



HAL
open science

Saisir les co-déterminations du pédagogique et du didactique dans les pratiques d'enseignement

Ingrid Verscheure, Claire Debars, Chantal Amade-Escot, Martine Vinson

► To cite this version:

Ingrid Verscheure, Claire Debars, Chantal Amade-Escot, Martine Vinson. Saisir les co-déterminations du pédagogique et du didactique dans les pratiques d'enseignement. *Revue des Sciences de l'Education, Formation et Evaluation*, 2019. hal-02506860

HAL Id: hal-02506860

<https://hal.science/hal-02506860>

Submitted on 12 Mar 2020

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

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

Saisir les co-déterminations du pédagogique et du didactique dans les pratiques d'enseignement

Contribution d'études centrées sur le Genre à la dialectique Pédagogie/Didactique(s)

Ingrid Verscheure*, Claire Debars**, Chantal Amade-Escot*** & Martine Vinson****

Université Toulouse 2 Jean Jaurès

UMR - EFTS

*ingrid.verscheure@univ-tlse2.fr**

*claire.debars@laposte.net***

*chantal.amade-escot@univ-tlse2.fr****

*martine.vinson@gmail.com*****

RÉSUMÉ. La dialectique entre pédagogie et didactique(s) est questionnée dans cet article à la lumière de recherches relevant des « Études de Genre ». Considérant que l'abord didactique des situations de classe s'articule à des « composantes pédagogiques » de la situation d'enseignement (Marchive, 2008), nous nous intéressons à la construction sociale des rapports sociaux de sexe ainsi qu'à l'actualisation des multiples formes de « fémininitéS » et « masculinitéS » dans la classe. Le Genre en tant que concept relationnel (et non catégoriel) est mobilisé afin de rendre compte des effets des contextes (scolaire, social et culturel) sur la (re) production des inégalités scolaires entre les sexes (Verscheure & Vinson, 2018). La problématisation de la question du genre dans les recherches didactiques s'attache ainsi à identifier les subtiles différenciations à l'œuvre dans l'enseignement et l'apprentissage des savoirs. C'est en termes de « positionnement de genre épistémiqueépistémique » que nous rendons compte des conditions qui président à la production des savoirs scolaires en classe (Amade-Escot, Elandoulsi & Verscheure, 2015). Nous défendons l'idée qu'une description des dynamiques différentielles du contrat didactique selon le genre impose de prendre en considération les composantes pédagogiques de la situation d'enseignement aux fins de fournir des points d'appui pour allier ambition culturelle des objectifs scolaires et lutte contre les inégalités sexuées à l'école.

MOTS CLEFS : Positionnement de genre épistémiqueépistémique, Contrat didactique différentiel, Composantes pédagogiques, Action conjointe en didactique, Rapports sociaux de sexe.

1. Introduction

Les contours scientifiques de la dialectique entre pédagogie et didactique(s) oscillent entre des positions qui opposent le pédagogique au didactique et des positions qui rendent compte de fécondations mutuelles (Allal, 2011, Houssaye, 1993, Marchive, 2008, Martinand, 1987, Schubauer-Leoni, 2008, Mercier, 2008). Pour notre part, nous considérons que l'abord didactique des situations de classe s'articule à des phénomènes non didactiques : les formes interactives, la gestion de la communication dans la classe et les modes d'organisation sociale des élèves. Ce sont les « composantes pédagogiques » de la situation d'enseignement qui, selon Marchive (2008), sont liées aux finalités que l'enseignant.e assigne à la tâche, à la représentation qu'il/elle a de son rôle, à ses conceptions politiques. Cette dialectique entre pédagogie et didactique(s) est, dans cet article, questionnée à la lumière des « Études de Genre » (Bereni, Chauvin, Jaunait, & Revillard, 2008). Le dénominateur commun des Études de Genre, notamment dans l'espace francophone, est de s'intéresser à la construction sociale des rapports sociaux de sexe, mais aussi à l'actualisation des multiples formes de « féminitéS » et « masculinitéS » dans les espaces sociaux. Le Genre doit être ainsi considéré non pas comme un concept catégoriel, enfermant les unes et les autres dans des caractéristiques figées, mais comme un concept relationnel en lien avec les contextes social et culturel (Clair, 2012 ; Verscheure & Vinson, 2018/à paraître).

La synthèse des travaux disponibles sur les liens entre pratiques enseignantes et construction scolaire des différences entre les sexes, met en évidence l'existence d'inégalités de traitement des filles et des garçons à l'École. Les recherches attestent que l'École française participe à la reproduction, voire à la construction, de ces inégalités et soulignent l'existence de formes de scolarisation différentielle selon les filles et les garçons, et ce, dès la maternelle (Duru-Bellat, 2017 ; Joigneaux, 2009).

La problématisation de la question du genre dans les recherches didactiques est récente. Elle consiste à identifier les subtiles différenciations à l'œuvre dans l'enseignement et l'apprentissage des savoirs scolaires qui sont à l'origine des mécanismes de production et de reproduction d'un ordre genré dans les classes. Nos recherches ont ainsi mis au jour les mécanismes très fins sous-tendant la reproduction des inégalités sexuées en mettant en évidence la co-construction des savoirs et du genre au fil des interactions didactiques (Verscheure, Elandoulsi & Amade-Escot, 2014, Verscheure & Vinson, 2018). Prenant au pied de la lettre l'assertion de Mosconi « *si l'on veut analyser la manière dont les enseignants traitent les filles et les garçons dans les classes, il faut entrer dans des analyses très fines de la vie quotidienne des classes et des interactions didactiques* » (2003, p. 36), nous proposons le terme de « positionnement de genre épistémique » comme concept analytique permettant de rendre compte des conditions sociales et didactiques de production des savoirs scolaires en classe, c'est-à-dire en mettant au jour les inégalités « en train de se faire » (Amade-Escot, Elandoulsi & Verscheure, 2015).

