
Curriculum et construction différentielle des savoirs selon le genre en EPS

Curriculum and differential construction about gender in physical education

Martine Vinson et Souha Elandoulsi



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1636>

DOI : 10.4000/questionsvives.1636

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2014

ISBN : 978-2-912643-46-9

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Martine Vinson et Souha Elandoulsi, « Curriculum et construction différentielle des savoirs selon le genre en EPS », *Questions Vives* [En ligne], n° 22 | 2014, mis en ligne le 16 février 2015, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1636> ; DOI : 10.4000/questionsvives.1636

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

Licence Creative Commons

Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Curriculum et construction différentielle des savoirs selon le genre en EPS

Curriculum and differential construction about gender in physical education

Martine Vinson et Souha Elandoulsi

Introduction

- 1 Ce travail porte sur les dimensions non verbales de l'activité des enseignants et leur impact en termes de co-construction des savoirs et du genre en classes d'EPS. Les terrains d'étude concernent deux activités, badminton et gymnastique et deux pays la France et la Tunisie, nous inscrivant dans le cadre de la didactique comparée qui étudie les dimensions génériques et spécifiques de l'enseignement et de l'apprentissage à partir de pratiques déterminées par des enjeux de savoirs. Ce travail se veut une comparaison à partir d'une illustration, dans chacune des activités physiques enseignées, de la manière dont se fait le curriculum en actes. Nous ne cherchons pas à comparer les pratiques enseignantes entre elles, mais la manière dont, sous des formes différentes, dans deux cultures de l'EPS (éducation physique et sportive) différentes, on peut repérer des formes différentielles d'interactions didactiques avec les filles et les garçons au niveau des gestes, et de la proxémie de deux enseignantes. Les interactions didactiques sont définies comme « les relations évolutives qui s'organisent, se développent et/ou se clôturent entre un enseignant et un élève à propos d'un contenu d'enseignement dont on vise l'acquisition par le groupe classe » (Amade-Escot, 1997, pp. 50-51). La dimension non verbale des interactions est prise en compte parce que les normes socioculturelles sont susceptibles d'y apparaître de manière plus spontanée, moins contrôlée que dans les échanges verbaux.
- 2 Pour Perrenoud (2002, p. 48), deux concepts sont nécessaires pour définir le curriculum : « l'un pour penser les parcours effectifs de formation des individus scolarisés, l'autre

pour penser la représentation institutionnelle du parcours que les élèves sont censés suivre. Une distinction s'est peu à peu stabilisée : on parlera de curriculum prescrit et de curriculum réel. »

- 3 Dans le curriculum prescrit en France et en Tunisie, on peut pointer des éléments génériques. Parmi ceux-ci, les textes proposent un curriculum prescrit qui s'adresse indistinctement aux filles et aux garçons. En France, les instructions officielles (BO n° 6 du 28 août 2008 pour le collège et BO n° 4 du 29 avril 2010 pour le lycée) de l'éducation physique et sportive ont pour finalité de former, par la pratique scolaire des activités physiques, sportives et artistiques, un citoyen cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué. En Tunisie, l'enseignement est un droit fondamental garanti à tous les Tunisiens sans discrimination fondée sur le sexe, l'origine sociale, la couleur ou la religion (Loi n 2002-80 du 23 Juillet 2002). Au-delà du curriculum prescrit, les deux études qui suivent s'interrogent, à partir du contrat didactique différentiel entre filles et garçons, sur l'existence de curriculum genré.

1. Cadre théorique et problématique

- 4 D'un point de vue théorique, ce travail pose des problématiques de comparaisons de pratiques par rapport au genre mais également de comparaisons interculturelles. Il se situe à l'articulation de trois axes ; le non verbal, le didactique et le genre qui vont questionner le curriculum.
- 5 Selon le sexe, les élèves se positionnent différemment dans la famille, dans la société, puis à l'école (Belotti, 1974). « Le genre se distingue du sexe biologique par définition, même s'il en dérive par construction (Héritier, 1996). L'identité de genre est, chez une personne donnée, le résultat plus ou moins stable d'un long processus qui traverse l'adolescence, en interaction permanente avec des normes socioculturelles qui sont elles-mêmes en évolution. » (Verscheure, Amade-Escot, 2004, p. 81). L'école poursuit un travail de socialisation voire d'incorporation de normes, et prépare ainsi aux rapports entre les sexes (Duru-Bellat, 1995). Nombreuses sont aujourd'hui les recherches qui ont montré que les pratiques enseignantes participent activement à la fabrication de différences entre filles et garçons (Duru-Bellat, 1995 ; Mosconi, 2009). Les travaux en EPS de Coltice (2006), Couchot-Schiex (2005) ont souligné les processus sexués de socialisation ; ceux de Verscheure (2005) ont mis l'accent sur la dynamique différentielle des interactions didactiques dans la transmission-appropriation des savoirs au regard du « positionnement de genre »¹ des élèves (Amade-Escot, Elandoulsi & Verscheure, 2012). La spécificité de l'EPS est de mettre en jeu le corps qui est un enjeu en EPS et également un enjeu culturel, en Tunisie et en France, du fait que les règles diffèrent au regard de l'espace enseignant/élève (proxémie), du toucher (gestes). « Élèves et maîtres sont à considérer pour la compréhension de leurs relations et comportements, comme des personnes, porteuses d'une histoire, d'une culture, d'un rapport à l'institution, d'un rapport au savoir enseigné. Elles vivent en classe des émotions et manipulent des registres langagiers, identitaires et cognitifs multiples » (Bucheton & Soulé, 2009, p. 30).
- 6 Le curriculum en actes est influencé par différents ordres de préconstruits de l'agir didactique (Ligozat, 2010). La culture de chaque pays, les finalités de l'école, les programmes constituent des préconstruits qui sont des sortes d'injonctions plus ou moins implicites qui finalisent des rapports au corps. La formation des enseignants, leur manière de s'appropriier le curriculum, la façon dont ils mobilisent dans l'action avec les

élèves des expériences, des savoirs, des croyances met au jour un contexte qui varie d'une culture à l'autre. Par exemple, en Tunisie, le code de statut personnel a été l'apothéose d'un œuvre politique qui a ouvert la voie de la modernité devant la femme. Cet acquis révolutionnaire est demeuré unique dans le monde arabe et musulman. L'article 46 de la constitution tunisienne (27 janvier 2014) précise : « L'Etat s'engage à protéger les droits acquis de la femme et œuvre à les renforcer et à les développer. L'Etat garantit l'égalité des chances entre la femme et l'homme quant à l'accès à toutes les responsabilités et dans tous les domaines. L'Etat œuvre à réaliser la parité entre la femme et l'homme dans les assemblées élues. L'Etat prend les mesures nécessaires en vue d'éliminer la violence contre la femme ». Cependant, malgré ces droits acquis, certaines femmes trouvent une difficulté à établir un nouveau rapport avec leur corps (Elandoulsi, 2001) car l'exigence du nouveau statut du corps féminin est considérée comme un refus de la société traditionnelle. Hourani (2000) précise que même si les lois changent, les coutumes sociales ne changent pas forcément avec elles. Il n'est pas toujours possible de faire respecter les nouvelles dispositions, en particulier quand elles vont à l'encontre d'habitudes sociales fortement enracinées exprimant la préservation de la domination masculine. « A travers la définition de la féminité, nous pouvons relever certaines valeurs fondamentales des sociétés maghrébines. La principale est celle de la logique de l'honneur qui structure et organise les rapports au sein du groupe. (...) C'est pourquoi sa (de la femme) « faiblesse » exige la vigilance de tous ses membres masculins » (Tlili, 2002).

