



HAL
open science

**Former des enseignant×e×s stagiaires du premier degré
en Education Physique et Sportive à l'approche
intersectionnelle des rapports sociaux : développement
professionnel et repères des enjeux de formation**

Odile Maufrais

► **To cite this version:**

Odile Maufrais. Former des enseignant×e×s stagiaires du premier degré en Education Physique et Sportive à l'approche intersectionnelle des rapports sociaux : développement professionnel et repères des enjeux de formation. Education. Université Paris-Est, 2022. Français. NNT : 2022PESC0005 . tel-04563282

HAL Id: tel-04563282

<https://theses.hal.science/tel-04563282>

Submitted on 29 Apr 2024

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.



THÈSE DE DOCTORAT EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Présentée et soutenue publiquement le 7 janvier 2022 par :

Odile Maufrais

**Former des enseignant·e·s stagiaires du premier degré en Éducation
Physique et Sportive à l'approche intersectionnelle des rapports
sociaux.**

Développement professionnel et repères des enjeux de formation

Sous la direction de Sigolène Couchot-Schiex

Devant le jury composé de :

Gilles COMBAZ, Professeur des Universités, Université Lyon 2 (Rapporteur)

Sigolène COUCHOT-SCHIEX, Professeure des Universités, Université CY Cergy Paris
(Directrice de thèse)

Nassira HEDJERASSI, Professeure des Universités, Université Paris Sorbonne (Rapporteuse)

Cendrine MARRO, Professeure des Universités, Université Paris Est Créteil (Examinatrice)

Marie-Paule POGGI, Maîtresse de conférences, Université des Antilles (Examinatrice)

Jacques TARDIF, Professeur émérite, Université de Sherbrooke (Examinateur)

REMERCIEMENTS

Mes remerciements vont en premier lieu à ma directrice de recherche pour ses précieux conseils, son soutien, ses encouragements, son exigence et son encadrement bienveillant. Elle a accompagné six ans de ma vie, en se rendant disponible quand cela était nécessaire, en me faisant confiance et en me laissant suivre mon rythme. Elle m'a donné l'occasion de mener cette recherche et a toujours cru en mon travail même lorsque je n'étais pas moi-même convaincue de réussir à aller jusqu'au bout.

Mes remerciements vont ensuite aux enseignant·e·s stagiaires des deux groupes de formation qui se sont investi·e·s sans doutes et en toute confiance. Une pensée particulière pour les enseignant·e·s volontaires qui se sont engagé·e·s pleinement dans ce dispositif et m'ont permis de réaliser ces entretiens d'autoconfrontation en me donnant de leur temps, en me faisant partager leur pratique, leurs doutes et espoirs au cours d'une année déjà difficile pour elles/eux.

Mon travail doit aussi beaucoup aux collègues du LIRTES, de l'OUIEP, de PARSIE auprès desquel·le·s j'ai pu me familiariser avec le monde de la recherche et qui ont toujours été disponibles en cas de besoin.

Je tiens à remercier mes collègues du site de l'INSPÉ de Livry Gargan pour leur soutien sans faille, pour leur aide, leurs relectures, leur bienveillance, leur écoute, leur confiance et le temps qu'elles/ils m'ont accordé. Sans elles/eux, le chemin aurait été bien plus sinueux. Je pense particulièrement à Christine Penet-Belleville, Ari Gogibus, Patrick Binisti, Cédric Sebisich ainsi que l'équipe EPS dans sa globalité.

Je remercie vivement mes parents, en particulier, ma maman qui a passé des heures interminables à retranscrire les débats et les entretiens d'autoconfrontation, emportant son ordinateur partout. Ils ont suivi avec attention, gentillesse, bienveillance mon parcours entâché de doutes en croyant toujours en moi comme ils l'ont toujours fait.

Au moment de finir ce travail, je souhaite particulièrement remercier Caroline, pour sa présence, son soutien, sa tolérance et sa patience. Merci de n'avoir jamais douté de mes capacités à aller jusqu'au bout de ce travail malgré les difficultés et d'avoir su me relancer lorsque je perdais patience. Une pensée spéciale pour mes deux merveilles, Nola et Valentin qui m'ont portée sans le savoir. Leurs sourires, leurs calins, leur présence ont toujours été une bouffée d'oxygène et d'un grand réconfort.

Table des matières

Introduction et contextualisation	11
PARTIE 1 : CADRE THÉORIQUE.....	16
CHAPITRE 1 : La formation des enseignant·e·s.....	18
1 La formation des enseignant·e·s et les cadres théoriques convoqués.....	18
1.1 La formation et son intérêt dans le premier degré, ce que l'on y fait.....	18
1.2 L'analyse des pratiques professionnelles	21
1.3 L'intérêt de la clinique de l'activité	24
1.4 La part de l'approche socio-didactique dans cette recherche	26
1.5 Eléments de contexte de la formation dans les ESPÉ (2013-2018)	27
1.6 Textes institutionnels sur l'égalité F/H, homophobie, respect de l'autre... 30	
1.7 Conclusion sur la formation des enseignant·e·s et les cadres théoriques convoqués.....	34
2 La formation des enseignant·e·s et la construction des compétences.....	36
2.1 Les compétences.....	36
2.2 La formation des enseignant·e·s et l'approche par compétences.....	38
2.3 Critiques de cette approche par compétences.....	40
2.4 La formation proposée	42
2.5 Le choix du modèle Comp.A.S. de Parmentier et Paquay.....	43
CHAPITRE 2 : les rapports sociaux et l'approche intersectionnelle.....	46
3 Les rapports sociaux.....	46
3.1 Le rapport social, les rapports de pouvoir et la domination.....	46
3.2 Différents types de rapports sociaux inhérents à l'approche intersectionnelle et leurs dérivés.....	49
3.2.1 Sexe et genre comme rapport social.....	50
3.2.2 La classe sociale comme rapport social	57
3.2.3 Autour de la « race » comme rapport social.....	60
3.3 Conclusion sur les rapports sociaux et les rapports de pouvoir.....	66
4 L'approche intersectionnelle des rapports sociaux.....	67
4.1 Débats autour de cette approche et de son introduction dans le paysage académique.....	67
4.2 Enjeux de l'introduction des rapports sociaux et de l'approche intersectionnelle en formation des enseignant·e·s et à l'école.....	71
4.3 Risques et limites de l'approche intersectionnelle.....	75
CHAPITRE 3 : EPS et rapports sociaux	78
5 Le contexte d'étude : l'EPS comme discipline scolaire	78
5.1 Enjeux des rapports sociaux : la mixité, l'égalité et le genre en EPS	80
5.1.1 Généralités sur la mixité et l'égalité.....	81
5.1.2 Quelques textes en EPS sur l'égalité des sexes.....	87
5.1.3 Problématiques liées à la mixité en EPS	91
5.2 Enjeux des rapports sociaux : classe sociale et EPS.....	98
5.3 Enjeux des rapports sociaux : racialisation et EPS.....	103
CHAPITRE 4 : Construction de l'objet d'étude sur le terrain de la formation à l'Education Physique et Sportive	112

6	Problématisation	112
7	Objet d'étude	114
PARTIE 2 : TERRAIN DE RECHERCHE ET PROTOCOLE MÉTHODOLOGIQUE		116
CHAPITRE 5 : contexte empirique		117
1	Aspects déontologiques : un double statut, formatrice et chercheuse.	117
2	Éléments du contexte empirique et présentation de l'échantillon.....	120
2.1	La Seine Saint Denis et la formation sur le site de Livry gargan	121
2.2	L'échantillon de l'étude	130
2.2.1	Les stagiaires des deux groupes de la formation	130
2.2.2	Les stagiaires volontaires pour les observations	131
CHAPITRE 6 : protocole de formation et outils de la recherche		133
3	Exposé du protocole de formation	133
3.1	La formation.....	133
3.2	Les outils méthodologiques du recueil de données.....	145
3.3	Les outils de l'analyse des données	157
3.4	Limites de la méthodologie.....	163
4	Conclusion	164
PARTIE 3 : RÉSULTATS, ANALYSE ET DISCUSSION		166
CHAPITRE 7 : Résultats et analyse de la formation au prisme des écrits de positionnement et repositionnement		166
1	Contexte et événements marquants en lien avec les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle	166
1.1	Contexte	166
1.2	Événements marquants	167
2	Prise en compte des rapports sociaux de l'approche intersectionnelle lors de la conception et mise en œuvre de leur enseignement en EPS.....	170
2.1	Ecrit de positionnement	170
2.2	Ecrit de repositionnement	172
3	Impacts de la formation et intérêts de cette approche pour l'enseignement de l'EPS.....	175
3.1	Développement de compétences.....	175
3.2	Intérêts de cette approche pour l'enseignement de l'EPS	177
4	Bilan des écrits de positionnement.....	178
5	Bilan des écrits de repositionnement	180
CHAPITRE 8 : Retours sur la formation : mise en scène des rapports sociaux et des rapports de pouvoir entre stagiaires		182
6	Les travaux proposés et la présentation des posters	183
6.1	Des rapports sociaux et des rapports de pouvoir en présence : les positionnements des corps	185
6.2	Des rapports sociaux et des rapports de pouvoir en présence : des prises de parole inégalitaires.....	186

6.3	Bilan intermédiaire sur les rapports sociaux et les rapports de pouvoir en présence.....	188
7	Débats et analyses vidéo	189
7.1	Le positionnement et l'attention	190
7.1.1	Les positionnements des corps	190
7.1.2	L'attention accordée.....	191
7.2	Les prises de parole.....	192
7.2.1	Des rapports de pouvoir entre femmes	192
7.2.2	Des rapports de pouvoir entre hommes.....	195
7.2.3	Des rapports de pouvoir entre hommes et femmes.....	198
7.2.4	Des rapports de pouvoir intersectionnels.....	200
7.3	Bilan de ces débats et analyses vidéo	203
CHAPITRE 9 : La construction des compétences des enseignant-e-s stagiaires pour intégrer une approche intersectionnelle dans leurs enseignements d'EPS à partir de l'outil CompAS suite à la formation dispensée.....		
204		
8	Comprendre les rapports sociaux et l'approche intersectionnelle et lien avec l'enseignement	204
8.1	Les convictions et valeurs chahutées avec une nouvelle thématique.....	204
8.2	À partir des textes, posters et travaux de groupe, un premier pas vers la construction de compétences à l'intégration de l'approche intersectionnelle dans l'enseignement	206
8.2.1	Analyse des compétences à partir des premiers posters (séance 1) : encore un petit doute ?.....	207
8.2.2	Analyse des compétences à partir des deuxièmes posters (séance 2) : la réflexion est engagée	211
8.2.3	Synthèse partielle : la construction des compétences à partir des posters et présentations, une avancée significative des deux groupes.....	220
9	Comprendre les enjeux à intégrer l'approche intersectionnelle dans l'école et dans leurs enseignements	222
9.1	Découverte de l'approche intersectionnelle et questionnement par rapport à l'école (premier débat).....	222
9.1.1	Groupe 1.....	222
9.1.2	Groupe 2.....	238
9.2	Implication des rapports sociaux de sexe, de classe et de « race » dans l'enseignement et en EPS (deuxième débat).....	246
9.2.1	1 ^{er} groupe.....	246
9.2.2	Groupe 2 : première partie du 2 ^{ème} débat	262
9.2.3	Groupe 2 : deuxième partie du deuxième débat.....	268
9.2.4	Synthèse partielle concernant la construction des compétences.....	284
9.3	Définition de l'intersectionnalité : qu'en ont-elles/ils retenu ?	289
9.3.1	Retours du groupe 1.....	289
9.3.2	Retours du groupe 2.....	290
9.4	Un retour sur leur pratique en lien avec les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle.....	290
9.4.1	Groupe 1.....	290
9.4.2	Groupe 2.....	294
9.5	Des cas concrets analysés sur les rapports sociaux : projection dans sa propre classe (troisième débat).....	295
9.5.1	Une séance de course de durée (groupe 1)	295

9.5.2	Une séance en acrosport (Groupe 2).....	300
10	Bilan général de cette formation.....	304
10.1	Des rapports de pouvoir significatifs d'une analyse réflexive non maîtrisée (compétence C5).....	304
10.2	Implication/motivation des enseignant·e·s stagiaires lors des travaux proposés au sein de la formation.....	304
10.3	Synthèse concernant la construction des compétences professionnelles émergeant au cours de la formation (débat).....	306
CHAPITRE 10 : La construction des compétences des stagiaires pour intégrer une approche intersectionnelle dans leurs enseignements d'EPS à partir de l'outil CompAS au prisme des autoconfrontations		310
11	Résultats et analyse de la formation au prisme des autoconfrontations	310
11.1	Le premier protocole	310
11.1.1	Emma	310
11.1.2	Gabriel.....	312
11.1.3	Mathilde	316
11.1.4	Aurélia.....	320
11.1.5	Salomé.....	322
11.1.6	Marine.....	325
11.1.7	Malory.....	332
11.1.8	Clara.....	336
11.1.9	Bilan général des 8 autoconfrontations concernant la construction des compétences à l'approche intersectionnelle en EPS	340
11.2	Deuxième protocole	341
11.2.1	Annick.....	342
11.2.2	Katia.....	349
11.2.3	Bilan de ces deux autoconfrontations concernant la construction des compétences.....	353
11.3	Comparaison des deux sessions d'autoconfrontation concernant la construction des compétences à l'approche intersectionnelle en EPS.....	355
11.4	Synthèse concernant la construction des Compétences professionnelles émergeant au cours des autoconfrontations.....	356
CHAPITRE 11 : Discussion scientifique.....		358
12	Discussion sur la mise en jeu des rapports sociaux intersectionnels d'un point de vue théorique : une complexité irréductible (les enjeux de l'approche intersectionnelle et les rapports de pouvoir)	358
12.1	Les rapports de pouvoir dans le travail de groupe et les débats	358
12.2	L'approche intersectionnelle et la consubstantialité des rapports sociaux	361
13	Discussion des résultats obtenus en lien avec le cadre théorique et le modèle CompAS (concernant la construction des compétences et la pertinence du modèle)	363
13.1	La construction de compétences individuelles et collectives et la pertinence de l'approche par compétences.....	363
13.2	La nécessité d'un accompagnement pour la transformation des pratiques	365
13.3	Critique de l'outil CompAS	367

13.4 Que serait une formation efficace ?	368
PARTIE 4 : CONCLUSION GÉNÉRALE	370
BIBLIOGRAPHIE	374
ANNEXES	394
Annexe 1 : Module de formation	394
Annexe 2 : Les 5 séances de formation dispensées aux EFS des groupes 1 et 2...395	395
Annexe 3 : Guide de questionnement de l'article	403
Annexe 4 : Extraits d'articles sur classes sociales et EPS	404
Annexe 5 : Extraits d'articles sur mixité, genre et EPS.....	415
Annexe 6 : La question de « l'ethnicité » dans l'École : essai de reconstruction du problème	431
Annexe 7 : Écrit de positionnement.....	449
Annexe 8 : Écrit de repositionnement.....	454
Annexe 9 : liste des stagiaires des deux groupes avec leurs assignations.....	459

Table des figures

Figure 1 : facettes des activités d'enseignement/apprentissage qui favorisent la construction de compétences selon Parmentier et Paquay (2002, P.6).....	45
Figure 2 : contexte social des classes des EFS	166
Figure 3 : assignation des élèves des EFS.....	166
Figure 4 : évènements marquants (1er et 2ème écrit)	167
Figure 5 : temporalité de l'évènement / formation.....	168
Figure 6 : compréhension des comportements des élèves.....	168
Figure 7 : prise en compte lors de la conception.....	170
Figure 8 : prise en compte lors de la mise en œuvre	170
Figure 9 : si non, pourquoi ne le faites-vous pas ?	170
Figure 10 : prise en compte lors de la conception et si oui, comment ?.....	172
Figure 11 : si non, pourquoi ?.....	173
Figure 12 : prise en compte lors de la mise en œuvre et si oui, comment ?.....	173
Figure 13 : si non, pourquoi ?.....	174
Figure 14 : nouvelles compétences construites en lien avec le référentiel du professeur.....	175
Figure 15 : quelles compétences ?.....	176
Figure 16 : intérêts de cette approche pour l'enseignement ? pour l'enseignement en EPS ?.....	177
Figure 17 : changements dans sa manière de concevoir et mettre en œuvre les séances d'EPS ?	177
Figure 18 : que reprenez vous de l'intersectionnalité ?.....	180
Figure 19 : souhaitez-vous continuer à travailler sur cette approche intersectionnelle ?	181
Figure 20 : nombre de prises de parole/nombre d'intervenantes FB/FNB groupes 1 et 2	193
Figure 21 : rapport nombre d'interventions / nombre d'intervenantes (groupes 1 et 2)	194
Figure 22 : nombre de prises de parole/nombre d'intervenants HB/HNB groupes 1 et 2	196
Figure 23 : nombre de prises de parole/nombre d'intervenants femmes/hommes des deux groupes	198
Figure 24 : Poster à partir du texte de Roland Pfefferkorn, 2011, « articuler les rapports sociaux » (groupe 3)	207
Figure 25 : Poster à partir du texte d'Amélie Le Renard, 2013, « articuler genre, classe et race (groupe 2)	208
Figure 26 : Poster à partir du texte d'Amélie Le Renard, 2013, « articuler genre, classe et race (groupe 4).....	208
Figure 27 : Poster à partir du texte de Roland Pfefferkorn, 2011, « articuler les rapports sociaux » (groupe 1)	210
Figure 28 : Poster à partir du texte de Stéphane Bonnery, 2006 «La question de « l'ethnicité » dans l'école : essai de reconstruction du problème » (groupe 1).	212
Figure 29 : Poster à partir du texte de Stéphane Bonnery, 2006 «La question de « l'ethnicité » dans l'école : essai de reconstruction du problème » (groupe 2).	213
Figure 30 : Poster à partir d'extraits de textes sur le rapport social de classe sociale en EPS (groupe 3)	214

Figure 31 : Poster à partir d'extraits de textes sur le rapport social de sexe en EPS (groupe 4).....	215
Figure 32 : Poster à partir d'extraits de textes sur le rapport social de sexe en EPS (groupe 5).....	216
Figure 33 : Poster à partir d'extraits de textes sur le rapport social de sexe en EPS (groupe 6).....	217

Table des tableaux

Tableau 1 : moyenne au baccalauréat en CCF.....	93
Tableau 2 : dispenses au baccalauréat en CCF	93
Tableau 3 : effectifs par formation M1	122
Tableau 4 : effectifs par formation M2/DU.....	122
Tableau 5 : effectifs personnels Livry-Gargan.....	123
Tableau 6 : moyenne du CRPE supplémentaire 2016	123
Tableau 7 : origines géographiques des EFS.....	124
Tableau 8 : assignation des EFS / groupes 1 et 2	130
Tableau 9 : Echantillon des autoconfrontations.....	155
Tableau 10 : indicateurs de la construction des compétences élaborés à partir du CompAS.....	161
Tableau 11 : effectifs hommes/femmes des deux groupes et leur assignation.....	182
Tableau 12 : assignation des EFS des deux groupes (annexe 9)	183
Tableau 13 : effectifs FB/FNB groupes 1 et 2	193
Tableau 14 : effectifs HB/HNB groupes 1 et 2.....	196
Tableau 15 : effectifs femmes/hommes dans les deux groupes.....	198

Introduction et contextualisation

« On apprend à enseigner en enseignant. A l'instar de Schön (1996), nous pensons en effet que l'expérience est source de savoir et que la pratique produit des connaissances qui ne peuvent être produites autrement qu'à travers elle » (L'Hostie, 2003, p.1).

Le métier d'enseignant·e est complexe parce que singulier. Il est donc nécessaire de former par la construction d'une attitude réflexive sur le métier, le/la professionnel·le étant un·e praticien·ne réflexif·ve. Elle/il cherche à comprendre pour modifier, résoudre (Altet, 2000). Enseigner s'inscrit dans un système de contraintes avec une marge d'autonomie ce qui implique un travail permanent de régulation, de négociation. Ce métier engage une double responsabilité, sur les autres et sur soi ce qui modifie la personne et conduit aux remises en question relatives à leur propre évolution.

Dès lors qu'on s'inscrit dans une pratique réfléchie et réflexive (réfléchie parce qu'elle est axée sur la réflexion et réflexive donnant un retour, une image) au sens où l'entend Francis Imbert (1985), il est indispensable de s'interroger, d'observer, d'analyser l'acte éducatif ou de formation. Mais chacun·e sait qu'il est difficile si ce n'est impossible, de faire cela lorsque l'on est dans le feu de l'action (Robo, 2002) : un certain recul aidera alors l'enseignant·e à donner, à trouver de l'intelligibilité à toute action. Cette distanciation peut se faire individuellement, mais elle est plus riche à plusieurs car chacun·e réfléchit, pense, essaie de comprendre avec d'autres, tout particulièrement avec des pairs en vue d'élaborer un savoir de l'expérience, un savoir de la pratique. Notre objectif est de construire un métier, une identité professionnelle par une analyse réflexive. Il y a des limites aux apprentissages pouvant être effectués seul·e, à partir des situations vécues, même en adoptant une posture de « praticien réflexif » c'est-à-dire en faisant une autoanalyse de ses interventions pédagogiques en vue de les améliorer (L'Hostie, 2003). Pour comprendre les liens existants entre enseignement, formation et professionnalisation, il est nécessaire d'explicitier trois types de systèmes ou trois manières de concevoir les systèmes :

- 1 La culture de l'enseignement : l'enseignement représente les situations dans lesquelles il y a communication de savoirs. Il est question ici de la relation plein/vide.
- 2 La culture de la formation : dans une volonté de transformation, le·la formateur·rice organise les situations d'apprentissage.

- 3 La culture de la professionnalisation : de vrais problèmes sont choisis pour être résolus et sont autant d'occasion de formation. Il s'agit de l'analyse des activités professionnelles. Les participant·e·s sont amené·e·s à bâtir par et pour elles/eux-mêmes, dans l'exercice de leur activité, de nouveaux outils, de nouveaux projets.

L'interaction entre pairs organisée au sein d'un groupe, en dynamisant l'activité, est une puissante source de motivation et de développement pour celles et ceux y participant. Étant formatrice à l'IUFM, puis ESPÉ (INSPÉ depuis 2019) depuis 2006, je m'interroge sur la formation à mettre en œuvre afin que les futur·e·s enseignant·e·s du premier degré construisent les compétences nécessaires pour mettre en œuvre un enseignement adapté aux caractéristiques des élèves qu'elles/ils auront en charge. Je vais rapidement expliciter mon parcours professionnel pour mettre en lumière l'intérêt que je porte aux nouvelles problématiques éducatives dans la formation des enseignant·e·s. J'ai une formation de professeure d'EPS et ai enseigné dans le second degré pendant 6 ans avant de rejoindre l'IUFM de l'Académie de Créteil. J'ai toujours été intéressée par des problématiques telles que la motivation, le handicap, l'apprentissage, les élèves en difficulté, les problématiques sociales et me suis beaucoup remise en question lorsque certain·e·s élèves ne progressaient pas en EPS ou ne souhaitaient pas s'investir. En arrivant à l'IUFM, l'observation des enseignant·e·s lors de leur stage m'a amenée à m'intéresser à l'analyse des pratiques professionnelles car il m'est alors apparu évident que certain·e·s stagiaires avaient des difficultés à différents niveaux et qu'elles/ils n'avaient pas le recul nécessaire pour analyser leurs erreurs et les pallier. Lors de ma deuxième année, j'ai donc décidé de devenir coordonnatrice de deux groupes afin de monter un projet axé sur une aide à l'entrée dans le métier. Le but était de mettre en place des enseignements et des situations concrètes pouvant aider les stagiaires à entrer dans le métier et à analyser les situations auxquelles elles/ils allaient être confronté·e·s. En somme, j'ai mis en place une action d'analyse de pratique professionnelle. Ce projet fut reconduit de manière plus cadrée et plus précise l'année suivante. Les effets ont été importants. Les années suivantes, je me suis investie dans la recherche à l'ESPÉ aux côtés de Sigolène Couchot-Schiex. Les thématiques que cette dernière travaillait telles que le genre, la violence m'ont énormément intéressée et amenée à me poser de nombreuses questions sur la formation et l'enseignement. L'observation des stagiaires en visite de classe et lors des heures de formation m'a permis d'observer que ces dernier·e·s ne prenaient pas ou très peu en

compte les caractéristiques sociales de leurs élèves et les rapports sociaux lors de la construction et la mise en œuvre de leur enseignement. Elles/ils avaient tendance à construire des enseignements pour un élève « lambda » sans tenir compte de la présence des rapports sociaux créant ainsi des obstacles aux apprentissages des élèves. Les enseignant·e·s opèrent un tri car tout ne peut pas être enseigné, tout ne peut pas être appris mais comment est fait ce tri, quels sont les éléments pris en compte ? Comment est opéré ce choix, sur quelles bases, sur quelles données ? Ce choix n'est pas le même pour tou·te·s et ces critères de sélection scolaire varient suivant différents paramètres propres aux pays, départements, conceptions pédagogiques ou politiques.

Ce travail est fondé sur L'Éducation Physique et Sportive (EPS), discipline scolaire dans laquelle la plupart des élèves aiment s'investir à travers la pratique des activités physiques sportives et artistiques (APSA). Pourtant, lorsque le problème de l'apprentissage en EPS est évoqué avec les enseignant·e·s, ceux-ci font le constat récurrent que certains élèves progressent peu dans la séquence ou au fil des années de la scolarité. Leur image de l'élève est proche de celle d'un éternel débutant. Est-ce que les situations mises en place par les enseignant·e·s pourraient expliquer cet écueil au sein de la séance, de la séquence ? Nous sommes au cœur de la didactique et force est de constater que la plupart des didacticiens mettent toujours en avant la connaissance de l'activité comme préalable à tout enseignement efficace. Pourtant, la sociologie a mis en évidence que l'élaboration des contenus disciplinaires était complexe et liée à des questions de société et qu'un lien existait entre apprentissage des élèves, curricula et facteurs sociaux. Les savoirs savants ont donc besoin d'être transposés pour devenir des savoirs enseignés et enseignables. Les choix effectués par les enseignant·e·s dans le cadre de cette transposition didactique, passage du « savoir savant » au « savoir enseigné » (Chevallard, 1985) ne sont pas identiques : ces critères de sélection sont susceptibles de se différencier notamment en fonction des caractéristiques sociologiques des élèves. En effet, du côté de la recherche comme du côté des professionnel·le·s de l'EPS, la question des rapports sociaux a mis en évidence l'intérêt de prendre en compte la classe sociale des élèves (Poggi-Combaz, 2002), la mixité et le genre (Davisse, 1986; Cogérino, 2005 ; Couchot-Schiex et al., 2009). Ces rapports sont identifiés comme faisant partie intégrante des apprentissages. Néanmoins, ils ont jusqu'alors été envisagés le plus souvent de manière unifactorielle ou associant tout au plus deux rapports. Certains rapports sociaux telle que la « race » sont

encore peu questionnés par la recherche en didactique de l'EPS et l'enseignant·e risque de participer à la reproduction des inégalités sociales et scolaires en ne les prenant pas en considération. Nous nous proposons de questionner, en lien avec la didactique de l'EPS, les rapports sociaux du sexe, de la classe sociale, de la « race » rassemblés tous ensemble sous la terminologie d'intersectionnalité (Crenshaw, 2005) encore peu utilisée dans les travaux en socio-didactique en France. Ces rapports étant « *constitutifs de l'identité de l'individu* » (Kergoat, 2009), cela laisse présumer qu'ils entrent dans l'école et dans la classe, influençant la confrontation de l'élève aux apprentissages, s'immisçant jusque dans la conception et les mises en œuvre des situations didactiques (Brière-Guenoun, 2014 ; Poggi et Brière-Guenoun, 2014, 2015). Les actions des élèves pourraient donc être lues à partir de l'ancrage conceptuel intersectionnel.

Nous sommes au cœur de l'approche intersectionnelle qui stipule qu'il est nécessaire d'étudier simultanément les formes de domination et de discrimination car ces différents phénomènes ne peuvent être expliqués séparément les uns des autres. Selon Crenshaw (2005), la notion « d'intersectionnalité » propose de penser l'entrecroisement des caractéristiques sociales. Ce questionnement émerge car les problématiques liées au genre, aux différences entre les classes sociales, à la « race » prennent de plus en plus de place dans notre société. Nous souhaitons mieux comprendre les processus qui construisent les inégalités entre les individus, entre les élèves afin d'œuvrer pour le développement de sociétés plus égalitaires. La prise en compte de ces questions pourrait avoir des incidences dans le monde de l'éducation notamment en proposant de nouvelles façons de penser ces problématiques car nous savons que les élèves ne vont pas s'impliquer, lire les situations, les comprendre de la même manière, ces différents paramètres faisant partie de leur socialisation. Ma qualité de formatrice m'a amenée à m'interroger sur la formation en elle-même, sur les enseignements dispensés au sein de celle-ci et sur la possibilité qu'elle soit partie prenante dans la construction de compétences professionnelles pour les enseignant·e·s stagiaires sur ces problématiques. J'ai alors décidé de mettre en place une formation à l'approche intersectionnelle des rapports sociaux en EPS avec des enseignant·e·s stagiaires du premier degré de l'Académie de Créteil. Ce travail rapporte donc la mise en œuvre et l'analyse d'un module de formation à l'approche intersectionnelle dispensée à des enseignant·e·s stagiaires du premier degré en formation initiale dans une École Supérieure du Professorat et de

l'Éducation (ESPE) de la région parisienne, l'objectif étant d'orienter leur prise en considération de certains indicateurs sociologiques des élèves. Une formation courte (15h) a été menée, visant le développement des compétences professionnelles enseignantes, croisant pertinence didactique et facteurs sociologiques. Elle visait à faire émerger un questionnement particulier en introduisant en didactique de l'Éducation Physique et Sportive (EPS), les rapports sociaux du sexe, de la classe sociale et de la « race » rassemblés tous ensemble sous la terminologie d'intersectionnalité (Crenshaw, 2005) tels qu'ils commencent à apparaître dans les travaux d'orientation socio-didactique en France. Quelles transformations des regards, des gestes professionnels seraient essentielles pour que les pratiques des enseignant·e·s stagiaires intègrent davantage certains marqueurs sociaux : la classe sociale, le genre et/ou la « race » dans leur réflexion didactique ? La conception et la mise en œuvre de leur enseignement en EPS peuvent-elle être infléchies pour limiter les apprentissages empêchés des élèves ?

