode didactique remarquable 2 analysé en fonction de DDRI	44
Tableau 12 : Verbatim de l'épisode didactique remarquable 2 analysé en fonction des genèses	45
Tableau 13 : Verbatim de l'épisode didactique remarquable 3, analysé en fonction de DDRI	46
Tableau 14 : Verbatim de l'épisode didactique remarquable 3, analysé en fonction des genèses	47
Tableau 15 : Verbatim de l'épisode didactique remarquable 4, analysé en fonction de DDRI	48
Tableau 16 : Verbatim de l'épisode didactique remarquable 4 analysé en fonction des genèses	48
Tableau 17 : Tableau associant le positionnement de genre des élèves observés lors de la leçon 3, aux modalités de pratique	50
Tableau 18 : Synopsis de la leçon 4	56
Tableau 19 : Synopsis de la leçon 5	57
Tableau 20 : Verbatim de l'épisode didactique remarquable 5 analysé en fonction de DDRI	58
Tableau 21 : Verbatim de l'épisode didactique remarquable 5 analysé en fonction des genèses	59
Tableau 22 : Verbatim des épisodes didactiques remarquables 6 et 7 analysés en fonction de DDRI .	60
Tableau 23 : Verbatim des épisodes didactiques remarquables 6et 7analysés en fonction des genèses	61
Tableau 24 : Verbatim des épisodes didactiques remarquables 8 et 9 analysés en fonction des actions du professeur	63
Tableau 25 : Verbatim des épisodes didactiques remarquables 8, 9 analysé en fonction des genèses .	65
Tableau 26 : Verbatim de l'épisode didactique remarquable 10 analysé en fonction de DDRI	66

Tableau 27 : Verbatim de l'épisode didactique remarquable 10 analysé en fonction des genèses	66
Tableau 28 : Verbatim de l'épisode didactique remarquable 11 analysé en fonction de DDRI	67
Tableau 29 : Verbatim de l'épisode didactique remarquable 11 analysé en fonction des genèses	68
Tableau 30 : tableau associant le positionnement de genre des élèves aux modalités de pratiques.....	69
Tableau 31 : Synopsis de la leçon 6	74
Tableau 32 : Synopsis de la leçon 7	75
Tableau 33 : Verbatim de l'épisode didactique remarquable 12 analysé en fonction de DDRI	77
Tableau 34 : Verbatim de l'épisode didactique remarquable 12 analysé en fonction des genèses	78
Tableau 35 : Verbatim de l'épisode didactique remarquable 13 analysé en fonction de DDRI	79
Tableau 36 : Verbatim de l'épisode didactique remarquable 13 analysé en fonction des genèses	80
Tableau 37 : tableau associant le positionnement de genre des élèves aux modalités de pratiques.....	82

10 Liste des figures

Figure 1 : Continuum des modalités de pratiques	20
Figure 2 : Dispositif d'accompagnement d'une séquence méthodologique.....	26
Figure 3 : Dispositif d'accompagnement d'un cycle de 12 séances.....	27
Figure 4 : Schéma du mur d'escalade	30
Figure 5 : Les différentes phases du dispositif d'accompagnement au changement.....	40
Figure 6 : Phase I, la prise de conscience.....	41
Figure 7 : Continuum des modalités de pratiques des élèves moyens en fonction de l'analyse de la leçon 3	51
Figure 8 : Continuum des modalités de pratiques des élèves en difficulté en fonction de l'analyse de la leçon 3	52
Figure 9 : La phase II, l'accompagnement au changement.....	55
Figure 10: Continuum des modalités de pratiques des élèves de niveau moyen en fonction de l'analyse des leçons 4 et 5	70
Figure 11 : Continuum des modalités de pratiques des élèves en difficulté en fonction de l'analyse des leçons 4 et 5.....	71
Figure 12 : Phase III, les prémisses d'un changement	74
Figure 13 : Continuum des modalités de pratiques en fonction de l'analyse des leçons 6 et 7.....	82

11 Annexes

A.	« ENTRETIEN DE DEPART »	103
B.	ENTRETIEN ANTE SEANCE 3	105
C.	ENTRETIEN POST SEANCE 3	105
D.	ENTRETIEN EN SITUATION D'AUTO-CONFRONTATION I.....	106
E.	ENTRETIEN ANTE SEANCE 4	112
F.	ENTRETIEN POST-SEANCE 4.....	112
G.	ENTRETIEN ANTE SEANCE 5	113
H.	ENTRETIEN POST SEANCE 5	113
I.	ENTRETIEN AUTO CONFRONTATION II	114
J.	ENTRETIEN ANTE SEANCE 6	117
K.	ENTRETIEN POST SEANCE 6	117
L.	ENTRETIEN ANTE SEANCE 7	117
M.	ENTRETIEN POST SEANCE 7	118
N.	ENTRETIEN EN SITUATION D'AUTO-CONFRONTATION III.....	118
O.	ENTRETIEN BILAN	120

A. « ENTRETIEN DE DEPART »

« Bonjour,

Afin de faire connaissance avec vous et votre classe, je souhaite vous pose plusieurs questions...

- **Pouvez-vous nous décrire cette classe de 4^{ème} :**

- C'est une classe qui est plutôt d'un niveau très modeste en termes de motricité. Donc pas, on va dire qu'ils ne sont pas très forts, pas très sportifs par contre c'est une classe qui est plutôt sérieuse, très sérieuse, avec une ambiance de classe, qui est on va dire, confortable pour l'enseignant, puisque ils sont à l'écoute, ils font le travail demandé. Y'a pas de problème de comportement en tout cas pas majeur. Donc, c'est une classe qui, euh, c'est agréable de bosser avec eux quoi. C'est relativement homogène, après y'a toujours quelques cas particuliers. En escalade à mon avis, y'aura toujours deux trois qui vont être bloqués, c'est classique donc il y aura de l'hétérogénéité, mais après, par rapport à d'autres classes, ça reste quand même plus homogène que d'autres classes. Parce qu'y'a pas d'élèves excellents euh vraiment excellents, ni d'élèves vraiment complètement bloqués... A mon avis c'est un peu plus homogène que les autres classes.

- **En termes de mixité, il n'y a pas de souci ?**

- Ben franchement par rapport à d'autres 4[°] on va dire qu'il n'y en a quasiment pas. Après, ils ont fait un cycle précédent ils ont fait danse, donc si par exemple on leur demande de se mettre par groupe affinitaire, euh, ils vont se mettre les filles d'un côté les garçons de l'autre. Mais, euh, j'ai imposé les groupes mixtes ça a posé aucun problème avec eux. Avec d'autres classes ça pose des problèmes quoi. Donc c'est plutôt une classe apaisée dans les relations filles garçons je pense.