2. Brèves indications théoriques

Les Études de Genre (Bereni, et al., 2008) ont montré les formes multiples et changeantes de « *performation* » du genre comme le développait Butler (2005). Le Genre « embrasse dès lors plus globalement le poids de la différenciation/hierarchisation des sexes dans la construction de l'ordre social » (Clair 2012, p. 58). Parini (2006) développe l'idée d'un « système de genre » pour rendre compte de l'ensemble des prescriptions normatives et hiérarchisées et d'attentes sociales qui produisent de la différence et de la hiérarchie entre les sexes. Pour l'auteure, le système de genre définit des positions asymétriques, des modèles interdépendants et intégrés de traits de personnalités, de comportements, de tâches et d'activités pouvant être endossés ou non par les individus. Ainsi, le système de genre ne peut être réduit ni à la dichotomie « masculin vs féminin » ni à une catégorisation « des genres » puisqu'il relève d'une performation continue en situation. (Verscheure, 2005 ; Verscheure, Amade-Escot & Chiocca, 2006). Pour rendre compte de ce processus, nous mobilisons deux concepts-clés : celui de « contrat didactique différentiel » et celui de « positionnement de genre épistémique » :

Le concept de « contrat didactique différentiel » permet de saisir la dynamique du fonctionnement singulier des interactions en classe du fait des mécanismes contractuels qui règlent les échanges correspondants aux enjeux de savoirs mis à l'étude dans le système didactique.

En effet, ce 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 scolaires au sein de la classe. Ces positions se rapportent aux diverses hiérarchies d'excellences en présence et sont partiellement tributaires de l'origine sociologique des élèves » (Schubauer-Leoni, 1996, p. 160).

Prolongeant cette définition, nous avons considéré que les sujets enseignés, qu'ils soient « faibles » ou « forts », mais aussi « filles » ou « garçons » ne se positionnent pas et ne sont pas sollicités de la même façon par l'enseignant.e qui interagit avec l'un.e ou l'autre selon la fonction que chacun.e aura à remplir à tel moment d'avancement du processus didactique (Verscheure, 2005). Dans la relation pédagogique, mais aussi didactique, les échanges diffèrent selon les filles et les garçons en lien avec leur mode d'engagement dans les tâches, leurs attitudes plus ou moins scolaires, leurs arrière-plans représentationnels (Verscheure & Amade-Escot, 2004, 2007) eux-mêmes déterminés par la pratique enseignante : le type de direction d'étude, les dimensions verbales et non verbales des régulations effectuées et l'épistémologie personnelle du professeur (Amade-Escot, Elandoulsi & Verscheure, 2015).

Pour documenter le fonctionnement différentiel du contrat didactique, nous mobilisons le concept analytique de « positionnement de genre épistémique » afin de rendre compte des dynamiques singulières de performativité du genre en situation didactique (par le professeur comme par les élèves) et les différentes trajectoires didactiques d'élèves qui en résultent (Verscheure, Elandoulsi & Amade-Escot, 2014). Le terme de positionnement (Harré, 2004) que nous empruntons à la « théorie du positionnement » développé en psychologie sociale par Harré & van Langenhove (1999) a pour but de souligner la dimension dynamique, évolutive, et la fluidité des performances du genre au fil des interactions didactiques. Il convient de noter ici que le concept de « positionnement de genre épistémique » dans nos recherches didactiques implique sa spécification en lien avec le savoir enseigné. Il se distingue en ce sens des usages plus généraux qui en sont faits dans les travaux anglo-saxons (Amade-Escot, 2019).

Pour résumer, la dynamique différentielle du contrat didactique n'est pas sans liens avec certaines composantes telles que : les contextes d'apprentissages proposés aux filles et aux garçons ; les connotations sexuées des savoirs enseignés, dont celles valorisées (ou non) par les professeurs, et qui relèvent aussi de leur positionnement de genre épistémique; les interactions que chaque fille, chaque garçon engage ou dans lesquelles elle-il est engagé.e avec le professeur, mais aussi avec les autres élèves en ce qu'elles expriment les diverses modalités de leur positionnement de genre épistémique au fil du temps didactique. Nous pointons ainsi la diversité des modalités de performance des savoirs et du genre en classe, en renforçant l'assertion selon laquelle le Genre est bien un concept relationnel qui rend compte d'un rapport au monde (et ici, lié aux savoirs scolaires) selon des modalités plurielles qu'il faut mettre au jour et sur lesquelles il convient de peser dans une perspective éducative plus égalitaire. Comment se spécifie l'approche didactique au regard des avancées des travaux d'orientation pédagogique sur cette thématique ?

3. Méthode

La méthodologie qualitative se réfère au cadre de l'action conjointe en didactique (Leutenegger, 2009 ; Schubauer-Leoni, 2008 ; Sensevy, 2007) qui propose une diversité d'outils permettant d'accéder aux modalités de co-construction des savoirs et du genre en classe. Elle procède par analyse de cas et croise des données d'observation sur différentes séquences ainsi que des données d'entretiens (enseignant.e.s et élèves). Les données sont collectées à partir d'enregistrement audio et vidéo une fois les autorisations (parentales et des enseignant.es.) obtenues. Le traitement des données consiste en une analyse des pratiques didactiques en situation de classe, selon les descripteurs de l'action conjointe du professeur et des élèves.

En parallèle de l'analyse didactique des savoirs en jeu dans les situations, la démarche consiste à décrire la dynamique de positionnement de genre épistémique des élèves, qui peut varier selon tel ou tel moment, mais dont on peut reconstruire la trajectoire au fil du temps didactique. Les matériaux utilisés permettent d'établir des chroniques d'élèves rendant intelligibles les effets genrés des pratiques didactiques, sans pour autant préjuger de l'évolution possible de ces positionnements. C'est à partir d'extraits de recherches didactiques menées à plusieurs niveaux du système éducatif que nous discutons, dans les sections qui suivent, quelques formes de co-déterminations « du » didactique et « du » pédagogique dans la manière dont s'actualisent, en classe, les dimensions génériques et spécifiques de la construction scolaire des inégalités filles — garçons. En empruntant l'idée de « co-déterminations » élaborée par Chevallard (2007), nous considérons avec cet auteur la nécessité de mettre en tension le champ de la didactique avec l'ensemble des autres champs scientifiques s'attachant à révéler des conditions et des contraintes du fonctionnement de l'École.

Pour autant, nous pensons que la question de leur « expression didactique dans la vie des institutions et des personnes » peut être particulièrement enrichie par les regards conjugués de ces différents champs dont notamment ceux des Études de Genre.