- 7 En France de nombreuses lois, dont la « loi pour l'égalité réelle entre les femmes et les hommes » (Loi n° 2014-873 du 4 août 2014) tendent à modifier ces préconstruits, à non seulement faire changer les droits et les devoirs mais également les mentalités. Questionner la dimension non verbale de la relation didactique suppose de s'interroger sur la présence et la définition de certaines valeurs et certaines normes plutôt que d'autres, proposant en Tunisie et en France un contexte particulier. L'institution scolaire par le choix de la compétitivité, de la performance comme philosophie propose une culture dont les enjeux sont de l'ordre du masculin. Les enseignantes sont assujetties comme tout un chacun à « l'ordre sexué », qui est un préconstruit intergénérationnel. L'institution elle-même véhicule des arbitraires culturels présentés comme naturel, par exemple en EPS les filles sont moins fortes, Analyser le curriculum en acte implique d'essayer d'élucider comment s'articulent dans l'action des déterminants rationnels (c'est-à-dire qui peuvent être, éventuellement avec le secours de l'enquête, reconnus et thématiques par l'acteur) et des déterminants qui pèsent sur le contexte (Sensevy, 2001). Parmi ces derniers, les orientations curriculaires et/ou les préconisations institutionnelles relatives à la problématiques de l'égalité filles et garçons nous semblent importantes à prendre en considération. La notion de « curriculum caché », qui nous vient de la sociologie anglaise, opère une troisième distinction après celles de curriculum prescrit et de curriculum réel. Elle est particulièrement pertinente dans cette recherche car elle relève d'un construit social implicite orientant la réflexion vers l'existence d'un curriculum genré. Ce curriculum caché encore appelé latent désigne la différence entre les contenus, les finalités, les objectifs prescrits et « ces choses qui s'acquièrent à l'école (savoirs, compétences, représentations, rôles, valeurs) sans jamais figurer dans les programmes officiels ou explicites » (Forquin, 1985, p. 33).
- 8 La dimension non verbale des interactions laisse sans doute apparaître les normes socioculturelles de manière plus spontanée, moins contrôlée que dans les échanges verbaux. Le poids de la culture arabo-musulmane et le statut du corps féminin

mentionné, facteur de contexte, pèsent ensemble sur le contrat didactique différentiel et donc sur le curriculum genré. Le non verbal est entendu comme l'usage des gestes (démonstration totale et partielle, manipulation, spatio-indiciel) et de la proxémie (Hall, 1966) par des enseignantes en vue de l'analyse de leur action didactique conjointe avec les élèves. Hall (1971) définit la proxémie comme l'ensemble des observations et des théories concernant l'usage que l'Homme fait de l'espace en tant que produit culturel. En Tunisie ou en France cet espace est-il porteur des mêmes significations ? Selon Duret et Roussel (2003, p. 28), « Les parties du corps susceptibles d'être touchées sans enfreindre les frontières de la bienséance varient aussi selon les pays [...] avec une constance interculturelle remarquable les sociétés prohibent le contact avec le visage et avec les zones sexuelles. »

- 9 Les travaux de Forest (2006) ont mis en évidence la fonctionnalité didactique de certains gestes, notamment la proxémie (distances intime, sociale, personnelle et publique). Ceux de Legrand (2006) présentent la dimension non verbale de la communication comme une spécificité de l'EPS ; tout ne peut pas être dit, il y existe une obligation de montrer, démontrer afin d'avancer dans le savoir. Nombre de travaux (Bronckart & Bulea, 2006 ; Filliettaz & Schubauer-Leoni, 2008) prennent en considération le non verbal dans les processus interactionnels des situations éducatives. Ces échanges entre les individus sont révélateurs de phénomènes sociaux (Blumer, 1969 ; Hall, 1966). La dimension non verbale des interactions est prise en compte parce que les normes socioculturelles sont susceptibles d'y apparaître de manière plus spontanée, moins contrôlée que dans les échanges strictement verbaux. Les distances entre l'enseignant-e et les élèves, selon leur position scolaire et le fait que le professeur s'adresse à des filles ou à des garçons, seront perçues différemment (Vinson, 2013).
- 10 Pour mettre au jour les phénomènes différentiels d'acquisition des savoirs selon les filles et les garçons, nous nous proposons d'effectuer une approche ascendante des phénomènes transpositifs (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2005). Nous convoquons les descripteurs de l'action du professeur : définir, dévoluer, réguler et instituer (Sensevy, 2007) ainsi que les analyseurs de l'action conjointe professeur/élève (mésogénèse, chronogénèse et topogénèse) (Sensevy & Mercier 2007). La mésogénèse (Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000), se réfère à la construction du milieu dans la classe. La chronogénèse renvoie au défilement du temps didactique dans la classe. La topogénèse, concerne le partage des responsabilités et des rôles dans la transaction. Ces trois outils analytiques, que nous articulons dans notre analyse, permettent de mettre au jour les phénomènes différentiels dans l'étude des savoirs notamment en convoquant le concept de contrat didactique différentiel (Schubauer-Leoni, 1996) qui a montré sa pertinence pour rendre compte de la co-construction des inégalités de genre en éducation physique et sportive (EPS).
- 11 Ainsi, notre problématique consiste à considérer les dimensions non verbales des interactions didactiques comme susceptibles d'éclairer les manières dont se co-construisent, en situation, les inégalités entre filles et garçons, à l'insu même des professeurs observés. Et ce, à partir de l'examen de l'influence du non verbal sur les modalités d'étude différenciées proposées aux filles et aux garçons et leur conséquence en termes d'actualisation d'effets de genre. Par la mise en relation du non verbal, de la didactique et du genre, nous avons pu saisir comment le curriculum en actes, dans le cadre de normes culturelles incorporées par les enseignants-es, est co-construit par les élèves et le professeur, en badminton et en gymnastique, en France et en Tunisie.