Nous proposons donc d'étudier les enjeux d'une formation à l'approche intersectionnelle en EPS auprès de professeur·e·s des écoles stagiaires. Nous allons développer, de manière plus approfondie, la formation des enseignant·e·s et ses enjeux, les rapports sociaux, l'approche intersectionnelle en nous efforçant de faire le lien avec l'enseignement/apprentissage et la didactique en EPS puis nous expliciterons la formation mise en place, son déroulé, ses enjeux avant de parvenir aux résultats et à leur analyse.

PARTIE 1 : CADRE THÉORIQUE

Avant de nous intéresser à la formation des enseignant·e·s, aux rapports sociaux de l'approche intersectionnelle ainsi qu'à l'EPS en tant que discipline scolaire dans laquelle s'expriment ces mêmes rapports sociaux, un état des lieux du système scolaire et du contexte dans lequel se situe l'école est proposé.

L'intérêt que nous portons à l'école nous engage à envisager cette institution comme le garant d'une égalité entre les individus sous-entendant une justice sociale. Malgré les nombreux détracteurs ou les nombreuses critiques de l'école républicaine, nous espérons que les acteur·rice·s de cette dernière essaient toujours d'agir pour faire progresser leurs élèves.

Néanmoins, force est de constater que les avancées de cette école au 20^{ème} siècle n'ont pas permis de parvenir à une égalité d'accès au savoir pour tou·te·s les élèves mais surtout ont été l'expression des rapports sociaux déjà présents au sein de la société.

Le processus de massification orchestré par la loi Haby (1975) a permis certes de rassembler dans une même institution tous les élèves d'une même tranche d'âge mais n'a pas permis la démocratisation du système scolaire, ne donnant pas à tou·te·s les mêmes chances de réussite. En effet, l'ordre social établi se perpétue car les modalités d'enseignement n'ont pas évolué avec l'arrivée d'un public très hétérogène aussi bien au niveau social que scolaire. Peut-on penser que tout·e·s les élèves n'ayant pas la même culture scolaire et la même culture sociale pourraient arriver au même point avec un enseignement identique pour tou·te·s ? Même si tou·te·s les enfants ont accès à l'enseignement secondaire, le milieu social d'origine entache encore les parcours scolaires. Le déterminisme social fait toujours partie intégrante du système scolaire malgré des politiques éducatives prônant la réduction des inégalités scolaires. Preuve en est que les filières générales sont toujours surreprésentées par les élèves de milieu social favorisé et sous-représentées par les élèves de milieu social défavorisé et inversement pour les filières dites professionnelles.

Mais le problème n'est pas que social, il touche aussi la « race » car si on compare le taux d'élèves immigrés ou issus des premières et secondes générations d'immigrés dans les différents établissements, nous nous rendons compte qu'elles/ils sont plus nombreux·ses dans les zones défavorisées. Comme le précise Felouzis (2003, p.434), « *l'origine*

culturelle est donc un puissant facteur de différenciation des collèges (...) Dans un tel contexte, le monde scolaire est de fait très marqué par l'ethnicité qui devient un principe pratique d'identification pour les acteurs, en rupture totale avec les fondements les plus universalistes du collège unique ».

Ces différentes ségrégations scolaires ne permettent pas de percevoir une quelconque forme de démocratisation de l'enseignement car elles engendrent des attentes et exigences différentes de la part des enseignant·e·s sans que ces dernier·e·s en aient forcément conscience. On ne peut penser, que sous prétexte d'ouvrir l'école à tou·te·s, cela permettra à chacun·e d'avoir les mêmes chances de réussite car finalement l'école en fonction des filières choisies opère un tri qui continuellement reproduit l'ordre social. On retrouverait alors deux catégories d'individus, les dominé·e·s se contentant de ce que la société accepte pour elles et eux et les dominant·e·s prenant les places les plus enviables. Qui serait alors responsable de cet état de fait ? La société en elle-même, l'école, les enseignant·e·s ?

Nous nous attacherons dans ce cadre théorique à regarder l'école, l'enseignement en général et l'EPS en particulier au travers de l'approche intersectionnelle des rapports sociaux afin d'observer les inégalités qui peuvent découler d'une non-prise en compte de ces rapports sociaux par les enseignant·e·s pour les apprentissages des élèves. La formation, pierre angulaire, d'une maîtrise des savoirs didactiques et pédagogiques des enseignant·e·s débutant·e·s, devrait à elle seule pouvoir lever certaines interrogations et donner des bases solides à ces dernier·e·s sur ce sujet.

CHAPITRE 1 : La formation des enseignant·e·s

1 La formation des enseignant·e·s et les cadres théoriques convoqués

1.1 La formation et son intérêt dans le premier degré, ce que l'on y fait.

Par la loi du 16 juillet 1971 sur la formation professionnelle continue et l'apparition du « métier de formateur », la formation professionnelle devient une obligation nationale et elle entre dans le cadre de l'éducation permanente. Au cours de cette période de développement économique et de recherche de nouvelles ressources et compétences, les organismes de formation et les formateur·rice·s se multiplient sur le marché. L'Education Nationale se dote alors de structures appropriées. On voit apparaître les DAFCO, les CIFFA, les CAFOC (formation des formateurs enseignants et des formateurs des entreprises). Pendant de nombreuses années, la formation professionnelle des enseignant·e·s a été une juxtaposition ou une alternance entre des cours théoriques et des stages en milieu scolaire. Les enseignant·e·s ainsi formé·e·s étaient censé·e·s reproduire des modèles de pratiques divulgués par les formateur·rice·s lors des enseignements théoriques. On distinguait alors les savoirs théoriques des savoirs et savoir-faire pratiques et aucun travail concernant réellement le « savoir-enseigner » propre à ce métier n'était proposé. Or, il s'avère que la spécificité d'une formation professionnelle réside dans le fait de pouvoir lier théorie et pratique, de construire son savoir-faire dans l'action. L'expérience est première et l'enseignant·e, à partir de sa pratique, doit être capable d'élaborer sa théorie. A partir de là, elle/il tentera d'intégrer les nouveaux savoirs théoriques qu'elle/il possède dans sa pratique. Ce métier s'acquiert par l'expérience, par un retour sur sa pratique et par une liaison entre théorie et pratique.

De nombreuses recherches ont mis en évidence les limites du modèle de formation traditionnel (Huberman, 1989). Un nouveau modèle de formation fondé sur l'analyse de ce que fait réellement l'enseignant·e appelé par Perrenoud (1993) « formation clinique » s'est alors développé. Dans ce modèle, il s'agit d'acquérir la capacité à analyser les situations professionnelles vécues et à créer un « habitus réflexif ». Le but est de permettre à l'enseignant·e de construire sa pratique à partir d'une réflexion et d'une analyse sur les situations vécues et ainsi de construire de nouvelles compétences propres à l'acte

d'enseignement. Comme le souligne Houssaye (1997, p.91) : « *la spécificité d'une formation pédagogique, qu'elle soit initiale ou continuée, n'est pas de réfléchir à ce que l'on va faire ni à ce que l'on doit faire mais à ce que l'on a fait* ». Dans ce type de formation, l'objectif sera d'analyser les situations pédagogiques vécues en classe par la confrontation de points de vue afin de reconstituer des savoirs, savoirs-faire et attitudes mis en œuvre au cours de l'acte d'enseignement. « Pratique-théorie-pratique », seront liées, considérant ainsi l'enseignant·e comme un·e apprenant·e-acteur·rice de sa formation. Elle/il ne sera pas là pour intégrer des savoirs théoriques divulgués par les formateur·rice·s mais pour les construire au cours de sa pratique car « *on ne peut former des enseignants sans faire de choix idéologiques. Selon le modèle de société et d'être humain que l'on défend, on n'assignera pas les mêmes finalités à l'école, donc on ne définira pas de la même façon le rôle des enseignants* » (Perrenoud¹, 2001a, p.2). Les compétences des enseignant·e·s sont en lien avec les finalités mises en avant par le système éducatif et avec ce que l'on attend de l'école. Cherchera-t-on un·e enseignant·e capable de développer l'autonomie ou le conformisme des élèves, l'ouverture sur le monde ou le respect des autres cultures et la tolérance, l'individualisme ou la solidarité ? La formation des enseignant·es et donc les formateur·rice·s aura la lourde tâche de véhiculer les valeurs, les savoirs, les connaissances, les compétences que devront acquérir les enseignant·e·s débutant·e·s pour garantir une école idéale ou s'y rapprochant. Pour cela, il semble fondamental que l'enseignant·e s'engage dans une pratique réflexive et une implication critique, lui permettant de réfléchir, d'analyser, de s'engager dans les débats sur l'éducation et l'école, d'être tolérant·e, professionnel·le et humaniste, en somme un·e véritable acteur·rice social·e qui développera chez ses élèves cette même ouverture. Pour atteindre ces objectifs, il nous paraît nécessaire de mettre en place une formation de qualité.

¹ Perrenoud, P. les citations de cet auteur sont tirées des ressources consultables à http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/Educateur.html

Selon Perrenoud (2001a, p.5), une formation professionnelle devrait répondre à 10 critères :

- *« Une transposition didactique fondée sur l'analyse des pratiques et de leurs transformations.*
- *Un référentiel de compétences identifiant les savoirs et capacités requises.*
- *Un plan de formation organisé autour des compétences.*
- *Un apprentissage par problèmes, une démarche clinique.*
- *Une véritable articulation entre théorie et pratique.*
- *Une organisation modulaire et différenciée.*
- *Une évaluation formative fondée sur l'analyse du travail.*
- *Des temps et des dispositifs d'intégration et de mobilisation des acquis.*
- *Un partenariat négocié avec les professionnels.*
- *Un découpage des savoirs favorable à leur mobilisation dans le travail »*

Pour mettre en place cette formation de qualité, il est nécessaire de prendre le temps d'analyser la réalité du terrain afin de ne pas être dans des discours illusoirement écartés de ce que vivent tous les jours les enseignant·e·s en poste. La formation cherche bien souvent à transmettre des savoirs et savoirs-faire qui ne seraient valables que dans une situation de classe générique et donc sans prendre en compte le contexte scolaire et social des élèves. Il s'agira donc d'identifier les connaissances et compétences requises et donc de transmettre pour enseigner et faire apprendre dans de telles conditions. Même si nous reconnaissons que les compétences se construisent aussi dans la pratique, au fil du temps et des expériences des enseignant·e·s, la formation initiale doit permettre de développer les ressources de base aussi bien que d'entraîner à leur mobilisation (Perrenoud, 2001b) si nous souhaitons former des praticiens réflexifs. Il est donc primordial d'identifier l'ensemble des compétences et ressources nécessaires pour l'exercice du métier, qu'il s'agisse de savoirs théoriques ou de savoirs pratiques. Pour atteindre cet objectif, nous pouvons nous orienter vers une démarche clinique de formation s'organisant autour de situations singulières alliant théorie et pratique. Celles-ci permettront de mobiliser des savoirs antérieurs, de les contextualiser et de construire des savoirs nouveaux et/ou des besoins de formation.

Le métier d'enseignant·e se transforme, les ambitions du système éducatif s'accroissent alors même que le public scolaire devient de plus en plus hétérogène. Si les nouveaux

enseignant·e·s veulent relever le défi d'une éducation plus égalitaire, il sera nécessaire pour elles/eux de construire de nouvelles compétences et de s'axer sur une pratique réflexive. L'analyse des pratiques professionnelles semble être une méthode indispensable pour une formation de qualité permettant aux enseignant·e·s de construire de nouvelles compétences en analysant leurs actions, leurs pratiques. Elles/ils seraient ainsi capables de modifier, d'adapter leurs gestes professionnels aux différents publics rencontrés afin de parvenir à une égalité, une égalité sans conditions (Sénac, 2015).

1.2 L'analyse des pratiques professionnelles

L'analyse des pratiques a été initiée par Michael Balint, psychanalyste anglais pour développer la relation patient/médecin prépondérante dans la guérison des patients. Elle a ensuite été utilisée dans le domaine social et sanitaire avant d'apparaître, il y a une quarantaine d'années, dans l'enseignement et la formation d'adultes pour analyser la pratique, notamment lors de périodes de stages. Son objectif est de faire passer de l'exécution à la professionnalisation (responsabilisation) car professionnaliser, c'est rendre compétent dans l'action (Altet, 2002).

L'analyse des pratiques professionnelles est apparue approximativement à la même époque que prenait place un concept fondamental de l'enseignement, la didactique. La didactique revêt plusieurs définitions selon qu'elle se réfère à des disciplines en particulier ou non. En ce sens, la didactique fondamentale s'oppose à la didactique des disciplines dans la mesure où la problématique de la première demeure celle de l'efficacité dans la transmission d'un contenu, les critères de classification de ce dernier, dépassant les justifications institutionnelles alors que la deuxième pose le problème de l'optimisation de la transmission des connaissances dans le domaine restreint d'une discipline scolaire.

L'apparition de la didactique et de l'analyse des pratiques professionnelles semble nous montrer à quel point on cherche à comprendre les mécanismes qui sont au cœur de l'enseignement dans un but de progrès. L'analyse de pratique se doit donc d'analyser ce qu'il se passe en situation. *« Dans le sens le plus courant, est pratique, toute application de règles, de principes qui permet d'effectuer concrètement une activité... La pratique, bien qu'incluant l'idée de l'application, ne renvoie pas immédiatement au faire et aux gestes, mais aux procédés pour faire... Ce sont des objets sociaux abstraits et complexes et ne sont pas des données brutes immédiatement perceptibles. Elles ne peuvent se*

comprendre et s'interpréter que par l'analyse » (Beillerot, 2003, p.1). La pratique est souvent opposée à pensée, à théorie alors qu'elle leur est intimement liée. Sans oublier que toute pratique, comme l'a développé Beillerot (in Blanchard-Laville et Fablet, 1996), est une réalité sociale, psychosociale, voire institutionnelle, que toute pratique est une réalité psychique qui inclut la dimension inconsciente du sujet.

Celles/ceux qui travaillent sur les traces de Schön, ont une vision de la pratique spécifique ; pour elles/eux, la pratique correspond non pas à une application mais plutôt à une construction personnelle et sociale. Fortin (2004) explique que chaque individu élaborerait alors sa propre pratique en fonction de trois dimensions s'exprimant dans un contexte spécifique. Tout d'abord, la dimension personnelle, relevant des connaissances dont il dispose, de son expérience et de son cadre de référence (croyances, valeurs, représentations, etc....) (Gélinas et Fortin, 1996). Puis, la dimension sociale relevant elle, des interactions sociales dans l'action sur le terrain, avec les élèves et avec les collègues. Enfin, la dimension réflexive du processus d'élaboration des pratiques qui permettrait l'enrichissement et la transformation de cette pratique au travers de ce que Schön (1983/1994) nomme la réflexion *dans* et *sur* l'action c'est-à-dire les retours réflexifs du praticien sur sa propre activité.

« Professionnelle s'attache à un métier et il s'agit toujours d'une activité de transformation dans des conditions économiques et sociales déterminées ; l'activité dont il est question contribuant alors à la vie productive d'un ensemble social » (Beillerot, 2003, p.2).

Il s'agit autant :

- De ce qu'on fait et dont on ne parle pas car cela ne correspond pas forcément à ce qui est prescrit ;
- De ce qu'on souhaiterait faire et que l'on n'arrive pas à faire (ici vont nous intéresser « empêchements d'agir et idéal professionnel ») ;
- De ce qu'on fait et qu'on aimerait ne pas faire ou,
- De ce qu'on fait sans vraiment avoir conscience qu'on le fait, soit parce qu'il est plus confortable de ne pas le savoir, soit parce que cet agir est tellement incorporé qu'on ne le voit plus du tout comme modalité de notre action. (Beillerot, 2003)

La pratique professionnelle correspond donc au savoir-faire d'une profession donnée qui peut s'exprimer différemment d'un individu à l'autre et qui n'est pas forcément explicite

ou explicitable par l'individu lui-même. L'analyse de cette pratique peut donc permettre de lever des zones d'ombre pour le·la professionnel·le.

Le travail d'analyse de pratique professionnelle impose au préalable la prise de conscience de nos actions. Le plus souvent, il s'agit de construire l'expérience, c'est-à-dire en dégager les composantes subjectives et objectives, en la verbalisant et en la confrontant aux regards croisés du groupe. A l'heure actuelle, l'analyse des pratiques est nécessaire pour accompagner les enseignant·e·s et les différents personnels de l'Education Nationale car la société évolue et par là même, les publics scolaires, le recrutement des enseignant·e·s, la formation initiale et continue, les programmes (Robo, 2001). Nous avons donc décidé de mettre en place avec nos groupes au sein de la formation des enseignant·e·s de l'ESPÉ de l'Académie de Créteil des cours de formation en analyse des pratiques pour que ces dernier·e·s soient en capacité d'analyser leur propre pratique et en conséquence de la réguler, transformer lorsqu'elles/ils auront leur classe à temps plein. En effet, l'enseignant·e en formation d'« analyse des pratiques » est un·e enseignant·e qui observe, décrit, analyse la situation pédagogique. Par ces observations, descriptions, analyses, elle/il prend du recul par rapport à sa pratique et cherche à problématiser les situations vécues et à résoudre les problèmes rencontrés. Elle/il va passer d'une pratique intuitive, tâtonnante, difficile à analyser pour un·e débutant·e à une pratique réfléchie. Cette démarche s'inscrit dans le modèle de l'enseignant·e, praticien·ne réflexif·ve, capable de réfléchir SUR l'action et EN action (Schön, 1996).

L'analyse des pratiques professionnelles intervient dans de nombreux textes depuis la fin des années 80, période à laquelle la réflexion n'était pas aussi claire qu'actuellement.

En effet, l'analyse des pratiques est en congruence avec la loi d'orientation de 1989 (BO n°89-486 du 10/07/1989) notamment parce que, à l'image de l'élève acteur·rice de ses apprentissages, elle permet de rendre l'enseignant·e acteur·rice, voire auteur·e, de sa formation et avec les injonctions de certaines instructions officielles comme par exemple (Robo, 2001), le référentiel de compétences professionnelles du professeur·e des écoles stagiaire en formation initiale ou l'extrait de la circulaire n°2001-150 (27/07/2001) relative à « *l'accompagnement de l'entrée dans le métier et formation continue des enseignants des 1^{er} et 2nd degrés et des personnels d'éducation et d'orientation* ». Dans ce dernier texte, l'analyse des pratiques est considérée comme une démarche à privilégier.

L'analyse des pratiques permet donc de décrire, lire et formaliser la pratique enseignante grâce à des savoirs et des outils d'analyse. Il y a donc un « *savoir analyser* » (Altet, 2000, p.31 ; Robo, 2013) les pratiques et les situations (Altet, 2000). L'analyse des pratiques professionnelles, quelle que soit la diversité des modalités, semble devenir de plus en plus nécessaire car elle accompagne profondément la transformation du travail, son organisation et ses activités (Beillerot, 2003). Il s'agit d'une démarche de formation qui ne cherche pas à donner des recettes, à faire acquérir des routines d'exécution, des savoir-faire pratiques mais qui analyse les actes, les activités de l'enseignant·e et des élèves, le processus enseigner-apprendre et son mode de fonctionnement dans une situation donnée. Elle part d'une pratique et l'analyse, afin d'explicitier le faire, les savoirs de la pratique, les savoir-faire et produire des savoirs sur la pratique à l'aide des outils de formalisation (Blanchard-Laville et Fablet, 1996).

En formation initiale des enseignant·e·s, les stagiaires ont des difficultés à analyser leur pratique si bien que travailler en analyse des pratiques à partir d'une autre pratique que la leur est une étape préalable et nécessaire pour qu'elles/ils ressentent la nécessité d'analyser leur propre pratique car c'est bien par l'analyse régulière des pratiques, par un examen critique au sein d'un groupe que le·la professionnel·le devient ce que Schön a appelé un praticien réflexif (Comte, 2003). On cherche par l'intermédiaire de l'analyse des pratiques professionnelles à objectiver une situation en limitant la subjectivité de l'acteur·rice et cela grâce à l'apport d'autres points de vue (Farran, 2005) ou en se mettant à la place de.

En définitif, l'analyse des pratiques professionnelles d'enseignement est une démarche qui va permettre d'amener les praticien·ne·s à prendre conscience de leurs actions par l'intermédiaire de pairs ou de questionnement sur leur pratique pour construire l'expérience qui les fera progresser. « *Il ne faut pas seulement comprendre pour transformer mais aussi transformer pour comprendre* » (Clôt et Faïta, 2000, p.33).

1.3 L'intérêt de la clinique de l'activité

Mireille CIFALI et Philippe Perrenoud (Robo, 2002, p.8) définissaient la clinique de l'activité comme « *une façon de prendre du recul vis-à-vis d'une pratique, se fondant sur l'observation, qu'il y ait problème ou non ; C'est un moyen de faire face à la complexité du métier d'enseignant en évitant le double écueil d'une pratique peu réfléchie ou d'une théorie déconnectée des réalités vécues. (...)* ». Cette démarche a cet intérêt qu'elle

n'appartient pas à une discipline ou à un terrain spécifique. Elle recherche le changement, coproduit du sens sans avoir peur du risque et du complexe (Cifali, 1996). La démarche clinique s'exprime en modalités diverses dont fait partie l'analyse de pratiques, toutes ces modalités ayant pour point commun de donner la priorité aux fonctionnements en situation (Perrenoud, 1994). Ainsi, « *une démarche clinique s'organise autour de situations singulières, occasions à la fois de mobiliser des acquis antérieurs, de les différencier, de les contextualiser et de construire des savoirs nouveaux ou des besoins de formation* ». (Perrenoud, 2001a, p.11). Adopter une démarche clinique nécessite de respecter un ensemble de règles déontologiques, de se plier à une éthique professionnelle qui permettra à chacun de se situer, de s'impliquer, de se construire et d'élaborer des connaissances à même le vivant. Cette démarche demande à chacun·e, d'être acteur·rice, voire auteur·e, d'être responsable de sa formation et de sa pratique. La parole, l'écoute de l'autre, de soi y tient une grande place.

L'analyse des pratiques ayant pour point d'appui la démarche clinique nécessite de prendre des risques (Robo, 2002) que ce soit pour les personnes en formation conviées à s'exposer dans un but de remise en question ou pour les formateur·rice·s qui oublient la maîtrise pour accompagner, guider, partager. Il y aura alors nécessairement un changement de posture des formateur·rice·s ainsi que des individus en formation, ce qui amènera « *les « se formant », à ne plus être dans une attente de transmission de savoirs normés, préétablis et figés, mais à construire leurs propres savoirs, à se construire dans la réflexivité et le conflit (cognitif, sociocognitif)* ». (Robo, 2002, p.9).

En résumé, le choix de cette démarche réside dans le fait qu'elle fait une large part à l'acte pédagogique et à l'action au sein de la situation. Le sujet est acteur·rice mais aussi responsable de sa pratique et prend place dans son analyse. Cette démarche permet de prendre du recul sur sa pratique et d'avoir une réflexion individuelle ou collective. De plus, la place qui est donnée à la parole, à l'écoute de l'autre et de soi ainsi qu'à la dimension collective des compétences est adaptée à l'analyse des pratiques professionnelles et à notre recherche. Les questions de genre, de classe sociale et de «race» sont des questions sur l'intime si bien qu'en utilisant cette démarche, les EFS (Étudiant·e·s Fonctionnaires Stagiaires) vont être dans l'obligation de se repositionner en tant que personne individuelle, en tant qu'individu car nous ne cherchons pas à faire qu'une analyse de pratique en termes de compétences instrumentales mais bien sur la

personne dans sa globalité. D'autres démarches telles que la socio-didactique vont aussi prendre place dans notre recherche car elles s'intéressent à la place des rapports sociaux dans l'école et l'acte d'enseignement.

1.4 La part de l'approche socio-didactique dans cette recherche

Comme le précise Lahire (1998), les déterminants des pratiques se constituent à l'interface entre des dispositions incorporées et une situation. L'individu est bien un être social imprégné de croyances, de rôles, de position sociale, d'habitus, tout un ensemble de composantes sociales qui vont s'imposer au sein de la situation. Allant dans le même sens, Sensevy (2009 cité par Poggi et Moniotte, 2011, p.29) met en avant l'idée d'une « *dialectique entre sens construit en contexte et sens préexistant au contexte* ». Bon nombre de recherches telles que celle de Clôt et Beguin (2004, p.2) parlant du « *donné et du créé* » considèrent que l'on ne peut ignorer l'impact des composantes sociales dans l'activité singulière. Nous sommes alors au croisement de deux champs scientifiques bien distincts et spécifiques que sont la didactique et la sociologie. La didactique est une science qui a pour objet les méthodes d'enseignement et d'apprentissage. En utilisant des procédés et techniques appropriés, elle élabore des principes théoriques au niveau des contenus, des méthodes et de l'organisation de l'enseignement à transmettre pour faire acquérir la connaissance à celui qui apprend. Elle étudie, analyse les relations entre ses trois composantes que sont l'enseignant-e, l'élève et le savoir lors de l'enseignement afin que ce dernier soit le plus efficient possible. En se centrant sur ces trois composantes, elle se cantonne à la situation et en oublie les héritages culturels des élèves et de l'enseignant-e. La sociologie de son côté, observe la société et les phénomènes sociaux et vise à comprendre comment les sociétés fonctionnent et se transforment mais oublie de rentrer dans l'école. L'une se focalise donc sur ce qu'il se passe au cours de l'enseignement et de la classe et n'en franchit pas la porte tandis que l'autre se focalise sur ce qu'il se passe dans la société mettant de côté l'élève/enfant au sein de la structure École.

Faire le lien entre sociologie et didactique nous « *permettrait de pénétrer la façon dont le capital culturel agit dans des contextes donnés* » (Méhan cité par Forquin, 1997, p.324) et inversement conduirait à « *repérer dans quelle mesure les contraintes de la situation pourraient reconfigurer le passé socioculturel des acteurs* » (Poggi et Moniotte, 2011, p.3). Partant du principe qu'un individu, adulte ou enfant est à la fois un individu singulier

et social (Dubet, 2009), nous choisissons alors dans notre recherche de nous intéresser aux effets du contexte socioculturel en didactique de l'EPS car il nous semble indispensable de comprendre les problèmes didactiques en nous appuyant sur une approche sociologique. L'approche sociologique permettra de décrire et d'analyser les comportements, les choix, les interactions de tous les acteur·rice·s dans le domaine de l'enseignement. Nous sommes donc dans une approche socio-didactique (Joshua, 1999) nous permettant d'étudier l'implication des rapports sociaux de l'approche intersectionnelle en formation des enseignant·e·s et au sein de cours d'EPS à l'école primaire. Cette étude sociologique de la didactique, la sociologie faisant alors office de « filtre » permet de mieux rendre compte, de comprendre, d'expliquer les situations et les interactions didactiques en termes d'effets des rapports sociaux dans l'enseignement de l'EPS. La problématique centrale de notre travail est celle des inégalités, des rapports de pouvoir dans l'école et par l'école car cette dernière a sa part de responsabilité dans la reproduction des inégalités sociales par ce qu'elle propose aux élèves et par ses modes de fonctionnement. En travaillant sur ces rapports sociaux en formation des enseignant·e·s avec comme point d'appui l'EPS à l'école primaire, pourrions-nous réduire ces inégalités ?

1.5 Eléments de contexte de la formation dans les ESPÉ (2013-2018)

Les enfants sont des adultes en devenir et l'école est le lieu de la transmission des savoirs indispensables pour construire le futur adulte intégré dans la société. Tou·te·s, parents ou enfants perçoivent l'importance de l'école pour s'épanouir, se construire, se développer et acquérir les compétences indispensables pour trouver une place dans la société ainsi que dans le monde du travail. Pourtant, nous constatons que l'école ne tient pas ce rôle comme elle le devrait. Elle reproduit les inégalités sociales et les enseignant·e·s garant·e·s de cette institution ne relèvent pas le défi de lutter pour les gommer. Elles/ils ont tendance à construire des enseignements sans prendre en compte les caractéristiques sociales de leurs élèves et donc les rapports sociaux. Est-ce volontaire ? Ou est-ce parce qu'imprégnés par ces mêmes rapports sociaux, elles/ils ne se rendent pas compte de leur impact ?

Il semble primordial de prendre en considération ces rapports sociaux, de les analyser, de les articuler pour comprendre ce qui se joue dans le système scolaire et comment nous pouvons participer à la réduction de ces inégalités d'accès au savoir qui se transformeront en inégalités sociales. Pourquoi les hommes des classes populaires seraient-ils toujours en marge des normes scolaires établies et pourquoi les filles, malgré leur réussite scolaire seraient-elles toujours en décalage sur le plan professionnel ? Pourquoi donc l'ordre établi par les rapports sociaux ne serait pas déconstruit par l'école afin de parvenir à une égalité pour tou·te·s et sans conditions (Sénac, 2015) ? Pourquoi ces rapports de pouvoir présents dans la société trouveraient-ils leur place dans l'école ? Quelles transformations du système scolaire et éducatif seraient envisageables au XXIème siècle ?

Toutes ces questions ne sont pas complètement en suspens car de nombreux acteur·rice·s s'en préoccupent, des nouvelles organisations des activités scolaires se mettent en place et des politiques publiques s'y intéressent. Elles/ils prennent actes de la spatialisation des problèmes sociaux dans et autour de l'école et des inégalités de ressources éducatives entre les différents territoires. Elles/ils cherchent à construire des dispositifs à même de répondre à l'hétérogénéité des publics scolaires ainsi qu'aux problématiques locales. L'objectif est bien d'essayer de prendre en charge des difficultés singulières et non générales qui sont maintenant désignées sous la terminologie de nouvelles problématiques éducatives. Ces dernières désignent des « problèmes publics » (Cefai & Terzi, 2012), qui s'expriment dans l'espace scolaire, dans l'école, en perturbe le bon fonctionnement notamment ses missions premières d'instruction, de transmission et de construction des apprentissages. Elles sont nombreuses et méritent toutes d'être interrogées pour construire une école plus égalitaire.