- **Nous allons nous intéresser plus particulièrement aux élèves suivant : Romain, Pierre, Lou, Alysee. Pouvez nous nous les décrire ?**

- Pierre et Romain, ils ont peu le même profil plutôt des élèves, euh, plutôt des élèves timides, on va dire pas trop expansifs... euh, en motricité on va dire qu'ils sont pas trop dégourdis, pas trop à l'aise, mais de la bonne volonté quoi, du coup, au final, ils arrivent à avoir des résultats dans la moyenne de la classe, (...) en général selon les activités.

- Et en escalade ?

Ben, là je l'ai pas trop vu grimper, mais bon déjà, j'ai vu qu'ils grimpaients, ils étaient pas bloqués, donc euh, comme j'ai regardé surtout les assureurs là...Ouais, je les ai pas trop vus et puis je les avais pas en 6° donc je m'en rappelle pas. Mais il me semble qu'ils n'étaient pas bloqués. J'ai vu personne qui, fin j'en ai vu qu'un et ce n'était pas un de ces deux.Alysée, timide, studieuse, hyper sérieuse, brillante niveau scolaire très studieuse, donc c'est un point d'appui pour la classe sauf qu'elle est timide, un petit peu réservée, mais voilà elle est très efficace...Elle est pas très sportive et hyper studieuse donc ça bosse...et, Lou, alors elle, elle est beaucoup plus expressive, plus expansive. Lou, c'est comme Élisa, ouais elle est hyper dynamique mais pas hyper tonique au niveau moteur euh elle est volontaire, active, très positive et tout... euh, dans un groupe elle va dynamiser le groupe et elle est pas très tonique sur le plan moteur mais comme elle a de la volonté de la bonne volonté, euh elle se débrouille pas mal quoi, elle se débrouille pas mal...sauf que là j'ai l'impression qu'elle a un petit peu d'appréhension mais c'est la seule en fait dans la classe qui n'en a jamais fait, fin ouais elle sont deux je crois à ne pas avoir fait d'escalade par'c'que elle était dans un autre collège, donc du coup elle part avec un petit retard, je crois qui n'en a jamais fait.

- Vous allez intervenir sur un cycle d'escalade. Pouvez-vous définir cette activité ?

- Bon, a priori ça devrait être une activité de pleine nature qui n'en est pas puisque c'est sur un mur donc c'est de l'athlétisme vertical presque...euh, activité avec un petite incertitude du coup puisque, ils vont quand même la vivre sur des voies qu'ils vont retrouver, donc l'incertitude n'est pas si forte qu'elle devrait l'être, donc bon ça c'est un peu dommage...euh la richesse de l'activité en collège c'est surtout liée, aux, à la responsabilisation, le côté travail en groupe, euh on dépend les uns des autres et, j'y trouve beaucoup de la richesse là-dessus. Même si à priori c'est ce qui devrait être fait en 6°, mais même en 4° ça reste hein, se conseiller, s'entraider et, ouais, c'est assez riche, puis ça leur apprend aussi à travailler dans une atmosphère un peu plus posée .Après sur le plan moteur, c'est hyper riche, donc ça c'est intéressant, par contre c'est vrai que moi comme je suis pas spécialiste je suis quand même, je suis plus limité que dans d'autres activités pour leur apporter des connaissance, oui au niveau moteur au-delà de, euh, on utilise moins les jambes et plus les bras au-delà de ça je suis vite limité, donc euh, t'façon les cycles ils passent vite donc euh, en général j'arrive quand même j'arrive quand même à avoir du contenu pour toutes les séances.

Pour l'escalade se serait, ouais, les contenus moteurs pour chaque typologie d'élève, c'est à dire je suis pas pointu sur lui, il faut que je lui dise précisément ça, lui il faut que je lui dise

ça, tu vois je suis pas pointu, je vais plutôt proposer du coup des exercices qui vont répondre à toute les typologies par exemple, les valeurs cibles, avec un indicateur, nombre de poses de pied, le nombre de poses de main, quelque choses comme ça des indicateurs qui vont les aider à voir leur progression, euh et essayer d'induire des comportements, mais par contre sur des conseils vraiment précis, là je vais être un peu en difficulté, ouais ça va être ça.

- Comme vous le savez, nous nous intéressons plus spécifiquement sur la prise en compte du genre des élèves dans un souci d'égalité des apprentissages. Vis-à-vis de cette problématique comment pouvez-vous vous situer ?

- Moi je situerai ça dans une problématique plus générale de juste gérer l'hétérogénéité, et euh que ce soit une fille ou un garçon si elle rentre dans une typologie d'élève il faut répondre à ses besoins donc eh je ne me préoccupe pas tant que ça en fait de, fin c'est l'impression que j'ai, je ne préoccupe pas vraiment du sexe de l'élève, fin du genre de l'élève ? Surtout, encore plus en escalade, où euh t'as pas d'affrontement, t'as pas trop le regard des autres, tu passes pas devant les autres, t'as pas le regard des autres, à la limite peut être que c'est quelque chose qu'on a un peu plus derrière la tête sur des activités d'affrontement ou d'opposition, directe, là j'avoue que j'y pense pas trop..

B. ENTRETIEN ANTE SEANCE 3

**- Bonjour, nous sommes à la leçon 3 d'escalade, quel est le thème de votre leçon ?
Objectif, attentes...**

- Euh, donc en fait, c'est l'évaluation diagnostique du grimpeur, donc euh ce que j'attends pour moi c'est de voir les besoins en fait des élèves, donc de motricité on va dire, et donc ce que j'attends des élèves c'est qu'ils s'essaient sur au moins deux voies, voire trois voies minimum pour euh, sur différents niveaux, pour pouvoir en fait identifier le niveau de référence, un niveau qui est difficile à atteindre pour eux.

C. ENTRETIEN POST SEANCE 3

- Que pensez-vous de votre séance ?

- Ça c'est relativement bien passé puisqu'ils ont bossé de façon autonome, ce que j'attendais a été fait quoi, euh après ouais ça c'est bien passé, dans le fonctionnement, après par contre, y'en a quand même pas mal qui ont des difficultés à grimper, donc, bien 4 ou 5 qui à mon avis

sont pas montés bien haut, donc euh grosse hétérogénéité, je m'attendais pas vraiment à autre chose mais je pense que ouais ça va être compliqué ouais pour certains.