2. Méthodologie et dispositif de la recherche

- 12 Le dispositif de recherche² relève de deux études de cas et porte sur deux enseignantes³ ainsi que quatre élèves contrastés en termes de sexe mais présentant les mêmes niveaux d'habileté. Fatma et Samy (gymnastique) et Constance et Louis (badminton), ont été observés lors de quatre séances dans une classe de seconde (16 - 17ans) pour Coralie, en France et pendant trois séances dans une classe de la première année secondaire (15 - 16 ans) pour Nada⁴, en Tunisie . Les activités ont été choisies au regard de leur classement en activités « masculines », « féminines » ou « appropriées aux deux sexes/neutre ». Le badminton est une activité dite neutre alors que la gymnastique est féminine (Fontayne, Sarrazin, Famose, 2001).
- 13 Inspiré de la perspective méthodologique développée par Leutenegger (2009), le recueil des données combine des entretiens et des observations *in situ*. Il comprend plusieurs étapes :
- Des entretiens *ante* séances afin de contextualiser l'observation,
 - L'observation en direct et l'enregistrement filmé des différentes séances,
 - Des entretiens *post* séances, pour recueillir le discours du « professeur » confronté à la projection de l'enregistrement vidéo de la séquence analysée.
- 14 Le couplage méthodologique de ces deux types de données a pour but d'accéder au fonctionnement du système didactique observé (Leutenegger, 2009) afin de mettre au jour le curriculum effectivement enseigné. Il permet de croiser une analyse extrinsèque (les actions des enseignantes interprétées par le/la didacticien.ne) et une analyse intrinsèque (le discours des enseignantes à propos de leur pratique). Ce couplage joue le rôle de discutant des interprétations et des observations.
- 15 L'analyse *a priori* permet de déterminer quels sont les enjeux de savoirs mis à l'étude. L'analyse *a posteriori* menée par le chercheur est triangulée avec les observations vidéo, les entretiens *ante* et *post*. Pour mener cette étude comparative, nous avons retenu des épisodes particuliers au cours desquels les professeurs régulent l'activité d'élèves confrontés à la réalisation de tâches motrices. En effet des travaux antérieurs ont montré que les professeurs enseignent au sens fort du terme, c'est-à-dire transmettent des contenus d'enseignement lors de ces moments caractérisés par une forte teneur en interactions didactiques (Marsenach, 1989).
- 16 Les vidéos constituent le corpus principal dans lequel nous avons retenu, pour cet article, quatre épisodes appelés Interactions Didactiques de Régulation singulière (IDRs), dont la caractéristique est de présenter à la fois densité non verbale, densité didactique et durée suffisante. Chaque IDR est singulière car elle est adressée à une fille ou à un garçon ayant des niveaux d'habiletés en badminton et en gymnastique équivalents, niveaux estimés par les enseignantes lors des entretiens. L'analyse de ces IDRs consiste à identifier comment est co-construit le curriculum en actes en prenant en compte l'évolution des milieux didactiques proposés aux filles et aux garçons, les attentes et les responsabilités réciproques en termes de contrat didactique différentiel et les actions des filles et des garçons au fil du temps.
- 17 Notre analyse s'intéresse aux indices gestuels des interactions didactiques dont il sera rendu compte à l'aide de captures d'écran. Par exemple, Coralie propose un retour sur ce qui a été travaillé. La nécessité de la dimension non verbale de la communication est une

spécificité de l'EPS ; tout ne peut pas être dit, il y existe une obligation de montrer, démontrer afin d'avancer dans le savoir. Dans les captures d'écran ci-dessous, les deux dimensions de la communication verbale et non verbale se complètent respectivement en assumant une fonction énonciative et démonstrative.

- 18 « Avec la parole j'ai le geste ! J'essaye à la fois peut-être de captiver leur attention et d'illustrer ce que je suis en train de dire ... » (entretien post séance).

Capture d'écran 1 : La dimension non verbale, un résumé de ce qui a été appris

		
Dans les déplacements ce qui est spécifique au badminton : la fente, vous vous rappelez qu'on l'avait vue	Le travail du poignet avec le mouvement de pronation	Et de supination, c'est-à-dire tout ce qu'on fait avec l'avant-bras, soit dans les renvois simples
		
	Et quand vous êtes dans le niveau du renvoi vous utilisez le bras et il est souvent en bas	Et puis quand vous progressez dans les niveaux de jeu, vous utilisez plus les mouvements de l'avant-bras, ça permet d'avoir sa raquette prête et qui reste en haut
Les déplacements	Le bras	

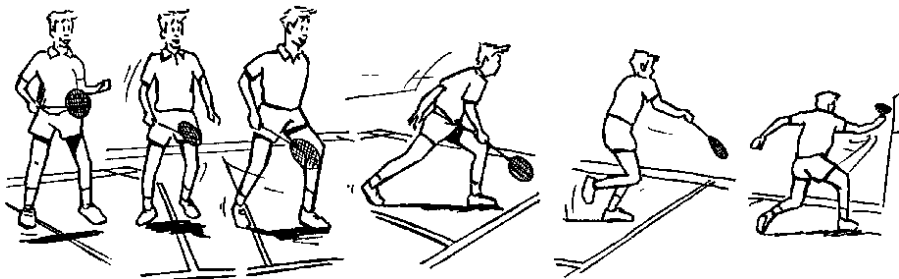
3. Curriculum en actes : l'exemple de deux IDRs en France et en Tunisie

- 19 L'analyse de ces IDRs sera menée de front. Pour la France, les IDRS concernent Constance et Louis en badminton ; pour la Tunisie Fatma et Samy en gymnastique. Ce procédé permettra de mettre en évidence le caractère différentiel du contrat didactique (Schubauer-Leoni, 1996). La notion de « contrat didactique différentiel » permet d'analyser et de comprendre comment les filles et les garçons abordent les tâches d'apprentissage en fonction de positions de genre différentes mais aussi, dans le même temps, de prendre en compte les attentes différentielles de l'enseignante dans ces IDRs. Nous voudrions montrer qu'au travers de la dimension non verbale se manifeste l'aspect implicite révélateur d'un curriculum genré.