4. Co-déterminations du pédagogique et du didactique et co-construction des savoirs et du genre en classe

En s'intéressant à la manière dont, dans l'action conjointe du professeur et des élèves en classe, se cristallisent les modalités différentielles d'étude des savoirs selon le genre, nos études pointent l'interdépendance des dimensions pédagogique et didactique dans les pratiques d'enseignement.

Elles soulignent la nécessité d'analyser en détail les actions des élèves et du professeur au fil des interactions en classe, ainsi que la pertinence, pour l'analyse de l'action didactique conjointe, du concept de « positionnement de genre épistémique ». Elles mettent au jour quelques traits génériques de cette interdépendance que nous présentons dans les sections qui suivent à partir d'extraits de corpus issus de trois recherches.

4.1. Illustration 1 ou Comment les « composantes pédagogiques » de la situation d'enseignement viennent perturber le savoir supposé être mis à l'étude ?

Le premier extrait (Amade-Escot, à paraître) illustre comment les « composantes pédagogiques » de la situation d'enseignement viennent bousculer l'ordre genré dans la classe et influencent l'activité de l'élève. Cette illustration concerne l'école maternelle dont plusieurs travaux ont souligné le rôle que cette institution joue dans la construction des inégalités scolaires selon le sexe au plus jeune âge (Joigneaux, 2009 ; Maso-Taulère, 2005). Nous analysons la production d'une élève de moyenne section, que nous appellerons Louise (4 ans et demi), lors d'une activité de catégorisation et de regroupement à partir d'une fiche où sont proposées neuf figurines. Ces figurines sont contrastées : trois figurines présentent des personnages féminins, trois figurines présentent des personnages masculins, trois figurines présentent des animaux. Parmi les six figurines représentant des personnages, deux sont plus énigmatiques que les quatre autres en terme « d'attributs » de sexe. La tâche consiste à « entourer les personnages féminins en roses, les personnages masculins en bleu, les animaux en vert » (consigne donnée aux élèves).

L'analyse *a priori* de la fiche, dont la fonction est d'anticiper l'univers des possibles, met en évidence un ensemble de savoirs susceptibles de venir prendre (ou non) le devant de la scène didactique : sur le plan cognitif, la tâche vise à développer des savoirs de catégorisation et de regroupement : il s'agit de distinguer les figurines et les classer selon des attributs humains et non-humains, et pour les figurines représentant des personnages humains selon le sexe. Le mode de résolution de la tâche (« entourer » selon différentes couleurs) ramasse dans l'action à la fois l'activité de catégorisation et de regroupement. Il reste que la consigne est particulièrement connotée et mobilise le stéréotype de sexe associé à la vulgate du rose et du bleu (Court, 2010 ; Détrez, 2015 ; Duru-Bellat, 2017). Le contenu de la consigne vient influencer sur la dimension didactique de la fiche : d'une part parce qu'il renforce l'opposition réductrice et binaire du masculin et du féminin (Butler, 2005) alors que deux des figurines sur la fiche laissent ouverte cette distinction, d'autre part en mobilisant un cliché culturel renforçant les représentations inégalitaires sexuées. En reprenant Marchive (2008), on peut dire que les « composantes pédagogiques » de la situation d'enseignement, ici le contenu communicationnel de la consigne vient impacter le milieu didactique primitif proposé aux élèves, c'est-à-dire l'ensemble des objets matériels, langagiers, symboliques et sociaux délimitant l'environnement d'apprentissage.

Une analyse de surface peut laisser penser que les élèves vont entrer facilement dans la tâche dans la mesure où la consigne est facile à comprendre et à mettre en œuvre, tout en passant à côté d'autres enjeux de savoirs davantage liés aux compétences sociales et aux finalités d'égalité de sexe. La suite de l'illustration, centrée sur les actions de Louise dans cette tâche, montre combien porter une plus grande attention aux aspects situationnels et interactionnels de la tâche, permet de rendre compte de la manière dont les objets de savoir mis à l'étude et enchâssés dans les tâches d'apprentissage sont (re) configurés par les partenaires de la relation didactique. Quelle interprétation Louise fait-elle de la situation ? En quoi l'activité cognitive visée (savoir catégoriser et savoir regrouper) sera-t-elle modifiée par la consigne ?

Louise commence par entourer en rose deux personnages, en bleu quatre autres (incluant les deux figurines énigmatiques) et en vert les trois figurines représentant des animaux. En cela elle s'inscrit dans le contrat didactique, en bon sujet de l'institution scolaire ! Louise applique avec une réussite certaine la consigne. Quelques secondes plus tard, se ravisant, elle ajoute en aparté à propos d'une des deux figurines énigmatiques qu'elle venait d'entourer en bleu : « *en fait... c'est un garçon déguisé en fille, on pourrait le faire en violet* ». Louise joint le geste à la parole et entoure une deuxième fois la figurine, mais ce coup-ci, en utilisant un crayon violet.

Comment interpréter les actions de Louise ? C'est ici que le concept de « positionnement de genre épistémique » vient éclairer l'interdépendance du didactique et du pédagogique. Louise par son action introduit une rupture dans le contrat didactique : elle n'hésite pas à transformer la consigne, s'autorisant une autre couleur que celles demandées, tout en produisant des arguments justifiants de ses choix. Par ailleurs, la finesse avec laquelle elle interprète le milieu didactique qui lui est proposé, notamment à propos d'une des figures énigmatiques du point de vue des attributs de sexe, souligne la finesse de sa compréhension et la situe clairement dans une position scolaire haute au sein du groupe classe.

Mais au-delà, l'analyse en termes de genre, met en évidence un « positionnement » extrêmement subtil de remise en cause de la binarité réductrice du féminin et du masculin, qui pourrait ouvrir sur de véritables enjeux d'éducation... si tant est que le professeur s'en saisisse ! Ce qui ne sera pas fait.

Notre interprétation est que Louise manifeste une certaine indépendance au genre (Marro, 2014) tout en créant une potentielle bifurcation du milieu didactique vers des savoirs non plus liés à la catégorisation du même et du différent, mais à une réflexion possible sur l'éducation à l'égalité et à la prise en compte de la non binarité du genre. Notons que Louise choisit la couleur violette, qui est un mélange de bleu et de rose et non une autre couleur comme le jaune ou le marron par exemple ! Les données disponibles ne permettent pas de documenter les raisons de ce choix.