Beaucoup de questions se posent concernant ces nouvelles problématiques éducatives et certaines ont pu être débattues lors du colloque international "*Penser les nouvelles problématiques éducatives dans une perspective internationale. Recherches en éducation et recomposition des espaces scolaires et éducatifs*" organisé par l'Observatoire Universitaire International Education et Prévention (OUIEP) et ses partenaires, dont l'ESPÉ de l'académie de Créteil qui a eu lieu à l'Université Paris Est, site de l'ESPÉ de Créteil les 16, 17 et 18 novembre 2016.

Ce colloque a été l'occasion de comparer des terrains, des travaux de recherche, des modalités de prise en charge de ces problématiques à l'échelle locale, nationale,

de comprendre comment celles-ci sont appréhendées par les acteur·rice·s éducatifs et les élèves.

Quatre axes avaient été proposés :

- Axe 1 : Désigner, classer, ordonnancer les nouvelles problématiques éducatives
- Axe 2 : Les politiques de lutte et/ou de prévention autour des nouvelles problématiques éducatives
- Axe 3 : Modes d'évaluations et de jugement des dispositifs scolaires
- Axe 4 : Agir dans l'école et dans les territoires

Ce colloque, même s'il a suscité de nombreuses controverses politiques, institutionnelles ou même éducatives était très intéressant et a permis une ouverture sur ces nouvelles problématiques éducatives. Il n'est pas inutile de nous interroger sur le lieu de la tenue de ce colloque, l'ESPÉ de l'Académie de Créteil, lieu de formation de futur·e·s enseignant·e·s et académie où une grande part de ces problématiques prend place, que ce soit dans le domaine social ou dans l'école.

Dans les textes, une formation spécifique et rendue obligatoire dans la Loi de Refondation de l'enseignement portant sur la *"lutte contre les stéréotypes de genre dans les pratiques professionnelles"* est incluse dans le cahier des charges des écoles supérieures du professorat et de l'Éducation (ESPÉ) depuis la rentrée 2013.

Dans les faits, au sein de la formation des enseignant·e·s de l'ESPÉ de l'Académie de Créteil, différents enseignements s'intéressent à ces nouvelles problématiques éducatives (Moignard, 2018) et les options de recherche obligatoires en master 1 et master 2 contribuent à exploiter ces dernières notamment :

- L'option 5 intitulée « activités physiques et nouvelles problématiques éducatives » coordonnée par Sigolène Couchot-Schiex et Odile Maufrais : Les approfondissements proposés portent sur la construction des inégalités liées aux sexes, la lutte contre les discriminations sexuées ; les violences à l'école et en EPS ; les processus didactiques liés aux apprentissages ; les processus d'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers (handicap). Ces quatre thématiques trouvent leur cohésion dans leur contribution à l'exercice de la polyvalence du professeur des écoles.

- L'option 18 intitulée « école et inégalités » : Cette UAR vise à encadrer le travail de recherche des étudiant·e·s sur des thématiques qui confrontent les pratiques de la classe aux inégalités d'apprentissage scolaire.
- L'option 33 intitulée « genre en éducation- égalités des sexes et lutte contre l'homophobie et la transphobie à l'école et dans les pratiques enseignantes » : L'UAR vise à questionner les pratiques enseignantes et le fonctionnement de l'école au regard des principes d'égalité des sexes et des sexualités. Elle entend permettre aux étudiant·e·s d'approfondir des thèmes liés aux questions de genre, à la lutte contre les stéréotypes de sexe, aux discriminations sexuées et liées à l'orientation sexuelle dans l'espace scolaire, dans et hors la classe.

D'autres formateur·rice·s mettent en place des enseignements sur le genre, sur les violences à l'école, sur les discriminations.

1.6 Textes institutionnels sur l'égalité F/H, homophobie, respect de l'autre...

Depuis les années 80, il y a eu plusieurs conventions sur l'égalité femme/homme et depuis les années 2000 celles-ci sont signées par plusieurs ministères. Avec l'arrivée de François Hollande au pouvoir en 2012, les objectifs d'égalité des sexes à l'école ont été réaffirmés. L'Education Nationale, considérant que les anciens textes n'avaient pas été suivis de faits significatifs, s'est alliée avec le ministère des droits des femmes pour doter les enseignant·e·s d'outils à même de les aider à prendre en compte ces questions, en s'axant en premier lieu sur le premier degré. Force est de constater que celle-ci a dû revoir à la baisse ses ambitions face à un certain nombre d'oppositions. Néanmoins, de nombreux textes portant sur l'égalité des sexes ont tout de même vu le jour entre 2013 et 2016. La formation des enseignant·e·s ne pouvait donc passer à côté de ce besoin considérant que l'école se préoccupe de ces problématiques depuis longtemps et que c'est une priorité pour elle. Nous souhaitons exposer les textes importants concernant cette thématique afin d'établir le cheminement effectué par les politiques et l'institution ainsi que le stade auquel cette dernière est parvenue.

- **Conventions**

Plusieurs conventions interministérielles pour la promotion de l'égalité des chances ont vu le jour entre 1984 et 2013. La convention de 2006 réaffirme les principes de mixité et d'égalité entre les sexes comme fondateurs du système éducatif, réaffirme la volonté d'une action menée dès les classes de maternelle jusque dans celles de l'enseignement supérieur et réaffirme dans une visée d'égalité, la prise en compte de la dimension sexuée dans l'ensemble de la démarche éducative, avec la mise en place de mesures spécifiques en direction des filles : améliorer l'orientation professionnelle, assurer une éducation à l'égalité des sexes et intégrer l'égalité des sexes dans les pratiques professionnelles et pédagogiques des acteurs et actrices du système éducatif.

La convention de 2013 (BO n°6 du 7 février 2013) précise que l'école ne doit pas alimenter les stéréotypes sexistes et que les pratiques enseignantes ont des conséquences sur l'ensemble des parcours scolaires des filles et des garçons. L'objectif est d'acquérir et transmettre une culture de l'égalité entre les sexes, de renforcer l'éducation au respect mutuel et à l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes et s'engager pour une mixité plus forte des filières de formation et à tous les niveaux d'études.

Celle-ci est la dernière à avoir vu le jour alors que nous sommes en 2021 et que les problématiques liées à ces questions sont loin d'être résolues.

- **Directives ministérielles-circulaires**

2000 : Création dans chaque académie d'une mission Egalité des chances. Filles-garçons. L'égalité filles-garçons se présente comme un véritable enjeu de société qui doit pouvoir permettre d'agir sur les mentalités, les comportements, les structures, dès le plus jeune âge jusqu'à l'insertion sociale et professionnelle tout au long de la vie

2005 : Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école : « *Les écoles, les collèges, les lycées et les établissements d'enseignement supérieur [...] contribuent à favoriser la mixité et l'égalité entre les hommes et les femmes, notamment en matière d'orientation. Ils assurent une formation à la connaissance et au respect des droits de la personne* »

La promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes, constitue donc une priorité nationale, mais elle s'inscrit également dans le programme de l'Union européenne qui lui consacre des fonds culturels spécifiques.

- *Une culture de l'égalité : la lutte contre les stéréotypes de l'école maternelle au lycée*

En primaire : ABCD de l'égalité

La création du programme "ABCD de l'égalité", qui s'adresse à l'ensemble des élèves de la grande section de maternelle au CM2 et à leurs enseignant·e·s, vise à déconstruire les stéréotypes de genre. Une documentation pédagogique est mise à la disposition des enseignant·e·s sous forme physique et numérique. C'est un outil permettant de travailler sur les connaissances, les aptitudes et les comportements des enseignant·e·s et des élèves, accompagné d'une formation. Expérimenté en 2013 dans 10 académies, sa mise en œuvre a été généralisée au primaire et au collège à la rentrée 2014, sous le nom de « *Plan d'action pour l'égalité des filles et des garçons* ». Les ABCD de l'égalité en eux-mêmes ont disparu car très controversés alors même que cela permettait de former les enseignant·e·s à ces questions. Cela a été « remplacé » par une formation sur magistere. Le problème réside dans le fait que celle-ci doit se faire de façon autonome de la part des enseignant·e·s et que beaucoup n'utilisent jamais magistere.

Dans les collèges et les lycées :

Des actions de sensibilisation, de lutte contre le harcèlement et les violences sexistes, d'éducation au respect et à l'égalité seront proposées et réalisées en lien avec les acteur·rice·s associatifs et l'agence du service civique. Elles pourront s'appuyer sur la délégation ministérielle contre toutes les violences en milieu scolaire, le rapport : « *Discriminations lgbt - phobes à l'école. Etat des lieux et recommandations* » (Michel Teychenné, juin 2013) sur la prévention des suicides des jeunes lesbiennes, gays, bisexuels et transgenres (LGBT).

Une formation à l'égalité pour les enseignant·e·s (module tronc commun dans l'académie de Créteil) :

Une formation spécifique et rendue obligatoire dans la Loi de Refondation de l'enseignement portant sur la "*lutte contre les stéréotypes de genre dans les pratiques professionnelles*" est incluse dans le cahier des charges des écoles supérieures du professorat et de l'Éducation (ESPE) depuis la rentrée 2013.

De plus, la circulaire du 22 janvier 2015 (BO n° 4) apporte des outils concrets pour réaliser cette mission donnée à l'école :

- Former l'ensemble des personnels à l'égalité
- Mobiliser de nouvelles ressources pédagogiques pour fédérer l'ensemble de la communauté éducative
- Renforcer le pilotage académique de la politique en faveur de l'égalité
- Assurer le suivi et l'évaluation de la politique d'égalité dans la durée

Programmes-socle commun :

Décret du 11-7-2006 : Socle commun de connaissances et de compétences. Le socle commun identifie précisément le *respect de l'autre sexe* et le *refus des stéréotypes* parmi les *compétences sociales et civiques* que tout élève doit acquérir et développer au cours de sa scolarité obligatoire. Cette préoccupation doit être inscrite au projet d'établissement.

Programmes 2008 : Thématique inexistante quelle que soit la discipline scolaire envisagée, et même en EPS où le texte ne mentionne que « l'élève » générique, idéal et le « respect de soi et de l'autre » ...

25 juillet 2013 : Le référentiel de compétences des enseignant·e·s spécifie clairement les objectifs d'égalité que l'enseignant·e doit viser dans sa pratique et les apprentissages proposés : « *Se mobiliser et mobiliser les élèves contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre, promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons* ».

2015 : le Code de l'éducation article L 312-17-1. Il insiste à nouveau sur le rôle primordial de l'école dans la lutte contre les inégalités de sexes et les violences faites aux femmes : « *Une information consacrée à l'égalité entre les hommes et les femmes, à la lutte contre les préjugés sexistes et à la lutte contre les violences faites aux femmes et les violences commises au sein du couple est dispensée à tous les stades de la scolarité...* ».

Pour finir, Le 25 novembre 2017, le président Emmanuel Macron, lors d'un discours pendant la journée internationale pour l'élimination de la violence à l'égard des femmes, pose l'égalité des sexes comme grande cause nationale. Il énonce les premières mesures

gouvernementales portant sur la lutte contre les violences sexuelles et sexistes citant l'éducation, notamment l'école comme premier levier de ce combat. Sur le site de l'Education nationale (éducation.gouv.fr), à la rubrique « Égalité des filles et des garçons » est précisé : « *L'égalité des filles et des garçons est un principe fondamental inscrit dans le code de l'éducation. Elle encourage un climat scolaire serein, assure un cadre protecteur - sans comportements ni violences* ».

Tous ces textes, discours mettent en avant une volonté de promouvoir l'égalité des sexes et la lutte contre les discriminations. Au sein de la formation des enseignant·e·s, le texte de 2013 prime malgré un contexte propice au travail sur ces questions et beaucoup de commandes effectuées en ce sens. Magistère a mis en place des outils pour l'égalité en libre accès pour les enseignant·e·s mais elles/ils doivent se former seul·e·s, ce qui n'est pas aisé. On leur donne de l'information mais il serait nécessaire de les former à ces questions. La formation que nous avons mise en place avec les enseignant·e·s stagiaires nous semble donc très importante. Le travail proposé s'effectue à partir de textes scientifiques, d'expérimentations sur le terrain, de connaissances, tous analysés, débattus pour les engager dans l'analyse de leur propre pratique. C'est donc bien dans ce contexte de formation des enseignant·e·s que la question des rapports sociaux est investie.

1.7 Conclusion sur la formation des enseignant·e·s et les cadres théoriques convoqués

Le métier de professeur·e des écoles n'est pas un métier simple. Elles/ils doivent parvenir à enseigner différentes disciplines dans des classes allant de la maternelle au CM2. Leur objectif est de faire acquérir des connaissances et construire des compétences à leurs élèves dans un but de progrès. Lorsqu'elles/ils entrent dans le métier, elles/ils sont en perpétuel questionnement que ce soit sur la didactique des disciplines, la pédagogie, les problématiques de gestion de classe, d'élèves à besoins spécifiques, de niveaux différenciés, de violence, de genre, etc. et la formation des enseignant·e·s est indispensable pour les aider à se construire en tant qu'enseignant·e en répondant à leurs interrogations et en leur donnant des bases solides pour parvenir à enseigner, éduquer et former leurs élèves. Considérant que les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle prennent une place considérable dans les problématiques évoquées et que leur prise en

compte par les enseignant·e·s permettrait d'apporter des solutions aux interrogations des stagiaires, nous avons fait le choix de les travailler en formation des enseignant·e·s avec pour support l'analyse des pratiques. La formation des enseignant·e·s a beaucoup évolué au cours des dernières années et l'analyse des pratiques professionnelles y prend une place de plus en plus importante. Cependant ce travail en analyse des pratiques ne revêt pas de caractéristiques propres et est dépendant des différent·e·s intervenant·e·s qui le mettent en place au sein des ESPÉ ou de formations indépendantes. L'importance de l'analyse des pratiques professionnelles apparaissant dans les textes qui régissent l'éducation, nationale, il est intéressant d'utiliser cette démarche pour travailler les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle. Cette démarche permet, à partir d'une pratique ou d'une situation donnée, d'analyser les actes de l'enseignant·e et des élèves et amène celles/ceux-ci à avoir une attitude réflexive sur leur pratique professionnelle et celle des autres. On cherchera à les engager dans une réflexion sur leur pratique, à leur faire prendre conscience de leurs actions en lien avec les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle et à construire l'expérience. L'objectif sera de chercher à comprendre pour mieux s'adapter, mieux construire et mettre en œuvre son enseignement. Pour ce faire, l'approche clinique de l'activité sera utilisée car c'est une démarche qui permet de prendre du recul sur une pratique et d'élaborer des hypothèses en se fondant sur l'observation. Prenant sa source sur la réalité du terrain et les situations vécues, elle paraît être la plus adaptée pour l'analyse des pratiques professionnelles. La sociodidactique aura aussi une place essentielle dans ce travail, cette dernière permettant de prendre en compte le poids du contexte social dans la construction et la mise en œuvre de l'enseignement. Nous pensons effectivement que l'on ne peut ignorer le capital social et culturel des élèves dans le cadre de son enseignement car ce capital a un impact sur les apprentissages. Certains comportements ou apprentissages des élèves sont explicables avec le sociologique et cet état de fait permettra aux enseignant·e·s en formation de prendre conscience de l'impact des rapports sociaux de l'approche intersectionnelle au sein de l'école et au sein même de leur enseignement. La volonté première réside dans le fait que cette prise de conscience les amène à transformer leur pratique professionnelle pour parvenir à un apprentissage plus efficace des élèves.

Ce travail en analyse de pratique en lien avec l'approche intersectionnelle des rapports sociaux occasionnera un retour sur sa pratique, une prise de distance par rapport à celle-

ci, une meilleure compréhension de son mode de fonctionnement, un éclairage sur les rapports sociaux en lien avec sa propre pratique et celle des autres, une meilleure analyse des situations futures pour, nous l'espérons, une construction plus efficiente de son enseignement en prenant en compte les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle en EPS.

En somme, l'analyse des pratiques professionnelles avec comme points d'appuis la démarche clinique de l'activité et la sociodidactique engagera l'enseignant·e dans une attitude réflexive sur sa pratique professionnelle en lien avec les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle, dans un but de construction et de mise en oeuvre d'un enseignement plus efficace pour l'ensemble de ses élèves.

2 La formation des enseignant·e·s et la construction des compétences

2.1 Les compétences

Le mot compétence vient du latin « *competens* », participe présent du verbe « *competere* » qui signifie « convenir, être adapté à ». Cette notion a été utilisée dès le moyen âge pour reconnaître l'aptitude légale d'une autorité juridique à orchestrer tel ou tel acte. Ensuite, à la fin du XVII^{ème} siècle, elle désigne « ... *une connaissance approfondie, reconnue, qui confère le droit de juger ou de décider en certaines manières* » (Foulquié cité par Aubret et al., 1993, p. 19) pour se transformer au XX^{ème} siècle, suite aux changements des organisations du travail qui valorisent les compétences de l'opérateur. Différentes définitions de la compétence individuelle ainsi qu'une extension vers la compétence collective apparaissent ce qui ne permet pas de rendre ce concept clair. Différents auteurs (Le Boterf, 2002 ; Gilbert, Parlier, 1992) mettent en avant qu'il manque une définition forte de cette notion pour éviter qu'elle ne devienne un mot vidé de tous sens. Utilisée dans différents champs des sciences humaines (psychologie, sociologie, ergonomie ou pédagogie) et mise en lien avec l'action située, elle se généralise aussi au sein des milieux de la formation professionnelle, les performances devenant une expression des compétences. Ce concept globalement instable, lié aux questions de formation et au praticien réflexif de Schön est très utilisé depuis les années 2000. La difficulté de perception de cette compétence réside dans le fait qu'elle n'existe pas en soi, qu'elle n'existe que si elle est perçue par autrui grâce à différents éléments qui permettent d'en attester.

Pour clarifier cette notion de compétence, il sera fait référence à différents auteurs tels que Perrenoud et Tardif, qui ont travaillé sur cette dernière pendant de nombreuses années faisant évoluer eux-mêmes leurs perceptions de cette compétence.

La reconnaissance d'une compétence passe non seulement par l'identification de situations à maîtriser, de problèmes à résoudre, de décisions à prendre, mais encore par l'*explicitation* des savoirs, des capacités, des schèmes de pensée et des orientations éthiques nécessaires. Actuellement, on définit en effet une compétence comme l'aptitude à faire face efficacement à une famille de *situations* analogues, en mobilisant à bon escient et de façon à la fois rapide, pertinente et créative, de multiples *ressources cognitives* : savoirs, capacités, micro-compétences, informations, valeurs, attitudes, (schèmes de Perrenoud, 1997). Disons simplement que la notion de compétence désigne « *une capacité de mobiliser diverses ressources cognitives pour faire face à des situations singulières* » (Perrenoud, 1997). Cette mobilisation des ressources, qui ne sont pas elles-mêmes des compétences, ne peut s'exercer que lors de la situation, dans *l'urgence et l'incertitude* (Perrenoud 1996). L'intérêt de la compétence, opération mentale complexe, est qu'elle permet de choisir la réponse la plus adaptée à une situation ou à un ensemble de situations ayant des similarités. Concernant les compétences professionnelles, comme le précise Le Boterf (1997 cité par Perrenoud, 1997), elles « *se construisent, en formation, mais aussi au gré de la navigation quotidienne d'un praticien, d'une situation de travail à une autre* ». Pour apporter des précisions sur la compétence, les caractéristiques inhérentes à une compétence définies par Tardif (2006, p.26) semblent des plus adaptées. Selon lui, « *la compétence, savoir-agir complexe, aurait un caractère intégrateur, un caractère combinatoire, un caractère développemental, un caractère contextuel et un caractère évolutif* ».

En définitive, Perrenoud comme Tardif perçoivent la compétence comme *des opérations mentales complexes en situation, un savoir agir complexe*, idée que nous retrouvons avec le modèle CompAS de Parmentier et Paquay (2002).

2.2 La formation des enseignant·e·s et l'approche par compétences

Dans le cadre de la formation des enseignant·e·s, nous parlons souvent de compétence sans que forcément tou·te·s les acteur·rice·s en aient une définition stable et claire si bien que beaucoup opposent souvent savoirs et compétences. Le Boterf (1994, 1997) précise que les savoirs, qu'ils soient personnels, savants, privés, professionnels, savoirs issus de l'expérience ou acquis en formation sont bien des ressources mobilisées pour atteindre la compétence. De fait, si l'individu ne peut investir ces savoirs à bon escient, les utiliser, les mettre en lien avec des situations, ils ne pourront être d'aucune utilité pour atteindre la compétence. Ce qui rend l'utilisation de ces savoirs difficile est le fait qu'ils doivent généralement être investis dans l'urgence, dans l'incertitude d'une situation sans savoir si ce que l'on choisit d'utiliser ou de transposer sera efficient. Une compétence n'est donc pas un savoir procédural que l'on va appliquer tel quel sans traitement, ce n'est pas « *une mise en œuvre de savoirs* » (Perrenoud, 1996), c'est une utilisation de savoirs transposés, adaptés, pensés par rapport à une situation et pour laquelle nous allons utiliser également notre intuition, notre jugement. Sur les questions intersectionnelles, ces perceptions seront convoquées, mobilisées et pourront prendre une place importante.

En formation des enseignant·e·s, on se cantonne bien souvent à la maîtrise des savoirs disciplinaires sans réellement penser leur transposition et comme le précise Tardif (1996), les compétences ne sont pas toujours au centre des plans de formation. Il est vrai que le temps imparti de formation par discipline amène les formateur·rice·s à concentrer leurs enseignements sur les savoirs et connaissances disciplinaires qui leur paraissent indispensables mais elles/ils en oublient les étudiant·e·s qui sortent de leurs cours sans réellement savoir ce qu'elles/ils vont pouvoir faire de ces nouvelles connaissances, de leur utilité. Peuvent-elles/ils tou·te·s répondre à la question : à quoi cela me sert-il ?

Selon Tardif (2018), les formateur·rice·s auraient une représentation erronée de la formation axée sur la théorie, le morcellement des apprentissages par discipline et une prise en charge du développement des compétences lors des stages effectués. Les apprentissages ne permettraient alors pas « *le développement des compétences nécessaires à la résolution de problèmes complexes, flous, présentant des enjeux éthiques* », le développement de la pensée critique et seraient peu transférables. De plus, ces représentations ne seraient pas en accord avec l'évolution de la société actuelle, celle-

ci présentant des problématiques de plus en plus complexes nécessitant de la part des enseignant·e·s un esprit critique, des apports pluridisciplinaires, « *un haut degré de développement des compétences relationnelles et cognitives* ». Il est indispensable de donner du sens aux apprentissages des étudiant·e·s comme nous leur demandons de le faire pour leurs élèves. Ces apprentissages doivent être effectués en profondeur et ce n'est pas en travaillant sur une pièce de l'ensemble comme dans le modèle industriel taylorien que cela est possible. Tardif (2018) oppose alors le fractionnement à l'intégration. Le fractionnement représentant les pièces d'un puzzle constitué par les différentes activités de formation que l'étudiant·e devra reconstruire par lui-même alors que dans l'intégration, chaque activité en prépare une autre ou en poursuit une autre et c'est le·la formateur·rice qui garantit la cohérence. Elles sont liées les unes aux autres dans un but de construction de compétences. On part des compétences pour construire des activités qui permettront l'acquisition de connaissances. En somme, la compétence est « *un savoir agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficace d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations* » (Tardif, 2006, p.22). Cette définition de la compétence est intéressante car elle met en avant que chaque situation professionnelle est unique et complexe et qu'elle ne peut être travaillée hors contexte. De plus, les ressources internes « *dépassent largement les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être pour inclure ce qui est de l'ordre des postures, des attitudes, des habitus, des schèmes d'action* » (Tardif, 2017, p.20) et les ressources externes « *peuvent se révéler aussi cruciales que les ressources internes* » (Le Boterf, 2002 ; Tardif, 2006, p.20). Dans cette définition, on ne parle pas de situations mais de familles de situations, ce qui met en évidence que la personne ayant construit la compétence peut être efficace dans une situation analogue mais aussi dans un ensemble de situations présentant des similitudes. Elle va être en capacité de s'adapter aux situations de la même famille rencontrées. Cette idée est fondamentale dans l'enseignement où toutes les situations sont différentes mais présentent néanmoins pour beaucoup des similitudes, ce que la personne compétente sera capable d'observer pour s'adapter.

L'approche par compétences est une approche qui permet d'éviter les écueils de la divulgation de savoirs, d'aider les enseignant·e·s à construire leur professionnalité en leur permettant d'analyser les situations vécues et de s'adapter de manière plus efficiente. En

ce sens, nous avons essayé de penser une formation sur cette logique de l'approche par compétences.

2.3 Critiques de cette approche par compétences

Lors d'une conférence en 2017 organisée par le SNESup de l'ESPÉ d'Aix-Marseille et la FSU13 sur la question de l'approche par compétences en matière de formation des maîtres, Samuel Joshua et Frédéric Saujat interviennent sur le sujet, apportant des éclairages et des critiques intéressants que nous souhaitons développer. Tous deux mettent tout d'abord en évidence que la formation académique ne peut suffire à la construction des compétences mais que la pratique professionnelle va permettre de concrétiser ces compétences. Pour autant, ils n'ont pas le même point de vue sur cette approche par compétences.

Pour Samuel Joshua, il est impossible de mettre en place une entrée par les compétences pour plusieurs raisons. La première serait qu'il y a trop de définitions de la compétence (il en a compté au moins 141), ce qui empêche la cohérence. Il met également en avant que ce que l'on enseigne est dicté par un choix politique compliqué à conduire et que le « *comment on enseigne* » doit être au centre des préoccupations car les résultats seront différents en fonction de la méthode utilisée. « *La question pédagogique est une question sociale, une question politique* » alors quelle méthode serait la plus efficace pour acquérir les contenus prévus, pour apprendre les mêmes choses ? Pour lui, on ne peut traiter de cette question qu'en regardant toujours du point de vue des contenus et de la façon de les traiter. Il n'y a donc aucune raison de faire intervenir des compétences extrêmement lointaines et abstraites pour discuter de cette question. Cette question de l'approche par compétences aurait pris de l'importance par manque de cohérence sur ce qui doit être enseigné dans le système scolaire et il serait nécessaire de débattre sur cette question. Le système scolaire a évolué de manière positive passant d'une simple restitution des connaissances à une compréhension ce qui ouvre une ambiguïté dans le concept didactique. Le problème réside dans le fait que l'on ne sait pas bien ce qu'est comprendre. Il est convaincu que l'approche par compétences empêche le travail sur le savoir, sa transposition, sa reconstruction et sa divulgation alors même que c'est l'objectif premier de l'école.

Frédéric Saujat est moins catégorique. Il met en avant que la formation doit construire un individu capable plutôt qu'un individu épistémique car si « *on oublie l'enjeu de former*

des sujets capables, ils se retrouveront en grande difficulté en milieu professionnel mais le sujet capable n'est pas un sujet ignorant mais un sujet pour qui les connaissances et les savoirs sont subordonnés à l'action, pour qui les savoirs et les connaissances devraient devenir des instruments au service de l'action ». Mais il ne parle pas des compétences mais de LA compétence qui serait à la source d'une efficacité malgré tout dans la maîtrise des situations professionnelles sans pour autant l'opposer aux savoirs. Ce serait comme le précise Schwartz (1997), la capacité à mettre en dialectique les savoirs et l'expérience. Le problème de la professionnalisation en formation des enseignant·e·s est de considérer que les enseignant·e·s sont au départ incompetent·e·s et que les rendre compétent·e·s passe en premier lieu par les savoirs universitaires en oubliant de ce fait l'expérience individuelle et collective des enseignant·e·s, la culture professionnelle commune. Il reproche aux approches par compétences ayant cours d'oublier la compétence collective alors que la compétence est d'abord une compétence collective avant d'être une réappropriation individuelle. Ce qui lui paraît intéressant dans l'arrivée de la compétence en formation des enseignant·e·s c'est que *« cela rompt avec l'idée que les savoirs expliqueraient l'activité car la compétence est intimement liée avec l'activité et avec son efficacité »*. Pour autant, l'efficacité portée par la compétence est absente dans la formation comme dans le référentiel de compétences du professeur·e des écoles alors même que la définition de LA compétence représente le compromis entre sens et efficacité (économie que l'on fait de soi-même) que l'on ne retrouve pas, selon lui, dans l'approche par compétences. Développer le pouvoir d'agir des enseignant·e·s est le premier pas vers la compétence et si on occulte l'expérience professionnelle et collective par une prédominance des savoirs, on ne pourra le développer. Il ne faut pas mettre d'un côté le savoir universitaire et de l'autre le terrain, il est nécessaire de penser les deux ensemble sous peine de voir des enseignant·e·s débutant·e·s disqualifier la formation. *« Cette façon de positionner les savoirs en surplomb ne rend pas service aux savoirs et engendre des formes de remise en cause de la formation car on leur laisse le souci de se débrouiller avec le réel incommode »* alors même que *« LA compétence c'est aider les gens à se débrouiller de manière plus efficace avec ce réel incommode »*. Les savoirs sont des ressources pour développer la compétence et le choix du travail de la compétence qui est fait aujourd'hui dans la plupart des formations n'est pas vraiment celui tel que conçu par l'analyse du travail.

D'autres modélisations voient le jour avec d'autres approches comme celle des capacités d'Amartya Sen. Celui-ci met en avant que les inégalités entre les personnes ne doivent pas être jugées uniquement en fonction de leurs ressources mais bien de leurs capacités à convertir ces mêmes ressources en libertés réelles. La notion de « capacités » apparaît alors. Dans son ouvrage « *Un nouveau modèle économique. Développement, Justice, Liberté* » (2003), Sen avance qu'il n'y a de développement que par et pour la liberté. Il fut grandement critiqué pour l'absence dans sa théorie de liste des « capacités » de base. Cette modélisation est intéressante mais nous n'ouvrons pas le débat.