3.1. Constance et Louis : le non verbal et le contrat didactique différentiel

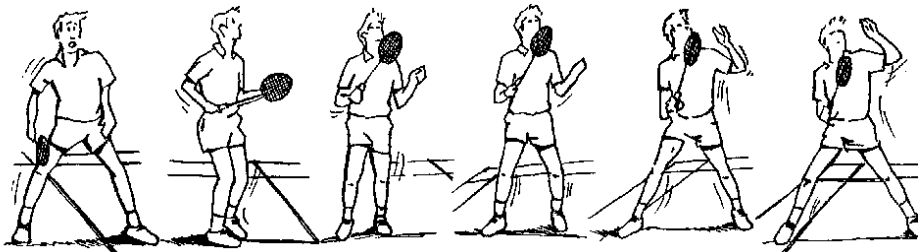
- 20 L'enseignante, Coralie organise sa classe par groupe de niveaux sans les préciser mixtes ou pas. De fait, cette organisation sépare filles et garçons car, en référence aux travaux de Vignerot (2004), une majorité de filles est moins bonne que les garçons en EPS. Dans notre étude Louis, au regard de son niveau d'habileté, est le seul garçon dans le groupe de filles.
- 21 Les deux IDRs portent sur le même problème ; celui du déplacement-replacement. Vers l'avant, le déplacement se fera plutôt à l'aide d'une fente, comme en escrime où le joueur se détend un maximum, raquette en avant.

Photo 1 : Le déplacement avant



- 22 Vers le fond de court, les déplacements se font vers l'arrière en pas chassés, le torse perpendiculaire au filet, position avec laquelle frapper le volant.

Photo 2 : Le déplacement arrière



3.1.1. Les élèves concernés par l'IDRs : Constance et Louis

- 23 Constance comme Louis se déplace tardivement ; ils sont pris à contrepied ou de vitesse. Cet état de fait est sans doute dû à une mauvaise lecture de la trajectoire du volant ou bien ils sont dans l'impossibilité de coordonner la lecture des trajectoires et le déplacement. Les déplacements arrière différencient Constance et Louis. Constance se retourne afin d'aller vite mais elle perd de vue le volant. Louis recule en pas courus mais ne revient pas, ne se replace pas après avoir frappé le volant. Coralie précise :
- 24 « Il y a quatre filles, je l'ai remarqué à l'échauffement, qui sont en échec par rapport aux déplacements arrière en partie, je lui en reparle et elle m'agace un peu parce qu'elle me dit : "de toute façon, je n'y arrive pas ..." C'est vrai que bon ... » (entretien post séance)

- 25 En ce qui concerne Louis : « *Il est mou ce Louis et en plus ... il ne progresse pas beaucoup parce que ... je crois que le résultat ne l'intéresse pas ... (...) Je crois que Louis joue sans intention, ça se voit dans ses matchs, il a l'air d'être détaché à la fois du résultat ... il est pas dans la logique des autres d'avoir envie de gagner... Même dans les situations ... J'ai l'impression que c'est plus un problème de représentation et d'ordre psychologique que physique ...* » (entretien post séance)
- 26 Coralie n'est-elle pas dans la logique de certaines études sur l'éducation qui montrent que si les filles réussissent, c'est grâce à leur travail ; quand elles échouent, c'est parce qu'elles font ce qu'elles peuvent mais Pour leur part, les garçons sont supposés gâcher leur potentiel par leur conduite, leur manque de travail. Louis n'est pas dans ce que la doxa caractérise comme la « logique masculine » puisque le gain du match ne le motive pas. En revanche Constance serait plus représentative de la « logique féminine » puisqu'elle doute d'elle et se sous-estime. Derrière les propos de l'enseignante se dessinent quelques éléments potentiellement constitutifs d'un curriculum genré différentiel entre les filles et les garçons.

3.1.2. La construction différentielle des savoirs relativement au curriculum effectivement observé

- 27 L'enseignante s'approche de Constance et de Louis pour apporter des régulations et pour interagir avec eux. Elle montre avec le bras à Constance le type de trajectoire que décrit le volant qui l'a mise en difficulté. Mais elle est tout de suite interrompue par Constance qui se positionne en échec : « *Mais j'y arrive pas moi, Madame, à vos pas croisés ou je sais pas quoi* » (vidéo). En ce qui concerne Louis, Coralie utilise un geste spatio-indiciel pour indiquer à l'élève la zone où il est resté.
- 28 L'enseignante se place à égale distance de Constance et de Louis peut-on avancer l'idée que cette distance est celle propice à la relation didactique ?

Capture d'écran 2 : Le constat

			
P : Ah, tu vois Constance, l'exercice qu'on a déjà fait à l'échauffement ? é : oui, non....	P : C'est le type ... volant é : mais j'y arrive pas moi, Madame, à vos pas croisés ou je sais pas quoi	P : Allez Louis replace toi à chaque fois !	Quand tu joues, après tu restes là où tu as repris le volant
Constance : Distance intime		Louis : Distance intime	







- 29 En ce qui concerne les élèves, les situations d'apprentissage sont appréhendées de façon différentielle par Constance et Louis. Constance se considère en échec, ce qu'elle justifie par une incompréhension et une incapacité à réaliser le déplacement. Louis ne manifeste rien et ne semble pas se remettre en cause de quelque façon que ce soit. En référence au concept d' « auto-efficacité, de sentiment d'efficacité personnelle » (Bandura, 1985), chez Constance, ce sentiment d'efficacité est moindre que chez Louis. La perception de soi, de

ses compétences, les causes avancées peuvent expliquer l'échec par rapport à la tâche et influencent la façon dont l'une et l'autre vont s'engager dans la relation didactique. N'auraient-ils pas déjà intégré tous les deux des perceptions différentes de leur positionnement de genre en EPS ?

- 30 Ce contrat différentiel fonctionne également du côté de l'enseignante. La durée de l'interaction : 21" avec Constance contre 2" pour Louis.
- 31 Pour Louis, Coralie n'utilise que deux gestes spatio-indiciels, un pour montrer l'endroit où il était et un second qui lui signifie celui où il doit aller, la zone centrale du terrain. Cette zone peut être qualifiée de préférentielle autorisant les déplacements à un moindre coût et avec une grande efficacité. L'enseignante a une action topogénétique faible, elle dévolue très vite à l'élève. Ces gestes spatio-indiciels ont une action mésogénétique : "où tu étais" et "où tu dois revenir". Coralie joue essentiellement sur le milieu didactique.
- 32 « Je vois bien qu'il renvoie les volants, qu'il les envoie sans prendre d'informations sur le résultat qu'il obtient donc j'essaie de lui donner des repères les plus simples qu'il commence déjà par ça » (entretien post séance).
- 33 En ce qui concerne Constance, Coralie est beaucoup plus prodigue tant du point de vue du non verbal que du verbal. Elle utilise des démonstrations partielles. Elle démontre les pas chassés, elle place son bras comme si elle avait une raquette. Elle rend visible la nécessité de rester orientée vers le volant et de se déplacer. Elle dévoile ses attentes, elle les précise. Elle joue sur le contrat didactique. Dans la dialectique contrat/milieu, le fait d'être fille ou garçon joue indubitablement un rôle.
- 34 L'enseignante a une action topogénétique forte, elle montre ce qu'il y a à faire, laissant peu d'initiative à Constance. Les gestes sont précis, démonstratifs. L'étayage semble plus ou moins marqué selon que l'enseignante s'adresse à une fille ou à un garçon et participe de l'évolution du contrat didactique différentiel.