Pour conclure, dans cet exemple, la composante pédagogique de la situation du fait de la consigne surajoutant aux enjeux de savoirs décrits par l'analyse *a priori* une dimension culturelle fortement stéréotypée (le bleu pour les garçons, le rose pour les filles) vient perturber le sens même de l'étude et le travail de catégorisation et de regroupement d'objets. Elle ouvre une possible bifurcation du contrat en créant les conditions d'un possible dialogue sur d'autres enjeux plus sociétaux, eux aussi présents dans le curriculum de l'école maternelle, comme ceux de permettre aux élèves d'identifier, pour les déconstruire, les stéréotypes de sexe (MENESR, 2013, 2014, 2015).

4.2. Illustration 2 ou Comment les régulations didactiques peuvent mettre en péril la visée d'égalité entre filles et garçons ?

Le second extrait (Verscheure & Debars, à paraître) montre que parfois les conditions didactiques vont à l'encontre de la finalité éducative que constitue la recherche d'une plus grande équité entre filles et garçons dans les apprentissages envisagés. Cette dimension pédagogique de la situation d'enseignement, au sens de Marchive (2008), est énoncée par l'enseignant d'éducation physique observé (que nous appellerons Pierre) lors d'un entretien à propos du rôle qu'il considère être le sien. L'extrait porte sur l'enseignement du handball en 4^{ème}, dans un collège REP (Réseau d'Éducation Prioritaire). Pierre propose une tâche « 3 contre 1, sur un demi-terrain avec 1 passeur » dont le but est d'apprendre collectivement « *à construire une attaque efficace* ». L'organisation est la suivante : 3 attaquants affrontent 1 défenseur placé initialement sur la ligne des 9 mètres. Chacune de leur attaque est initiée par un passeur, un garçon considéré comme peu habile par Pierre. L'enseignant dit viser le même objectif pour tous les élèves, qu'ils soient filles et garçons, mais il ajoute qu'il ne souhaite pas avoir à négocier longuement avec les élèves la composition des équipes (entretien préalable à l'observation de la leçon). C'est pourquoi il les laisse se grouper par affinités ce qui débouche sur une répartition sexuée avec des équipes de trois filles sur un côté du terrain et des équipes de trois garçons de l'autre. Dans cette tâche de sport collectif, la forme de groupement (la composition des équipes) est une variable importante du milieu didactique en ce qu'elle favorise ou non les échanges pertinents entre les joueurs au regard du projet collectif d'attaque (Vandeveld, 2001). La consigne initiale de Pierre adressée à tous les élèves pour construire l'attaque collective est la suivante : « *s'il n'y a personne devant moi, je vais marquer... s'il y a un défenseur, je donne [la balle]* ». Cette consigne porte sur un savoir spécifique des sports collectifs de démarquage, celui de comprendre et de mettre en œuvre différentes alternatives de jeu selon le rapport de force.

Pour autant, l'analyse *a priori* de cette tâche qui a pour but de favoriser l'engagement de tous les élèves en proposant un rapport de force entre l'attaque et la défense favorable à la construction d'alternatives tactiques, est marquée par le fait que la forme de groupement non mixte retenue par les élèves eux-mêmes en affaiblit la portée. Le milieu didactique primitif s'en trouve modifié. La composition des équipes crée un contexte situationnel potentiellement contradictoire avec la finalité éducative d'équité énoncée par Pierre. L'analyse de l'extrait met en effet en évidence qu'au fur et à mesure des répétitions, la situation va progressivement évoluer vers des inégalités d'attentes envers les filles et les garçons, notamment en raison de régulations didactiques différentes adressées aux unes et aux autres au fil de son déroulement, différences renforcées du fait de la répartition spatiale des équipes filles et garçons de chaque côté du terrain de handball.

Ainsi, au fil des interactions, le savoir tactique lié à l'action collective (« *s'il n'y a personne devant moi je vais marquer ; s'il y a un défenseur, je donne* ») s'efface. L'intention didactique initiale n'est pas maintenue, même si elle réapparaît incidemment en fin de tâche pour les filles et sporadiquement à l'occasion d'un rassemblement pour les garçons.

Tout au long de l'extrait, nous notons *a contrario* une évolution des régulations et des exigences allant vers un émiettement des savoirs. S'adressant aux attaquants des groupes de garçons, Pierre rappelle qu'il doit y avoir des « *tirs* » pour finaliser l'attaque et insiste de façon récurrente sur la nécessité de « *Plus de vitesse* ». Il leur demande plusieurs fois d'« *aller plus vite vers le but* », ce qui met l'accent sur des compétences tactiques individuelles (et non plus collectives) pour réussir les tirs.

A contrario, la question des « *tirs* » n'est jamais évoquée auprès des filles lors des régulations qui leur sont adressées. On observe un changement de thème d'apprentissage. L'enseignant attend d'elles qu'elles s'écartent les unes des autres en leur demandant plusieurs fois : « *Déployez — vous* », ce qui s'avère être finalement un nouveau savoir, ayant peu de lien avec le savoir initial qui visait plutôt des compétences tactiques. En mettant l'accent sur la « *vitesse* » et le « *tir* » pour les garçons, et sur la « *répartition dans l'espace* » pour les équipes de filles, Pierre actualise, à son insu, un « *positionnement de genre épistémique* » assez traditionnel au regard des contenus enseignés fortement marqué par des normes sociales et les rapports sociaux de sexe. Il encourage certes les filles, mais ne leur permet pas de tirer profit du milieu didactique mis en place du fait d'un affadissement du savoir tactique initial. Au final, les élèves filles se retrouvent cantonnées à se faire des passes en coopération en perdant de vue le but tactique qui est de créer les conditions collectives d'un tir efficace.