Vis-à-vis de vos élèves, qui vous ont surpris, qui s'est trouvé en échec, en réussite...?

- Alysée, très bien, aussi bien sur le plan du fonctionnement du travail que sur, fin l'autonomie et par contre elle a du mal, au niveau moteur, elle a du mal à grimper, je pense qu'il y a une petite appréhension en fait, par'c'que elle bloque sur des situations elle me paraît pas vraiment, elle s'engage pas quoi. Lou, elle s'engage beaucoup plus donc, euh du coup, j'ai eu l'impression qu'elle y arrivait mieux, il faudrait regarder sur l'ordi mais il me semble qu'elle y'arrivait, par'c'que y'a plus d'engagement même si je pense pas qu'elle soit plus dégourdie en fait, mais y'a plus d'engage, ouais. Après elle est sérieuse.

Et après les 2 garçons ils sont un peu, euh, timorés, mais euh Romain je l'ai vu, il va jusqu'en quand même à chaque fois, par contre il utilise vachement les bras Romain. Pierre je l'ai pas trop vu, euh Pierre franchement je l'ai pratiquement pas vu monter. Faudrait que je regarde les résultats sur l'ordi ? après sur le travail tout ça il a pas commis d'erreur...non mais franchement j'en sais rien. Après c'est des gamins discrets hein.

D. ENTRETIEN EN SITUATION D'AUTO-CONFRONTATION I

- Avant toute chose, il est important de savoir que cet entretien s'est construit après une seule séance analysée, qui s'avère en plus être diagnostique. Toutefois, j'ai essayé de souligner des moments qui peuvent être indicateurs de votre conduite à venir vis-à-vis du genre, en m'appuyant sur les travaux scientifiques et les études de l'action conjointe en didactique.

Je vais donc vous montrer les images qui ont permis notre analyse. Cet entretien est un constat très court, il permet de cibler des indicateurs sur tes actions.

J'ai étudié la séance n° 3 qui avait pour objectif de réaliser une évaluation diagnostique du grimpeur et de se centrer sur l'utilisation motrice des jambes dans la grimpe. Vous vous rappelez, en début de séance vous avez indiqué je cite : « *Essayez de vous concentrer sur vos jambes, il faut pousser sur ces jambes et non pas se hisser avec ses bras..* » J'ai centré mon analyse sur des moments remarquables où vous interagissiez sur cette consigne avec les élèves. Voici ces moments.(*L'enseignant regarde la séquence vidéo, comprenant l'ensemble des interactions enseignants-élèves étudiés dans les verbatims.*)

- Pouvez-vous commenter ces séquences, vos premières impressions ?

- En occultant les tiques de langages tout ça, ben, euh, je vois que je suis euh, comment dire, que sur l'activité je maîtrise pas assez l'activité, moi ça me donne cette impression là ... j'arrive pas à trouver le truc qui va permettre de faire réfléchir sur la maîtrise de l'activité quoi. Après sur le, donc euh sur le didactique, en fait on va dire, je me sens en difficulté en fait, et ça se voit fin, moi je le vois, par contre sur le côté pédagogique, fin je, ça donne l'impression qu'il y a un bon climat, entre les élèves et moi et tout, quoi donc ça, c'est plutôt positif, donc ça, ça va. Donc voilà, ça me donne vraiment l'impression qu'il y a deux aspects différents sur le fond c'est un peu dur là, et sur le pédagogique, ça se passe bien quoi y'a euh y'a les élèves sont à l'écoute, ils essaient, fin ça donne pas l'impression que ça se passe mal, pédagogiquement, après il faut quand même du contenu.

- Remarquez-vous des différences ou ressemblances dans vos interventions avec les élèves filles et garçons ?

- Alors, j'essaie de réfléchir, euh...

- On a vu Théo, Romain, Élisa, Anne, Manon

- À un moment j'ai été familier avec Théo, alors que je l'ai pas entendu, chez les autres, on pourrait dire, ouais, ça pourrait être une petite différence, j'ai été familier avec Théo, là, à moment donné je lui dis attend tu rigoles, et j'sais pas quoi, mais euh après sinon je vois pas trop trop de différences non. Après par contre, euh, je pense qu'y'a des élèves avec qui je suis un peu différent mais là sur ceux-là ça me paraissait pas évident. J'pense que des élèves comme euh, attend qui sait qu'on a vu là, ... en fait là y'a plutôt à part Théo justement qu'est un élève qui est quand même plutôt en difficulté scolaire compliquées, c'est des bons élèves qu'on a vu en fait. Du coup ça, ça pourrait être une différence fin en fait sur ce cours j'ai , j'ai euh conseillé entre guillemets que des bons élèves quoi pratiquement.

- Bons élèves dans quels sens ?

Au sens, des élèves sérieux quoi, des bons élèves collège. Donc est-c'que c'est le hasard ou est-ce que c'est que mon regard il va plus vers eux, c'est possible ça je sais pas par'c'que c'est vrai que des élèves moins sérieux, du type Joakim ou Lucas. Du coup ouais c'est possible que ce soit différent des élèves plus sérieux et moins sérieux c'est possible. Ou alors le hasard. Par'c'que ça peut être dû au fait que les élèves sérieux sont plus souvent sur les murs à batailler que les élèves moins sérieux qui vont pas s'acharner ils vont redescendre ou alors ils vont sauter un tour... c'est possible ça.

- Autre chose, remarques, sur vous, sur ce que vous dites, ce que fait l'élève, ce que vous faites ?

Alors là où je me dis, alors effectivement je me sens en difficulté sur l'activité, mais d'un autre côté comme pour toutes les activités même si t'es en difficulté dans la mesure où tu mets l'élève quand même dans la situation, même si toi, c'est pas toi qui doit trouver la clef, lui il pourra la trouver, eux aussi que bon je me mets pas ben voilà je me mets pas trop la pression non plus sur ça.

- Je vais maintenant vous présenter les résultats. J'ai analysé les interactions que vous avez avec les élèves grâce aux études de l'action conjointe en didactique. Nous nous rendons compte qu'il existe quand même une différence entre les filles et les garçons. Pour les garçons vous allez toujours définir et réguler l'action de grimpe. Par exemple, vous demandez à Théo de « *pousser dans les jambes, de ne pas serrer les doigts, sois fort dans ta cuisse, pousse, voilà c'est la jambe qui doit te pousser comme quand tu montes une marche d'escalier.* » En fait, vous décrivez l'action point par point ce qu'ils doivent faire, vous les guidez.