Capture d'écran 3 : Le contrat didactique différentiel



		
Tu dois te déplacer sans te retourner	P : ouais, enfin bon ...si tu veux avoir raison, tu as raison é : non mais ...	chaque fois tu dois revenir
		
Il faut que tu suives le volant	Ce que tu viens de faire tu ne pouvais que le rater !	
		
Il ne faut pas que tu le perdes des yeux		
Démonstrations partielles		Gestes spatio-indiciels
Constance		Louis

- 35 Suite à ces analyses, nous constatons que deux contrats didactiques différentiels sont mis en place : pour Constance, Coralie reste sur le déplacement arrière qu'elle modélise et contextualise. Le déplacement arrière est resitué dans la complexité du geste global, ce que Constance a des difficultés à réaliser. L'enseignante focalise l'attention de Louis sur le remplacement en zone centrale dans une perspective d'intention de jeu. Pour remédier à son manque d'engagement, Coralie donne du sens à ses contenus par une perspective stratégique intentionnelle.
- 36 La chronogenèse dépend de l'enseignant mais également des élèves participant conjointement à l'avancement du savoir. La dimension non verbale, permet des apports différents. Pour Constance, des démonstrations. Pour Louis, des gestes spatio-indiciels désignant des lieux signifiants.
- 37 La mésogenèse renvoie au système d'objets qui peuvent être de nature différente (matérielle, symbolique et langagière). Tenant compte des caractéristiques des difficultés de Constance et de Louis, Coralie utilise différents objets symboliques : Pour Louis, deux gestes spatio-indiciels pour Constance, des démonstrations partielles.
- 38 Les éléments issus de cet exemple, plus particulièrement le contrat didactique différentiel constaté entre les filles et les garçons, produit du différentiel dans le curriculum et met au jour un curriculum genré.

3.2 Fatma et Samy : le non verbal et le contrat didactique différentiel

- 39 L'enseignante Nada a organisé la classe selon des groupes non mixtes. Les IDRs qui sont analysées concernent deux élèves de sexes différents et désignés par l'enseignante comme ayant le même niveau, Fatma et Samy. La situation d'apprentissage porte sur l'appui tendu renversé (ATR) contre un mur. Il s'agit de monter à l'ATR et de maintenir

l'alignement mains-épaules-bassin-pieds pendant 3 secondes, en conformité avec le programme officiel de gymnastique, niveau 1^{ère} année secondaire (IO Août 1990)










Photo 3 : Appui Tendu Renversé (ATR) contre un mur



3.2.1 La séance d'où sont extraites les IDRs

- 40 Nada donne ses consignes à un groupe de filles, en articulant le verbal et le non verbal : elle marque chaque position en s'aidant de démonstrations totales. L'enseignante explique la tâche en s'appuyant sur des démonstrations partielles. Elle souligne les traits pertinents, elle donne une vision globale de l'ATR et une idée du rythme et des impulsions à produire.
- 41 L'enseignante s'oriente ensuite vers le groupe de garçons et elle demande de faire un ATR/mur sans aucune explication préalable. « ...Vous ; ATR contre le mur » (vidéo).
- 42 Pour eux Nada ne s'appuie que sur le verbal et de façon très lapidaire ; ses propos renvoient à une sorte d'injonction, comme si des consignes plus détaillées étaient superflues. Tout se passe comme s'il existait une sorte de connivence, de culture commune leur permettant de se comprendre en peu d'échanges.

Capture d'écran 4 : La définition de la situation pour les filles et pour les garçons

		
De la station droite		« Vous ; ATR contre le mur »
		
Bras tendus en haut, jambes tendues aussi, pointe en avant		« Mettez les tapis près du mur »
		
Bras tendus en haut, jambes tendues aussi, pointe en avant Fatma		Elle s'en va vers les autres ateliers Samy

3.2.2. Les élèves concernés par l'IDRs : Fatma et Samy






- 43 Les deux élèves concernés par l'IDRs présentent la même difficulté ; ils ont un problème de gainage du corps. La motricité de Fatma est marquée par la peur de l'espace arrière, de la verticale renversée par. Samy s'engage dans cette tâche avec beaucoup de vitesse, dépasse la verticale pour prendre appuis sur le mur d'une façon brutale et revenir à la position de départ. Fatma est désignée par l'enseignante comme une élève de faible niveau d'habiletés en gymnastique.
- 44 « Fatma a des difficultés, des difficultés au niveau de la projection du corps contre le mur » (entretien post séance). Samy est attentif et s'investit dans les différentes tâches malgré ses difficultés : « Il a des capacités lui permettant de maîtriser l'ATR/roulade » (entretien post séance).
- 45 Selon les travaux de Duru-Bellat (1995) et de Mosconi (2009), souvent les enseignants attribuent les bons résultats des garçons à leurs capacités. Quand il s'agit des filles, la plupart du temps les résultats sont attribués à leur sérieux.

3.2.3. La construction différentielle des savoirs relativement au curriculum effectivement observé

- 46 L'enseignante intervient auprès de Fatma sur un ton questionnant. Fatma se situe dans un registre affectif et ne peut exécuter ce qui lui est demandé. Nada propose des contenus concernant le travail de la jambe, élément qu'elle juge pertinent pour réaliser l'ATR. L'enseignante se focalise sur l'avancée du savoir. Fatma est plutôt sur le registre émotionnel alors que Nada est plutôt sur le rationnel. Pour l'aider à progresser,

l'enseignante utilise la démonstration partielle ; elle démontre la position de la jambe d'appui au moment de l'impulsion en insistant sur l'extension des pointes des pieds. Pour l'enseignante, faire un ATR, quand il s'agit des filles, renvoie à la notion de rectitude, Ceci dénote une conception esthétique de la gymnastique, conception qui est le plus souvent attribuée aux filles. En ce qui concerne Samy, Nada est très lapidaire et lui demande de s'exécuter Ne peut-on voir un effet d'attente différentielle ? L'enseignante s'attend aux difficultés de Fatma alors que pour Samy elle pense qu'il va pouvoir réaliser un ATR.