Il y a donc émergence d'un contrat didactique différentiel selon les filles et les garçons. L'action des élèves, le contenu des interactions didactiques adressées aux un.e.s ou aux autres modifient le sens du savoir mis à l'étude au fil des échanges, et ce, d'autant que l'enseignant ne maintient pas son intentionnalité didactique tout au long de la tâche. Le fait que l'enseignant laisse les élèves constituer les équipes par affinité (ce qui revient à faire des groupes de sexe) ne permet pas aux élèves, surtout les filles, de s'engager dans de réelles transformations ; alors même que le choix du groupement des élèves par l'enseignant est une variable didactique importante (Bordes, 2005 ; Vandeveld, 2001). Au fil de l'action conjointe du professeur et des élèves, on note un déplacement des exigences, qui contribuent à reproduire des modalités de pratique fortement genrées : les filles ne s'engageant pas suffisamment vers l'avant et le but adverse, sont encouragées à coopérer sans réelles intentions d'attaque ; alors que les garçons sont encouragés à marquer des buts, à produire des actions individuelles de tir, à gagner en vitesse d'exécution. L'action conjointe du professeur et des élèves renforce les positionnements de genre mobilisés par les filles — même si quelques-unes d'entre elles s'autonomisent des injonctions qu'elles reçoivent et produisent les alternatives tactiques initialement visées (Verscheure & Debars, à paraître). Il est de même pour les garçons au regard des régulations didactiques qui leur sont adressées. D'une certaine manière, ces dernières relèvent de modalités de pratiques traditionnellement attribuées aux filles et aux garçons dans les sports collectifs (coopération pour elles, affrontement pour eux). Ainsi, et bien que le milieu didactique primitivement élaborée par l'enseignant soit pertinent, les dimensions didactiques qui président aux interactions empêchent l'engagement de beaucoup d'élèves et les confortent dans une vision stéréotypée de la pratique du handball. Dans cet exemple, les formes de groupement non mixtes retenues par les élèves associées aux attentes différentielles de l'enseignant envers les filles et les garçons ont pour conséquence un renforcement de la construction scolaire des différences entre les sexes (Duru-Bellat, 1995).

4.3. Illustration 3 ou Comment l'articulation des choix pédagogiques et didactiques peut participer au changement des pratiques dans une perspective d'émancipation ?

La dernière illustration (Verscheure, 2017b) présente un extrait issu d'une recherche collaborative de longue haleine (4 années) visant à conduire et accompagner le changement des pratiques enseignantes. Dans ce dispositif collaboratif, deux objectifs sont recherchés : d'une part, une activité de production de connaissance, et de l'autre, une activité de développement professionnel pour les enseignant.e.s participant à cette recherche. La visée est de construire avec elles et eux des stratégies leur permettant de concevoir et gérer de façon pertinente les situations d'enseignement autorisant des évolutions de trajectoires didactiques chez tous les élèves, qu'ils soient filles ou garçons. Initié dans le cadre du projet des ABCD de l'égalité (MENSER, 2013), le projet collaboratif intègre et articule, dans une perspective d'émancipation, deux types de savoirs : ceux liés à la lutte contre les stéréotypes de sexe et ceux qui concernent les savoirs disciplinaires (dans cet extrait relatif à l'éducation physique et sportive).

Plus globalement, la visée stratégique est de considérer que l'éducation à l'égalité des sexes est à conduire au cœur même des enseignements disciplinaires. Il s'agit de maintenir articulé dans toute situation d'enseignement, à la fois les conditions et contraintes didactiques et les composantes pédagogiques (Marchive, 2008) au service la double visée d'éducation et d'apprentissage. Dans cette perspective, les régulations pédagogiques systématiques au regard des rapports sociaux de sexe exprimés en classe et les régulations didactiques centrées sur les savoirs mis à l'étude sont délibérément articulées. La dialectique du didactique et du pédagogique de la pratique enseignante est ainsi au cœur du changement envisagé.

Durant une année scolaire, la chercheuse (la première auteure de cet article) et une enseignante (que nous appellerons Carine) ont construit ensemble des dispositifs didactiques et pédagogiques (thèmes d'étude et tâches de chaque leçon) permettant la réussite de tous et toutes. L'illustration présentée ici concerne le cycle rugby en CP (cours préparatoire, âge 6-7 ans) dans une classe mixte. Le choix du rugby, activité sportive ayant une connotation traditionnellement associée au masculin (comme l'a été le choix de la danse, traditionnellement associée au féminin à un autre moment de cette recherche collaborative) permet de rendre vifs les stéréotypes de sexes.

L'objectif de la collaboration est de « proposer *des* situations pertinentes où la gestion du rapport de force est au cœur de l'enseignement/apprentissage ».

Nous nous inscrivons dans la dialectique mise en évidence par Deleplace (1979) puis Bouthier (2007) qui définissent la logique du rugby, en tant que sport collectif, dans la prise en compte systématique du rapport d'opposition entre une attaque et une défense. Le travail collaboratif a consisté à maintenir une forte vigilance sur le fait que les filles, mais aussi certains garçons pouvant être considérés comme faibles, ne devaient pas être cantonné.e.s (ni se cantonner elles.eux-mêmes) dans des rôles d'observateur.trices du jeu, où dans des postures d'esquive. Autrement dit que, seuls les/certains garçons pouvaient se sentir autorisés à marquer des essais. Pour ce faire, la décision a été prise de constituer des binômes mixtes jouant tout le temps contre d'autres binômes mixtes dans un jeu de rugby scolaire « 2 contre 2 ». Dans cette veine, mais sur un autre registre, le travail collaboratif avec Carine a permis aussi d'articuler dans les leçons d'éducation physique et plus particulièrement dans les milieux didactiques proposés aux élèves des savoirs concernant la tactique et la technique. Ils visent à pointer les choix pertinents d'actions à effectuer par les élèves qui peuvent être différents, mais qui sont tous identifiés comme ayant une même valeur permettant de réussir la tâche tout en mobilisant la coopération entre filles et garçons. Ces différents éléments pilotent les choix retenus pour l'enseignement du rugby et les contenus ont été élaborés collaborativement. La mise en œuvre est effectuée par l'enseignante qui est responsable de la conduite de chaque séance. Lors de ces dernières, et en continuité avec d'autres activités de la classe, tout échange, remarque, assignation de sexe énoncés ou suggérés par un.e élève fait l'objet, en contexte, d'une mise en débat critique dans la classe visant à faire prendre conscience des stéréotypes sociaux qui les sous-tendent. Après chacune séance, un débriefing entre la chercheuse et l'enseignante est opéré à propos des consignes, des régulations effectuées, des comportements des élèves du point de vue du jeu, mais aussi des éventuelles remarques formulées par les élèves. Ce débriefing a pour fonction de réaliser un bilan et d'affiner les choix retenus pour la leçon suivante. Ainsi, les savoirs en jeu tout au long des mises en œuvre combinent différentes facettes, trop souvent catégorisées comme ayant une valence soit didactique, soit pédagogique, alors même que cette dichotomie affaiblit la portée émancipatrice de leur articulation en termes d'égalité dans les apprentissages.