2.4 La formation proposée

Un approfondissement thématique de la notion de compétence s'opère au fur et à mesure du temps. C'est un concept qui reste au travail scientifique mais qui diffuse dans les plans de formation, comme dans les nouveaux diplômes des IUT. Pour autant l'approche par compétences n'est pas entièrement reliée au référentiel de compétences du métier du professorat des écoles (BO du 25 juillet 2013). Les étudiant·e·s par exemple ne présentent pas de portfolio, ce n'est pas un outil obligatoire. Dans l'INSPÉ, même si des formateur·rice·s travaillent de plus en plus à partir des compétences, ce n'est pas homogénéisé, ce qui perturbe les étudiant·e·s et les encourage à faire des demandes de cours disciplinaires plutôt qu'une formation transversale qui mobiliserait véritablement les compétences. Elles/ils n'ont pas conscience de l'apport que peut avoir ce travail d'approche par compétences et pensent qu'il est pour elles/eux nécessaire d'acquérir des savoirs pour les transmettre aux élèves. Elles/ils sont tellement formaté·e·s que dès que des enseignements sortent du disciplinaire, les étudiant·e·s sont en perte de repère et sous-entendent que cela ne va pas leur servir pour leur pratique professionnelle. Elles/ils ont de grandes difficultés à faire les liens mais nous pensons que ce n'est pas dû à une non-volonté de leur part mais plutôt à un manque de cohérence dans la mise en place de la formation par les formateur·rice·s. Ayant bien conscience de cet état de fait et nous fondant sur ce modèle d'approche par compétences, la formation proposée aux enseignant·e·s stagiaires a pour objectif à partir de l'analyse de pratique professionnelle d'acquérir des connaissances, des savoirs et de construire des compétences, en somme des outils capables de les aider à agir et réagir face à une situation ou à un ensemble de situations rencontrées. Un point d'achoppement est indispensable pour analyser leur

pratique professionnelle et celle des autres. Notre choix s'est porté sur les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle en EPS car il nous semble que ceux-ci prennent une place prépondérante dans les apprentissages des élèves et les inégalités d'accès aux savoirs. Si nous avions mis en place des cours magistraux sur cette thématique, nous ne pensons pas que cela aurait été efficace. Les enseignant·e·s auraient certainement écouté et acquis des connaissances et des savoirs mais n'auraient en aucun cas pu utiliser ces derniers au sein de leurs enseignements. De plus, ces apprentissages auraient été superficiels et n'auraient pas eu de sens pour elles/eux. Nous avons donc mis en place des situations (analyses de textes, construction de posters en groupe, débats, analyses vidéos) au cours desquelles, elles/ils étaient acteur·rice·s. Nous considérons que ces situations sont plus inventives, plus complexes, proches du terrain et permettent ainsi d'engager et motiver les enseignant·e·s dans le travail proposé. De plus, travailler sur des faits de société, les rapports sociaux, des problématiques éthiques que chacun·e peut observer au sein de l'école engage le développement de la pensée critique, des compétences relationnelles (capacité à écouter l'autre, à entrer en débat, etc.) et cognitives des enseignant·e·s en formation. Nous avons fait le pari que ces modalités de travail amèneraient une transformation de leurs pensées, représentations et leur permettraient de construire une boîte à outils personnelle qu'elles/ils seraient en mesure d'utiliser à bon escient avec leurs élèves, dans leurs classes, dans leurs écoles. Nous avons donc repensé la formation pour permettre l'acquisition de compétences professionnelles sur cette thématique des rapports sociaux de l'approche intersectionnelle en EPS en nous appuyant sur la démarche de l'approche par compétences de Tardif.

Afin d'analyser les compétences des stagiaires construites ou en cours de construction, l'utilisation du modèle Comp.A.S. de Parmentier et Paquay (2002) semble appropriée.

2.5 Le choix du modèle Comp.A.S. de Parmentier et Paquay

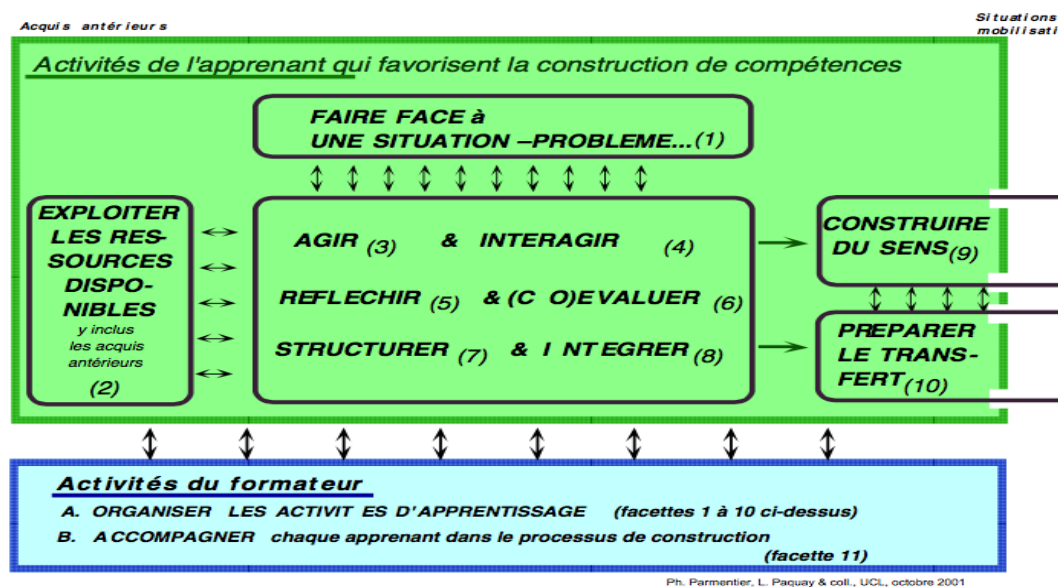
Lorsque l'on cherche à construire des compétences, il peut être intéressant que ce soit pour les formateur·rice·s et/ou les enseignant·e·s d'analyser leur pratique professionnelle afin de savoir si les dispositifs utilisés favorisent réellement la construction de compétences par les apprenant·e·s qu'elles/ils soient élèves ou enseignant·e·s. Le modèle Comp.A.S. a « *pour but d'analyser des situations d'enseignement/apprentissage (et les projets préparatoires des séquences d'enseignement) en vue de mettre en évidence les « ingrédients » susceptibles de favoriser la construction de compétences par les*

apprenants. Il peut être utilisé dans l'enseignement fondamental et secondaire, mais aussi dans l'enseignement supérieur et dans les formations professionnelles » (Parmentier et Paquay, 2002, p.2). L'école a changé et il est maintenant attendu de la part des enseignant·e·s, non pas une divulgation des savoirs mais une réflexivité plus importante sur la construction et la mise en œuvre de leur enseignement, afin d'amener les élèves à la construction de compétences. Il leur est indispensable de penser des situations nouvelles plus motivantes qui vont pousser les élèves à réfléchir, à interagir, à traiter de l'information pour les résoudre de manière efficace. Il faut donner du sens, interroger, amener à penser pour construire les compétences et cet outil permet aussi aux futures enseignant·e·s ou aux formateurs·rices d'analyser leur pratique professionnelle et d'observer si celle-ci permet la construction de compétences. Ce modèle fait apparaître dix types d'activités de l'apprenant·e susceptibles de contribuer au développement de compétences afin de pouvoir ensuite les mobiliser dans d'autres situations : faire face à des situations-problèmes (1) (situations nouvelles et motivantes) ; (2) exploiter des ressources (mises à la disposition de l'apprenant ou rendues accessibles) ; (3) agir et ... (4) interagir (pour chercher, confronter, analyser, comprendre, produire, etc.) ; (5) réfléchir et ... (6) (co-)évaluer (à propos des processus mis en œuvre et des produits obtenus) ; (7) structurer et ... (8) intégrer (pour fixer les nouveaux acquis dans le long terme et les articuler aux acquis antérieurs) ; (9) construire du sens et ... (10) préparer le transfert (Parmentier et Paquay, 2002).

Cet outil peut être utilisé de différentes manières en formation : soit pour permettre aux formateur·rice·s d'accompagner les futur·e·s enseignant·e·s dans la construction de leurs séquences didactiques, soit en liant théorie et pratique de manière continue pour mettre en avant « *la présence et la qualité des différents ingrédients proposés dans une unité de formation (projetée ou réellement mise en œuvre)* » (Parmentier et Paquay, 2002, p.13). C'est en ce sens que nous l'avons utilisé car cette grille a permis de faire entrer les acteur·rice·s dans une pratique réflexive à partir d'activités didactiques en EPS en se servant de présentations de posters, de débats, d'analyses de vidéos réalisées *in situ* et d'autoconfrontations. Il ne faut pas oublier, lors de l'analyse, que cet outil ne permet pas de valider la construction de compétences mais bien si le dispositif mis en place en formation a des caractéristiques susceptibles de favoriser la construction de compétences. Nous n'avons par ailleurs pas de doute sur le fait que « les ingrédients » de la grille

puissent favoriser la construction de compétences mais ce n'est pas l'outil à proprement parlé qui le déterminera. Il est nécessaire de disposer d'autres outils fiables pour vérifier la construction de ces dites compétences comme des autoconfrontations, des observations permettant de valider la transformation ou non de l'enseignant·e au sein de sa propre pratique professionnelle. Le discours à lui seul ne suffira pas. Néanmoins, c'est une première étape indispensable pour vérifier si les enseignant·e·s débutant·e·s se sont bien emparé·e·s de ces ingrédients de la grille du modèle Comp.A.S. Nous souhaitons observer les effets d'une formation à l'approche intersectionnelle des rapports sociaux en EPS à partir de cet outil. Avec cet outil, nous allons nous focaliser sur les travaux en groupe, les débats organisés lors de la formation, les analyses de vidéos réalisées *in situ*, les écrits de positionnement et de repositionnement ainsi que les autoconfrontations. Les ingrédients retenus ne seront donc pas forcément les mêmes car tous ne peuvent être utilisés pour chaque situation vécue par les enseignant·e·s débutant·e·s. La grille CompAS permettra également d'observer et d'analyser la qualité du dispositif de formation mis en place visant la construction de compétences à l'approche intersectionnelle des rapports sociaux en EPS.

Figure 1 : facettes des activités d'enseignement/apprentissage qui favorisent la construction de compétences selon Parmentier et Paquay (2002, P.6).



Lors de la construction de cette formation, nous avons exploité ce modèle afin de mettre en avant ces 10 facettes pour ensuite pouvoir analyser les résultats en termes de construction de compétences.

CHAPITRE 2 : les rapports sociaux et l'approche intersectionnelle

3 Les rapports sociaux

3.1 Le rapport social, les rapports de pouvoir et la domination

Selon Danièle Kergoat (2005, p.95), « *le rapport social peut être assimilé à une tension qui traverse la société ; cette tension se cristallise peu à peu en enjeux autour desquels, pour produire de la société, pour la reproduire ou “pour inventer de nouvelles façons de penser et d’agir”*, les êtres humains sont en confrontation permanente. Ce sont ces enjeux qui sont constitutifs des groupes sociaux. Ces derniers ne sont pas donnés au départ, ils se créent autour de ces enjeux par la dynamique des groupes sociaux ». En somme, le rapport social est une tension au sein de la société érigeant des phénomènes sociaux en enjeux constituant ensuite des groupes sociaux aux intérêts opposés. Ce concept de rapport social est un des éléments constituant la société permettant de comprendre la réalité sociale, un paradigme de l'intelligibilité de la réalité sociale (Pfefferkorn, 2007). Ce ne sont pas les groupes sociaux qui les construisent mais bien les rapports sociaux qui instituent les groupes sociaux en prenant appui sur les pratiques sociales. Finalement, les faits matériels, les richesses, le travail construisent ces rapports sociaux et les groupes sociaux qui en découlent. L'analyse en termes de rapports sociaux repose donc sur un matérialisme épistémologique et non pas sur une approche culturalisante considérant ainsi les rapports sociaux économiques à la base du rapport social qu'il soit de classe, de sexe ou de racisation. De fait, la place occupée par les individus dans la société de production permet d'envisager celle de leur descendant dans le système éducatif car chaque individu est traversé par les rapports sociaux, en est imprégné et les met en œuvre inconsciemment ou consciemment. Cela engendre inévitablement des unions et des divisions : des unions au sein des groupes qui se reconnaissent et s'émancipent entre individus en faisant partis et au sein même de la société et des divisions entre les différents groupes antagonistes. Cet état de fait crée une architecture globale qui est reconnue par tou-te-s et des rapports de pouvoir entre les groupes de « dominant·e·s » et les groupes de « dominé·e·s ». C'est ce que l'on nomme les rapports de domination et ceux-ci n'interviennent que lorsque le rapport social se transforme en rapport de pouvoir permettant au groupe « dominant » d'imposer ses idées, son règlement, ses modalités de fonctionnement. Bourdieu la qualifie de violence symbolique (1972) et elle serait selon

lui déjà présente à l'école. Mais comment s'exprime-t-elle ? Et comment le système éducatif et les enseignant·e·s pourraient la contrer et transformer ces rapports de pouvoir ?

La sociologie s'emploie à définir, à expliciter les rapports sociaux et de fait, les rapports de domination. Elle travaille à critiquer l'inégalité, pour donner à voir la réalité de l'espace public, de la société. L'espace public, parfois jugé peu démocratique, n'est pas extérieur à nous, il nous habite car il a accès à tout le monde même si tout le monde n'y a pas un accès égal. Il contribue à produire la réalité et nous pouvons y voir la réalité des rapports de domination. L'individu n'existe pas en dehors des rapports de pouvoir qui se jouent dans la société et donc, par là-même dans l'espace public. Elle/il en est l'acteur·rice et l'agent·e, si bien que nous pouvons affirmer que ce sont bien les hommes et les femmes qui produisent ces rapports, qui les assimilent, les mettent en œuvre. Elles/ils peuvent donc les transformer, les faire évoluer car comme le précise Pfefferkorn (2011, p.3), les *« rapports sociaux sont par définition mouvants. Ce sont cet inachèvement structurel, ces contradictions en permanence renouvelées et la relative incohérence des rapports sociaux qui contribuent aussi aux marges de liberté qui peuvent être saisies par les êtres humains, individuellement et collectivement, pour bousculer ces rapports »*.

Daniel Kergoat (2009, p.123) va également dans ce sens lorsqu'elle précise : *« Mieux comprendre les rapports sociaux, leur intrication et les analyser, avoir une méthode pour les penser, c'est faire un pas vers leur possible dépassement »*. Nous pouvons alors penser que même si les représentations et les rapports sociaux sont ancrés dans chaque sujet et chaque groupe de sujet, les transformer, les faire évoluer et/ou passer d'un groupe à l'autre n'est pas chose aisée mais n'est pas impossible.

Il est aussi nécessaire de rapporter chaque rapport social à la société au sein de laquelle il s'exprime car le contexte agit sans nul doute sur le rapport social, ce qui engendre des différences importantes d'expression de ce même rapport social.

Nous ne pouvons penser les rapports sociaux individuellement que ce soit le rapport social de sexe, de classe ou de « race » car chaque rapport social est en lien avec les autres et interagit avec eux. Ces rapports sont entremêlés, ils s'articulent les uns les autres et *« aucun de ces rapports n'existe à l'état pur dans le monde social : chacun d'entre eux imprime sa marque sur les autres rapports sociaux et, de même inversement, est largement imprégné par les autres »* (Pfefferkorn, 2011, p.1).

Nous avons conscience que le système éducatif dans son ensemble et donc les enseignant·e·s participent de cette pérennité des rapports sociaux car les pratiques enseignantes comme toute pratique sont empruntées de stéréotypes, sont construites en lien avec ces rapports sociaux. La construction de notre formation en termes de rapports sociaux va permettre aux enseignant·e·s de comprendre comment les rapports sociaux sont construits et contraignent les individus mais surtout comment chaque individu ou chaque groupe d'individu peut à son niveau construire des marges de liberté et d'action pour déplacer ces rapports sociaux (Cardon, Kergoat et Pfefferkorn, 2009) notamment lors de la construction et la mise en œuvre de leur enseignement.

Comme nous l'avons vu précédemment, les rapports de pouvoir engendrent deux positions, celle de dominé·e et celle de dominant·e. Cette notion de domination est centrale dans notre travail sur l'approche intersectionnelle des rapports sociaux pour comprendre les enjeux des rapports de pouvoir et ce qui se joue lors des débats en formation et au sein même d'une classe.

Dans son sens étymologique, la domination est issue du latin « *dominor* » signifiant « être maître, dominer, commander, régner ». Elle représente le fait « *d'avoir les moyens matériels, institutionnels ou spirituels d'exercer le pouvoir sur quelque chose, d'imposer durablement sa volonté à autrui* » (Echaudemaison, 2001, p.148). Pour Max Weber (2013, p.44), la domination représente « *la possibilité de contraindre d'autres personnes à infléchir leur comportement en fonction de sa propre volonté* ». Pour lui, la domination serait empreinte de deux objectifs différents, celui d'avoir de l'autorité et celui d'obtenir des intérêts particuliers et elle s'exprimerait sous trois formes :

- La domination traditionnelle relevant du caractère sacré d'ordres et de pouvoirs des dominants ; la domination patriarcale en est l'exemple le plus important. La tradition a établi l'ordre depuis longtemps ce qui le légitime.
- La domination légale qui engendre une obéissance à la règle codifiée et non pas à la personne en elle-même. La personne dominée obéit alors à son supérieur selon la règle établie. Cette obéissance est liée à la fonction et non à la personne.
- La domination charismatique qui repose sur la croyance en les qualités du « chef » ; son aura, sa valeur, sa personnalité, sa force, son esprit, ses compétences sont autant de qualités qui engagent l'individu à se soumettre à lui (weber, 2013).

Ainsi les rapports de domination peuvent opposer dans différents domaines (économiques, culturels, politiques) et sous différentes modalités (privilèges, croyances, rapports de force) aussi bien des individus que des groupes sociaux ou même des pays. Weber précise également que ces différentes formes de domination peuvent s'entremêler, la domination légale pouvant être emprunte de domination charismatique, comme la domination charismatique peut se construire par la tradition (l'aura du chef pouvant se transmettre naturellement à ses descendant·e·s). Pour autant, dans ces différentes formes de domination, les individus soumis reconnaissent l'autorité d'une personne ou d'un ordre et la légitimité des pouvoirs associés de manière plus ou moins forte. Ces différents types de domination peuvent être intériorisés dès le plus jeune âge ce qui engendrerait des positions sociales relativement établies de dominant·e ou de dominé·e. Finalement, des catégories se construisent, un habitus se crée et les individus intériorisent des positions rendant la domination difficile à combattre. Cette violence symbolique, peu visible, s'exprime à travers les normes sociales selon un ordre social établi, les représentations inscrites dans notre habitus qui engendreront par la suite nos conduites ordinaires. Tout est mêlé sans que les dominé·e·s ou les dominant·e·s, qui entretiennent l'un comme l'autre ces rapports de dominations, en aient réellement conscience. Tou·te·s deux subissent elles/eux-mêmes les contraintes de la domination et s'imposent elles/eux-mêmes ces schèmes inconscients de la domination.

La notion de domination est centrale dans notre travail sur l'approche intersectionnelle des rapports sociaux car elle s'exprime au sein de l'école, de la classe et de la formation des enseignant·e·s sans y avoir été invitée, créant des discriminations, des inégalités dans un système scolaire pronant l'égalité des chances.

3.2 Différents types de rapports sociaux inhérents à l'approche intersectionnelle et leurs dérivés

Les rapports sociaux constituent la société et s'expriment à chaque étage, à chaque strate de cette dernière, pour chaque individu ou chaque groupe d'individus. Ils permettent de comprendre la réalité sociale et sont liés les uns aux autres. Force est de constater que, malgré de nombreuses études sur les rapports pris individuellement, la classe, le genre ou la « race », de nombreux auteur·rice·s ont depuis, de nombreuses années, tenté d'articuler les différents rapports entre eux. Nous pouvons ainsi citer les travaux de Delphy sur le

sexe et la classe ou ceux de Guillaumin sur le sexe et la « race » ou encore ceux de Crenshaw, de Dorlin, de Kergoat, etc. Tous ces travaux nous ont permis de considérer l'importance de la consubstantialité de ces rapports sociaux et donc de nous ancrer dans une perspective intersectionnelle. Nous nous attacherons à développer sur le plan théorique chaque rapport social, le sexe, la classe et la « race » avant de parler d'intersectionnalité. Notre position est celle que nous avons adoptée lors de notre formation et nous considérons qu'il peut être intéressant pour une bonne compréhension et une acquisition de connaissances d'isoler les rapports sociaux à des fins pédagogiques avant de les travailler de manière imbriquée. Cela ne remet pas en question nos convictions sur le fait que ces rapports interagissent les uns avec les autres, sont interdépendants et articulés mais explique notre choix.

3.2.1 Sexe et genre comme rapport social

3.2.1.1 Le sexe

Pour la question de détermination du sexe, les caractéristiques physiques permettent de différencier les hommes des femmes et les mâles des femelles. Celui-ci détermine des groupes d'individus, hommes et femmes chez les humains, les membres de l'un de ces groupes ne pouvant se reproduire qu'avec les membres de l'autre groupe. On a longtemps cru que les comportements des hommes et des femmes étaient prédéterminés par leur anatomie, leurs caractéristiques biologiques et que celles-ci les conditionnaient concernant leurs rôles sociaux, leurs émotions, leurs choix professionnels. La référence de l'humain était l'homme ou le masculin et les femmes étaient considérées comme inférieures. Il s'agit pour s'en convaincre de regarder encore aujourd'hui la différence de poste ou de salaire entre les hommes et les femmes, les remarques des un·e·s et des autres sur les hommes et les femmes ; les hommes savent lire une carte routière tandis que les femmes ne savent pas s'orienter. Les hommes et les femmes sont-elles/ils si différent·e·s au-delà de leurs caractéristiques biologiques ?

Le sexe est donc une catégorisation globale des individus qui leur assigne la modalité femelle ou mâle, le plus souvent en se référant aux organes génitaux externes de chacun·e (Couchot Schiex, 2017). Il représente donc une identité biologique assignée sur la base d'une vision binaire réductrice. Detrez (2002, p.149) précise qu'« *il semble évident que le corps est porteur de l'identité sexuée, marquée par les organes sexuels qui font de*

chacun, biologiquement, un homme ou une femme. Mais les soi-disant évidences biologiques ne le sont jamais tout à fait. L'expérience du travestissement ou de la transsexualité fait passer les caractéristiques biologiques après l'identité sociale, et les travaux ethnologiques ont montré que l'adéquation entre sexe et genre n'est pas automatique ». En ce sens, certain·e·s chercheur·se·s relèvent l'existence de plus de deux sexes comme pour, les personnes transsexuelles ou les personnes intersexe, remettant ainsi en question la bi-catégorisation des sexes. Catégoriser de façon binaire serait ignorer le fait que les personnes transsexuelles ne se reconnaissent pas dans le sexe qui leur a été attribué à la naissance. De plus, sur un plan neurobiologique, cette catégorisation en deux groupes des individus n'est pas concevable car le cerveau de chaque personne dispose d'une multitude de caractéristiques ; il est loin d'être binaire, soit mâle ou soit femelle (Couchot-Schiex, 2017). Avant de définir le genre, nous souhaitons mettre en avant les stéréotypes de sexe car ceux-ci prennent une place importante dans l'école et hors de l'école. Le problème réside surtout par rapport à la valeur attribuée à ces stéréotypes car en fonction de ces valeurs, une hiérarchisation sociale s'installe. Plus précisément, pour les stéréotypes de sexe et de genre, il n'est pas pertinent de les associer dans la mesure où ces derniers ne relèvent pas de la même catégorie mentale, ni des mêmes faits sociaux, ni des mêmes pratiques sociales.

3.2.1.2 Les stéréotypes de sexe

Les stéréotypes sont des éléments culturels appris par l'individu au cours de sa socialisation (Fontayne et Chalabaev, 2016). Les stéréotypes de sexe sont un ensemble de traits et de caractères que l'on attribue automatiquement, d'une manière rigide, aux membres des catégories filles et garçons. Ils influencent nos perceptions, nos jugements, nos attentes et nos comportements et ils sont plus accentués en milieu mixte que non mixte (Mosconi, 2004). Goffman (1973) les a nommés « la présentation de soi ». À sa naissance, l'enfant acquiert une identité de genre en lien avec la désignation du sexe biologique, ce qui l'amènera rapidement à s'identifier à un groupe. Cet enfant, puis l'adulte qu'elle/il deviendra, confirmera son appartenance à un groupe en adoptant des attitudes opposées à l'autre groupe (Mieyaa, Rouyer & le Blanc, 2010). Même si les très jeunes enfants semblent faire peu de différences entre ces rôles dans leurs jeux, ces stéréotypes de genre semblent émerger dès l'âge de deux ans pour se consolider autour de 8-9 ans. L'origine des distinctions entre les sexes est en lien direct avec

l'environnement et les parents, les pairs ainsi que les enseignant·e·s sont directement responsables de la différenciation entre les sexes (Bigler, Hayes & Hamilton, 2013). En effet, les parents dès le plus jeune âge de leurs enfants engendrent ces stéréotypes par l'habillement, les jouets et la manière d'intervenir auprès de leur enfant puis l'enseignant·e par sa manière d'agir va conditionner leurs comportements et risque d'ancrer ces stéréotypes de genre dans les pensées des enfants amenant dès la maternelle une socialisation différenciée. Les enseignant·e·s ont finalement souvent des attentes différentes à l'égard des filles et des garçons et renforcent ainsi les biais sexistes en soulignant l'importance d'appartenir à un genre (Thorne, 1993), ce qui engendrerait pour ces enfants de présenter plus de stéréotypes sexistes que leurs pairs (Bigler, 1995 cité par Bigler, Hamilton et Hayes, 2013). En ce qui concerne les pairs, ce serait la rencontre de celles et ceux ayant des comportements relativement similaires et typiques qui renforceraient les stéréotypes sexistes et cela quels que soient les stéréotypes. De plus, le fait de passer beaucoup de temps avec des pairs de même sexe conduirait les enfants à adopter un comportement stéréotypé. C'est pour ces raisons que certains enfants « peu ou pas en conformité » avec les stéréotypes peuvent être victimes de harcèlement par leurs pairs. Comme le précise Couchot-Schiex (2016, p8), « *dès leur naissance, filles et garçons sont envisagés, imaginés, pensés comme différents à partir du critère biologique. Si la sphère parentale suppléée par les structures de la petite enfance participe le plus souvent à cette construction différenciée, il faut admettre que l'école, comme les autres espaces sociaux, contribue à cette différenciation dès les premiers temps éducatifs* ». En effet, chaque enseignant·e, éducateur·trice, élève, est mû.e par une socialisation modelée par de nombreux stéréotypes de genre qui font d'elle/lui un être imprégné d'idées reçues et de certaines attentes. En ce sens, Marie Duru-Bellat (2014) explique lors d'un entretien, sur la base de travaux scientifiques, « *que les élèves arrivent à l'école empreints du modèle stéréotypé selon lequel étant une fille, il y a des choses qui sont pour elle et pas pour elle et un homme, pareil. Ceci va interférer avec leur réussite* ». Pour éviter ces stéréotypes et contraintes imposées, Gauthiez-Rieucan (2010) souhaite que les professeur·e·s s'engagent dans une pensée réflexive sur la construction de leur propre identité sexuée, pour déconstruire les stéréotypes, les représentations collectives sur les femmes et les hommes, et reconstruire un rapport égalitaire fait de respect mutuel entre les filles et les garçons. Elle promeut l'introduction généralisée d'un enseignement sur la

mixité et le genre dans les ESPÉ et préconise la nécessité d'une refondation du discours de l'enseignant·e qui doit valoriser le « féminin », d'une refondation de la mixité scolaire via les savoirs et l'ensemble des pratiques pédagogiques. Les formateur·trice·s et les enseignant·e·s sont des figures essentielles dans ce processus, pour être capables de faire de l'école non plus un lieu qui entretient la dévalorisation générale des filles, mais qui au contraire les valorise, permettant à la fois aux filles et aux garçons de se considérer différemment et à égalité. Nous en conviendrons, l'école, l'enseignant·e et les pairs jouent donc un rôle prépondérant dans la divulgation et le renforcement des stéréotypes de genre et des stéréotypes sexistes, d'autant plus que les enseignants·e·s sont assujetti·e·s aux stéréotypes même si elles/ils n'en ont pas conscience. Pour les combattre, l'école et les enseignant·e·s doivent trouver les moyens de ne pas les diffuser ni les accentuer mais bien de chercher à les réduire.

3.2.1.3 Le genre

Le développement des sciences humaines et sociales, notamment de la sociologie et des études de Genre aux États-Unis, puis en Europe, permettent au cours de la deuxième moitié du XX^{ème} siècle de s'interroger sur les constructions sociales genrées dans nos sociétés occidentales. Le mot « genre » est apparu pour la première fois en 1972 dans un ouvrage de la sociologue britannique Ann Oakley et s'est très rapidement répandu. Elle met en évidence « *la distinction entre sexe (donnée biologique) et genre (construction sociale)* » (Ferry, 2015). Elle propose une définition du genre qui repose sur la distinction lévi-straussienne entre nature et culture, et précise qu'on le distingue du sexe par sa dimension culturelle. Ce concept met en évidence que les rôles « féminins » et « masculins » ne sont pas déterminés à la naissance par le sexe de l'enfant mais bien par la société (famille, école...) et peuvent donc évoluer différemment en fonction des situations sociales, économiques, culturelles où se trouvent les individus. En somme, selon elle, le genre n'a pas d'origine biologique mais résulte bien d'une construction sociale des identités féminines et masculines. Allant dans le même sens, Brugeilles et Cromer (2008, p. 27) proposent une définition culturelle du genre : « *Le genre se réfère à la culture et à la classification sociale en « masculin » et en « féminin ». Le genre fait donc référence aux qualités, aux goûts, aux aptitudes, aux rôles et aux responsabilités, associés aux hommes et aux femmes dans une société. La définition du masculin et du féminin connaît une grande variabilité, preuve de son origine sociale, puisque chaque*

société élabore son classement selon des critères et des logiques qui lui sont propres. Les notions de masculin et féminin ne s'élaborent pas indépendamment l'une de l'autre mais sont indépendantes ». Cela s'observe dans les différences de comportements des hommes et des femmes en fonction des pays et de la culture, et même des régions du même pays. Les rôles féminins et masculins sont ainsi moins prégnants dans les pays développés que dans les pays sous-développés. Le genre est donc un concept sociologique qui renvoie aux différences sociales et culturelles entre les hommes et les femmes. Il représente alors l'ensemble des attitudes, des sentiments, des réactions qui amènent la société à différencier et hiérarchiser le masculin et le féminin.