Capture d'écran 5 : Le constat




	
P : « Alors ? » E : « Madame, j'ai peur ! » P : « de quoi as-tu peur ? »	L'enseignante s'approche de Samy qui se redresse de l'ATR/mur
	
P : « Pour se renverser ta jambe ne doit pas être comme cela »	P : « vas-y »
	
P : « Il faut la tendre, les pointes en extension » Fatma : Distance intime	Samy : Distance intime

- 47 En ce qui concerne les élèves, Fatma se trouve en échec, elle se laisse paralyser par ses émotions. En position renversée, elle perd ses repères et n'a pas confiance en elle. Comme nous l'avons souligné pour Constance, Fatma a un sentiment d'efficacité très faible. Elle est plutôt sur un positionnement de genre féminin (Amade-Escot & al., 2012) . En ce qui concerne Samy, il active un positionnement de genre masculin perceptible à travers la mobilisation de la dimension vitesse dans la réalisation de tâche. Ces deux élèves aux capacités physiques très proches n'appréhendent pas le contrat didactique de la même façon.
- 48 Ce contrat différentiel fonctionne également du côté de l'enseignante. Son interaction avec Fatma dure 33" contre 16" pour Samy. Au-delà, des différences tant au niveau du non verbal que du verbal peuvent être soulignées.
- 49 Après de Fatma, l'enseignante développe une intense activité de régulation didactique. Après avoir présenté la tâche avec des interactions verbales, des démonstrations totales, elle manipule Fatma tout en lui donnant des précisions verbales. Ces corrections participent au processus mésogénétique et enrichissent le milieu didactique en permettant à l'élève « de mieux repérer ses erreurs ou ses difficultés et de les corriger » (entretien post séance). L'enseignante touche les abdominaux de Fatma pour lui faire

ressentir le lieu de la contraction musculaire afin de pouvoir être gainée : « *serre ici, serre ici* » (vidéo).

- 50 Elle lui permet également de construire des repères en lui demandant de regarder ses doigts. Afin de répondre à l'appréhension de Fatma et de régler son problème affectif, Nada met en place une deuxième parade. Son intervention se veut sécurisante : « *Pour moi c'est le facteur peur qui l'a empêchée de travailler* » (entretien post séance). Elle a une action topogénétique forte en proposant une marche à suivre ne laissant que peu d'initiatives à Fatma.
- 51 Pour Samy, les régulations sont moins appuyées. L'enseignante manipule Samy mais pas de la même façon, elle place sa main au niveau des genoux. Samy a également un problème de gainage mais l'enseignante ne touche pas Samy au niveau des abdominaux. Peut-on penser qu'elle n'ose pas du fait qu'elle est une femme et lui un garçon ? Le repère proposé n'est pas situé sur lui-même mais c'est un repère extéroceptif (le mur), cela lui permet d'explorer le milieu. Assurant seule la parade, l'enseignante se limite à préciser : « *Serre, serre, ne t'incline pas....éloigne toi du mur* » (vidéo). Nada a une action topogénétique faible ; elle dévolue très vite à Samy.

Capture d'écran 6 : Le contrat didactique différentiel

	
« Serre serre ici, écarte tes doigts, regarde tes mains »	« Serre, serre, ne t'incline pas ; éloigne toi du mur »
	
« Tu dois te maintenir dans cette position, regarde tes mains, regarde tes mains »	
Fatma	Samy

- 52 Comme nous l'avons souligné pour Constance et Louis, deux contrats didactiques différentiels sont mis en place à l'insu de l'enseignante et des élèves.
- 53 La chronogénèse, pour Fatma, se co-construit par des démonstrations totales, des manipulations et des consignes verbales soulignant des éléments du geste à effectuer (jambe, pied ...). Pour Samy, l'enseignante se contente de quelques injonctions globales. La mésogénèse est principalement orientée autour du problème affectif de Fatma. Non seulement l'enseignante insiste sur ce qu'il y a à faire avec des démonstrations et des manipulations mais dans le même temps elle met en place une deuxième parade. Samy

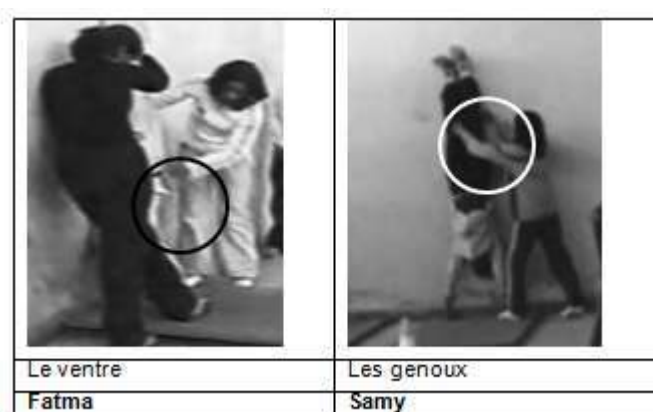
n'a pas de problème affectif ; il ne modère pas sa poussée de jambes. Nada attire son attention sur le rôle du mur comme repère de la verticalité. L'action topogénétique de Nada est plus forte lorsqu'elle s'adresse à la fille qu'au garçon, laissant plus ou moins d'espace de liberté dans les apprentissages.

- 54 De nos analyses ressort le fait que les gestes et la proxémie dans les interactions didactiques participent au curriculum caché compris au sens de processus genré, singulier et inégalitaire de co-construction des savoirs.

4. Discussion

- 55 Les deux enseignantes en France et en Tunisie fonctionnent par groupe de niveau. Cependant, en Tunisie cette organisation se double d'une seconde organisation ; à l'intérieur des groupes de niveaux, Nada sépare les garçons et les filles. Les attentes de l'enseignante seraient-elles différentes ? Penserait-elle que les garçons qui ont des difficultés sont, tout de même, meilleurs que les filles ? Ne peut-on penser que le contexte culturel dans le sens de « La conviction de la fragilité biologique de la femme s'accompagne de la certitude que la vitalité est le facteur principal qui caractérise le statut masculin. » (Tlili, 2002), induit des attentes différentes de la part de l'enseignante ?
- 56 En Tunisie, les phénomènes de contrat didactique différentiel sont influencés par les gestes de Nada et sont ancrés dans la culture tunisienne arabo-musulmane. Ce poids culturel représente une sorte de préconstruit incorporé au fil de l'éducation familiale et scolaire et détermine notamment la façon dont à la fois les élèves se comportent (Fatma se laisse dominer par ses affects) et à la fois la gestualité de Nada. Certes l'enseignante manipule Fatma et Samy également mais l'analyse plus fine de ses gestes donne à voir des différences ténues. Lorsqu'il s'agit de Fatma, Nada manipule le ventre de cette dernière afin de lui faire sentir la zone qu'elle doit contracter. Rien de tel pour Samy ; la manipulation de l'enseignante se situe au niveau des genoux alors que ce garçon a également des problèmes de gainage.