- D'accord, ouais ouais

- Par exemple Romain« *appuie fort sur ton pied gauche, ensuite appuie fort dessus pour monter la main gauche, maintenant décale ta main, maintenant ta main droite etc etc* »

- Ouais ouais !

- Pour les filles vous allez utiliser à peu près le même style de guidage sauf que justement vous allez leur laisser un peu plus le temps de trouver les clefs toutes seules.

- Ah ! ouais.

- C'est-à-dire que vous leur laissez un petit peu plus de temps, vous leur dévoluez la responsabilité du savoir. Par exemple, vous allez utiliser, pour les garçons « *pousser dans les jambes* » et « *tirer dans les bras* », pour les filles des fois vous allez aller sur d'autres éléments du savoir, la taille des prises, par exemple, préciser ce qu'est un graton et essayer de regarder comment s'orienter etc, c'est la différence entre les filles et les garçons. Il n'est pas question de la juger, c'est un constat.

- Ouais, ouais,c'est pas un jugement de valeur je comprends bien,

- Du coup, vous aviez presque analysé cette distinction tout à l'heure puisque vous m'avez dit que oui, de temps en temps vous leur laissez la clef par'c'que vous n'aviez pas les solutions, en fait ça, oui vous le faites surtout avec les filles, en tout cas de ce que nous avons pu observer.

- Ouais, d'accord, ouais c'est intéressant.

- Pouvez-vous commenter cette explication ?

- Ben d'un côté fin, pour revenir à ça j'pense qu'on s'y prend différemment selon les élèves et que effectivement dans les typologies d'élèves, le genre ça rentre en ligne de compte mais comment dire, euh c'est comme je disais, t'à l'heure, un élève sérieux, un élève moins sérieux euh, fin on constate que par exemple des élèves sérieux, y'en a beaucoup plus, chez les filles que chez les garçons, donc est-ce que ça veut dire que je vais me comporter différemment entre les filles et les garçons ou entre les sérieux et les moins sérieux, tu vois.

- De notre côté, nous interprétons ces résultats de cette façon. Chez les filles, vous êtes toujours dans une envie de les rassurer. Vous évoquez la difficulté de la voie, la taille des grimpeuses, de la prise du passage... C'est presque normal de ne pas y arriver par ces justifications. Par exemple à Érine vous allez dire «*C'est difficile, t'es petite aussi, mais ne t'inquiète pas, y'en a des plus adaptées*», quand Élisa doit aller chercher le graton pour progresser : «*oui elle est difficile, j'te rassure elle est difficile*».

- Ouais, c'est marrant.

Le seul événement comparable avec ce genre de situation c'est Romain et Théo, donc Romain vous guidez, par contre Théo «*Tu rigoles ou quoi tu pourrais y arriver là c'est facile*». Il y a la façon de rassurer, mais plus à l'orgueil.

- Ouais y'en a un ouais, tu vas y arriver, me dis pas que tu vas pas y arriver alors que les autres c'est ouais, tu arrives pas, c'est normal. C'est intéressant ouais.

- Pour aller plus loin dans l'analyse nous pouvons parler des profils de genre des élèves. Il a été établi qu'une même personne peut avoir différents « profils » de genre. On parle de positionnement de genre, c'est-à-dire que chacun des élèves active localement un positionnement de genre qui lui est propre, en accord ou non avec les intentions didactiques du professeur relativement au type de savoirs mis à l'étude et, ou valorisé par ce dernier. Il peut être masculin, neutre, féminin. En escalade, par exemple si on parle de l'engagement on va dire qu'un positionnement de genre féminin ça va être d'avoir peur de prendre des risques, d'aller chercher des prises lointaines, un positionnement de genre masculin c'est plutôt ne pas avoir peur du déséquilibre. Et une fille peut activer n'importe quel positionnement comme un garçon peut activer un positionnement neutre ou féminin.

Connaissez-vous cette notion? Comment la comprenez-vous ?

- Oui, oui, très bien la notion de genre situationnelle, oui, oui, d'accord. Cela dit, moi c'est un truc qui me perturbe un peu dans le raisonnement ça veut dire ouais, d'un côté on dit ça, c'est une façon, fin en tout cas politiquement, c'est une façon de dire beh c'est pas parc'que t'es une fille que t'as un comportement de fille et un garçon que t'as un comportement de garçon, mais d'un côté y'a aussi le côté, moi j'trouve, contre productif parc'que tu dis, le genre de fille c'est quand même le genre fille, c'est quand même le genre de celui qui ne s'engage pas.

- **On justifie ce choix sociologiquement en disant que tout ce qui est attrait à la force est plutôt catégorisé pour les garçons. Du coup en escalade on a essayé de repérer ce qu'on sait sur l'escalade. Par exemple si on est sur le contenu, les garçons vont plutôt tirer avec les bras et les filles vont plutôt être sur la stratégie. Et en fait pour réussir l'activité, atteindre la compétence il faut réussir à mobiliser les deux positionnements et les utiliser chacun au bon moment.**

Du coup si on regarde vos deux types de stratégies (réguler et dévoluer un peu plus pour les filles que les garçons). Pour les filles ont est donc plus sur de la stratégie ce qui correspond plus au positionnement de genre féminin. Et les garçons, c'est l'inverse vous essayez vraiment qu'ils tirent moins sur les bras donc vous êtes plutôt dans le positionnement de genre masculin.

- Ouais, en effet.

- **En reprenant les travaux effectués dans les années précédentes on remarque que vous faites la même chose que d'autres professeurs en associant les filles à un positionnement de genre féminin et masculin pour les garçons. Sauf que dès fois pour arriver à la compétence, il faudrait que l'on travaille un autre positionnement de genre moins évident pour les deux entités. Dans cette séance je n'ai pas su trouver de moments où le positionnement de genre des élèves était différent de votre approche. Parler de stratégie aux filles semblait adapté puisque les filles sont sur les voix les plus difficiles. Pour Romain qui reste en difficulté vous parlez de la consigne des jambes...Pour Théo...**

- Théo c'est peut-être de l'appréhension. Ouais, Romain non, mais Théo ouais, aussi ouais.

- **Voilà donc du coup il faudrait voir pour Théo, si vous adoptez la meilleure stratégie en cherchant à correspondre à un positionnement de genre masculin ?**

- Oui, il faudrait être plus dans le côté, cherche tu vas trouver, t'inquiète pas si tu n'y arrives pas c'est pas grave.

- **Oui peut être plus comme ça oui, car oui lui en ce moment, il active un positionnement de genre féminin, vous, vous vous referez à un positionnement de genre masculin, donc du coup il n'y a pas de correspondance. C'est ça que je voulais soulever aujourd'hui**

cette notion de positionnement de genre, et de voir que vous interagissez avec eux ou même dans votre préparation, de penser que votre façon d'agir avec les garçons peut fonctionner sur les filles et inversement.