L'extrait qui suit concerne une tâche d'attaque collective par un binôme mixte lors de la 5^{ème} séance du cycle. Cette tâche possède une plurivalence, c'est-à-dire qu'elle « offre plusieurs modalités de réalisation (au moins deux), rendant possible un engagement différencié des élèves selon leur rapport sexué au savoir » (Verscheure, 2017a, p. 123). Elle concerne un jeu de 2 contre 2, sur le thème d'étude : « *développer une attaque collective pour marquer un essai* ». Le garçon attaquant (que nous appellerons Mathieu) a déclaré en tout début de 1^{ère} séance que « *le rugby c'est pour les garçons* ». Carine a tout de suite réagi à cette remarque, en le faisant verbaliser sur cette représentation et lui a demandé d'éclaircir son propos. Elle conclut sur le fait que ce cycle de rugby sera justement l'occasion de lui faire prendre conscience (mais aussi aux autres élèves de la classe) que « *ce qu'on pense n'est pas toujours la réalité* » et qu'il « *s'était peut-être trompé et qu'il faudrait voir à la fin du cycle* ». La situation en mixité dans lequel 2 attaquant.e.s (1 fille et 1 garçon) doivent marquer un essai, contre deux défenseurs (1 fille et 1 garçon) qui doivent les arrêter est propice au projet visant à déconstruire les stéréotypes de sexe liés à cette activité physique connotée masculine. L'analyse *a priori* indique, en effet, que le savoir en jeu concerne deux types de choix tactique pour les attaquant.e.s : soit, se confronter au défenseur ; soit contourner le/les défenseur(s).

Cette tâche, du fait de sa plurivalence, offre des opportunités pour les filles et les garçons de jouer collectivement et de marquer un essai ! C'est alors que les variables didactiques retenues sont articulées à la composante pédagogique d'éducation à l'égalité, pour permettre aux savoirs visés, dans leur double enjeu de lutte contre les stéréotypes de sexe et d'apprentissage des diverses actions rugbystiques possibles, d'être au cœur des milieux didactiques proposés aux élèves. Pour rendre possible ce double enjeu, une des variables didactiques déterminante concerne les dimensions de l'aire de jeu. En effet, le terrain ne doit être ni trop large ni trop restreint, sinon, les élèves n'ont plus le choix, ni d'alternatives, entre le contact ou l'évitement des défenseurs. C'est cette condition, sur laquelle une grande vigilance doit être apportée au fil des régulations, qui permet, quelle que soit la stratégie retenue par les élèves (filles et garçons) en lien avec leur positionnement de genre épistémique, de rendre possibles les échanges pour marquer un essai.

Dans cette tâche, l'attaquante (que nous appellerons Nina) choisit d'aller au contact du défenseur (les enregistrements vidéo des séances précédentes montrent que ce n'était pas le cas au début du cycle) ; les défenseurs (une fille et un garçon) vont vers elle et tentent d'attraper le ballon. Lorsque Nina est ceinturée par l'un des défenseurs, elle regarde autour d'elle et perçoit que son partenaire (Mathieu), qui attend le ballon, est à distance (un peu éloigné) des défenseurs. Le choix stratégique de l'attaquante Nina lui donne la possibilité de faire une passe à son partenaire, qui est démarqué. La coopération est efficace parce que Mathieu est resté en arrière de Nina. Les deux élèves font ainsi preuve d'une grande compréhension (en acte) de la règle fondamentale du rugby : faire des passes vers l'arrière (soutenus en cela par les différents exercices préalables qui travaillaient la technique de passe vers l'arrière proposée par l'enseignante). À la suite du choix pertinent de sa partenaire, Mathieu peut aller conclure l'action collective en marquant un essai.

Juste après cette action, Carine appelle les 4 protagonistes et leur demande de raconter ce qui s'est passé. Un des défenseurs (que nous appellerons Paul) évoque le fait que c'est « *parce qu'ils ont bien joué ensemble (...) que ça a marché* ». Il analyse ainsi le fait que Nina ait pris le temps de regarder son partenaire et que Mathieu ait attendu, et que ce sont ces deux actions qui ont permis la réussite de l'action collective d'attaque. Si Mathieu dans cette action collective conclut l'attaque grâce au choix tactique de fixation de la défense par Nina, cette dernière au fil des passages ne reste pour autant pas dans ce rôle et, comme Mathieu, sera en mesure dans une autre tentative d'aller porter le ballon dans l'en-but.

Ce court extrait illustre la nécessité de construire des tâches d'apprentissage plurivalentes (Verscheure, 2017a), c'est-à-dire offrant plusieurs modalités de réalisation également reconnues, condition didactique autorisant l'engagement de tous les élèves en prenant en considération leur rapport sexué au savoir et la diversité des positionnements de genre qui en découlent. Nous avons montré que cette plurivalence de la tâche, tout en ouvrant des possibles au regard des apprentissages attendus, était aussi le lieu d'un travail permettant une plus grande sensibilité au genre (Verscheure, 2017a). Plus largement il ressort de ce dispositif collaboratif de recherche que l'articulation raisonnée des dimensions pédagogiques et didactiques dans la conception des situations a facilité l'intervention de l'enseignante. Notre collaboration a permis aux élèves filles et garçons de vivre des expériences ambitieuses en termes de confrontation aux savoirs, en rupture avec les usages d'enseignement des sports collectifs à l'école élémentaire, en laissant s'exprimer la variété des positionnements de genre, pour mieux les transformer au fil des expériences vécues.

Nous pointons ainsi les effets positifs de cette recherche collaborative sur les élèves. Les situations d'enseignement qui leur ont été proposées ont, grâce à l'articulation des composantes didactique et pédagogique, rendu possible une évolution de leurs trajectoires didactiques, notamment sur plan des savoirs technico-tactiques. Par ailleurs, filles ou garçons ont été confrontés à des contenus exigeants tant sur le plan rugbystique que sur le plan de l'éducation à l'égalité.