Capture d'écran 7 : des zones différentielles dans les manipulations



- 57 D'un point de vue topogénétique et mésogénétique, il ressort un certain déséquilibre genré. Quand Nada et Coralie s'adressent aux filles, leur exploration des possibles est limitée par des dimensions verbales et non verbales plus cadrées. Pour les garçons, les

actions des enseignantes sont plus orientées vers la dévolution, la confrontation au savoir.

- 58 Dans le cadre de l'action conjointe, il faut souligner combien les élèves adoptent des positionnements de genre différents : Fatma est bloquée par la peur, Constance par sa mise en échec annoncée. Samy a une représentation de cette activité surtout orientée vers la vitesse, Louis se caractérise par un manque d'engagement dans les apprentissages.
- 59 La manipulation du corps est une composante de la gymnastique, notamment dans les rôles sociaux de pareur et d'aide. En badminton, les apprentissages sont moins susceptibles de faire appel à cette stratégie pédagogique. Mais au-delà de la spécificité de l'APSA, dans son histoire, la culture tunisienne a donné une place importante au contact physique. Par exemple dans les hammams, les femmes entre elles et les hommes entre eux se lavaient mutuellement. Cependant le contact est limité, certaines zones du corps restent tabou d'autant plus que les individus sont de sexe différent comme l'enseignante et Samy. En France la parade en gymnastique, le rapport au corps (dénudé) en natation ne sont pas sans poser problème. L'EPS, de par la place donnée au corps, offre des situations complexes du point de vue des interactions didactiques car elles sont marquées par le social, le culturel, les tabous dans les rapports homme/femme qui ont été incorporés et se manifestent dans le cadre professionnel dans les interactions enseignant/élève.
- 60 Le non verbal produit de la différenciation dans les contrats didactiques car dans les effets de genre existent des résistances, des enjeux qui ne se disent pas et se réalisent à l'insu des enseignantes. Cette dynamique peut être référée au curriculum caché qui, de façon très ténue et implicite, participe de la co-construction du genre. En résumé nous pourrions avancer qu'à la fois le genre participe du curriculum et le curriculum participe de la co-construction du genre dans une sorte de relation dialectique. Ce faisant, cette dimension contribue à des formes de discrimination genrée qui se fondent et sur la culture de contexte et sur les modalités didactiques de l'enseignante adressées différemment aux filles ou aux garçons

5. Conclusion

- 61 Dans le cadre de cet article nous avons voulu analyser les gestes et la proxémie comme porteurs de normes et de valeurs, comme révélateurs permettant de mettre au jour certains mécanismes de différenciation entre filles et garçons dans deux univers différents. Au-delà des annonces du curriculum prescrit se joue un curriculum en acte, un curriculum genré qui se développe à l'insu des différents acteurs de la relation didactique, qu'ils soient enseignantes, élèves filles et garçons. Nous avons pu montrer à partir de l'étude didactique de l'action conjointe que la co-construction des savoirs se décline également en co-construction du genre en raison des processus de neutralisation et d'impossible à nommer et nous avons proposé le terme d'« *impensable du genre* » (Vinson, 2013). Le curriculum caché construit du masculin et du féminin au cœur même des savoirs qu'il propose. « A travers la dynamique interactionnelle de la classe (...) mais aussi par les manuels, des modèles culturels implicites reprennent les modèles traditionnels du féminin et du masculin et exposent les élèves à leur insu à des conduites et des choix de vie conformes à l'image que la société a de leur sexe » (Collet, 2011, p. 68). Ainsi à des degrés sans doute divers, le curriculum en acte participe en France et en Tunisie à la co-construction du féminin et du masculin dans la classe. Il semble opportun dans, par exemple, la formation des futurs enseignants de développer leur vigilance quant à ce

curriculum genré, par des analyses de pratiques, afin de leur permettre d'avoir un regard plus armé, plus distancié de leur enseignement. La formation continue pourrait être également un levier intéressant pour sensibiliser les enseignants à cette problématique. En EPS, mais certainement dans toutes les disciplines du parcours de formation des élèves, ne peut-on questionner le curriculum prescrit afin de débusquer un curriculum genré dans les contenus proposés aux filles et aux garçons ?

Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire : approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*. Berne : Peter Lang.

BIBLIOGRAPHIE

- Amade-Escot, C. (1997). L'observation des situations didactiques et pratique réflexive en formation initiale, *Recherche et formation*, 25, 47-56.
- Amade-Escot, C. (2007). *Le didactique*. Paris : Éditions Revue EPS, « Pour l'action ».
- Amade-Escot, C., Elandoulsi, S., & Verscheure, I. (2012, September). Gender Positioning as an Analytical Tool for the Studying of Learning in *Physical Education Didactics*. Paper at ECER 2012, "The Need for Educational Research to Champion Freedom, Education and Development for All", 18 -21 September, Cádiz, Spain.
- Amade-Escot C., & Leutenegger, F. (2013, janvier). Actualité de la théorie de l'action conjointe en didactique : questions théoriques et méthodologiques. Conférence d'ouverture à la journée des jeunes chercheurs. 3ème Colloque de l'ARCD, Marseille 9-12 janvier.
- Bandura, A. (1985). Explorations in self-efficacy. In S. Sukemune (Ed.), *Advances in social learning theory*. Tokyo : Kaneko-shoho.
- Belotti, E.G. (1974). *Du côté des petites filles*, Paris, Éditions des femmes.
- Blumer, H. (1986, 1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and method*. Berkeley, University of California press.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009) Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, *Varia n° 3*, 29-48.
- Collet, I. (2011) Comprendre l'éducation au prisme du genre, *Théories, questionnements, débats Carnets des sciences de l'éducation*.
- Coltice, M. (2006). La danse scolaire : une expérimentation du féminin et du masculin. In Cogérino (coord.), *Mixité en EPS : réussites et différenciation* (pp. 90-99). Paris : Dossier EPS 67.
- Cogérino, G. (Dir.) (2005). *Filles et garçons en EPS*. Paris : Éditions de la revue EPS.
- Couchot-Schiex, S. (2005). *Contributions aux effets du genre de l'enseignante en EPS. Etude descriptive dans trois APSA : gymnastique, badminton, handball*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Lyon.