- C'est pas facile ! C'est plus ou moins inconscient quand même.

- **Oui exactement.**

- Ce qui est difficile, c'est que euh, on pourrait se dire que dans la stratégie que j'utilise avec l'élève, j'élabore pas vraiment de stratégie, ça sort tout seul quoi, c'est ça qu'est difficile ouais, c'est d'arriver à...ouais ça doit pas être évident.

- Du coup si on essaye de se projeter dans les séances suivantes, qu'est-ce que vous pourriez envisager, par exemple, si on prend l'exemple de Théo et si il est encore dans les mêmes difficultés. Quel est l'objet du savoir de la prochaine leçon ?

- Oh bêh, là c'est utiliser les jambes.

- Donc qu'est-ce que vous pourriez faire, dans vos régulations...

- Ben peut être le mettre dans une situation euh plus confortable avec une voie qui va être plus facile qui va faciliter le fait qu'il monte un peu plus haut quoi, alors que peut-être si tu ne m'avais pas dit ça je lui aurais dit allez bouge-toi ! Tu vas y arriver ! Ouais ouais, on verra euh, après je peux demander éventuellement au pareur de le mettre un petit plus sec sur le bas de la voie, pour déclencher l'ascension, en disant, c'est pas grave au début si il t'aide un peu. Tu verras après une fois que tu l'auras fait t'y arriveras mieux...par c'que j'pense qu'il a une certaine appréhension. Après ouais, je sais pas.

- Et si on prend, un garçon très à l'aise, un peu comme Élisa. Même situation qu'Élisa la prochaine fois, qui butte sur une voie un peu plus difficile.

- Donc là l'idée ça serait de le laisser un peu plus chercher, de pas. Ouais ce serait plutôt sur le stratégique. Ce serait plutôt de l'aider à identifier le problème plutôt que d'essayer de lui donner la solution. Ça serait par exemple de dire ben, ce que j'ai dit à Élisa, t'as vu, t'en as une à gauche elle doit servir à quelque chose donc, euh essaye de réfléchir à... ça serait ça en fait, de faire un zoom sur le problème au lieu d'être dans l'ostensif. Ouais peut être ouais.

Ça va être une tempête de cerveau dans le cours la prochaine fois ! Après je reste quand même naturel.

E. ENTRETIEN ANTE SEANCE 4

-Quel est l'objectif de cette séance ?

- Euh on va essayer toujours de travailler sur les membres inférieurs. Un exercice c'est le moins d'appuis possible avec les pieds pour aller chercher haut et s'obliger à pousser avec les pieds. C'est tout.

- Avez-vous repensé à notre entretien en situation d'auto-confrontation ?

- Oh, j'arrête pas, tous les soirs je fais ça (rire). Euh ouais j'ai réfléchi après je me suis demandé est-c'que ça vaut le coup de changer quelque chose ou pas, en tout cas ça m'a alerté quoi. Ouais je suis conscient du fait que c'est peut être sans doute différent dans la façon de parler aux différents profils d'élèves mais après je sais pas si je vais volontairement essayer de changer. Je vais voir sur le moment.

F. ENTRETIEN POST-SEANCE 4

- Qu'avez-vous pensé de votre séance ?

- Ben en fait j'étais, on va dire, assez content, pour la grande majorité, j'voyais qu'ils avaient l'intention de monter on va dire 70%. Après par contre je pense que l'erreur que j'ai commise c'est que j'aurai dû sur les 4-5 élèves qui bloquent par rapport à l'appréhension j'pense que j'aurai dû prévoir un travail différent. Parc'que finalement ils étaient pas trop dans ce que j'avais demandé, ils étaient plus dans essayer de surmonter son appréhension, du coup c'était pas très utile l'histoire des pieds pour eux, je pense qu'il manquait, un peu de gestion de l'hétérogénéité dans la préparation. À mon avis. Voilà.

Et il se trouve qu'à part Théo, euh, qui tu disais était un peu genre féminin, c'est que des filles, ça se trouve comme ça, c'est pas toujours le cas euh du coup ...

- Avez-vous pensé aux positionnement de genre etc.. ?

- Euh, ouais un peu j'y ai pensé mais ça m'a pas fait changer je pense de positionnement. La dernière fois entre guillemet je lui parlais comme une fille ; Ouais non, là je l'ai quand même poussé, pour qu'il lâche le mur mais par contre, j'étais beaucoup plus, je pense dans le vocabulaire, j'étais un petit peu plus souple, plus.

G. ENTRETIEN ANTE SEANCE 5

- Quel est l'objectif de cette séance ?

- Alors aujourd'hui ce que je voudrais c'est travailler sur le répertoire gestuel. Essayer d'étendre un peu le répertoire gestuel. Euh, donc pour ça je comptais faire 3 groupes, 1 groupe où ils vont monter en aveugle euh par rapport aux appréhensions, pour essayer de travailler sur leurs appréhensions. Un groupe où ils vont travailler sur les cares internes et externes. Le groupe médiant, moyen, et le groupe plus fort sur des passages mains pieds pour essayer de d'ouvrir un peu le répertoire gestuel. Voilà.

H. ENTRETIEN POST SEANCE 5

- Que pensez-vous de votre leçon ?

- Très mitigé, je dirai euh, en fait je pense qu'il m'a manqué 2-3 minutes d'explications au départ, j'ai pas pris assez de temps pour expliquer ce qu'il fallait faire, et j'ai perdu beaucoup de temps à réexpliquer euh au début, au départ, quand ils ont commencé l'exercice du coup j'ai pas pu trop réguler l'exercice en lui-même j'étais plus sur le fonctionnement. Ça m'a fait perdre du temps donc j'pense que j'ai pas été très efficace là-dessus. Ouais donc ça c'est côté organisation. Après au niveau des élèves, euh , ben je les ai trouvés très mous et du coup ils sont pas passés beaucoup à part un ou deux groupes où ils sont un peu plus avancés, ils sont pas passés beaucoup. Par contre, les deux exercices là (égyptien et pieds mains) ça a quand même pas mal fonctionné la plupart...bon déjà on voyait qu'ils cherchaient vraiment à le faire, j'pense que ça les a un peu, ça les a un peu obligés à trouver d'autres façons de se positionner, ça c'était pas mal quand même. Par contre ça (aveugle), ça n'a pas marché le truc aveugle, ils sont pas montés plus haut. Alors ça a pas marché mais d'un côté ils l'ont fait avec plaisir donc euh même si ça a pas fait tomber la peur euh bon peut-être ça a démystifié l'activité peut-être pour eux. C'est toujours ça, mais ça a pas fonctionné, j'aurai espéré mais...pourtant j'ai essayé de me mettre à leur hauteur à ceux que je pouvais là pour leur faire croire qu'ils étaient en bas mais au bout d'un moment ils bloquent aussi sans vouloir c'est plus dur au niveau moteur donc ça les bloque aussi là-dessus. Voilà mais bon y'avait, ils avaient un peu de plaisir ça c'est déjà pas mal mais bon il faudra trouver d'autres idées pour qu'ils aient pas peur. Peut-être une école de vol.