Comme le précise Cogérino (2005) : « *Le terme « sexe » renvoie aux différences d'ordre biologique avec une dimension sociale. Les individus naissent mâle ou femelle... Le terme « genre » renvoie à la construction sociale des attributs associés au sexe, tels les comportements, les valeurs, les attitudes, les occupations, les rôles sociaux... Il renvoie à la catégorisation sociale du masculin et du féminin ...* ». Allant dans le même sens mais avec plus de précisions, Marro (2011, 2012) ; Pasquier, Marro et Breton (2016, p.4) mettent en avant que le genre est un concept opératoire pour penser l'éducation à l'égalité des sexes et qu'il et elles le mobilisent « *dans une acception sociopolitique, soit comme « un système hiérarchisant, de normes de sexes qui légitime les inégalités en les naturalisant sous les habits de LA différence ; sachant que ce dernier syntagme renvoie ici à tout ce que madame et monsieur Tout-le-monde pensent concernant ce en quoi filles et garçons, femmes et hommes, diffèrent « naturellement », de manière dichotomique, tant sur un plan biologique que psychologique ou même social* ». En somme, le genre, renvoie à une « *construction sociale et à une hiérarchisation de ce qui est considéré comme féminin ou masculin dans un contexte donné* » (Dayer, 2017, p. 14) et résulte des interactions entre l'individu, sa famille, la société, la culture dans laquelle il grandit. Si le sexe est déjà social, le genre passe par des signifiants culturels, des normes masculines ou féminines (qui non seulement nous séparent mais aussi nous hiérarchisent : « le masculin l'emporte »). Bourdieu parle de « domination masculine ». Le genre permet de contredire l'idée d'une nature féminine ou masculine, en privilégiant l'existence de « rôles sexuels », non induits par la biologie mais par les normes et attentes sociétales. La notion de genre permet alors de dissocier la part sociale de l'identité d'une personne (exprimée par des rôles masculins ou féminins variables selon les cultures), de la part

biologique de l'identité de cette même personne (exprimée par les organes sexuels), stable au niveau de l'espèce (Ottogalli-Mazzacavallo, 2017). « *Variable dans le temps et l'espace, le genre est ainsi « le sexe social », la différence des sexes construite socialement et culturellement* » (Thébaud, 2005, P.61).

Le genre peut être appréhendé de plusieurs façons en lien avec le rôle de genre, l'identité de genre et l'expression de genre. « *La notion de rôle de genre exprime le fait que certains rôles sont socialement attribués à l'étiquette féminine et d'autres à l'étiquette masculine* » (Couchot-Schiex, 2017, p.19), comme par exemple, les filles font de la danse ou jouent à la poupée et les garçons jouent au football ou aux petites voitures. L'identité de genre, quant à elle, concernerait tous les individus et représenterait le genre auquel la personne s'identifie, soit le fait de se sentir homme, femme, les deux, ou ni l'un ni l'autre, résistant alors à la logique binaire mâle / femelle (Couchot-Schiex, 2017). Celle-ci peut être différente du genre assigné à la naissance. Enfin, l'expression de genre d'une personne correspondrait à sa façon d'utiliser divers codes sociaux (vêtements, attitude, langage...) et corporels (corporalité, opérations...) attribués à un genre particulier. Par exemple, s'habiller de vêtements féminins est une expression de genre qui peut être considérée comme féminine. Il reste primordial de préciser que l'expression de genre n'est pas nécessairement en corrélation avec l'identité de genre car une personne peut être une femme qui s'identifie comme femme et pour autant avoir une apparence très masculine, cette apparence masculine ne remettant pas en cause son identité de genre. Couchot-Schiex (2016, p14) conteste la pertinence de l'opposition nature/culture en s'appuyant sur le concept de « rôle de genre » de Money, qui fait référence à la fois aux organes génitaux et aux « *autres manifestations morphologiques et comportementales* ». Elle précise qu'il est possible d'évacuer la tension entre nature et culture en allant au-delà d'une vision trop binaire du genre. En effet, même si les individus ont un sexe biologique, elles/ils peuvent choisir de se rapprocher de comportements, de caractères physiques, d'attributs extérieurs, dans l'un ou l'autre genre. Même si le genre amène des attentes et rôles sociaux dans une société donnée, il est composé d'une multitude de vécus subjectifs, d'expériences intérieures faites de ressentis qui peuvent être à la fois « féminins » et/ou « masculins » ; un homme peut à la fois aimer le football et la danse, les petites voitures et les poupées, aimer s'habiller en robe car il trouve ces vêtements jolis. Une femme qui a les cheveux courts et porte des pantalons plutôt que des jupes serait-elle forcément en

décalage avec les attentes du genre féminin qui lui est assigné socialement et associée, de fait, au genre masculin ? Avec le genre, chaque individu a la liberté de s'exprimer au travers de tous ces aspects faisant de l'identité quelque chose de multiple et propre à chacun-e. Le concept « d'identité de genre » de Hooker défini « *comme la possibilité de s'inscrire soi-même dans l'une des catégories de sexe, ou même d'envisager une identité plus ambivalente* » (Couchot-Schiex, 2016, p.14) permet à chaque individu de s'inscrire dans la catégorie du sexe féminin ou masculin tour à tour, en considérant que son identité genrée n'a rien de figé. En ce sens, les interactions avec d'autres vont amener les individus à activer tel ou tel rôle de genre, ne considérant plus alors le genre comme catégoriel mais comme relationnel (Clair, 2012).

Dans ce rapport entre sexe et genre, le post féminisme et la théorie Queer déconstruisent la structure binaire des genres, critiquent vivement les sociétés qui tendraient à mépriser les individus n'adoptant pas l'hétérosexualité et affirment le sexe naturel comme construit à partir du genre social. En somme, le sexe ne serait pas considéré comme important, représentant uniquement une différence physique parmi d'autres si le genre n'existait pas (C. Delphy, 2009) car le genre, charnière fondamentale de la connaissance, permet de lire la société (Thébaud, 2005). Le concept de genre permet de considérer les rapports sociaux de sexe : le sexe socialement construit et non le sexe biologique. Il désigne aussi toute approche théorique qui intègre cette variable dans ses critères d'analyse (Guilpain, 2010). En résumé, les définitions de genre sont plurielles avec une variété d'approches conceptuelles et analytiques mais nous nous rapprochons de la vision de Couchot-Schiex. Notre contexte de travail sur le genre est celui de l'école et de la formation des enseignant-e-s et nous verrons en quoi ce concept implique des rapports de pouvoir entre les individus, que ce soit au sein même du groupe de formation ou dans l'école. Il y a bien une organisation sociale de la différence et « *le genre est défini comme un élément constitutif des rapports sociaux fondé sur des différences perçues entre les sexes et comme une façon première de signifier des rapports de pouvoir* » (Scott, 1988 cité par Thébaud, 2005, p.61). Le genre met donc en avant des rapports de domination dont le meilleur exemple reste l'exploitation des femmes dans le travail domestique.

3.2.2 La classe sociale comme rapport social

La notion de classe sociale désigne un groupe social de grande dimension pris dans une hiérarchie sociale de fait et non de droit. Pierre Bourdieu se distingue très nettement de Karl Marx concernant sa définition des classes sociales. En fait, il considère que « *les classes sociales n'existent pas. Ce qui existe, c'est un espace social, un espace de différences, dans lequel les classes existent en quelque sorte à l'état virtuel, en pointillé, comme un donné, mais comme quelque chose qu'il s'agit de faire* » (Bourdieu, 1994, p.28). En ce sens, Bourdieu choisit de définir une classe sociale en prenant en compte non pas uniquement un système hiérarchique où des individus occupent la même place (comme le pense Karl Marx) mais différents « capitaux » dont dispose un individu : le capital culturel, le plus important selon lui, qui représente l'ensemble des connaissances transmises par le groupe social, le capital économique (revenu et patrimoine), le capital social (ensemble des ressources liées aux relations) et le capital symbolique (apparence, réputation, nom). La notion de classe succédant aux ordres et aux castes qui structuraient les sociétés d'Ancien Régime définit une structure inégalitaire, même si « *toutes les inégalités ne sont pas des inégalités de classes* » (Dubet, 2012, p.259). Celle-ci renvoie à un type de structure sociale particulier et plus encore à un mode de production économique. Dans nos sociétés industrielles modernes, sur fond de capitalisme, les classes opposent entre autres patrons et salariés même si au départ, les individus sont considérés comme fondamentalement égaux dans un régime démocratique. Cette apparente égalité rend possible le changement de classe alors qu'un changement de caste ne l'est pas. Les classes « *forment un ordre social plus ou moins « fonctionnel » et « nécessaire »* » (Dubet, 2012, p.259), organisant la structure des inégalités. De ces inégalités naissent des conflits entre les classes mettant alors en avant des rapports de classes. Les classes sociales sont donc définies par des conflits et par la conscience de ces conflits car comme le précise Dubet (2012, p. 260), « *il n'y a pas de classe sans conscience de classe.* » En effet, chaque classe a conscience de son identité sociale et culturelle, se reconnaît avec les autres faisant partie de la même classe autant qu'ils s'opposent aux autres n'en faisant pas partie. Elle a aussi conscience de ses intérêts et en fonction de son positionnement de classe, elle se considérera comme exploitée parce que son salaire ne lui propose qu'une part de la richesse produite ou comme exploitante tirant des bénéfices du travail de ses salariés. Ce concept de classe sociale est fondamental car

il permet de comprendre les inégalités sociales des sociétés industrielles et aide à l'analyse de la vie sociale qui irait bien au-delà de l'étude de quelques groupes sociaux. Dans la société capitaliste, les classes sociales sont un régime d'inégalités prétendant expliquer la « totalité » de la vie sociale, ce qui positionnerait au second plan les autres rapports sociaux considérés alors comme moins déterminants pour expliquer les actions et attitudes des individus. Les classes sociales seraient alors prioritaires pour expliquer les phénomènes sociaux et la société dans son ensemble. Cela nous inciterait à penser que l'analyse en termes de classes sociales serait vectrice d'une sociologie de la domination reléguant les autres rapports sociaux en arrière-plan. Dans les années 70, ce modèle était la référence pour une analyse de la société avec en point d'ancrage le travail ouvrier. Aujourd'hui, la situation a changé. Les inégalités sociales se creusent, la conscience de ces mêmes inégalités par les individus est de plus en plus importante et pourtant, les représentations de la vie sociale en termes de classes sociales semblent décliner. Cela est sans doute dû à l'apparition de clivages sociaux divers et variés qui, jusqu'à présent, étaient invisibilisés. Les problématiques de religion, le chômage, la diversité des cultures, les « quartiers difficiles » transforment la question sociale et semblent prendre place dans les esprits des populations alors même que les classes sociales ont été primordiales dans la construction de la société industrielle, emmenant avec elle le salariat ouvrier. Cet « effacement relatif » des classes sociales a déplacé le propos vers d'autres inégalités, d'autres rapports sociaux tels que le genre ou la « race » qui ne sont pas réductibles aux inégalités de classe et qui individuellement tendent à donner un point de vue global sur la société. Les classes ouvrières sont aujourd'hui remplacées par « les classes moyennes » dont se définissent une grande partie des Français, fixant une nouvelle norme. Elles/ils aspirent alors à un mode de vie normal ou s'y rapprochant. Au-delà de cette classe moyenne, les inégalités sociales semblent se diversifier et laissent apparaître de nouvelles catégories qui, à elles seules, dans leur dénomination, remettent en cause l'égalité des chances. Nous voyons alors apparaître les « riches » et les « pauvres », les « classes favorisées » et défavorisées », les classes « populaires », mettant en avant des rapports de domination, les un·e·s étant les dominant·e·s tandis que les opposé·e·s, « les dominé·e·s ». Ces rapports de domination rendent difficile l'égalité des chances et la réussite scolaire des « dominés », ces dernières permettant la mobilité de classe ou les transclasses. Ces nouvelles terminologies apparues suite au passage de la société

industrielle au capitalisme, mettent en avant le fait que les inégalités de classe ont laissé la place à des inégalités multiples hétérogènes et individualisées qui touchent de nombreux individus, à l'exception des très riches. L'ouverture sur le monde a aussi amené son lot de conflits sociaux. Il semble donc nécessaire de penser l'analyse en termes de classes sociales et de dominations de classes pour ne pas risquer de mettre en concurrence les inégalités amenant alors l'individualisme et l'impossibilité de penser en termes de rapports sociaux. La notion de classe sociale reste donc un marqueur important pour penser la vie sociale comme une totalité, pour mettre en avant les rapports de domination basés sur des intérêts contradictoires et des conflits. En affirmant qu'il y a des acteur·rice·s dominant·e·s et d'autres dominé·e·s, elle confirme sa place et son intérêt pour penser la vie sociale et la comprendre. Même si les intérêts, les sociétés, deviennent internationaux, si le travail se diversifie, chaque individu a une conscience de classe, vraisemblablement plus les dirigeant·e·s que les autres.

Dans cette micro-société qu'est l'école, ces problématiques de classe se retrouvent. Bourdieu et Passeron (1964, 1970) analysent comment la hiérarchie et la domination sociales se perpétuent à travers les institutions scolaires. Le système d'enseignement reproduit l'ordre établi, d'une part en conduisant les enfants des classes dominantes à obtenir les meilleurs diplômes et à occuper ensuite les meilleures places dans la société grâce à leur capital culturel, d'autre part, en légitimant le classement scolaire, la réussite et/ou l'échec des individus par des qualités innées ou des dons qui mettraient en avant que les déficiences personnelles seraient responsables de ce fait et non pas la sélection sociale. Mais l'école n'est qu'un des engrenages de la reproduction qui repose de manière plus générale sur la transmission de génération en génération d'un patrimoine familial et social. Notre analyse des classes sociales s'appuie sur les sociologues mais nous avons bien conscience qu'une analyse des classes sociales et notamment de « classes de sexe » du point de vue féministe avec l'apport des féministes matérialistes comme Guillaumin ou Delphy serait intéressante.

3.2.3 Autour de la « race » comme rapport social

3.2.3.1 Terminologie de "race" humaine

La notion de race humaine est utilisée pour définir des classifications internes à l'espèce humaine et cela en fonction de critères morphologiques ou culturels. Utilisée au XIX^{ème} siècle pour différencier des groupes humains selon des critères arbitraires (religion, nationalité, couleur de peau, origine géographique, etc.), elle n'est plus utilisée que par des politiciens encourageant une idéologie raciste, les scientifiques ayant montré qu'aucun argument biologique ne pouvait la légitimer. C'est donc bien une représentation arbitraire car il n'existe donc pas de race humaine mais une pluralité humaine sans hiérarchie. Luigi Luca Cavalli-Sforza (2011, p. 325) précise qu'« *en réalité dans l'espèce humaine, l'idée de « race » ne sert à rien. La structure des populations humaines est extrêmement complexe ; elle varie d'une région du monde à une autre, d'un peuple à un autre ; on rencontre toujours une infinité de nuances dues à des migrations constantes à l'intérieur des frontières et au-delà des frontières qui rendent impossible des séparations tranchées* ». Suite à la montée des nationalismes engageant des interprétations racistes se donnant une valence scientifique, le morcellement en races humaines fut très fort et a obligé les pays après la guerre à réfléchir de manière approfondie à cette notion de race humaine en l'abandonnant ou en la conservant dans un sens de groupement culturel et non plus de classe biologique. Le nazisme et ses monstruosité ont engagé lors de la deuxième moitié du XX^{ème} siècle, l'abandon de ce terme ambigu. Après la seconde Guerre Mondiale, l'Unesco propose de substituer l'expression « groupe ethnique » au terme de « race » considérant que celui-ci est plus scientifique et prend en compte les facteurs culturels tels que la langue, la religion, etc. malgré l'absence de composante biologique dans la terminologie de « groupe ethnique » comme le fait le terme de « race ». A l'heure actuelle, les ethnologues mettent en avant qu'il n'existe pas uniquement des différences génétiques et phénotypiques entre les individus mais aussi des différences culturelles qui engageraient à définir des ethnies très nombreuses. Ces différences culturelles seraient celles ayant le plus d'importance dans la définition des populations engageant même parfois des traits caractéristiques et risquant à long terme de créer le développement d'un processus de racisation par l'acceptation ou l'interdiction de certaines unions conjugales. Les travaux sur le génome humain au début des années 2000 ont remis en cause la terminologie de race en mettant en évidence qu'il est possible de

trouver des marqueurs génétiques chez les individus permettant de révéler leur origine géographique mais que finalement, la part la plus importante de différence génétique serait située à l'intérieur d'un même groupe géographique et non entre différents groupes. La mondialisation et la mobilité des personnes dans le monde atténuerait ce fait. En somme, des groupes peuvent être définis au sein de l'espèce humaine par de petites différences entre fréquences alléliques d'un grand nombre de marqueurs génétiques permettant d'imaginer le continent d'origine de ces individus sans que cela puisse amener à la prédiction de son génotype. Cela permet de définir « des races » au sein de l'espèce humaine mais les catégories ainsi établies étant peu pertinentes sur le plan biologique et le terme de « race » étant connoté ou pouvant être mal compris en fonction de la définition utilisée, les scientifiques préfèrent utiliser les notions de groupe géographique ou de population.

Ce terme de « race » décrié en France, reste pour autant présent dans certains textes législatifs surtout pour mettre en avant l'interdiction de toute discrimination raciale comme la loi de 2001 sur la lutte contre les discriminations et ce malgré les demandes de nombreuses personnalités, telles que des politiciens, qui sont restées sans succès. Il faudra attendre 2018 pour que cette notion disparaisse de la constitution française alors même qu'elle a disparu du langage français.

Dans l'ouvrage *Enseigner l'égalité filles-garçons* (Anka Idrissi, Gallot, Pasquier, 2018, p.188), il est proposé une définition du terme de « race » dans le lexique : « *Le terme de « race » doit être compris comme le produit d'un rapport social de domination au même titre que la classe sociale ou le genre. La « race » n'existe pas sur le plan biologique ou naturel. Elle est produite par les discriminations. Il s'agit d'un terme dont la réception est complexe aujourd'hui et la difficulté tient dans le fait de nommer sans réifier des catégories* ». La problématique de l'utilisation du terme de « race » en France même d'un point de vue sociologique tient à son historique. Néanmoins, nous pouvons tout de même nous poser la question de sa légitimité en France dans la mesure où celle-ci est surtout utilisée dans des pays où la société est extrêmement clivée entre noirs et blancs tels que les Etats Unis ou le Brésil. En France, son utilisation en sociologie semble reposer sur les insuffisances de certaines notions telles que l'ethnicité, la nationalité, le rapport à l'immigration. Effectivement, force est de constater qu'en France, des personnes « noires » peuvent être racisées comme « noires » alors qu'elles n'ont aucun rapport avec

l'immigration ou avec une quelconque unité culturelle. Le seul point commun qu'elles possèdent alors c'est d'être qualifiées à partir de leur phénotype. Et bien souvent les discriminations viennent de ce même phénotype. Pour exemple, les personnes « noires » ont plus de problème pour l'accès à un logement alors même que certaines n'ont pas de culture commune ou ne sont pas immigrées (exemple des personnes originaires de la France d'Outre-mer).

Comme le précise Michel Wieviorka (1996, p.1), « *Le racisme naturalise un groupe humain pour lui attribuer des caractéristiques intellectuelles, culturelles ou sociales autorisant l'infériorisation ou le rejet de ses membres (...). La « racialisation » des rapports sociaux est un processus par lequel une société se représente, de façon plus ou moins décisive, comme constituée de groupes raciaux, de races en concurrence et en opposition* ».

3.2.3.2 Racisation/racialisation

De nombreux débats et différences de point de vue existent entre les chercheur·se·s concernant la terminologie de racisation et de racialisation. Le racisme « *assigne une place, inférieure, au groupe « racisé », c'est-à-dire victime du racisme. En revanche, la « racialisation » ..., en substituant la référence à la race à toute autre définition des groupes humains, induit des tensions du déficit de communication et d'échange, et éventuellement des violences où les acteurs, s'identifiant mutuellement à une essence ou une nature, ne peuvent que rencontrer d'immenses difficultés à débattre, négocier, composer et participer à une vie démocratique* » (Wieviorka, 1996, p.27). Il est donc possible de parler de personnes racisées et de personnes racialisées. « *Les personnes racisé·e·s sont les personnes victimes du racisme. Le terme racialisé désigne, quant à lui, la situation de chacune et chacun dans le système social tel qu'il est construit par les rapports de « race » et quelle que soit sa couleur de peau. Selon cette distinction, une personne blanche est racialisée mais n'est pas racisée* » (Ireine Perreira citée par Anka Idrissi, Gallot, Pasquier, 2018, p.188). Néanmoins, cette terminologie de racialisation évoquée par Eric Fassin semble ne pas convenir à certain·e·s chercheur·se·s comme Véronique de Rudder qui lui préfère la terminologie de racisation dans le sens où ce concept décrit: « *un procès d'altérisation qui biologise la différence ou qui en tout cas l'inscrit dans la généalogie à travers une imputation raciale dont la force est qu'elle a été pensée comme « extrinsèque au pouvoir humain » tandis que pour nous racialisation*

implique de renvoyer de manière peut-être un peu « trop restrictive » ... « à des réflexions pseudo-scientifiques et à des discours idéologiques qui s'appuient sur la conception biologique de la « race » » (Crenn, 2012).

La racialisation mettrait alors en avant une caractéristique d'humanisation et d'appartenance revendiquée ou non à un groupe, à une histoire commune considérant alors que le corps est vécu, à une mémoire. Fassin va dans ce sens lorsqu'il précise que la « race » est aussi assimilée par celles et ceux qui y sont renvoyé·e·s, les expériences vécues les structurant, les construisant et que l'on ne peut faire abstraction de cette intégration. Il renvoie alors au concept d'habitus en donnant pour exemple l'autobiographie de Malcolm X dans laquelle celui-ci relate comment il s'était, à un moment donné, façonné un corps de « noir ». Le corps n'est donc pas seulement imposé à moi ou un héritage mais bien aussi ce que je construis, structure. Les deux dimensions sont donc à penser ensemble. Dans cette continuité, Fassin donne un exemple précis concernant les femmes voilées. Il met en avant que c'est la visibilité, ce que l'on donne à voir et non l'origine qui pose problème puisque certaines sont des françaises « de souche » converties et que donc la racialisation ne présuppose pas de « race » mais la construit. C'est pourquoi il parle de blanchité, de « whiteness » en langue anglaise. Des études ont montré que certains individus pouvaient devenir blancs (« les juifs, les irlandais, les portugais ») mais pouvaient aussi cesser de l'être. La « race » selon lui ne serait donc pas une donnée biologique mais construite socialement.

Effectivement, si on regarde les catégories de racialisation en France, force est de constater que les personnes subissant le plus de discriminations sont les individus catégorisés comme « maghrébins », « noirs », « juifs » et « roms » et qu'elles/ils ne sont pas toujours sujets de discriminations sur la même base. Par exemple, les personnes assignées comme « noires », seraient plus discriminées sur la base de leur CV alors même que les personnes assignées comme « maghrébine » le seraient plus à partir de leur nom de famille. A l'instar de ce qu'Eric Fassin avait précisé, la racialisation ne relèverait pas d'un phénotype mais d'un ensemble de phénomènes sociaux qui se caractériseraient par des pratiques discriminantes ou de ségrégations, s'accompagnant elles-mêmes de stéréotypes négatifs construits à partir d'une identité ethno-raciales réelle ou supposée. Les personnes racisées occuperaient alors une place discriminée et discriminante négativement au sein des rapports sociaux de racisation ce qui conduirait à leur exclusion

du système de privilèges blancs. D'autres groupes peuvent être admis dans le système de privilèges blancs (les juifs, les asiatiques) mais avec une légitimité moindre et souvent remise en cause notamment lorsque la réussite scolaire ou sociale est présente.

En conclusion, la racisation est un processus social consistant à écarter des individus du système de privilège racial, précisément du privilège blanc, ou à contester sa participation à ce système de privilèges (Hugrée, Spire, Penissat, 2017). Cette racisation est imposée de l'extérieur sans que le groupe lui-même concerné revendique cette identité. Les groupes racisés se retrouvent alors en position subordonnée par rapport aux racisant·e·s et de ce fait, infériorisés.

Pour notre travail, nous choisissons la terminologie de racialisation à l'instar d'Eric Fassin. Dans le cadre de cette formation professionnelle, ce choix permet aussi d'évacuer une partie des aspects politiques actuellement très actifs dans le contexte français.

3.2.3.3 Ethnicité et ethnicisation

Selon Max Weber (2013), l'ethnicité représente l'appartenance à une ethnie, soit, la croyance d'avoir une ascendance partagée au niveau de la langue, des coutumes, des ressemblances physiques et/ou de l'histoire. Celui-ci pense que l'ethnicité est non seulement une construction sociale mais aussi un moyen d'instrumentaliser les luttes sociales et politiques.

L'ethnicisation est un processus qui consisterait à essentialiser des individus en les définissant par rapport à de supposées caractéristiques culturelles sans nécessairement les exclure du système de privilèges des blancs. Cela reviendrait à identifier un groupe au sein de la population nationale en utilisant un discours empreint de stéréotypes culturels. Ce discours culturaliste et essentialisant peut engendrer la réification de la place sociale que ces groupes occupent au sein du système de privilèges des blancs. Pour exemple les portugais arrivés en France pour reconstruire le pays sont aujourd'hui toujours vu·e·s comme des maçons ou des femmes de ménage. Cela exprime la réalité sociale de l'immigration portugaise mais en même temps réifie cette place et participe à sa pérennisation. C'est donc un processus d'essentialisation par des caractéristiques culturelles et/ou parfois physiques qui permet à des groupes sociaux de réifier un autre groupe à une place fixe dans les rapports sociaux. Néanmoins, il s'avère que la relation du groupe à son identité ethnique peut être différente en fonction des situations et des stéréotypes mis en avant. En effet, le groupe social peut être en opposition avec quelques

stéréotypes négatifs véhiculés par leur ethnicisation mais, en même temps, revendiquer stratégiquement certains traits culturels, s'essentialisant lui-même. Certains groupes maintiennent volontairement une identité culturelle et se reconnaissent ou sont reconnus à travers celle-ci.

En définitive, l'ethnicisation repose sur une approche culturalisante sous-tendue par une vision essentialisante de la culture, ce qui sous-entend que les personnes seraient enfermées dans leur culture d'origine et que cette même culture serait un obstacle à leur intégration sociale ; en ce sens, les effets du racisme seraient à attribuer à la culture des personnes. Cela pose donc problème lorsque l'on souhaite faire une analyse en termes de rapports sociaux qui ne peut être effective si l'on se base sur les cultures. Pour exemple, les rapports sociaux de sexe ne peuvent être analysés par rapport à telle ou telle culture mais bien comme traversant la société quelle que soit la culture des personnes.

3.2.3.4 Ethnicisation ou racialisation/racisation

Nous allons nommer quelques points de divergences entre les notions de « race » et d'ethnicité avant de mettre en exergue le choix terminologique effectué pour notre travail. *« La « race » est phénotypique alors que l'ethnie est considérée comme culturelle, la racisation est imposée alors que l'ethnicisation peut-être revendiquée et enfin, la racisation implique des rapports sociaux alors que l'ethnicisation ne s'accompagne pas forcément de discriminations »* (Hugrée, Spire, Penissat, 2017 (2)).

Les mêmes auteurs précisent : *« On peut donc dire sur le plan conceptuel tandis que l'ethnicisation participe d'une logique uniquement de réification, la racialisation participe également d'une logique de l'exclusion (...). Mais la racisation tend à privilégier des dimensions biologiques plutôt que culturelles de manière à naturaliser la différence (...). La racialisation va plus loin que l'ethnicisation dans sa logique car elle tend à légitimer un système d'exclusion et de ségrégation sociale sur une base biologique »* (Hugrée, Spire, Penissat, 2017 (2)).

De plus, force est de constater que bien souvent l'ethnicisation vise plutôt les groupes sociaux de la semi-périphérie tandis que la racisation les groupes sociaux de la périphérie de l'économie mondiale. (Hugrée, Spire, Penissat, 2017 (1)).

Quelle que soit la terminologie choisie, il nous apparaît important de préciser que les positions sociales et, par là-même les rapports sociaux de racisation/ethnicisation, sont emprunts de caractéristiques difficilement transformables mais relativement diverses.

Nous pouvons en noter quelques-unes : de manière générale le groupe d'hommes blancs de classe moyenne supérieure compose l'archétype dominant et les groupes racisés sont, soit admis, soit exclus du système de privilèges blancs. Lorsqu'ils sont considérés comme « admis », finalement leur intégration et leur réussite sociale sont souvent considérées comme étant illégitimes. S'ils sont « exclus », ils sont alors discriminés et victimes de ségrégation sociale. Il reste alors une catégorie, celle des groupes considérés comme blancs. Ces derniers sont bien souvent ethnicisés et réifiés afin de les garder dans des classes inférieures au système de privilèges des blancs.

Au terme de cette explication sur la notion de « race » et d'ethnicité, d'ethnicisation et de racialisation/racisation, dans le cadre de cette recherche, nous choisissons de nous référer à la notion de « race » et donc de racialisation/racisation plutôt qu'à celle d'ethnicité car les dernières définitions sociologiques du terme de « race » permettent de l'envisager comme étant adapté à notre travail. En effet, le corps est un territoire politique et il ne s'agit pas dans notre travail d'une origine ou d'une culture mais bien d'une assignation qui passe par le corps, d'une racialisation.

3.3 Conclusion sur les rapports sociaux et les rapports de pouvoir

« Le modèle de l'égalité des chances méritocratique n'est pas seulement une théorie de la justice, c'est aussi une manière de lire et d'expliquer la vie sociale. Les inégalités les plus injustes ne dérivent pas nécessairement des rapports de production et du capitalisme – ce qui ne veut pas dire que ces injustices-là disparaissent –, elles procèdent des catégories du jugement social qui définissent les groupes et les stigmatisent » (Dubet, 2014, para. 14).