- Duru-Bellat, M. (1995) Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales. 2ème partie : La construction scolaire des différences entre les sexes. *Revue française de pédagogie*, 110, 75-109.
- Elandoulsi, S. (2001). L'expression Corporelle : Cas de l'interaction tradition et modernité. Communication orale au Colloque International *Jeux Traditionnels et Sports Modernes*. Tataouine, 25-26-27 Avril, Tunisie.
- FRANCE. Ministère de l'éducation nationale ; Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. (BO n° 6 du 28 août 2008 pour le collège et BO n° 4 du 29 avril 2010 pour le lycée) *Bulletin officiel de l'éducation nationale*. Paris, CNDP Publications administratives.
- Filliettaz, L., & Schubauer-Leoni M-L. (2008). *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles : De Boeck, Raisons Éducatives.
- Fontayne, P. Sarrazin, P., & Famose, J.P. (2001), Les pratiques sportives des adolescents : une différenciation selon le genre. *Revue STAPS*, 55, 23-37.
- Forest, D. (2006) Analyse proxémique d'interactions didactiques. *Carrefours de l'éducation*, 21, 73-94.
- Forquin, J.C. (1985). L'approche sociologique des contenus et programmes d'enseignement, *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, 5, 31-70
- Hall, E. (1966/1971). *La dimension cachée*. Paris : Seuil.
- Héritier, F. (1996) *Masculin, Féminin. La pensée de la différence*. Paris, O. Jacob.
- Hourani, A. (2000). *Histoire des peuples arabes*. Paris : Point.
- Legrand, P. (2006). *Contribution à l'étude de l'action didactique d'un professeur d'EPS lors d'un cycle de basket-ball au lycée. Mise à l'épreuve d'un outil méthodologique articulant les dimensions cinématique, proxémique et énonciative*. Mémoire de Master 2 Université Paul Sabatier Toulouse III.
- Ligozat, F. (2010). Les supports textuels de l'activité mathématique scolaire. Pré-construits et ressources dans la genèse des formes de l'action didactique. In G. Gueudet & L. Trouche (Ed.), *Le travail documentaire des professeurs en mathématiques* (pp. 303-320), *Ressources vives*.
- Marsenach, J. (1989). Les pratiques des enseignants dans les collèges. *Revue française de pédagogie*, 7-10.
- Mosconi, N. (2009). L'égalité des filles et des garçons : comment éduquer à l'égalité ? *Eduscol*.
- Perrenoud, P. (2002) Les conceptions changeantes du curriculum prescrit : Hypothèse. In *Educateur n° 1 spécial « Un siècle d'éducation en Suisse romande »*, 48-52.
- Schubauer-Leoni, M.L. (1996). Étude du contrat didactique pour des élèves en difficulté en mathématiques. Problématique didactique et/ou psychosociale. In C. Raisy, & M. Caillot (Eds.), *Au-delà des didactiques le didactique : débats autour de concepts fédérateurs* (pp. 159-189). Bruxelles : De Boeck, Perspectives en Éducation.
- Schubauer-Leoni, M-L., & Leutenegger, F. (2005). Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée. *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, 27(3), 407-429.
- Sensevy, G. (2001). Théories de l'action et action du professeur. In J.M. Baudouin & J. Friedrich (Eds), *Raisons éducatives. Théories de l'action et éducation* (pp. 203-224). De Boeck.
- Sensevy, G, Mercier A. & Schubauer-Leoni M.-L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur. À propos de la course à 20. *Recherches en didactique des mathématiques*, 20 (3), pp. 263-304.

Sensevy, G., & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.

Tlili, F. (2002). Statut féminin, modèle corporel et pratique sportive en Tunisie, *Staps*, 57, 53-68.

Verscheure, I. (2005). *Dynamique différentielle des interactions didactiques et co-construction de la différence des sexes en Éducation Physique et Sportive. Le cas de l'attaque en volley-ball en lycées agricoles*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation non publiée, Université de Toulouse 2 - Le Mirail.

Verscheure I., & Amade-Escot C. (2004) « Dynamiques différentielles des interactions didactiques selon le genre en EPS. Le cas de l'attaque en volley-ball en seconde. », *Staps* 4, 66, 79-97.

Vigneron, C. (2004). *La construction des inégalités de réussite en EPS au baccalauréat entre filles et garçons*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation non publiée, Université de Bourgogne.

Vinson, M. (2013). *Sous la dynamique non verbale des interactions didactiques, le genre Analyse de l'action conjointe du professeur et des élèves : deux études de cas en EPS*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation non publiée, Université de Toulouse 2 - Le Mirail.

NOTES

1. Aspect dynamique du processus qui met en perspective les possibilités de transformations des élèves dans le sens du savoir visé.
2. Les résultats avancés se rapportent à l'analyse des 4 IDRs mais certaines conclusions sont issues d'un travail plus important mené au cours de deux thèses.
3. Le choix s'est porté sur deux enseignantes afin de limiter le nombre de variables dans notre étude.
4. Les prénoms sont des pseudonymes. Le choix des classes est lié aux contingences de la recherche : acceptation par les enseignantes d'être filmées, présence d'un cycle d'enseignement du badminton et de la gymnastique au moment du recueil des données.

RÉSUMÉS

Cet article décrit les dimensions non verbales de l'activité de deux enseignantes d'EPS et leur impact en termes de co-construction des savoirs et du genre. Il s'agit d'examiner l'influence du non verbal (proxémie et gestes) sur les modalités d'étude différenciées proposées aux filles et aux garçons et leur conséquence en termes d'actualisation d'effets de genre. Dans cette recherche, nous avons tenté de comparer comment le curriculum en actes, dans le cadre de normes culturelles incorporées par les enseignants-es, est co-construit par les élèves et le professeur, en badminton et en gymnastique, en France et en Tunisie. Le dispositif s'attache à identifier les formes singulières qui président à la dynamique évolutive du curriculum caché lors des « interactions de régulation » que chacun des professeurs développe avec les filles et les garçons à propos des savoirs mis à l'étude. Ainsi, les dimensions non verbales parce qu'elles sont moins contrôlées, moins policées contribuent à révéler le curriculum caché.

This article describes the nonverbal dimensions of the activity of two teachers of EPS and their impact in terms of co- construction of knowledge and gender. This is to examine the influence of non-verbal (gestures and proxemics) on how differentiated study proposed to girls and boys and their consequences in terms of updating gender effects. In this research, we tried to compare how the curriculum in action, in the context of cultural norms incorporated by teachers is co-constructed by the students and teacher, badminton and gymnastics, France and Tunisia. The device attempts to identify the singular forms that govern the evolutionary dynamics in the hidden curriculum "interactions control" that each teacher develops with girls and boys about knowledge being studied. So, nonverbal dimensions because they are less controlled, less civilized contribute to reveal the hidden curriculum.

INDEX

Mots-clés : didactique, éducation physique et sportive, curriculum, non-verbal, sexe/genre

Keywords : didactics, physical education, gender, joint action

AUTEURS

MARTINE VINSON

ESPE de l'académie de Limoges, Université de Limoges, UMR EFTS Toulouse

SOUHA ELANDOULSI

ISSEP Ksar Saïd, Université de Manouba, Tunisie, UMR EFTS Toulouse