I. ENTRETIEN EN SITUATION D'AUTO CONFRONTATION II

- Nous réalisons ce second entretien en situation d'auto-confrontation, suite à 2 leçons.

La leçon de vendredi dernier visait l'utilisation des membres inférieurs et celle de lundi le répertoire gestuel et la gestion de l'appréhension pour un petit groupe.

Par rapport à ce thème (la gestion de l'appréhension) pensez-vous avoir modifié vos interactions avec les élèves ? Suite à notre premier entretien en situation d'auto-confrontation ?

- Euh pour les filles j'ai pas l'impression après peut être pour Théo un petit peu, j'ai était un peu plus, j'sais pas, euh, un peu moins direct dans l'approche du genre vas-y, bouge-toi euh ... Peut être sur Théo, voilà c'est tout. Et pour les filles j'ai pas l'impression d'avoir changé quoi que ce soit.

- Exact, nous avons aussi remarqué des changements dans votre pratique, autour du cas de Théo. Rappelez-vous nous avions soulevé l'hypothèse que Théo activait un positionnement de genre féminin face à la peur de la chute et du déséquilibre. Vous interagissiez différemment avec les filles en difficulté. Je vous propose de revoir l'interaction avec Théo avant et après nos entretiens. Observez-vous des différences ?

- Ben ouais ouais y'a une différence, après... La question après c'est qu'est c'qui marche le mieux. Après il monte un tout petit peu plus haut, mais après, qu'est c'qui fait que ça va un peu mieux.

- Pouvez-vous expliquer pourquoi vous avez changé votre façon de faire ?

- Ben ça avait pas trop l'air de marcher, et comme tu m'avais entre guillemets mis le nez dedans, ben voilà, sans doute que c'est ça qui m'a poussé à changer un peu à être un peu plus rond pour m'adapter un peu plus à son profil. Donc ouais, voilà je pense que c'est ça, parceque ça marchait pas. Après quand je lui disais après vas-y tu vas y arriver ben ça lui faisait pas monter son pied donc, ouais c'est l'échec de cette façon de faire qui m'a poussé à faire ça. Après c'est peut être toi qui m'y a aidé, je sais pas.

Après chez les filles avec cette idée, y'en a toujours qui bloquent.

Qu'avez-vous prévu pour les élèves dans leurs cas pour les prochaines séances ?

- Bonne question, là tu me prends de court. À mon avis je vais revenir sur les histoires de pieds mais en comptant les appuis-mains cette fois, ça pour décentrer l'attention du bas du

corps. Donc euh faut que j'y réfléchisse mais ça, ça viendra. Mais après ça sera bien aussi de faire un petit peu ludique, un peu compétition le plus vite en haut.

- Un autre garçon a de l'appréhension dans cette activité. Hugues. Je vous propose de regarder cette séquence avec Hugues en difficulté. Comment le placeriez-vous en termes de positionnement de genre dans cette situation de gestion de l'appréhension ? Pensez-vous avoir agi de la même façon qu'avec Théo ?

- Euh, Hugues, on pourrait dire le genre neutre ? Je le vois un peu neutre sur ce type de truc car Théo son appréhension de la hauteur elle est combinée aussi à un manque d'engagement moteur quoi. Alors que Hugues pour l'avoir vu dans d'autres activités je sais qu'il est capable de s'engager au niveau moteur. Donc lui y'a que le côté appréhension de la hauteur mais, l'engagement moteur si par exemple sur une traversée je sais que Théo il va pas forcément s'engager alors que Hugues je pense qu'il y aurait pas de souci.

- Notre hypothèse est de placer Hugues dans un positionnement de genre plutôt neutre. Il n'a pas peur de chuter, il appréhende le fait d'être loin du sol. Il prend des prises lointaines, et perd de la facilité plus il s'éloigne. Il semble donc logique d'utiliser d'autres types d'interaction avec lui, ou du moins de jouer sur la forme des régulations/dévolutions.

Toujours vis-à-vis de cet objet du savoir, nous allons maintenant comparer Hugues à Anne et Erine. Pour les pousser à vaincre leur peur vous utilisez différentes stratégies, nous avons déjà évoquées celle pour Hugues voici celles pour les filles. Regardez. Pour les filles il est question de compétition entre les filles, faire mieux que les autres : « Regarde elle a fait une plaque, une plaque et demi donc tu vas faire deux plaques » « Donc elle vous a mis la barre à un endroit maintenant faut faire comme elle ! », pour Hugues il est question de sentiment de compétence, d'une finalité personnelle : » Alors à chaque fois fixe-toi un défi ok ? À chaque fois. Et tu te dis que tu vas aller plus haut. » Or nous savons d'après des travaux précédents, les garçons sont motivés par les exploits physiques, la compétition et le but à atteindre, et les filles par la coopération et la réalisation d'une tâche(Depoilly, 2008).

Qu'en pensez-vous ?

- Ouais après je pense que c'est pas vraiment une démarche trop réfléchie je pense que c'est ça la situation qui fait que je réfléchis avec les moyens du bord, que je vais utiliser un ressort plutôt qu'un autre. Après c'est vrai que c'est pour le coup d'utiliser le côté compétition pour les filles, ben du coup d'un côté c'est moins pertinent parce que ça correspond moins à leur

genre mais de l'autre ça enrichit leur répertoire motivationnel. Je trouve ça intéressant quelque part de jouer sur les deux tableaux pour les construire aussi. Mais du coup c'est peut être moins efficace. Mais ouais carrément y'a cette différence.