D'une part, à des savoirs spécifiques du rugby ne valorisant pas forcément une représentation masculine de l'activité, ce qui leur a permis de s'engager dans une perspective de réussite. D'autre part, à des savoirs liés au fair-play, à un meilleur respect entre filles et garçons ainsi qu'à une meilleure coopération entre les élèves, peu importe leur sexe. En ce qui concerne les effets de la collaboration sur le changement des pratiques de l'enseignante, nous pouvons dire que Carine a développé une connaissance fine de la logique du rugby, qu'elle a transformé les manières dont elle intervient pendant les situations d'apprentissage des élèves, qu'elle réussit à garder vifs, dans l'interaction, les différents registres de savoirs au cœur du projet d'émancipation qui préside à ce dispositif collaboratif de recherche autour des questions de la lutte contre les stéréotypes de sexe (MENSER, 2013). Enfin, ce travail collaboratif lui a permis de développer une sensibilité plus acérée aux questions de genre en éducation physique et dans d'autres disciplines, tout comme il a permis à la chercheuse de mieux saisir les co-déterminations pédagogique et didactique de la pratique enseignante.

5. Retour conclusif sur la question des co-déterminations du pédagogique et du didactique dans l'action conjointe

Nous souhaitons dans cet article montrer en quoi une focale sur les problématiques de Genre dans une approche didactique des situations d'enseignement et d'apprentissage pouvait être l'occasion d'identifier l'entrelacs de composantes pédagogiques et didactiques dans l'action conjointe du professeur et des élèves. Les trois extraits de recherche proposés dans ce texte illustrent des phénomènes récurrents mis au jour dans les recherches que nous conduisons. Ils mettent en évidence la nécessité soulignée par Marchive (2008) de penser l'interdépendance « du » pédagogique et « du » didactique pour mettre en perspective le changement des pratiques d'enseignement et d'apprentissage. En mettant en exergue diverses modalités de co-détermination des dimensions de l'action professorale que nous refusons de penser comme dichotomiques, les trois extraits pointent toutes les difficultés d'un projet émancipateur dont la ligne d'horizon est celle d'une plus grande égalité dans les apprentissages et le développement des élèves, filles et garçons, à l'École. Chacun des extraits illustre la complexité de la pratique d'enseignement, chacun décrit des formes spécifiques (dont on peut penser qu'elles ont une portée générique) de contraintes et de conditions qui pèsent sur les acteurs et qui expliquent la persistance de la construction scolaire des différences entre les sexes (Duru-Bellat, 1995, 2017). Pour autant, les illustrations soulignent que, certains élèves (par exemple Louise, Nina et Mathieu) trouvent dans les milieux didactiques qui leur sont proposés des moyens de transformer leurs pratiques, transgressant là les rôles qui leurs seraient « naturellement » dévolus. Symétriquement, les enseignant.e.s (comme Pierre, par exemple) sont eux aussi tissés dans le système de Genre (Parini, 2006) et mobilisent des positionnements de genre pouvant aller à l'encontre de leurs visées d'égalité.

Cet impensable du genre (Vinson, 2013) nécessite, pour être dépassé, davantage que de la bonne volonté ! La « lorgnette du genre » dans les recherches didactiques, par les constats qu'elle donne à voir, produit un effet de loupe qui grossit les questions des interdépendances.

D'une part, entre les acteurs de la relation didactique et les positionnements de genre singuliers qu'ils importent le plus souvent à leur insu dans les situations. D'autre part, entre les facettes pédagogique et didactique indissociables du travail enseignant. Ces interdépendances que nous pensons génériques à toutes situations d'enseignement et d'apprentissage des savoirs au cœur du procès de scolarisation, ouvrent la voie à des recherches participatives, car penser la formation des enseignant.e.s et/ou penser les situations d'apprentissages pour *tous* relève d'un projet émancipateur faisant intervenir la singularité de toute interaction humaine et la question du sens attribué au contenu de cette interaction. C'est pourquoi, nous pensons que la description dans le détail des dynamiques différentielles du contrat didactique selon le genre sans pour autant oublier les composantes pédagogiques rendant compte de différentes modalités de régulations des enseignant.e.s et d'implication des élèves au fil des tâches analysées ainsi que des formes singulières de construction du savoir, est à même de fournir des points d'appui pour allier ambition culturelle des objectifs scolaires et lutte contre les inégalités sexuées à l'école.

Références bibliographiques

- Allal, L. (2011). Pedagogy, didactics and the co-regulation of learning: a perspective from the French-language world of educational research, *Research Papers in Education*, 26(3), 329-336.
- Amade-Escot, C., (2019). Gender Positioning: an Analytical Tool to (Re)Consider Classroom Practices within the French Didactic Research Tradition. In Carol A. Taylor, C. Amade-Escot, & A. Abbas (Ed). *Gender in Learning and Teaching: Feminist Dialogues across International Boundaries*. (pp.xx-xx). London : Routledge Taylor & Francis Group.