Les rapports sociaux de sexe, de classe et de « race » impactent les individus au sein de la société. Dans ce travail, il s'agit de montrer l'intérêt et l'importance du concept de rapport social, son implication dans l'école, que ce soit au niveau des enseignant·e·s et/ou des élèves ou au sein même de l'enseignement de l'EPS. Il n'est plus à démontrer que ces rapports sociaux sont présents dans l'école, dans la classe et au sein même des situations d'apprentissage proposées par les enseignant·e·s. Pour mieux comprendre et rendre compte de la complexité du social, il ne s'agit pas de penser ces rapports sociaux individuellement mais bien de les articuler car aucun de ces rapports ne peut exister à l'état pur, seul. Ils sont entremêlés les uns aux autres : chaque rapport imprime sa marque sur l'autre et inversement. Ils peuvent également être mouvants car l'expérience des

individus peut faire évoluer ces rapports sociaux. Tout d'abord mis en avant pour penser les rapports de sexe en articulation étroite avec les rapports de classe, le concept de rapport social s'est largement développé pour comprendre la complexité du monde social. Ces rapports sociaux sont des rapports de pouvoir et de domination car ils catégorisent, hiérarchisent, discriminent les individus et ils sont à l'œuvre quel que soit le contexte dans lequel ils s'expriment, la société, l'école, la famille... Dans ce travail, il ne s'agira pas de penser les rapports sociaux de sexe ou de classe ou de « race » seuls mais bien de les articuler pour penser autrement l'école et l'enseignement et nous mettrons aussi en évidence comment des rapports de pouvoir et donc de domination, engendrés par les rapports sociaux, se mettent à l'œuvre en formation des enseignant·e·s, au sein même des enseignements et entre les élèves. Les rapports de pouvoir fondent les représentations dans la vie des groupes, que celles-ci soient basées sur des systèmes de croyances ou d'idéologie, des processus d'identification, des polémiques sociales. Ils engendrent par là-même des conflits, des confrontations qui s'ils sont inégaux amènent de la domination avec la formation de deux groupes distincts, les dominants et les dominés. L'approche intersectionnelle qui propose de penser l'entrecroisement des caractéristiques sociales et notamment les rapports de sexe, de classe et de « race » sur fond de domination répond à notre recherche.

4 L'approche intersectionnelle des rapports sociaux

4.1 Débats autour de cette approche et de son introduction dans le paysage académique

Aujourd'hui en France, le terme d'intersectionnalité est utilisé de deux manières différentes par deux catégories de personnes. D'un côté, on retrouve le monde militant mettant en avant une intersectionnalité des luttes au sein de laquelle sont évoquées des réalités distinctes non articulées même si certain·e·s comprennent la nécessité de s'y employer. De l'autre, le monde universitaire, persuadé que l'intersectionnalité a toujours été présente mais non étudiée, s'empare de ces questions pour produire des connaissances. Même si ces deux façons de penser l'intersectionnalité ne se recoupent pas, il faut pour autant penser le rapport entre usage militant et usage universitaire et imaginer que ce ne sont pas uniquement des questions théoriques mais bien aussi des questions politiques.

Les tensions existant entre le monde militant et le monde universitaire relèvent des différences de convictions mais aussi des différences d'assignation, le monde universitaire, prenant la parole sur ces questions étant, à l'heure actuelle, « un monde de blancs » (Fassin, 2017). Il n'est pas possible de nier le fait que dans notre société, être une femme noire ou une femme blanche, un homme noir ou un homme blanc, ce n'est pas la même chose.

Le terme d'intersectionnalité a été inventé par l'universitaire américaine féministe Kimberley Crenshaw dans une enquête en 1991 portant sur les violences subies par les femmes de couleur dans des classes défavorisées aux États-Unis. Celle-ci avait entamé sa réflexion sur les intersections entre discriminations dans un article de 1989 suite à un constat sur la position des femmes noires. Ces dernières sont bloquées entre le mouvement social et le mouvement féministe. Si elles parlent de leur condition, leurs discours peuvent conduire au racisme contre les hommes noirs et si elles n'en parlent pas à la soumission. En somme, elles sont obligées de choisir entre le sexisme et le racisme. Pour Crenshaw, les femmes noires n'ont pas à choisir entre ces deux conditions, certaines vivant cette double domination. Cela rend alors nécessaire le croisement du genre et de la « race ».

Cette occurrence veut définir la combinaison des rapports de domination d'une part de race, d'autre part de genre mais également de classe. Elle met en lumière la combinaison des rapports de domination « race » /genre/classe, tentant de comprendre l'articulation des identités/inégalités multiples pour lutter contre les discriminations. « *Cette approche repose sur la nécessité de penser l'ensemble de ces oppressions et leur articulation. Elle va donc au delà de la reconnaissance de la pluralité des oppressions* ». Il s'agit « *d'appréhender et de comprendre comment cet ensemble de rapports sociaux joue comme système, comment ils s'imbriquent et se modifient mutuellement* » (Hedjerassi, 2017, p.764). Ce terme a été repris depuis par de nombreuses autres études, bien que d'autres termes, comme « interconnectivité » ou « identités multiplicatives », aient également été utilisés pour qualifier la même réalité sociale. La théorie de l'intersectionnalité stipule qu'il est nécessaire d'étudier simultanément les formes de domination et de discrimination en partant du principe que le racisme, le sexisme, l'homophobie ou encore les rapports de domination entre catégories sociales ne peuvent être appréhendés s'ils sont étudiés séparément les uns des autres. Selon Crenshaw (2005),

la notion « d'intersectionnalité » propose de penser l'entrecroisement des caractéristiques sociales. Cette approche : « *réfute le cloisonnement et la hiérarchisation des grands axes de la différenciation sociale que sont les catégories de sexe/genre, classe, race, ethnicité, âge, handicap et orientation sexuelle* » (Bilge, 2009, p.2). L'approche intersectionnelle reconnaît non seulement que ces catégories engendrent une multiplicité de systèmes de contraintes et de dépendances mais surtout qu'elles agissent par leur interaction à produire et à reproduire des inégalités sociales (Crenshaw 1989; Collins 2000; Brah & Phoenix 2004). Cette théorie essaye donc en même temps d'appréhender la complexité des identités et des inégalités sociales et propose de penser l'entrecroisement des caractéristiques sociales. Elle propose donc d'appréhender «*la réalité sociale des femmes et des hommes, ainsi que les dynamiques sociales, culturelles, économiques et politiques qui s'y rattachent comme étant multiples et déterminées simultanément et de façon interactive par plusieurs axes d'organisation sociale significatifs* » (Stasiulis, 1999, cité par Bilge, p.71). L'évolution de ce paradigme, au fil des années de recherches, a amené les travaux contemporains à s'attacher à comprendre l'articulation des identités/inégalités multiples afin de transformer les politiques de justice sociale et créer des dispositifs de lutte contre les discriminations. En ce sens, il est intéressant de s'intéresser à l'intersectionnalité d'un point de vue macrosociologique et d'un point de vue microsociologique pour mettre en avant le poids «*des institutions et des processus impliqués dans la construction sociale de l'iniquité* » (Hankivsky & Christoffersen 2008, p.277). Au niveau microsocial, en prenant en considération les catégories sociales de manière imbriquées ainsi que les différentes sources de pouvoir et privilèges, elle permet d'observer les effets des différents types d'inégalités et de leurs interactions sur les trajectoires individuelles. Au niveau macrosocial, elle s'intéresse à l'implication des systèmes de pouvoir dans la production et le maintien des inégalités (Henderson & Tickamyer 2009 ; Weber 2001, cités par Bilge, 2009). Cette analyse macro et micro présente dans les recherches sur l'intersectionnalité engendre des divergences entre les auteur·e·s, certain·e·s se concentrant trop sur l'une ou l'autre des analyses. Par exemple, Collins (2000, p.18) utilise l'intersectionnalité pour désigner le niveau microsocial et *la matrice de la domination* pour le niveau macrosocial. Cette dernière tente de mettre en avant différents domaines de pouvoir (structurel, disciplinaire, hégémonique et interpersonnel) pouvant expliquer toutes les formes d'oppression, évitant ainsi de

restreindre l'intersectionnalité à la narration des identités tandis que d'autres comme la psychologue danoise Dorthe Staunæs rejette, dans cette approche, la dépendance excessive aux structures.

L'intersectionnalité serait donc fondée sur des concepts différents selon les auteurs et leur pays d'origine. Aux États-Unis, les productions scientifiques sont marquées par la tradition néo-marxiste influencée par la pensée féministe noire, alors qu'en Europe, et plus particulièrement dans les pays scandinaves et aux Pays-Bas, elles s'intègrent davantage aux courants postmoderne et poststructuraliste qui ont porté le concept de genre. Les travaux de Buitelaar et Kofoed (2008) dans une école primaire de Copenhague dans l'activité football ont montré non seulement l'imbrication des catégories sociales les plus souvent étudiées comme la « race », le genre et la classe, mais révèle aussi d'autres axes de différenciation moins problématisés, tels l'apparence physique, les aptitudes scolaires et sportives. L'évolution de cette approche intersectionnelle met ainsi en évidence que les inégalités sont complexes et multiples et qu'il paraît difficile de penser les inégalités sociales de manière unidimensionnelle. Au-delà de ces divergences entre la pensée néo-marxiste et poststructuraliste, d'autres différences apparaissent. En effet, certain·e·s auteur·e·s mettent en avant une autonomie des phénomènes inhérents à l'intersectionnalité et précisent même qu'il est important de garder des dissociations analytiques pendant que d'autres stipulent qu'ils sont imbriqués entre eux de façon insécable. Qu'en est-il réellement ? Sont-ils indépendants ou est ce qu'ils ne peuvent exister les uns sans les autres ? Dans ce cas, certains facteurs seraient-ils plus importants que d'autres ? Dans les travaux britanniques, comme ceux d'Anthias et Yuval-Davis (1992), chaque phénomène a une spécificité et les auteurs mettent en avant les bases ontologiques disparates des catégories d'inégalités sociales. Ils proposent une hiérarchisation des rapports de domination afin que les savoirs ne soient pas décontextualisés dans la mesure où les axes sont des constructions sociohistoriques imbriquées les unes dans les autres. L'intérêt de cette nouvelle approche est réel, mais elle n'est pas exempte de critiques. Sylvia Walby, sociologue Britannique, précise que cette approche est préférable aux autres mais manque de cohérence sur le plan théorique car elle met en avant que chaque catégorie de l'inégalité sociale a un fondement ontologique distinct et elle considère celles-ci comme mutuellement constitutives. La question qu'elle se pose alors est de savoir comment ces catégories, ayant des bases

ontologiques distinctes et irréductibles, peuvent-elles en théorie se constituer mutuellement ? (Walby, 2007). Quoi qu'il en soit, cette divergence d'opinion sur les différents courants qui travaillent sur l'intersectionnalité a permis de faire évoluer ce paradigme en mettant en évidence les inégalités complexes et les discriminations multiples (Therborn, 2000).

Toutes ces conceptions de l'intersectionnalité ont fait évoluer nos pensées et notre travail de recherche au cours duquel il s'agira d'interroger les enseignant·e·s stagiaires du premier degré sur l'implication des rapports sociaux dans leurs séances en EPS. Il sera alors nécessaire de lire les situations d'apprentissage proposées par les enseignant·e·s en EPS en mettant en évidence l'imbrication de certains rapports sociaux comme la « race », le genre, la classe sociale *car « il s'agit de « nommer les imbrications complexes dans lesquelles les différents rapports hiérarchiques prennent forme » et sortir « d'une pensée additionnant les rapports hiérarchiques » (par exemple, une femme noire appartenant aux classes populaires a un triple handicap social) pour « mettre l'accent sur l'articulation complexe des expériences minoritaires ou des rapports sociaux » »* (Clair, 2012, citée par Lorcerie, 2019, p.161). La difficulté pour tou·te·s sera de parvenir à *une égalité sans conditions* (Sénac, 2015) avec une conception de la personne plurielle.

4.2 Enjeux de l'introduction des rapports sociaux et de l'approche intersectionnelle en formation des enseignant·e·s et à l'école

« Observer et comprendre empiriquement comment s'articulent les rapports sociaux dans le champ scolaire, comment ils se coproduisent ou quelles sont les circulations entre eux (Magar-Braeuner, 2017) est un enjeu crucial pour la recherche comme pour l'action éducative » (Dhume, 2019, p.167). Cet enjeu ne semble pas crucial pour tou·te·s et de nombreuses polémiques ou controverses prennent place dans l'espace public pour contrecarrer des initiatives mettant en avant une volonté de transformation des normes « inégalitaires » qui structurent l'espace scolaire. Ainsi, il est difficile de parler d'intersectionnalité, de genre, de classe sociale, et encore plus de « race », de dominations et/ou d'oppressions, de discriminations dans cette institution qu'est l'école, garante de l'égalité et de la réussite de tou·te·s. Dans le paysage français, sous couvert de valeurs républicaines, tous les rapports sociaux n'obtiennent pas le même intéressement de la part de la recherche ce qui engendre une forme de concurrence entre les différents rapports

sociaux et par là même, une difficulté à les envisager de manière consubstantielle. La « race », même si elle est considérée comme une catégorie d'analyse, est difficile à appréhender, à travailler tant elle crée un malaise moral, politique, social. En ce sens, Nassira Heldjerassi (2019, p.175) met en avant « *le principe d'indifférence aux différences proclamé par la République française et l'école sous couvert d'un certain humanisme qui se veut universel et neutre* ». À partir d'une étude de sa discipline, la philosophie dans laquelle l'imprégnation des rapports sociaux est importante, elle montre que, dans les trajectoires scolaires des élèves, les rapports sociaux de classe et de sexe tiennent une place prépondérante. Concernant la « race », elle explique, tout comme Dhume, qu'en France ce rapport social est proscrit alors même qu'il permet de comprendre les processus de domination à l'œuvre. Ses recherches l'engagent alors à définir le rapport au savoir « *comme un rapport social de classe de sexe et de race* » (p.177). Ce n'est que récemment, que la question de l'intersectionnalité est entrée dans les travaux scientifiques sur le système scolaire dans son ensemble et quelques initiatives ont permis de s'interroger sur ces questions. Les 18 et 19 mai 2017 se sont tenues à l'ESPÉ de l'Académie de Créteil, les journées d'études scientifiques « *Penser l'intersectionnalité dans les recherches en éducation* » dont l'objectif était d'interroger la prise en compte de cette approche dans les recherches sur l'école. Cet événement a failli être interdit suite aux vives réactions sur les réseaux politiques et médiatiques, ce qui fut par ailleurs le cas du colloque « *lutter contre l'islamophobie : un enjeu d'égalité* » qui devait se tenir à l'université de Lyon 2 en octobre 2017. Les discussions, les débats, sur cette thématique s'exercent dans tous les milieux, dans tous les domaines opposant celles/ceux pronant la responsabilité première de la classe sociale concernant les inégalités d'accès au savoir, aux réfractaires à l'intégration de la « race » dans ces problématiques à celles/ceux affirmant l'intérêt de l'étude du système scolaire d'un point de vue intersectionnel. Finalement, « *une telle réticence, voire résistance, à reconnaître ce qui se joue et (re)produit en son sein même peut apparaître bien paradoxale pour l'institution scolaire qui appelle à développer la culture de l'égalité, à lutter contre les discriminations, à réaliser pleinement une école inclusive* » (Hedjerassi, 2019, p.178). Comment envisager dans ce paysage, que les rapports sociaux soient extérieurs à l'école, qu'ils n'imprègnent pas les pratiques enseignantes, les apprentissages des élèves ? Casser les codes, bouger les lignes semble aujourd'hui indispensable pour permettre de

comprendre la réalité sociale et ainsi transformer la réalité des élèves au sein de l'école. Une autre vision de l'école, de la classe, de l'enseignement apportera certainement un changement de perspective. Former à cette approche intersectionnelle les futur·e·s enseignant·e·s du premier degré leur ouvrira l'esprit et les engagera peut-être dans une autre approche de l'enseignement.

Considérant que l'école en tant que lieu social, n'est pas exempte des expressions des rapports sociaux, il est question d'interroger l'implication du genre, de la classe et de la « race » dans l'école et la discipline EPS sur les apprentissages des élèves pour comprendre les enjeux d'une formation à cette approche auprès d'enseignant·e·s stagiaires du premier degré.

Les études antérieures menées en EPS au début des années 2000 en France, ont montré que, dans cette discipline, la mixité fabrique des inégalités de réussite selon le sexe. Les activités sportives, telles qu'elles sont culturellement pratiquées, sont fortement sexuées, voire se caractérisent par un curriculum « masculiniste » (Terret et al., 2006). S'il peut être bon parfois de passer outre ces déterminismes sexués quand on poursuit des objectifs éducatifs, il est également essentiel de tenir compte des représentations des élèves. Ainsi, Combaz et Hoibian (2007) ont mis en évidence que les inégalités entre filles et garçons pouvaient provenir de la nature des Activités Physiques Sportives et Artistiques enseignées ainsi que des modalités de pratique proposées par les enseignant·e·s. En effet, les programmations des activités effectuées par les enseignant·e·s font bien souvent une part plus importante aux activités dites « masculines » ainsi qu'au modèle sportif compétitif. Ces deux catégories intéressent généralement beaucoup moins les adolescentes que les adolescents, les filles que les garçons. D'autres études, toujours menées en EPS, ont montré que les enseignant·e·s interagissent davantage avec les garçons qu'avec les filles, ce qui peut avoir des conséquences sur leur investissement et leur réussite (Couchot-Schiex, Trotin, 2005). Les résultats scolaires des filles, plus faibles en EPS que dans d'autres disciplines, mettent en évidence ces différences liées au genre. Dès 1992, Combaz montrait un écart d'environ un point entre filles et garçons ainsi qu'une sensibilité de la note liée à la fois à l'âge et à l'origine sociale : plus elles sont âgées et plus on descend dans la hiérarchie sociale moins les filles obtiennent de bonnes notes. La classe sociale et le genre sont donc des rapports sociaux à prendre en considération de manière consubstantielle. Concernant la classe sociale, Poggi, Musard

et Wallian (2009) précisent que les classes défavorisées considèreraient l'EPS comme un moment de détente ou de défoulement alors que les classes favorisées envisageraient positivement ses visées techniques et règlementaires. Poggi-Combaz (2002) précise que les enseignant·e·s d'EPS n'auraient pas les mêmes conceptions de leur enseignement lorsqu'elles/ils travaillent en milieu défavorisé ou en milieu favorisé. Dans les milieux favorisés, la démarche serait construite autour de « l'élève apprenant » alors qu'en milieu défavorisé, autour de « l'enfant citoyen ». De plus, dans les milieux très défavorisés, les enseignant·e·s valorisent l'orientation sportive de leur enseignement plus à même d'être acceptée par les élèves, intégrant de manière plus importante des contenus d'enseignement propices à la formation « du citoyen autonome, responsable et intégré à la société », rejetant au second plan les contenus plus éducatifs et spécifiquement didactiques. Cette orientation sportive de l'enseignement est à relier au caractère sexué des pratiques sportives enseignées car le choix des APSA diffère également en fonction de la classe sociale rejaillissant sur les questions de genre. A l'inverse, dans les milieux très favorisés, où les enseignant·e·s attendent beaucoup de leurs élèves, les contenus d'enseignement sont plus riches.

Les travaux en didactique (Amade-Escot et Venturini, 2009) et en sociologie (Van Zanten, 2001) mettent en évidence un éclatement et une réduction des contenus enseignés en milieu dit difficile et une valorisation des savoirs plus superficiels et savoir-faire sociaux. Même si les études divergent à la marge, la classe sociale des élèves est identifiée comme un facteur influençant les enseignant·e·s dans la conception de leur enseignement en EPS. Même si nous ne pouvons que constater que les milieux sociaux des élèves sont en lien avec le rapport social de « race », peu de recherches s'en sont préoccupées alors même que l'école est envahie par la question de « l'ethnicité » et participe parfois à l'interprétation ethnicisée des situations scolaires. En ce sens, des enseignant·e·s d'EPS précisent qu'il y a d'importantes différences entre élèves, qu'elles/ils n'ont pas toujours les mêmes acquisitions concernant les habiletés motrices du fait du rapport social de « race ». Nous tenons sur ce point à préciser que ce n'est absolument pas en lien avec le biologique mais bien avec le sociologique. Pour autant, est-ce un rapport pris en compte de manière consciente lors de leurs élaborations didactiques ? Une enseignante d'EPS intervenant en milieu défavorisé auprès d'élèves assigné·e·s comme non-blancs (Originaire d'Afrique du Nord, d'Afrique Subsaharienne et d'Inde) interrogée après

l'observation de séances d'EPS, se rend compte au cours de l'entretien qu'elle prend en considération le rapport social de « race » de ses élèves à son insu : *« je n'ai jamais fait le rapprochement, je n'ai jamais fait attention au groupe ethnique mais effectivement en course de relais par exemple, les indiens ont plus de difficultés que les élèves d'Afrique noire donc j'adapte. En natation, je sais que mes élèves d'Afrique Noire ont de grosses appréhensions du milieu aquatique ce qui amène des problèmes pour, par exemple, se maintenir sur le dos en position étoile donc on les autorise à bouger les jambes »*. Ce rapport social, à considérer avec beaucoup de précautions afin de l'éloigner de toute tentation différentialiste, pourrait être pris en considération en EPS dans un objectif d'acquisition, figurant alors parmi les indicateurs de lecture des séances d'EPS de manière imbriquée avec le genre et la classe sociale. Notre lecture des séances d'EPS s'attache à envisager le lien entre les apprentissages empêchés des élèves et l'imbrication des rapports sociaux envisagés par l'approche intersectionnelle.

A partir de ces données théoriques, il s'agit d'observer si les enseignant·e·s stagiaires du premier degré ont conscience de l'implication des rapports sociaux de sexe, classe et « race » au sein de la classe et de leur enseignement et si tel est le cas, comment elles/ils prennent en considération ces rapports sociaux lors de la conception et la mise en œuvre de leur enseignement en EPS ? Qu'en font-ils-elles ? En quoi cette prise de conscience et cette prise en considération peut-elle transformer les pratiques professionnelles débutantes ? Quels gestes professionnels, quelles compétences sont susceptibles d'être construits ?

Une formation à l'approche intersectionnelle des rapports sociaux en EPS permettrait aux enseignant·e·s stagiaires du premier degré d'ouvrir les yeux sur ces problématiques, de prendre conscience que ces rapports sociaux entrent dans l'école et dans la classe, imprègnent les enseignements et les apprentissages des élèves. Cela les engagerait à les prendre en considération dans la construction et la mise en œuvre de leur enseignement en EPS afin de limiter les apprentissages empêchés.

4.3 Risques et limites de l'approche intersectionnelle

L'intersectionnalité n'est pas nouvelle et pour autant elle a du mal à trouver sa place. Les individus qui travaillent le plus sur cette approche sont des femmes. Les hommes sont peu nombreux ce qui confirmerait qu'il est difficile de remettre en question le système

établi quand on profite de celui-ci. Cette approche reste un sujet complexe qui engendre de nombreuses controverses. Une des premières critiques est mise en avant par les féministes. En effet, ces dernier·e·s ont peur que ce modèle divise et détourne de la lutte contre le patriarcat. De fait, si chaque acteur social n'est plus réduit à une de ces caractéristiques sociales, cela risque de déconstruire le concept de « féminisme » en tant que mouvement collectif. Ce faisant, une femme noire, homosexuelle, par exemple, pourrait ne plus se reconnaître dans un courant qui poserait le genre comme élément primordial d'identification au groupe et de perception de soi. Néanmoins, beaucoup ont conscience que c'est l'ensemble des oppressions qui engendre la discrimination que subit chaque individu et qu'il n'est donc pas pensable de les dissocier.

Un autre point peut être considéré comme problématique. Les personnes privilégiées doivent prendre conscience de leurs privilèges et accepter de se remettre en question. Cela peut créer un malaise et les individus concernés, celles/ceux assigné·e·s comme blanc·he·s de manière générale, peuvent ne pas accepter cette position de dominant·e qui leur est donnée. Un homme blanc, obtenant un poste à l'Université aura du mal à considérer que sa situation d'homme blanc a certainement contribué à l'obtention de ce poste et qu'il n'a peut-être pas été jugé uniquement sur ses compétences par la communauté. D'autre part, une personne peut être dominante dans une situation mais être dominée dans une autre. Ce serait le cas d'une personne qui aurait des privilèges compte tenu de sa classe sociale élevée mais qui serait opprimée par rapport à son genre ou à sa « race ». Celui pour lequel ces situations poseront le moins de problèmes sera l'homme blanc de classe sociale élevée. Prendre conscience de ses propres privilèges permettrait de les utiliser pour faire bouger les lignes, pour parvenir à une véritable égalité. Mais les individus en sont-elles/ils capables ?

Un autre point est à soulever. L'intersectionnalité reste, à l'heure actuelle, un concept imprécis et ambigu. En effet, son usage aboutit trop souvent à des interprétations très éloignées, voire contradictoires, du même objet d'analyse. De fait, on lui reproche une dimension trop théorique, épistémologique, trop paradigmatique pour servir réellement à saisir une réalité sociale pourtant réelle mais occultée. De quoi parle-t-on lorsque l'on évoque l'intersectionnalité ? De rapports sociaux, de catégories, d'identités multiples, d'oppression ? Bilge (2009) étudie l'intersectionnalité et met en avant un problème important. Pour cette chercheuse, les études sur l'intersectionnalité articulent les rapports

de pouvoir et les travaillent dans leur globalité sans nécessairement penser qu'ils peuvent à certains moments être analysés de manière indépendante en prenant en compte les différents lieux et le contexte historique de leur émergence. De plus, l'étude de l'intersectionnalité met aussi bien souvent de côté les études sur les masculinités et les rapports de pouvoir entre les hommes.

De manière générale, l'intersectionnalité dérange, interroge certain·e·s catégories d'individus car elle exprime des rapports de pouvoir. Que ce soient les dominé·e·s ou les dominant·e·s, certain·e·s n'ont pas envie de prendre conscience de leur situation et rejettent ainsi en bloc un travail sur cette approche. Mais cette dernière nous apparaît comme étant indispensable pour comprendre ce qui se joue dans la société et entre les individus. Il faudra cependant être très précis afin de ne pas être taxé d'essentialiste, de militantiste...

Après avoir développé les différents types de rapports sociaux et l'approche intersectionnelle, il s'agit de s'intéresser à ces mêmes rapports sociaux au sein de l'enseignement et de la discipline EPS.

CHAPITRE 3 : EPS et rapports sociaux

5 Le contexte d'étude : l'EPS comme discipline scolaire

L'école a le devoir de transmettre non seulement des savoirs, des connaissances, des compétences mais aussi des savoirs être, des manières d'agir au sein de la société. La citoyenneté, la responsabilité, l'autonomie, sont autant de valeurs et de manière d'agir que l'on retrouve dans les programmes de l'Éducation Nationale et cela à tous les niveaux d'enseignement depuis des décennies. L'enseignant·e a également le devoir de faire de nos élèves de futur·e·s citoyen·ne·s et par là même développer chez elles/eux un sens moral. En ce sens, si aujourd'hui, les politiques ont le devoir de lutter contre les stéréotypes, il en va de même pour l'école, institution de l'État ; celle-ci par la jeunesse de sa population permet de travailler sur ces notions avant qu'elles ne soient ancrées dans la pensée des enfants. L'école, micro-société en devenir, se doit de lutter contre les stéréotypes, les discriminations et de promouvoir la mixité et l'égalité filles/garçons : ce qui est rappelé dans les programmes de 2008, dans le Socle Commun de Connaissances et de Compétences de 2006 et dans différentes conventions du ministère de l'Éducation Nationale dont celle de 2013 pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif.

L'enseignant·e, garant·e de l'institution, à travers ses enseignements qu'ils soient disciplinaires ou plus généraux, va transmettre aux élèves des valeurs que la société considère comme fondamentales. Est-ce que l'EPS, discipline souvent considérée par le sens commun comme un moment de défoulement, de jeu, de détente, va permettre de travailler sur ces valeurs pour agir sur ces stéréotypes et les transformer ?

Delaunay (2013, p.10-12) définit l'EPS « *comme étant une discipline scolaire, c'est à dire qui poursuit les spécificités de l'école..., d'enseignement obligatoire... dont l'objet est l'éducation des conduites motrices, par l'apprentissage de savoirs et de modes d'action fondamentaux, en vue d'atteindre les objectifs et les compétences fixées par les textes officiels, disposant de sa propre didactique, afin de contribuer à la réussite de tous les élèves* ». Cette définition sera rendue plus précise en utilisant les propos d'Hébrard (2005, p.10), « *l'EPS est faite d'un ensemble d'enseignements d'activités physiques sportives et artistiques qui visent la transmission d'une culture et le développement des conduites*

motrices que les valeurs admises conduisent à considérer comme souhaitables et susceptibles de procurer le bien-être »

Le terme « activités physiques, sportives et artistiques » est un terme générique qui désigne l'ensemble des pratiques physiques enseignées dans le milieu de l'enseignement (école, collège, lycée et université). Cette expression appartient au domaine de l'éducation et représente l'ensemble des pratiques motrices dans lesquelles un·e élève réalise différents types d'actions motrices. Dans les années 1970 et les années 1980, on parlait d'« Activités Physiques et Sportives » (APS) ; puis dans les années 1990, les programmes officiels de l'EPS y associent le terme « artistique ». Les « Activités Physiques, Sportives et Artistiques » (A.P.S.A) concernent toutes les activités motrices utilisées comme objet et moyen de l'EPS et ayant une représentation culturelle. On y rencontre des activités codifiées, comme les sports collectifs, les sports de combat, les sports de raquette, les activités artistiques, etc. Pour ce qui concerne les activités non-codifiées, de détente et de loisir, on recense : la course à pied, la marche à pied, le jeu, etc.