- Alors maintenant si on regarde les élèves plus à l'aise vous vous souvenez lors de notre premier entretien nous avons soutenu l'hypothèse que vous vous adressiez différemment aux filles et aux garçons plus à l'aise dans l'activité que ceux que nous venons de citer. Vous définissez et régulez l'action de grimpe pour les garçons en prenant la responsabilité du savoir : quand vous intervenez vous leur dites quoi faire. Pour les filles vous guidez aussi mais en leur laissant un peu plus chercher ce qu'il faut faire. Regardez des exemples d'interactions avec Lou et Romain. Que pouvez-vous nous dire ?

- Après, ouais ouais, en fait, ça colle un peu au, si on prend n'importe quelle activité souvent, pas en danse par exemple, mais souvent les garçons ils ont un vécu dans l'activité, qui est plus important que les filles, et dans ce vécu, ils ont un passé technique plus important du coup, ça peut les toucher plus que les filles qui sont plus dans la construction en fait de ce répertoire technique. Mais après en escalade, c'est pas tellement valable parc'que Lou par exemple se débrouille beaucoup mieux que Romain.

- Dans ces exemples, d'un côté vous donnez la solution, d'un autre côté vous évoquez une possibilité. Lors de ces 2 nouvelles leçons, vous privilégiez toujours chez les filles des notions stratégiques, de choix, et vous guidez systématiquement les garçons en définissant et en prenant la responsabilité du savoir. De fait, vous participez à l'avancée du savoir beaucoup plus chez les filles, notamment dans ces 2 leçons où les thèmes se regroupaient autour de la gestuelle à lire en fonction des prises. Qu'en pensez-vous ?

- Après y'a aussi le fait que pour laisser à l'élève le fait de chercher les clefs tout ça il faut que l'élève, enfin inconsciemment, je dois considérer que Romain il a peut- être pas la possibilité de trouver les clefs et les filles sont souvent plus réflexives, plus peut être que c'est ça qui me fait que je les laisser chercher, que je leur donne plus de temps de recherche et le garçon moins peut être. Parc'que ouais le garçon il va peut être moins en recherche lui pour trouver par contre si on lui donne la clef il va...j'sais pas...

- Quel sera le thème de votre prochaine leçon ? Pensez-vous différencier vos interactions avec Lou/Romain ?

Ben pour le coup, là en escalade la logique voudrait que je change pour les garçons, puisque l'activité veut qu'on travaille l'incertitude. Du coup je serai peut-être plus pertinent pour les garçons que pour les filles. Parce que finalement comme tu disais après si tu es sur une voie

nouvelle si on t'a donné les clefs à chaque fois, tu seras peut être en difficulté. Et peut-être que sur une autre activité, type le badminton peut être que là ça serait le contraire il faudrait que je guide peut-être plus les filles. Ben, ouais peut-être ça le fait de laisser un peu plus d'ouverture au garçon ouais, je pense que ça peut-être une piste ouais. Après le côté appréhension comme c'est un peu individuel je vais continuer, je pense à être un peu coup par coup, mais par contre ouais c'est vrai que pour les garçons, c'est vrai que je pourrais être un peu plus. Ça pourrait raisonner chez eux, Romain par exemple qui est très réflexif.

J. ENTRETIEN ANTE SEANCE 6

- Que comptez-vous faire aujourd'hui ?

- J'ai prévu de bosser encore sur les jambes, donc je vais réduire les possibilités avec les mains, ils vont devoir tenir un grip entre chaque main pour monter.

- Et en lien avec notre entretien en situation d'auto-confrontation ... ?

- Pour les garçons j'essayerai de leur laisser la possibilité de trouver la solution tout seul, je vais essayer !

K. ENTRETIEN POST SEANCE 6

- Que pensez-vous de votre leçon ?

-Euh...Par contre, là je sens que j'atteins un peu mes limites sur les feedbacks moteurs. Euh, et puis en plus avec l'idée que ce serait bien que les garçons cherchent un peu, du coup ça c'est parfois traduit que je disais rien en fait, je les laissais chercher et du coup je savais pas comment apporter un feedback juste pour dire, allez, vas-y, cherche, ou pas y trouve une solution. Donc du coup sur l'interaction pendant l'exercice euh j'pense pas leur avoir apporté beaucoup. Après eux ils y ont trouvé j'pense des, fin j'pense, ça leur a permis de progresser mais pas tellement grâce aux feedbacks aux interactions pendant l'exercice, j'ai vraiment pas l'impression. J'sais pas faut voir.

L. ENTRETIEN ANTE SEANCE 7

- Qu'avez-vous prévu aujourd'hui ?

- Donc ce que j'ai prévu, c'est donc euh...de retravailler sur on essaie d'utiliser, de mettre tout son poids sur les pieds donc le moins d'appuis possible avec les mains.

M. ENTRETIEN POST SEANCE 7

- Que pouvez-vous dire sur la séance ?

- Alors, j'suis assez plutôt satisfait de ce qu'ils ont fait eux, on va dire, donc ça c'est plutôt positif. J'ai vraiment l'impression quand même qu'ils sont plus sur les pieds qu'au début. Donc voilà assez content de ce qu'ils ont fait et assez déçu de pas savoir leur apporter au bon moment parce que c'est vrai qu'à part leur dire, monte ton pied droit sur la rouge, euh pousse sur ta jambe avant d'attraper, fin c'est toujours les mêmes un peu, j'tourne en rond un peu, sur les, fin je pense qu'après, quelqu'un de spécialiste pourrait être un peu plus pointu. Ouais après sinon le coup de la jambe tendue ça a peut-être pu leur apporter un peu.

N. ENTRETIEN EN SITUATION D'AUTO-CONFRONTATION III

-Bonjour,

Cet entretien fait suite à 3 leçons portant sur l'utilisation des jambes dans la grimpe. Ce thème a été abordé tout au long du cycle. Pensez-vous avoir modifié vos contenus d'enseignements, ou votre façon d'interagir avec les élèves vis-à-vis de ce sujet ?

- Mes contenus d'enseignement je pense pas, ma façon d'interagir peut être un peu, avec les garçons j'ai essayé d'être un peu plus ouvert, les laisser chercher quelque chose comme ça et avec les filles je pense pas avoir changé grand-chose.

- Avez-vous recherché un changement volontaire ?

Ben ouais parce que t'étais là, ben sinon j'aurai pas pensé. Non d'ailleurs franchement je pense que là, fin s'auto-évaluer, modifier des choses sur sa pratique au niveau des contenus c'est quelques chose que je pense qu'on fait tous, mais au niveau de la relation à l'élève on le fait très peu, et c'est peut-être un tort, sans avoir un retour extérieur c'est très difficile. Ouais.