- Amade-Escot, C., Elandoulsi, S. & Verscheure, I. (2015). Physical Education in Tunisia: Teachers' Practical Epistemology, Students' Positioning and Gender Issues. *Sport, Education and Society*, 20(5), 656-675.
- Bereni, L., Chauvin, S., Jaunait, A. et Revillard, A. (2008). *Introduction aux Gender Studies. Manuel des études sur le genre*. Bruxelles : De Boeck.
- Bordes, P. (2005). Influence des modalités de regroupement des élèves sur leurs progrès moteurs. Étude quasi expérimentale en situation d'enseignement. *Carrefours de l'éducation*, 2(20), 3-11.
- Bouthier, D. (2007). *Le rugby*. Coll. Que sais-je ?. Paris : Presses Universitaires de France.
- Butler, J. (2005) *Trouble dans le genre : pour un féminisme de la subversion*. Paris : La Découverte.
- Chevallard, Y. (2007). Éducation et didactique : une tension essentielle. *Éducation et didactique*, 1(1), 9-28.
- Clair, I. (2012). *Sociologie du genre : Sociologies contemporaines*. Paris : Armand Colin.
- Court, M. (2010). *Corps de filles, corps de garçons : une construction sociale*. Paris : La Dispute.
- Deleplace, R. (1979). *Rugby de mouvement rugby total*. Paris : Editions EPS.
- Détrez, C. (2015). *Quel Genre ?* Paris : Thierry Magnier Editions.
- Duru-Bellat, M. (1995). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales. Deuxième partie : La construction scolaire des différences entre les sexes. *Revue Française de pédagogie*, 110, 75-109.
- Duru-Bellat, M. (2017). *La tyrannie du genre*. Paris : Presse de Sciences Politiques.
- Harré, R. & van Langenhove L. (1999). *Positioning theory: moral contexts of intentional action*. Oxford : Blackwell Publisher Ltd
- Harré, R. (2004). *Positioning Theory*. www.massey.ac.nz/~alock/virtual/positioning.doc
- Houssaye, J. (1993). Le triangle pédagogique. In J. Houssaye (Dir.), *La Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 13-24). Paris : ESF.
- Joigneaux, C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle. *Revue française de pédagogie*, 169, 17-28.
- Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématiques*. Bruxelles : Peter Lang.
- Marchive, A. (2008). *La pédagogie à l'épreuve de la didactique : approche historique, perspectives théoriques et recherches empiriques*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Marro, C. (2014). Dépendance-indépendance à l'égard du genre. *Recherche et formation*, 69, 65-80 [En ligne], mis en ligne le 01 mars 2014, consulté le 07 septembre 2017 URL : <http://rechercheformation.revues.org/1722>
- Martinand, J.L. (1987). Quelques remarques sur les didactiques des disciplines. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 1-2, 23-35.
- Maso-Taulère, J. (2005). La construction des inégalités : déjà en maternelle ! — *Spirale* 36. 67-76.
- MENESR (2013). *Expérimentation des « ABCD de l'égalité » dans 10 académies volontaires pour transmettre dès le plus jeune âge la culture de l'égalité et du respect entre les filles et les garçons*. <http://www.education.gouv.fr/cid74165/experimentation-des-abcd-de-l-egalite-dans-10-academies-volontaires-pour-transmettre-des-le-plus-jeune-age-la-culture-de-l-egalite-et-du-respect-entre-les-filles-et-les-garcons.html>
- MENESR (2014). Plan d'Action pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'école. <http://www.education.gouv.fr/cid80888/plan-d-action-pour-l-egalite-entre-les-filles-et-les-garcons-a-l-ecole.html>.
- MENESR (2015). Actions éducatives — Mise en œuvre de la politique éducative en faveur de l'égalité entre les filles et les garçons à l'École. Circulaire n° 2015-003 du 20-1-2015. http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=85395.
- Mercier, A. (2008). Didactique et Pédagogie. In A. van Zanten (Dir.) Dictionnaire de l'éducation (pp. 149-153). Paris : PUF, Collection Quadrige.
- Mosconi, N. (2003). Rapport au savoir et division socio-sexuée des savoirs à l'école. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 51, 31-38.
- Parini, L. (2006). *Le système de genre. Introduction aux concepts et théories*. Zurich : Seismo.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (1996). Étude du contrat didactique pour des élèves en difficulté en mathématiques. Problématique didactique et/ou psychosociale. In C. Raisky & M. Caillot (Ed.), *Au-delà des didactiques le didactique : débats autour de concepts fédérateurs* (pp.59-189). Bruxelles : De Boeck.

- Schubauer-Leoni, M.-L. (2008). « La construction de la référence dans l'action conjointe professeur-élève ». In N. Wallian, M.-P. Poggi & M. Musard (Ed.). *Co-construire des savoirs : les métiers de l'intervention dans les APSA*. (pp.67-86). Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (2008). Didactique. In A. van Zanten (Dir.) Dictionnaire de l'éducation (pp. 129-133). Paris : PUF, Collection Quadrige.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G.Sensevy & A. Mercier. (Ed.). *Agir ensemble : Éléments de théorisation de l'action conjointe du professeur et des élèves*. (p.13-49). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Vandeveldt, M. (2001) *L'action de formation d'Alès en basket-ball, étude de cas : contribution à l'analyse du système didactique de formation continue en EPS*. Thèse de doctorat en Didactique des disciplines scientifiques et technologiques. Activités physiques et sportives, non publiée, Université Paul Sabatier, Toulouse III.
- 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. *Revue STAPS*, 66, 79-97.
- Verscheure, I. & Vinson, M. (2018). Effets de l'action didactique conjointe des professeurs et des élèves sur la construction différentielle des « positions de genre » en badminton. In F. Brière-Guenoun, S. Couchot-Schiex, M.-P. Poggi, & I. Verscheure, *Les inégalités d'accès aux savoirs se construisent aussi en EPS... Analyses didactiques et sociologiques* (pp. 77-92). Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté.
- 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 Paul Sabatier, Toulouse III.
- Verscheure, I. (2017a). Des tâches à plurivalence pour favoriser l'engagement et la réussite de toutes et de tous en EPS. In J. Moniotte. *Réussir l'écrit 2 – CAPEPS*. Editions Atlande.
- Verscheure, I. (2017b). *How collaborative research can enhance gender equality and changes of teaching practices in elementary school. A didactic analysis of a rugby unit*. NW 27 special call : Investigating gender in educational practice and theory: didactics, learning and teaching. ECER, Copenhagen, août 2017
- Verscheure, I., & Amade-Escot, C. (2007). The gendered construction of physical education content as the result of the differentiated didactic contract. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12, 245-272.
- Verscheure, I., Amade-Escot, C., Chiocca, C.-M. (2006). Représentations du volley-ball scolaire et genre des élèves : Pertinence de l'Inventaire des Rôles de Sexe de Bem ? *Revue Française de Pédagogie*.154. 125-141.
- Verscheure, I., Elandoulsi, S., & Amade-Escot, C. (2014). Co-construction des savoirs selon le genre en EPS : études de cas en Volley-ball. *Recherches en didactique. Les Cahiers Théodile*, 8.133-154.
- Verscheure, I. & Debars, C. (2019). Student Gendered Learning in Physical Education: A Didactic Study at a French Multi-Ethnic Middle School in an Underprivileged Area. In Carol A. Taylor, C. Amade-Escot, & A. Abbas. *Gender in Learning and Teaching: Feminist Dialogues across International Boundaries*. (pp. 142-156). London : Routledge Taylor & Francis Group.
- Vinson, M. (2013). *Sous la dynamique non verbale des interactions didactiques, le genre. Analyse de l'action conjointe du professeur et des élèves : deux études de cas*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, non publiée. Université Toulouse Jean Jaurès.