Par la mise en place d'activités physiques sportives et artistiques, l'enseignant·e va travailler sur de nombreuses compétences autres que motrices ce qui lui permettra de former par la pratique, un citoyen cultivé, lucide, autonome pouvant gérer sa vie physique maintenant et plus tard. Les programmes d'enseignement sont très clairs concernant les compétences à développer grâce à l'EPS ce qui permet à cette discipline, généralement appréciée des élèves, d'être un point d'appui particulier. Ses spécificités sont de plusieurs ordres comparativement aux autres disciplines scolaires : l'élève est en mouvement constant, elle/il utilise son corps pour s'exprimer ; elle s'adresse à la personne toute entière, au corps et à l'esprit et les résultats sont visibles immédiatement par l'acteur·rice ainsi que par ses pairs et l'enseignant·e. En ce sens, cette discipline est tout à fait appropriée pour travailler sur les représentations des rapports sociaux chez les élèves car elle touche à l'intime de l'individu. N'étant pas assis·e dans une salle de classe, elle/il va s'exprimer librement par l'intermédiaire de son corps et de sa parole, sans contrainte réelle malgré les règles mises en place pour garantir le bon fonctionnement des situations. En nous centrant sur l'apprentissage moteur et sur les conditions qui permettent l'acquisition des habiletés motrices, il s'agit de mettre en évidence l'implication des rapports sociaux de l'approche intersectionnelle en EPS. L'enseignant·e a-t-elle/il

conscience de l'implication des rapports sociaux de sexe/classe/ « race » en EPS et comment pourrait-elle/il les prendre en considération pour faciliter les apprentissages ou limiter les apprentissages empêchés des élèves ?

L'enseignant·e est un·e concepteur·rice, organisateur·rice, régulateur·rice, qui va devoir faire des choix. Ceux-ci s'inscrivent dans une logique de programme et l'amènent à mettre en place un certain nombre de procédures d'enseignement pour être efficace. Elle/il va tenter à partir de l'identification des ressources de ses élèves, de faire en sorte qu'elles/ils les mobilisent afin qu'elles/ils les développent. Mais lors de la construction et la mise en œuvre de son enseignement, l'enseignant·e a-t-elle/il conscience de l'implication des rapports sociaux de sexe, classe et « race » et en tient-elle/il compte ?

5.1 Enjeux des rapports sociaux : la mixité, l'égalité et le genre en EPS

Les discriminations, les violences, les inégalités de traitement subies par les femmes à travers le monde perdurent. Même si le contexte social français a beaucoup évolué vers plus de reconnaissance de la femme dans de nombreux domaines, des inégalités importantes entre les hommes et les femmes persistent au niveau des possibilités d'accès aux postes à responsabilité que ce soit dans le privé ou le public quels que soient leurs résultats scolaires. Comme le montre Combaz (2021), il est indispensable de dépasser les premiers constats afin de débusquer les formes moins apparentes d'inégalités cependant susceptibles de porter des conséquences négatives dans le cours de l'expérience individuelle et collective. Le système scolaire, considéré comme le lieu de tous les possibles, essaye de s'emparer de ces questions à travers la recherche de l'égalité entre filles et garçons. Se jouent, ici, les problématiques liées au genre et à la réduction si ce n'est la déconstruction des stéréotypes même si les acteur·rice·s de cette instance sont elles/eux-mêmes emprunt·e·s de stéréotypes genrés. Comme l'explique Françoise Héritier (1996, 2017), il n'existe pas d'inégalité naturelle entre les hommes et les femmes, c'est un système de pensée qui peut être déconstruit. Pour l'auteure, c'est ce rapport de domination qui a engendré tous les autres rapports de domination. « *C'est un problème politique majeur, c'est le problème politique. Ce problème inégalitaire est universel* ». (Héritier, 2009).

5.1.1 Généralités sur la mixité et l'égalité

Le terme « mixte » qui désigne la co-existence des deux sexes n'apparaît en France que vers 1880. Son substantif « mixité » n'apparaît pour sa part que vers 1950 et ne concerne que la mixité scolaire. Cette mise en place généralisée de la mixité scolaire en France comme dans la plupart des autres pays européens est liée, après la seconde guerre mondiale, à la volonté de parvenir à un idéal d'égalité entre les hommes et les femmes. Au niveau de l'école, les précurseurs de cette mixité avaient pour volonté de mettre en avant l'apport mutuel des deux groupes concernés, l'enrichissement que pouvait avoir ces natures différentes l'une sur l'autre. L'élève n'est alors plus considéré comme neutre mais comme ayant une nature et des caractéristiques propres. Comme le précise Cogérino (2005), la mixité ne serait pas uniquement un mélange de personnes des deux sexes, ce serait également un regroupement dans un même lieu de personnes d'une même classe d'âge. Ainsi, lorsqu'on parle de mixité des sexes, et non de mixité sexuelle, on parle d'une co-présence des deux sexes dans un même espace.

Depuis les années 90, une extension de la notion de mixité hors du cadre scolaire s'opère; on parle alors de mixité sociale et communautaire (culturelle, religieuse, ethnique). Cela est d'autant plus complexe qu'il n'est plus question de la présence de deux groupes mais d'une pluralité de groupes. La difficulté de cette situation réside dans le fait que tou·te·s puissent voir plus que le toi/moi, le nous/les autres afin de parvenir à un vivre ensemble avec des identités sexuées multiples et mouvantes. La société évolue et se transforme au fil des situations dans tous les pays. Certains individus, ayant une conception de la personne neutre, se cantonnent à espérer que leurs sociétés ne changent pas pendant que d'autres, promouvant une conception de la personne plurielle, voient cela comme un cadeau, une ouverture sur le monde. Le débat est loin d'être terminé et ces deux populations avec des idées différentes risquent bien de s'éloigner l'une de l'autre.

La mixité représente l'instruction ou l'éducation en commun des garçons et des filles, dans des groupes mixtes c'est-à-dire composés de personnes des deux sexes. La mixité dans les écoles publiques ou privées s'est généralisée en France dans les années 60 et 70 notamment avec les lois Berthoin, Capelle-Fouchet et Haby. Néanmoins, en EPS, les enseignant·e·s ont continué de démixer jusqu'aux années 90.

La mixité doit être distinguée du concept de parité qui désigne la stricte égalité mathématique de participation des deux sexes dans une instance. Elle doit aussi être

distinguée de l'égalité, concept philosophique et politique qui stipule que tou·te·s les citoyen·ne·s doivent être traité·e·s de façon équivalente. La loi Haby laisse entendre que la mixité est à la fois une condition de l'égalité entre les filles et les garçons et un outil de lutte contre les discriminations. La loi de 2004 sur l'interdiction du port des signes religieux à l'école le rappelle : « *l'école doit en effet être préservée afin d'y assurer l'égalité des chances, l'égalité devant l'acquisition des valeurs et du savoir, l'égalité entre les filles et les garçons, la mixité de tous les enseignements et notamment l'éducation physique et sportive* ». Il n'en est pas moins vrai que la mixité ne correspond pas à l'égalité des sexes et l'espace est un point essentiel qui distingue les deux notions. En effet, un lieu mixte comme la cour de récréation d'une école révèle que l'égalité entre les enfants ne s'y instaure que très rarement. Zaidman (1996) observe que par la nature de leurs jeux, les garçons monopolisent, non seulement la majeure partie du préau ou de la cour, mais surtout sa zone centrale, rejetant les filles dans les bandes étroites de sa périphérie. Gaël Paquier (2010) va plus loin en précisant que les garçons investissent aussi les espaces périphériques avec les jeux de courses poursuites et de bagarre. L'occupation de l'espace social par les garçons est bien plus étendue que par les filles, ce qui est aussi le cas dans l'espace sonore. Les garçons font beaucoup plus de bruits et notamment de bruits forts que les filles en cour de récréation (Zaidman, 2007). Quand ils jouent, gagnent ou perdent, ils ont tendance à s'exprimer davantage si ce n'est à crier. En somme, les garçons dominent l'espace physique et sonore en cour de récréation. La cour de récréation serait alors considérée comme un lieu de domination masculine (Anne Lamy, 2019), un lien existant entre domination de l'espace social et rapport de force, les garçons constituant le sexe dominant de l'espace et exerçant une force symbolique sur les filles (Bourdieu, 1998). Zaidman (2007) rejoint les idées de Bourdieu expliquant que dès la cour de récréation, il y aurait ce rapport de force entre filles et garçons qui se reproduirait plus tard à l'âge adulte. En somme, les enfants imiteraient les règles sociales adultes. Cela est aussi vrai en EPS, où bien souvent les garçons occupent l'espace central reléguant les filles à la périphérie. Lorsque les enseignant·e·s mettent en place des sports collectifs, les garçons dirigent bien souvent les filles et imposent les rôles à tenir. Les filles sont alors souvent reléguées en défense si ce n'est dans les buts pendant que les garçons prennent les places en attaque et n'hésitent pas à revenir en défense dès que l'équipe adverse intercepte le ballon. Des exemples de ce type sont nombreux, la mixité

spatiale effective engendrant de la domination et des discriminations.

Finalement, même si en France, la mixité des écoles a pu être comprise comme une façon pour les femmes de s'émanciper en leur donnant accès à l'éducation et au savoir, des études féministes durant les années 1970 stipulent que ce n'est en réalité qu'une reproduction des rapports sociaux (Pasquier, 2010). Finalement, la domination masculine se perpétue puisque l'incorporation des oppositions et la hiérarchisation entre le masculin et le féminin ainsi que la mise en pratique de ces identités via les habitus se perpétuent également. C'est certainement pour ces raisons que dans d'autres pays, certaines personnes prônent l'égalité des sexes en valorisant le démixage au sein des écoles. C'est le cas des associations américaines en faveur des single-sex schools ou du gouvernement Bush qui avait autorisé l'ouverture d'écoles non-mixtes, devenues au fil des années de plus en plus nombreuses. Certaines recherches, notamment celle de Bréau, Lentillon-Kaestner et Hauw (2016), tentent d'obtenir des réponses claires sur ces points en étudiant l'impact de la mixité et de la non-mixité sur l'engagement et les résultats des élèves.

Imposée ou volontaire, la séparation de l'espace selon les catégories amène invariablement la ségrégation. On ne peut néanmoins comparer une mise à l'écart forcée sous forme d'enfermement de la femme pour la protéger des autres ou du regard de l'autre, l'homme en général, avec l'assignation des femmes et des hommes à des espaces sociaux différents (femme domaine domestique, homme domaine professionnel) ou encore à la séparation spatiale volontaire de l'un ou l'autre ou des deux groupes (cours de gym pour la femme, entraînement de football pour l'homme). Cette séparation n'a pas de but de discrimination ou de mise à l'écart de l'autre groupe mais plutôt de création d'un espace personnel qui amène une certaine forme de liberté et où chacun·e se porte mieux sans l'autre. En octobre 2015, des instituts de sondage s'intéressaient à l'égalité des sexes en comparant le nombre d'heures assignées aux tâches ménagères quotidiennes chez les femmes et chez les hommes. Le constat est simple, même si la société a évolué vers une plus grande égalité notamment pour les jeunes générations, les femmes s'occupent beaucoup plus des tâches ménagères que les hommes ; les femmes s'occupent plus du ménage avec des tâches répétitives pendant que les hommes s'occupent du bricolage. Même si cette égalité, critère permettant une mixité réussie, n'est pas non plus établie à l'école, si des associations prônent les écoles non-mixtes, si l'année 2003, couverte d'articles, de publications (exp avec le monde de l'éducation de janvier 2003

qui titrait « Mixité : il faut sauver les garçons »), d'un rapport du Sénat intitulé « la mixité menacée ? », du « grand débat national sur l'école », a engagé des interrogations sur les résultats scolaires des filles et des garçons, sur les filières professionnelles qu'elles/ils choisissent de manière différenciée, sur les bienfaits réels de cette mixité, celle-ci n'est aucunement remise en cause au sein de l'école française. Le problème n'est donc pas le maintien de la mixité dans les écoles même si celle-ci a été établie sans être réellement pensée mais de savoir comment elle peut permettre l'égalité des chances. Comment parvenir à plus d'égalité dans un système mixte et réduire ainsi les inégalités des résultats scolaires entre les filles et les garçons ? L'école et les enseignant·e·s seraient-ils en cause dans cette différence de traitement entre les filles et les garçons ?

De nombreux·ses chercheur·se·s ayant travaillé sur cette thématique mettent en avant que l'école est l'instance « où se « fabriquent » une partie des inégalités entre les filles et les garçons » (Combaz et Hoibian, 2007, p.2) car « il ne suffit pas de mettre filles et garçons dans la même classe pour qu'ils reçoivent le même enseignement » (Collet, 2016, p.41). En somme, « à travers une multitude de processus quotidiens parfois très fins, le plus souvent inaperçus des protagonistes, enseignants et élèves contribuent à faire vivre aux garçons et aux filles des expériences différentes » (Mosconi citée par Collet, 2009, p. 33). Allant dans ce sens, Forquin cité par Mosconi (2009, p.4) considère que ce sont « ces choses qui s'acquièrent à l'école (savoirs, compétences, représentations, rôles, valeurs) sans jamais figurer dans les programmes officiels ». C'est ici que se caractérise la terminologie de « curriculum caché » exprimé par Mosconi ou Duru-Bellat, reflet d'une socialisation sexuée qui amènerait chaque élève à apprendre la place, le rôle et l'attitude à adopter en fonction de son sexe d'appartenance. Les filles et les garçons ne vivraient alors pas les mêmes expériences à l'école et s'adapteraient aux attentes des enseignant·e·s (Duru-Bellat et Marin, 2009). Ces attentes enseignantes engendreraient des différences de niveaux et d'acquisition de compétences dans certaines disciplines. Pour preuve, l'étude de Sayac et Grapin (2016) sur les stratégies et degrés de certitude des filles et des garçons en mathématiques, montrant des filles de CM2 qui se sous-estiment dans les disciplines dites masculines, avec un manque de confiance en elles et développant un fort sentiment d'anxiété au moment de passer les tests PISA. Ceci confirme l'étude faite par le centre Hubertine Auclert en 2012 qui note la sous-représentation si ce n'est l'invisibilité des femmes scientifiques. En définitif, « dans un contexte mixte, les filles

s'estiment moins compétentes, notamment dans les matières qu'elles estiment, à tort, évidemment, n'être pas faites pour elles » (Duru-Bellat, 2014, entretien). L'école et donc ses acteur·rice·s seraient responsables d'une différenciation entre les filles et les garçons consciemment ou inconsciemment car « *la dynamique du milieu scolaire contribue à faire vivre aux garçons et aux filles des expériences très différentes liées aux rapports sociaux de sexe* ». (Duru-Bellat, 1994, 1995 citée par Mosconi, 2004, p.166). En effet, les travaux en science de l'éducation montrent que les enseignant·e·s, « *nichés dans une société qui a un certain nombre de modèles, auxquels ils adhèrent plus ou moins consciemment* » (Duru-Bellat, 2014) n'interagissent pas de la même manière avec les filles ou avec les garçons et nettement plus avec les garçons qu'avec les filles dans une proportion de deux tiers/un tiers (Mosconi, 2009). De plus, les garçons occupent « *davantage l'espace didactique et sonore comparativement aux filles* » (Bouchard, 2006, p. 382). Trottin et Cogérino (2009) précisent également que les interactions entre les enseignant·e·s et les garçons sont qualitativement plus importantes et plus quantitatives que celles avec les filles. Allant dans le même sens, Pasquier remarque que les filles ont tendance à intérioriser cette domination exercée par les garçons dans la classe, au point de se considérer illégitimes « *d'avoir à prendre part aux échanges de la classe* » (Pasquier, 2016, p. 282). Finalement, les filles ont « *moins d'enjeux de « se faire valoir », voire de « prendre le pouvoir » dans l'espace public de la classe* » (Mosconi, 2004, p.167). Cette mixité peut aussi poser des problèmes en EPS dans la pratique et dans l'appropriation des contenus car « *la mixité exposerait donc les filles à une dynamique relationnelle dominée par les garçons... la mixité résulterait pour les filles en des interactions pédagogiques moins stimulantes, avec comme résultat de moindres progressions intellectuelles et une moindre confiance dans leurs possibilités* (Anyon, 1983) *et de manière plus générale une moindre estime de soi* (Miller-Bernal, 1993). *La mixité aurait également des effets du côté des garçons* (Arnot, 1984 ; Askew et Ross, 1988 ; Cox, 1989) : *bien qu'on dise souvent que la mixité leur « fait du bien » point de vue conduite, elle les contraint plus fortement à afficher leur virilité* » (Duru-Bellat, 1995, p.85). Cela va dans le sens des idées de certaines femmes défenseuses de la coéducation comme Lydie Martial et Marguerite Bodin pour lesquelles la différence des sexes se traduit par « *une expressivité spécifique à chacun d'eux* » (Mole, 2003, p.5) créant ainsi une situation harmonieuse. Cela relève d'un stéréotype de genre encore présent

aujourd'hui selon lequel les filles et garçons seraient naturellement différents et auraient des caractéristiques spécifiques telles que la douceur pour les filles et la brutalité pour les garçons. En ce sens, la mixité serait basée sur la complémentarité des sexes et non sur l'égalité. De nombreuses recherches mettent donc en avant que l'école et la mixité telle qu'elle est établie à ce jour peut avoir des effets négatifs plus importants sur les filles que sur les garçons. Cela ne remet pas en cause, la nécessité de la mixité mais cela met en lumière que même si cette mixité est un progrès, elle « *n'est pas un principe suffisant, si elle ne s'accompagne pas d'une véritable politique d'égalité* » et que celle-ci dépend « *d'une volonté partagée par une majorité d'acteurs du système scolaire, de promouvoir une véritable égalité entre les sexes ...* » (Mosconi, 2004, p. 172). Il s'agit donc de concrètement créer les conditions de pratiques scolaires allant vers plus d'égalité entre filles et garçons que ce soit dans la classe, en cours d'EPS ou dans la cour de récréation. Cela passe entre autres par la diminution de la domination des garçons sur les filles et par une non-division sexuée des savoirs, des disciplines et des filières scolaires. Il n'est pas acceptable qu'au sein de l'école de la République, des différences de traitements, des injustices, des discriminations à l'origine des inégalités existent car « *les discriminations blessent, parce qu'elles sont injustes et mettent en cause l'égalité, mais aussi parce qu'elles assignent les individus à des identités et à des stéréotypes auxquels ils ne s'identifient jamais totalement. Ce sont des épreuves d'injustice, et également des épreuves identitaires subjectives, car je n'y suis pas vu par autrui de la même manière que je me vois moi-même, et que ce qui est décisif à mes yeux ne l'est pas pour autrui* » (Dubet, 2014, para. 1). Dubet ajoute « *la discrimination découle de l'égalité : on ne se sent discriminé que dans la mesure où l'on se sent égal* » (Dubet, 2014, para. 16). Ainsi, la notion d'égalité reflète à la fois des principes et valeurs qui fondent une culture commune, et un vécu subjectif de la réalité sociale.

Malgré les nombreuses recherches interrogeant les effets de la mixité sur l'égalité des sexes, les inégalités demeurent. Ces inégalités sont également présentes en EPS, bien souvent au détriment des filles. Il est nécessaire d'avoir un enseignement respectueux du genre, de s'orienter vers une pédagogie de la diversité axée sur des individus membres de groupes sociaux, ethniques, sexuels différents et non plus vers une pédagogie d'un individu neutre ou de deux groupes différents exprimés uniquement par le sexe des individus. Sur ces questions, certain·e·s enseignant·e·s pourraient être réticent·e·s à

différencier leurs comportements en fonction des caractéristiques diverses des individus de peur de retomber dans les stéréotypes que la société et l'enseignement essayent de combattre.

5.1.2 Quelques textes en EPS sur l'égalité des sexes

Dans un chapitre précédent, les textes sur l'égalité des sexes et la lutte contre les stéréotypes sexistes ont été interrogés. Il paraît alors intéressant de s'attarder sur ceux de l'EPS afin d'observer si cette discipline où le corps tient une place prépondérante promeut aussi l'égalité entre les filles et les garçons. Dans les programmes de 2008, la thématique était inexistante quelle que soit la discipline scolaire envisagée, et même en EPS où le texte ne mentionne que « l'élève » générique, idéal... ainsi que le « respect de soi et de l'autre ... ». Dans le cadre de la refondation de l'école, à partir de 2013, l'objectif est de rendre effective l'application des textes parus en faveur de l'égalité des sexes à l'école. Le programme des ABCD de l'égalité mis en œuvre dans 10 académies à la rentrée 2013 vise à favoriser « *la transmission des valeurs d'égalité de respect entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes (...) une des missions essentielles de l'école* » (MEN, 2014, p. 1). Il s'agit de « *lutter contre la formation (des) inégalités dès le plus jeune âge en agissant sur les représentations des élèves et les pratiques des acteurs de l'éducation* ». L'institution a alors proposé aux enseignant·e·s, un certain nombre d'outils pédagogiques dont des fiches mises en ligne. Cinq de ces fiches portaient sur l'EPS. Suite aux nombreuses polémiques, le projet a été supprimé à la fin de l'année scolaire 2014 et remplacé en décembre 2014 par un Plan d'action pour l'égalité des filles et des garçons à l'école, concernant toutes les académies et tous les niveaux scolaires. Sont donnés dans ce plan des pistes d'actions pour l'égalité des filles et des garçons à l'école et certaines sont spécifiquement axées sur l'EPS à la maternelle et à l'école élémentaire.

Puis des programmes dotés de documents d'accompagnement dont celui concernant l'EPS ont été conçus en 2015 pour l'école maternelle et élémentaire. Les documents d'accompagnement dans le domaine « *agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique* » proposent un texte spécifiquement consacré à l'égalité des sexes (MEN, 2015).

Pasquier (2018) fait une analyse poussée de ces textes et documents d'accompagnement afin d'en dégager les incohérences et les différents courants s'exprimant à travers ces derniers. Il met en évidence deux axes d'analyse avec d'un côté l'opposition

différentialisme/universalisme et de l'autre spécifiquement en EPS l'opposition entre culturalisme/développement des conduites motrices.

Le premier axe opposant différentialisme et universalisme met en avant deux modes de pensée concernant le genre. Le premier consiste à penser que chaque sexe est spécifique et qu'ils se complètent tandis que l'autre tend à montrer que les différences sociales et les comportements des hommes et des femmes ne peuvent en aucun cas être expliqués par la biologie. Nous nous situons dans cette deuxième approche qui définit le concept de genre « *comme un système de normes de sexes bicatégorisant et hiérarchisant qui légitime les inégalités en les naturalisant* » (Pasquier, 2018, p.203).

Le second axe spécifique à l'EPS qui oppose culturalisme/sciences des conduites motrices (Parlebas) tend à mettre en évidence deux conceptions différentes de l'EPS. La première serait basée sur l'importance accordée aux sports fédérés et à leurs logiques internes tandis que l'autre critique de manière très importante le sport et ses dérivés. Nous nous situons à l'intersection de ces deux approches considérant que la référence culturelle peut être importante si elle est utilisée à bon escient et si elle n'est pas empreinte de stéréotypes genrés car le sport tel qu'il est pratiqué hors de l'école ne peut convenir à l'école si l'enseignant·e n'effectue pas un traitement didactique adapté.

Nous mettrons en avant les points d'accord et de désaccord et les points que nous estimons pouvoir approfondir dans l'analyse de Pasquier. Tout d'abord concernant les fiches d'accompagnement des ABCD de l'égalité conçues par Claire Pontais et Philippe Delamarre : celles-ci sont intéressantes car elles mettent en avant que la mixité n'est pas l'égalité, que l'égalité filles/garçons n'est pas un matériau à travailler en tant que tel en dehors de la construction de ses séances, comme un ajout mais doit bien faire partie intégrante de la construction et la mise en œuvre des séances en EPS. Si celles-ci ne sont pas réfléchies en prenant en considération ce point, l'enseignant·e risque de reproduire les inégalités à son insu·e, étant elle/lui-même empreint·e de stéréotypes sexués. Mettre en avant l'absence de différences de capacités physiques entre les filles et les garçons, l'importance d'une programmation pensée et équilibrée permettant de faire découvrir de nouvelles activités dans un but de culture commune et de démocratisation semble également adapté pour travailler sur l'égalité filles/garçons. Par contre, parler d'objets culturels genrés ou de modes de groupement tels que les dyades mixtes pour travailler cette problématique semble aller dans le sens d'une complémentarité des sexes qui ne

serait pas en faveur de l'égalité. Bon nombre d'enseignant·e·s mettent en place des dyades mixtes et non pas des dyades asymétriques (un bon et un moins bon) car elles/ils estiment que les filles peuvent canaliser les garçons et inversement et que d'autre part, l'un est axé sur des buts de maîtrise (la fille) et l'autre des buts de performance (le garçon). Sous couvert de mixité et d'égalité, les enseignant·e·s véhiculent leurs stéréotypes sexués et agissent comme si les deux sexes étaient complémentaires. De plus les fiches sont référencées par rapport à la dimension culturelle des activités ce qui peut amener les enseignant·e·s à les traiter par rapport à des normes genrées qui iraient à l'encontre des représentations de l'autre sexe. Rester de manière trop excessive en lien avec la référence culturelle et la logique interne des activités risquerait d'ancrer les stéréotypes sexués des élèves. Si un·e enseignant·e commence l'activité danse en parlant de ballet et de chorégraphie, elle/il risque d'aller à l'encontre des normes de genre des garçons et empêcher ainsi leur investissement dans l'activité. Par soucis d'égalité, en programmant la danse, activité qui engage les filles, elle/il véhicule, par ses modes d'entrée, les stéréotypes sexués. Un traitement didactique approprié de cette activité devra donc être effectué pour garantir l'égalité de sexes.

Ces fiches des ABCD de l'égalité, même si quelques écueils ont été mis en avant, traitaient de manière précise les problématiques liées à l'égalité filles/garçons en EPS en mettant en place des situations, des séances, des projets afin que les enseignant·e·s aient des réponses concrètes à apporter. Les nouveaux documents de 2014, qui font suite à ces fiches, ne donnent plus de situations d'enseignement concrètes allant simplement à l'essentiel avec quelques exemples. L'enseignant·e du premier degré non spécialiste de cette discipline peut rapidement se sentir démun·e face à si peu d'informations. Elle/il doit alors analyser et traiter ces informations sans piste précise qui puisse lui éviter de naturaliser les différences et pour lesquelles elle/il a déjà beaucoup de résistances. Peu d'activités sont traitées et certaines telles que la danse ou les rondes en maternelle posent réellement moins de problématiques que les jeux de ballons pour lesquels les filles sont généralement moins investies. Néanmoins, après avoir filmé des séances de danse en maternelle et avoir effectué des autoconfrontations avec les enseignant·e·s, même si l'engagement de tou·te·s les élèves est généralement bien présent à différents degrés, les stéréotypes sexués s'expriment déjà dans cette activité de manière assez forte. Le manque d'informations des textes quant à l'interprétation possible des pistes évoquées peut

donner lieu à des naturalisations, à légitimer un ordre social et donc à hiérarchiser ou au contraire à chercher à comprendre en quoi les différenciations masquent des inégalités (Marro, 2011).

Le texte concernant l'élémentaire même s'il rappelle la nécessité de l'égalité des sexes avec quelques exemples est lui-même empreint de stéréotypes sexués et de différenciation entre les sexes. Qui ne peut imaginer que lorsque le texte parle de compétences spécifiques concernant la rigueur, la précision au niveau de l'arbitrage, il n'évoque pas la possibilité que ce soit une fille qui tienne ce rôle ? C'est notre interprétation liée aux différents rôles basés sur des normes de genre attribués aux filles ou aux garçons dans beaucoup d'activités en EPS et plus particulièrement dans les jeux de ballon culturellement considérés comme un espace masculin. Il ne s'agit pas de différence établie mais bien de chercher pour l'enseignant·e à développer par ses mises en œuvre chacune de ces compétences pour chacun·e de ses élèves. Cela n'est nullement évoqué dans ce texte. On réifie des formes de catégories qui, si nous travaillons sur l'égalité filles/garçons, n'ont pas lieu d'exister. Le contexte politique de tensions suite aux ABCD de l'égalité, n'est pas étranger au positionnement « centriste » pris par le texte.

Les derniers textes que nous pourrions évoquer sont les programmes et les documents d'accompagnement de 2015. Ils indiquent dès les premières pages que « *l'école maternelle construit les conditions de l'égalité, notamment entre les filles et les garçons* » (p.3), puis continue avec « *les expériences corporelles visent également à développer la coopération, à établir des rapports constructifs à l'autre, dans le respect des différences, et contribuer ainsi à la socialisation. La participation de tous les enfants à l'ensemble des activités physiques proposées, l'organisation et les démarches mises en œuvre cherchent à lutter contre les stéréotypes et contribuent à la construction de l'égalité entre filles et garçons* » (B.O spécial N°2 du 26 mars 2015, p.9). Les programmes de l'école élémentaire vont aussi dans ce sens, ceux du cycle 3 particulièrement rappelant que « *l'éducation physique et sportive permet tout particulièrement de travailler sur ce respect, sur le refus des discriminations et l'application des principes de l'égalité filles/garçons* » (p.94). Ces programmes empreints de beaux discours ne donnent aucune indication pour les mettre en œuvre et ainsi aider les enseignant·e·s dans cette « quête » de l'égalité filles/garçons. Aucune mention n'est faite dans les programmes de maternelle de la dimension sportive des activités et de la mise en place d'une quelconque

compétition. La référence culturelle des activités avec la compétition et la dimension sportive sont presque inexistantes alors même qu'elles font partie des représentations des élèves. Nous pourrions nous poser la question de la cohérence du discours. Sous couvert d'une égalité filles/garçons, l'institution préfère mettre de côté un point important de l'EPS car elle n'est pas en mesure de donner les « armes » didactiques pour les traiter de manière égalitaire. La compétition et la dimension sportive sont essentiellement pour les garçons donc elles sont supprimées pour éviter les stéréotypes sexués ! Est ce que réellement mettre en avant cette dimension culturelle réifiera les catégories sexuées et créera de l'inégalité ? Nous n'en sommes pas certaine. La traiter d'une autre manière dans un but d'égalité filles et garçons permettra de contrecarrer les représentations établies et ouvrira les élèves/enfants à une critique constructive de ce qu'il se passe dans le sport au sein de la société. Est-il préférable de faire semblant de ne pas voir ou bien de donner les indications aux élèves pour construire une analyse réflexive ? Cela ne peut se faire qu'avec un traitement didactique réfléchi des APSA.