-Voici les images des dernières leçons (*La vidéo reprend les moments retranscrits dans les verbatims*). Nous remarquons des différences par rapport aux leçons précédentes, vos régulations sont beaucoup moins précises :

- Ouais y'a pas quelle prise, ouais en fait c'est un peu dans ce sens-là que je pensais un peu avoir un peu changé, ben après pour le coup je sais pas si c'est plus efficace ou moins efficace j'ai pas assez d'expertise dans l'activité pour voir si finalement ça porte plus ses fruits que ou moins. Après dans la relation à l'élève ça fonctionne pas mal, ils ont l'air de répondre à ce que

je dis donc après sur l'élève mais pour ce qui est vraiment au cœur de l'activité, je sais pas si c'est, si est-c'que il ne vaudrait pas mieux finalement leur dire vraiment mais vas-y mets ton pied là quoi. Finalement je sais pas.

- Vous étiez plus hésitant lorsque vous souhaitiez interagir avec les élèves, vous parlez moins. Êtes-vous d'accord ? Pouvez-vous l'expliquer ?

Euh, bah ouais, parc'que j'y pensais donc ouais je me disais attend ouais je vais quand même pas trop lui dire exactement ce qu'il faut faire donc ouais ouais ça je m'en suis rendu compte. Et du coup parfois je restais en retrait et je disais même rien à l'élève ouais ça je m'en suis rendu compte. Je pense que sur le côté, euh à court terme, je pense que c'était pas un frein bon l'idée c'était de les mettre dans une situation qui les transforme, donc c'est pas forcément les feedbacks qui dans la situation qui allaient jouer quoi, donc euh à court terme je pense que c'était pas un frein. Par contre dans la relation à long terme sur toute une année avec une classe surtout que je suis prof principal et tout, après peut être là je pense ça reste intéressant d'être pas trop en retrait quoi. Donc en fait, pour ce qui est de l'escalade je pense que c'était plutôt intéressant, mais après quand il faut construire un lien continu avec l'élève et tout, si tu le conseilles même de façon pas pertinente, ça crée un climat de confiance sur lequel tu peux t'appuyer dans la durée.

- Vous avez aussi développé une nouvelle approche basée sur les critères de réalisation :

- On doit avoir la jambe tendue avant de...ouais, oui effectivement c'est plus sur un repère que donner un critère de, c'est même pas de réalisation ça c'est vraiment un observable pour identifier si c'est le bon moment, ouais c'est un repère quoi. Je donnais pas trop en début de cycle. C'est pas réfléchi autant par rapport au cycle. J'me dis un peu inconsciemment, ben peut-être faut leur donner un repère supplémentaire. J'pense que ça vient après logiquement, mais c'est pas réfléchi à l'avance.

- Vous ne les guidez plus lors de la grimpe vous cherchez à leur faire comprendre la technique de grimpé en leur laissant chercher la meilleure stratégie (chercher à aller le plus haut). Et, nouvelle approche vous vous adressez en priorité aux élèves qui ne grimpent pas.

- Ouais, ça aussi je pense justement que quand ils montent, je vais les laisser chercher c'est à mon avis lié à ce que tu m'avais dit.

- Quel cycle abordez-vous suite à l'escalade ?

- Avec eux j'attaque du relais.

-Comment vous pourriez penser au travail effectué sur vos interactions dans ce cycle ?

-Euh c'est difficile, en relais euh...en relais à mon avis y'a des choses je suis obligé de les guider sur certaines choses, euh de type, du type pour se positionner dans un couloir de certaine façon, le départ c'est à tel endroit et puis y'a des choses où c'est forcément à eux de les trouver, leur marque tout ça. Du coup la zone de choix entre les guider ou non je sais pas si j'aurai beaucoup de latitude, j'ai l'impression c'est plus fermé.

- De façon plus générale, dans la distinction fille garçon et vis-à-vis du positionnement de genre ?

- Le côté se mettre en compétition avec d'autres en relais je vais essayer de jouer aussi avec se mettre en compétition avec soi-même, en comparant, avec et sans transition. Ne pas jouer que contre les autres. D'ailleurs c'est bien dans la CP1. Ouais, progresser par rapport à la fois d'avant. Je pense pas différencier l'objectif des élèves. Par contre ce que je vais essayer de faire c'est de proposer des choses qui répondent un peu à tous les profils. Donc y'aura des moments de compétition, y'aura des moments où on essaie de progresser dans des objectifs de maîtrise. Ouais donc plus jouer sur l'alternance que de jouer sur un groupe ça sera la maîtrise et un groupe la compétition. Je veux pas constituer les groupes comme ça. En plus attention sécurité. Comme ça ils progressent dans la compétence. Ouais donc jouer sur l'alternance et prendre en compte le profil de la classe et des élèves. Voilà.

O. ENTRETIEN BILAN

-Qu'avez-vous pensé du dispositif d'accompagnement que nous avons mis en place ?

(c'est à dire observation – analyse, entretien en situation d'auto-confrontation)

- J'ai trouvé que le plus intéressant était l'analyse que tu faisais de ma pratique. De mon point de vue, c'est plus le regard extérieur qui est enrichissant que l'auto-confrontation.

Le point positif est de loin l'intérêt que revêt le fait d'être amené à prendre du recul sur sa propre pratique. Le point négatif serait qu'il m'a manqué une prise de position sur l'intérêt ou non de tel ou tel positionnement de genre. J'ai eu l'impression de rester au stade des constatations. Ponctuellement, cela m'a indéniablement incité à modifier certaines choses.

Néanmoins, je ne suis pas sûr que cela aura des répercussions à long terme. Pour cela, je pense qu'il faudrait faire ce type d'analyse sur plus de temps, et surtout sur une variété plus grande de contexte (classe, apsa...)

- Depuis, pensez-vous avoir modifié vos interactions avec les élèves ? En relais ?

Dans d'autres APSA ?

Je crois que je suis plus précautionneux dans les feedbacks de renforcement (encouragements...) pour essayer de bien m'adapter aux différents profils d'élève.

En revanche, dans l'exposé des critères de réalisation (donner la solution ou laisser trouver), j'ai vraiment l'impression que c'est le contexte qui me pousse à opter pour telle ou telle stratégie et pas la typologie d'élève.

-Pensez-vous à nos réflexions quand vous construisez votre leçon ou/et durant votre leçon ?

J'y pense pendant les interactions avec les élèves (pas avant ni après)

-Enfin avez-vous des conseils/idées pour améliorer notre démarche ?

Pourquoi pas « Forcer » le prof à adopter la même modalité genrée avec tous les élèves pendant deux ou trois séances, puis une autre pendant d'autres séances pour avoir un élément de comparaison.