En somme, tous ces textes mettent en avant une volonté d'égalité filles/garçons sans pour autant donner des indications précises aux enseignant·e·s sur la manière de la mettre en œuvre en EPS. Différentes conceptions se croisent, s'entrechoquent et liberté est donnée aux enseignant·e·s de faire des choix, un tri et finalement si, comme dans les textes, chacun·e choisit la conception qui lui convient le mieux, qu'en sera-t-il des élèves ? Ce manque de cohérence n'engage pas à se dire que l'égalité filles/garçons se construit à l'école mais bien qu'elle y frappe à la porte sans forcément parvenir à s'installer.

5.1.3 Problématiques liées à la mixité en EPS

L'enquête PISA (Programm for International Student Assessment) de 2015 semble confirmer les stéréotypes de genre révélant des différences selon le sexe. En effet, les garçons seraient plus en difficulté que les filles dans toutes les compétences étudiées sauf en Education Physique et Sportive (EPS). Ainsi, l'EPS semble être en difficulté avec les filles, alors que l'école est en difficulté avec les garçons (Davisse, 2010), la proportion des filles bachelières (91% en 2018) dépassant de cinq points celle des bacheliers (86%). De plus, les filles apparaissent plus intéressées par les matières littéraires et repoussent les matières scientifiques alors que c'est l'inverse pour les garçons. Qu'en est-il de l'EPS ? Si on ajoute à cela que les choix d'enseignement, les interactions, l'ambiance et le climat de classe dépendent du sexe de l'enseignant·e (Couchot-Schiex 2007),

l'enseignement ne peut être neutre. En effet, l'enseignant·e, individu social, véhicule des valeurs qui agissent sur la socialisation sexuée des élèves et sur la reproduction des rapports sociaux de sexe (Couchot-Schiex 2007). De plus, le domaine sportif est très marqué par une division genrée des pratiques. Des travaux en psychologie sociale mettent en évidence que les individus adhérant aux rôles sociaux masculins tendent à préférer la pratique des APSA masculines et à rejeter les APSA féminines et inversement (Fontayne, Sarrazin, Famose, 2001). D'autre part, des études dans le domaine du sport en général et du sport dans le second degré en particulier, dénoncent les violences sexistes voire sexuelles que subissent les filles. Plus la pratique sportive exercée par une femme serait considérée comme masculine, plus la femme serait victime de violences à travers des discriminations, des insultes, des humiliations, des moqueries, des abus physiques et sexuels (Héas, Ferez, Kergoat, Bodin and Robène, 2009). Les conduites stéréotypées en place en EPS seraient le résultat de processus de socialisation et d'apprentissages. En effet, nombre de recherches ont mis en avant que, dans nos sociétés occidentales, les garçons sont davantage poussés vers la pratique de sports, et plutôt vers des sports collectifs, alors que les filles sont plutôt orientées vers des activités de communication. Cela permettrait aux garçons de développer des compétences propres, comme celles liées aux repérages dans l'espace et à sa mémorisation tandis que les filles peu poussées à pratiquer ces activités ne les développeraient pas. En conséquence, ce ne serait pas par nature que les filles auraient tendance à moins s'engager dans les jeux sportifs et que les garçons auraient tendance à moins écouter et respecter les règles (Dorlin, 2008). La différence entre les sexes ne serait donc pas « naturelle » mais serait une construction sociale ; cela revient à « *envisager la réalité et les phénomènes sociaux comme construits, c'est-à-dire créés, institutionnalisés et transformés en idées communément partagées* » (Couchot-Schiex, 2017, p.117).

Ces premiers constats ne sont pas très réjouissants pour qui prône une égalité homme/femme, fille/garçon en EPS et ainsi une pratique non genrée des APSA. Mais qu'en est-il plus précisément du genre en EPS ?

De manière générale, les résultats des filles sont plus faibles en EPS. Dès 1992, Combaz montrait un écart d'environ 1 point entre filles et garçons ainsi qu'une sensibilité de la note liée à la fois à l'âge et l'origine sociale : les notes sont moins bonnes pour les filles plus elles sont âgées, et plus on descend dans la hiérarchie sociale. En 2016 au

baccalauréat, les moyennes en CCF (enseignement commun) montraient un écart entre les filles et les garçons :

Tableau 1 : moyenne au baccalauréat en CCF

	Bac GT	Bac Pro	CAP-BEP
Moyenne des garçons	14,20	13,20	13,03
Moyenne des filles	13,68	12,44	12,28

Dans les épreuves facultatives en CCF, la présence d'une large majorité de garçons dans ces enseignements est à noter (64% pour l'enseignement fac et 67% pour l'enseignement de complément).

De plus, les dispenses sont plus importantes chez les filles que chez les garçons.

Tableau 2 : dispenses au baccalauréat en CCF

	Bac GT	Bac Pro	CAP-BEP
% de garçons dispensés	1,72%	2,95%	2,08%
% de filles dispensées	3,96%	7,82%	5,14%

Une enquête de Françoise Amiot-Badin, IPR-IA à Rennes (2000) avait montré, dans son académie, un écart encore plus important entre les dispensé·e·s filles et garçons aux épreuves d'EPS en CCF du bac.

- % de dispensés des épreuves d'EPS en CCF au bac ; sur 52 lycées publics et privés : 3,03% chez les garçons ; 10,34% chez les filles
- % de dispensés des épreuves d'EPS en CCF au BEP, CAP ; sur 34 LP : 4,87 des garçons, 12,67 pour les filles. Certains LP ont jusqu'à 28% de filles considérées inaptes.

Ces données mettent en avant des différences importantes en EPS entre filles et garçons, en faveur des garçons, aussi bien au niveau des résultats au bac qu'au niveau du pourcentage de dispensé·e·s. Ces différences constatées seraient-elles en lien avec le choix des APSA, les pratiques professionnelles des enseignant·e·s, le sexe des enseignant·e·s, etc. ?

Les pratiques sportives culturelles sont fortement sexuées et se caractérisent par un curriculum « masculiniste » (Terret, 2006) et même si l'enseignant·e ne peut s'attacher à

ces stéréotypes sexués, il est nécessaire de tenir compte des représentations des élèves pour pouvoir ensuite s'en éloigner. Sports de filles et sports de garçons, professeures femmes et professeurs hommes posent parfois problème pour la mise en place d'une EPS mixte. Seners (2002) expose un autre point de vue sur la question des activités genrées : Tou·te·s les élèves pratiquant la même activité, il est primordial pour l'enseignant·e de faire un choix réfléchi des APSA car l'EPS doit aider l'élève à se construire et non pas à envisager le corps comme étant asexué. Il considère que la représentation culturelle des activités est importante, certains sports étant typiquement féminins tandis que d'autres spécifiquement masculins et que l'enseignant·e en EPS doit tenir compte de l'empreinte sociale. Mais cette empreinte sociale ne peut-elle être transformée, ne peut-on penser qu'un jour filles et garçons s'épanouiront dans toutes les activités sans considérer qu'elles sont soit masculines soit féminines ? N'est ce pas le rôle des enseignant·e·s de faire découvrir et donner le goût de toute pratique aux élèves de sa classe ?

Partant du principe que certaines activités sont genrées, Davisse (1986) note, en sports collectifs que les garçons tentent de s'appropriier le ballon pendant que les filles tentent de l'éviter, ce qui engendre des comportements différenciés au cours d'une leçon de sport collectif entre les filles et les garçons. De son côté, N. Mosconi (1989) souligne que les filles ont des appréhensions face à l'échec et renoncent plus facilement ce qui engendre des réactions différentes de celles des garçons face à certaines situations. Volondat en 2008 expose que les filles sont plus enclines à s'engager dans les tâches proposées dès que la pratique physique met en jeu de la coopération au lieu de l'opposition. En effet, l'aspect coopératif semble être un motif d'agir prédominant chez les filles alors que l'opposition à autrui semble être un frein pour beaucoup d'entre elles. Certaines activités comme l'acrosport seraient donc plus susceptibles de répondre au motif d'agir des filles. L'enseignant·e se doit de penser la programmation des APSA et les contenus proposés afin que garçons et filles puissent s'épanouir pleinement, l'EPS devant aussi permettre d'ouvrir les possibles à l'élève et l'aider à s'approprier la culture y compris celle de l'autre sexe. En ce sens, Verscheure, Amade-Escot et Chiocca (2006, p.127) précisent, « *il apparaît que l'EPS, en tant que matière d'enseignement, contribue à renforcer et légitimer d'importantes inégalités entre filles et garçons qui se construisent tout au long du processus interactif du fait d'une faible prise en considération des « orientations de genre » (en tant qu'intériorisation des rôles de sexe) et des représentations sexuées des*

élèves vis-à-vis des activités physiques enseignées ». Certains résultats de recherche dans le domaine du genre en EPS mettent donc bien en évidence que l'activité d'apprentissage de l'élève se construit en lien avec les « positions de genre » des élèves dues elles-mêmes en partie au contexte d'apprentissage, aux diverses interactions didactiques avec les élèves et l'enseignant·e, aux représentations (Amade-Escot, 2005 ; Verscheure & Amade-Escot, 2004 citées par Verscheure, Amade-Escot et Chiocca, 2006). Ces différences liées au genre se situent également au niveau de rôles et de comportements définis socialement et culturellement. Dans leurs pratiques sportives, les individus appartenant au genre masculin manifestent une orientation instrumentale, alors que les individus de genre féminin manifestent une orientation expressive. Certains individus, typés androgynes, se caractérisent par les deux orientations. Les différences de genre conduisent également à une manifestation différente de l'agressivité, du respect de la règle, et de l'explication des succès ou des échecs.

Quoi qu'il en soit, la mixité des sexes, comme tout autre type de mixité, semble préférable à une séparation à partir du sexe ou de tout autre paramètre d'hétérogénéité car l'école est avant tout un lieu de socialisation où la finalité première est d'« apprendre à vivre ensemble ». Cet apprentissage n'est possible qu'en acceptant les différences qui doivent être perçues avant tout comme un enrichissement des un·e·s et des autres. Néanmoins, la mixité doit-être pensée par les enseignant·e·s en fonction des caractéristiques des élèves afin que tou·te·s acquièrent des compétences et un niveau « similaire » car il ne suffit pas de faire jouer, pratiquer, les filles et les garçons ensemble pour qu'il y ait mixité. Si elles/ils coexistent sans interagir et sans égalité de traitement, alors il ne s'agit pas de mixité. Il faut créer une égalité et une parité entre les deux sexes, dans la planification prévue par les enseignant·e·s, dans les régulations faites aux élèves ou encore dans les processus d'évaluation car l'égalité des filles et des garçons est bien une des dimensions essentielles de l'égalité des chances. Certain·e·s auteur·e·s vont plus loin en précisant que favoriser l'équité sexuée peut permettre aux élèves des deux sexes d'accéder aux valeurs et pratiques de l'autre sexe (Patinet-Bienaimé et Cogérino, 2011). Mais peuvent-elles/ils accéder aux valeurs et pratiques de l'autre sexe ? La mixité est-elle toujours un fait en EPS ? N'est-elle pas parfois déséquilibrée ?

A l'école primaire et au collège, la mixité est presque toujours une réalité. Il est vrai qu'à l'âge des élèves de l'école primaire et des collégiens les différences entre les jeunes filles

et les jeunes gens ne sont pas essentielles à l'entrée en sixième. De plus, les groupes d'EPS correspondent dans la majorité des cas aux classes administratives.

En lycée professionnel, les problèmes d'emploi du temps des différentes classes ne permettent pas facilement de les aligner sur un même créneau horaire. Par ailleurs, de nombreuses sections sont à dominante filles ou garçons. Ces réalités font, qu'en LP, les groupes d'EPS correspondent généralement aux classes administratives et que, de ce fait, la mixité est souvent inexistante. Par contre, on rencontre souvent une mixité déséquilibrée, selon les sections d'enseignement, avec par exemple une très forte majorité de garçons et une ou deux filles, ou bien l'inverse.

En lycée général et technologique, il en va différemment. En classe de seconde, le groupe d'EPS correspond généralement au groupe classe et on y retrouve une mixité de fait. Au cycle terminal, bien souvent des classes sont alignées quand cela est possible et des groupements de trois activités sont proposés aux élèves. En fonction des activités qui composent les menus, il est possible de trouver des groupes avec une dominante garçons ou filles, mais la mixité demeure, même si elle se révèle déséquilibrée.

En définitif, la mixité pose des problèmes d'hétérogénéité entre les garçons et les filles à cause de différences inhérentes au sexe d'appartenance. La mixité n'est donc pas toujours un fait en EPS et cela pose un réel problème d'égalité entre les élèves filles et garçons concernant les apprentissages. Au delà des différences inhérentes aux niveaux de classe, différents types de mixité s'observent sur le terrain de l'EPS.

Volondat (1986) a mis en avant quatre formes de mixité présentes en EPS :

- la « mixité formelle » : filles et garçons ont cours en même temps mais pratiquent soit deux activités différentes, soit la même activité avec deux modalités différentes.
- le « réalisme égalitaire » : filles et garçons pratiquent la même activité selon les mêmes modalités mais leurs pratiques restent parallèles (équipe de garçons et équipe de filles) (Davisse, 2010).
- la « mixité adaptée » : même pratique et mêmes modalités mais avec une orientation du choix des pratiques (une pratique plutôt neutre est choisie, comme le badminton, le tennis de table, l'escalade...) ou avec une adaptation des règles (le but marqué par une fille compte double) ou avec des groupes de niveau qui amènent au démixage.
- enfin, la « mixité temporaire » : à certains moments, filles et garçons se retrouvent dans une pratique mixte.

Patinet-Bienaimé et Cogérino (2011, p.7), quant à elles, expriment quatre types de mixité en EPS :

- La mixité « *ensemble-séparée* » : un groupe de filles et un groupe de garçons se forment à l'initiative de l'enseignant·e ou des élèves.
- La mixité « *banalisée* » ou encore « non recherchée » : les élèves occupent le même espace. Cette mixité repose sur la croyance d'une complémentarité des sexes.
- La mixité « *recherchée* » : Le but étant que les filles et les garçons pratiquent ensemble. Dans ce type de mixité, on observe souvent des aménagements qui avantagent les filles.
- La mixité « *réfléchie* » : « *les conditions de la mixité sont davantage questionnées* ». L'enseignant·e contrôle l'attitude dominatrice des garçons et aide les filles à s'engager dans l'activité. Ce type de mixité prête davantage attention aux mécanismes de domination et « *aux signes précurseurs de discriminations* ».

Il existe donc bien différents types de mixités observés dans les séances d'EPS et cela pose problème pour favoriser l'égalité. Cela sous-entend également que filles et garçons sont donc vu·e·s comme ayant des caractéristiques propres. L'enseignant·e se doit d'interroger ces caractéristiques si elle/il veut favoriser non pas la mixité mais l'égalité. Ces données sur le genre et la mixité en EPS nous permettent de considérer que ce sont des indicateurs impactant les apprentissages et qu'ils doivent donc être pris en considération lors de la lecture des séances en EPS. Cela s'observe nettement en EPS notamment lorsque des enseignant·e·s, considérant les APSA fortement sexuées, décident de prévoir dans leur programmation des activités à « connotation féminine » afin de faciliter l'engagement des filles dans les situations d'apprentissage. Certain·e·s préfèrent alors faire le choix de l'aérobic plutôt que de la danse pour essayer d'engager filles et garçons dans l'activité, les garçons au collège ayant une représentation féminine de la danse. De plus, lorsqu'elles/ils réfléchissent aux modalités de groupement, elles/ils mettent souvent en place des groupes mixtes surtout dans le but de canaliser les garçons, considérant que les filles sont plus calmes.

La mixité proposée en EPS pose encore aujourd'hui des problèmes d'égalité entre les filles et les garçons. Comme le précise Claire pontais (2013, p.1), « *se préoccuper de la réussite des filles n'est pas une problématique nouvelle pour l'EPS. Il y a déjà 40 ans,*

Annick Davisse a alerté la profession sur les enjeux de mixité et de culture commune, puis quelques années plus tard, sur le fait que la mixité ne suffit pas à assurer l'égalité entre filles et garçons ». Pour autant, les inégalités perdurent malgré les efforts des enseignant·e·s au niveau de la conception et la mise en œuvre de leurs enseignements en EPS. La réflexion engagée concernant la programmation des activités, les contenus, les évaluations, les modalités de pratique, les formes de groupement, les feed-back n'est pas suffisante pour contrecarrer les stéréotypes présents voire même les renforce. Finalement, « *viser une culture commune, c'est permettre aux élèves de vivre la complexité des APSA en leur enseignant que le féminin et le masculin d'aujourd'hui ne sont ni ceux d'hier ni de demain* » (Pontais, 2013, p.3).

5.2 Enjeux des rapports sociaux : classe sociale et EPS

Bourdieu et Passeron en publiant *Les Héritiers* (1964) et *La Reproduction* (1970) ont pris le contre-pied de Durkheim en montrant que l'école était partie prenante dans la reproduction des inégalités sociales par des contenus et des méthodes privilégiant la culture des classes dominantes. Ils ont mis en avant que les discours, le langage, le rapport au savoir utilisé à l'école sont essentiellement compréhensibles par les élèves ayant déjà ce bagage culturel qui n'est autre que celui appartenant aux classes favorisées. La transmission de valeurs communes vue par Durkheim et l'égalité des chances que promeut l'école ne correspondent donc pas aux discours explicites des institutions scolaires. L'école légitime les inégalités, augure la sélection sociale et finit par sanctionner par un diplôme que tou·te·s ne peuvent prétendre obtenir. Ces travaux s'inscrivent dans un ensemble de recherches (Baudelot et Establet (1971), Grignon (1971) Bernstein (1975)) qui visent à montrer que les systèmes scolaires sont partie prenante dans l'assujétissement des classes populaires. Parmi l'ensemble des objets culturels susceptibles d'être transmis, l'école opère un tri, fixe des priorités ce que l'on nommerait le « curriculum » (Forquin, 1989). Les critères choisis pour sélectionner les savoirs varient selon de nombreux facteurs donnant alors lieu à des conflits et des luttes de pouvoir. La classe sociale pourrait-elle être un de ces critères de sélection des savoirs transmis ? Notre recherche relevant de l'approche socio-didactique vise à combiner la nature des savoirs transmis et les conditions sociales de leur production (Rochex et Crinon, 2011). Nous nous intéresserons alors à la prise en compte du contexte social dans les pratiques enseignant·e·s aussi bien au niveau des modalités effectives des pratiques

de transmission du côté de l'enseignant·e et d'appropriation des savoirs du côté des élèves que de la nature même des savoirs sélectionnés par les enseignant·e·s. L'objectif est d'avoir une réflexion constructiviste et intégrative mettant en avant une relation de co-construction entre contexte et pratique (Bru, 2004) ce qui revient à tisser des liens entre phénomènes internes et externes à la classe pour penser autrement l'enseignement-apprentissage (Dolz et Tupin, 2011) de manière à ne pas « séquestrer l'action dans la situation où elle se déroule » (Béguin et Clot, 2004, p.9) et à éviter toute démarche qui aurait tendance « à penser la situation didactique comme a-sociale et sans historicité » (Bautier, 2004, p.230).

Cette étude du contexte nous semble revêtir un grand intérêt dans les milieux difficiles pour comprendre l'enseignement-apprentissage et ce qui se joue pour les élèves. Mais est-ce que les enseignant·e·s ont pleinement conscience de ce contexte et de son impact sur l'apprentissage des élèves ? Est-ce qu'elles/ils prennent acte des rapports sociaux en jeu à l'école et en EPS pour construire et mettre en œuvre un enseignement adapté, ajusté aux caractéristiques des élèves pour certain·e·s en décalage avec les normes et les exigences scolaires ? Est-ce qu'elles/ils perçoivent les rapports de pouvoir qui s'expriment à travers les rapports sociaux ?

Notre recherche, portant sur l'académie de Créteil, s'exprime au sein de contextes sociaux particuliers, parfois en milieu très défavorisé et parfois en milieu favorisé. D'autres recherches concernant l'enseignement en milieu difficile ainsi que les travaux de sociologues et didacticiens (Charlot, Bautier et Rochex, 1992) mettent en avant une diminution des contenus enseignés dans ces écoles dites de la périphérie (Van Zanten, 2001) ainsi qu'une valorisation « *des savoirs plus superficiels et savoir-faire sociaux* » (Amade-Escot et Venturini, 2009 cités par Poggi, 2014, p.4). Les travaux de Van Zanten (2001) montrent qu'en ZEP, les enseignant·e·s effectuent un sur-ajustement didactique aux caractéristiques des élèves autour de tâches simplifiées et de niveau plus faible établissant un écart plus important entre ce qui est enseigné et les prescriptions officielles avec les établissements de centre-ville. Cela ne serait pas sans rapport avec les difficultés rencontrées par les enseignant·e·s en poste dans ces établissements au contexte particulier (Kherroubi et Rochex, 2004 ; Saujat, 2001). En effet, Poggi (2014, p.4), « *note un effet de sur-ajustement des tâches aux caractéristiques des élèves, des difficultés à enrôler ces dernier·e·s dans de réels enjeux d'apprentissage au delà de la simple effectuation des*

tâches, à les faire accéder à un « travail de secondarisation et de décontextualisation » (Bautier et Goigoux, 2004) ou encore une révision à la baisse des contenus des programmes visés ». Le problème réside dans le fait que ces arrangements des enseignant·e·s concernant les savoirs transmis ou à transmettre aux élèves peuvent être producteurs d'inégalités mais aussi de différenciations à visée démocratisante. Les sélections des enseignant·e·s seraient aussi effectuées pour permettre aux élèves de rester en activité, pour conserver un bon climat de classe et pour leur utilité pour l'élève (Poggi et Brière-Guenoun, 2014). En formation, ces comportements sont observés chez un nombre conséquent d'enseignant·e·s. Elles/ils précisent ajuster les contenus enseignés pour mettre leurs élèves en réussite préférant ainsi baisser leurs exigences plutôt que d'avoir des élèves en difficulté. Elles/ils considèrent qu'ajuster leurs contenus permet aux élèves perturbateurs de rester à *minima* dans l'activité et de conserver ainsi un climat de classe plus serein. Néanmoins, ces choix effectués par les enseignant·e·s sont constamment remis en question par des tensions effectives entre ce que les élèves « doivent » apprendre selon le curricula officiel et ce qu'elles/ils sont supposé·e·s pouvoir apprendre, entre ce qui fait sens pour elles/eux et ce qui fait sens pour l'institution et l'enseignant·e, entre ce qui dans l'organisation permet à la classe d'exister et ce qui relève de l'apprentissage. En somme, il n'est pas simple pour l'enseignant·e et les élèves de s'adapter aux exigences du système éducatif dans un contexte particulier, ce dernier s'invitant dans la classe, dans la séance et dans les propositions des enseignant·e·s. Est ce que ces problématiques prennent place de la même manière en EPS que dans les autres disciplines ou est ce que cette discipline à part entière mais entièrement à part contrecarre ces rapports sociaux ? Il n'en est rien. L'EPS comme les autres disciplines est imprégné de ce rapport de classe sociale ce qui amène des disparités importantes au niveau de la conception et la mise en œuvre des contenus en EPS. En effet, en fonction des publics concernés, les choix effectués par les enseignant·e·s quant aux contenus proposés ne seront pas les mêmes conduisant alors à une distribution inégale des savoirs et des compétences en EPS et par voie de conséquence à des inégalités entre les élèves. Des études mettent ainsi en avant qu'en EPS, il y a également une réduction des contenus enseignés dans les établissements dits « difficiles » (Debars et Amade-Escot, 2006 ; Poggi-Combaz, 2002) même si lorsque l'on interroge les enseignant·e·s, ceux-ci « *ont rarement conscience d'ajuster leurs visées à leur public* » (Isambert Jamati, 1984, p.43).

En ce sens, Poggi-Combaz (2002) précise que les enseignant·e·s en EPS n'auraient pas les mêmes conceptions de leur enseignement si elles/ils travaillent en milieu défavorisé ou en milieu favorisé. Cette auteure a analysé les contenus des séances d'EPS de nombreux·ses enseignant·e·s et les a comparés aux caractéristiques sociologiques des élèves. Il s'avère tout d'abord que les enseignant·e·s n'ont pas la même conception de l'élève. Dans les milieux favorisés, la démarche est construite autour de « *l'enfant apprenant* » alors qu'en milieu défavorisé, elle est construite autour de « *l'enfant citoyen* » (Poggi-Combaz, p.57). Ses résultats mettent en avant que dans les milieux très défavorisés, les enseignant·e·s visent en EPS une orientation très sportive de leur enseignement plus à même d'être acceptée par les élèves intégrant à leurs contenus de manière très importante, « *la formation du citoyen autonome, responsable et intégré à la société* » (Poggi-Combaz, 2002, p.61). La préparation aux activités de loisirs tient aussi une place importante certainement par volonté de « peut-être » combler un manque. Education et instruction sont présentes mais les savoirs et connaissances ne semblent pas prioritaires. A l'inverse, dans les milieux très favorisés, les enseignant·e·s attendent beaucoup de leurs élèves car elles/ils leur semblent capables de s'astreindre aux attentes du système éducatif. Les contenus d'enseignement sont alors plus riches. En somme, dans les établissements très défavorisés, les contenus sont axés sur la formation du futur citoyen sur base d'éducation morale et d'apprentissage de la vie en groupe et sur le progrès reléguant en dernier plan l'acquisition des techniques sportives alors que dans les établissements favorisés, même si l'acquisition de techniques sportives n'est pas la priorité, l'enseignant·e axe ses contenus autour de l'enfant apprenant mettant de côté l'aspect social. Néanmoins, d'autres études (Amade-Escot et Debars, 2006) tendent à montrer que l'enseignant·e peut maintenir la relation didactique avec ses élèves de classe sociale moins favorisée en mettant en place des micro-tâches décontextualisées, en interagissant verbalement très souvent avec ses élèves et en faisant un effort de contrôle de celles/ceux-ci. Il y a néanmoins au fur et à mesure des interactions une certaine forme de « réductions des enjeux de savoirs » que nous pourrions retrouver sous la forme « d'activité didactique empêchée » (Monnier et Amade-Escot, 2009). Des différences concernant le choix des APSA et les aspirations des élèves s'observent également. Tout d'abord, concernant les élèves : celles/ceux issu·e·s des milieux défavorisés, sont plus intéressé·e·s par l'exploit individuel et l'aspect compétitif des activités considérant l'EPS

comme un moment de détente et de défolement et privilégient des activités comme le football ou le rugby ; celles/ceux, issu·e·s des milieux favorisés, souhaitent progresser dans les activités physiques, sont plus intéressé·e·s par la technique et la maîtrise d'exécution (Poggi, Musard et Wallian, 2009) et s'axent sur des activités telle que le volley-ball. Ensuite, concernant les enseignant·e·s : les choix des APSA ne sont pas exactement les mêmes en milieu défavorisé et en milieu favorisé même si tou·te·s semblent donner la priorité aux activités « dépourvues d'incertitude » (Parlebas, 1986) comme l'athlétisme, la gymnastique, la natation et les sports collectifs de petits terrain car l'institution scolaire a tendance à « imposer un espace » domestiqué « sans réelle surprise ». Les enseignant·e·s des milieux défavorisés préfèrent les activités standardisées car celles-ci sont reconnues par les élèves leur permettant ainsi de conserver l'autorité de leur enseignement et l'ordre dans la classe (Poggi-Combaz, 2002). De plus, étant plus reconnues dans le domaine familial, elles permettent d'éviter une coupure culturelle qui risquerait de produire des conflits entre enseignant·e·s et élèves. Pourtant, ces mêmes enseignant·e·s reconnaissent sans conteste l'intérêt des activités dotées d'incertitude mais ne prennent pas souvent « le risque » de les enseigner. Dans les établissements favorisés, la démarche est autre. Les enseignant·e·s privilégient les activités en milieu standardisé même si certain·e·s mettent en place des activités en milieu incertain car elles/ils estiment que celles-ci sont plus formatrices. Cela est certainement dû à la méconnaissance qu'elles/ils ont de ces activités. D'un côté, nous avons de jeunes enseignant·e·s ouvert·e·s aux activités en milieu incertain mais qui n'osent pas les enseigner se trouvant confronté·e·s à des élèves difficiles préférant les activités standardisées et de l'autre côté, des enseignant·e·s plus âgé·e·s qui pensent que ces activités en milieu incertain n'ont pas totalement leur place dans le cursus de formation alors même que leurs élèves sont ouvert·e·s à ces dernières. Même si les choix effectués par les enseignant·e·s en milieu défavorisé sont liés à « *une stratégie de survie* » (Woods, 1997, cité par Poggi et Moniotte, 2011, p.9) et à une volonté de s'adapter aux attentes des élèves, les pratiques en milieu incertain, rompant avec leur culture, pourraient être très formatrices et motivantes pour les élèves des milieux défavorisés. Même si certaines études divergent quelque peu, la classe sociale des élèves est bien identifiée comme facteur influençant les enseignant·e·s dans la conception de leur enseignement. Ce facteur impacterait aussi les apprentissages en EPS et serait donc à considérer lors de la lecture des situations

d'apprentissage. Les établissements dits « difficiles » sont révélateurs de problématiques bien plus larges relatives à l'ensemble du système éducatif et si nous ne prenons pas acte de cela, les conditions de travail des enseignant·e·s et des élèves dans ces contextes seront plus tard celles de tout établissement (Rochex, 1997). Se joue ici tout l'intérêt de s'interroger sur les contextes et donc sur les rapports sociaux entrant dans l'école et dans la classe, même si nous avons bien conscience que le développement des élèves passe nécessairement par l'acquisition de savoirs et ne doit pas se réduire à subir les effets produits par le profil socioculturel des élèves. La clinique de l'activité, considérant que l'activité réalisée est l'ajustement d'une des activités réalisables dans le contexte où elle se joue (Clot, 2001), semble être une piste intéressante pour comprendre les effets du contexte sur l'activité didactique des enseignant·e·s. A l'instar de Monnier et Amade-Escot (2009), problématiser l'activité enseignant·e en termes « d'activité didactique empêchée » permet de comprendre l'activité didactique et ses difficultés en décrivant et analysant ce qui s'enseigne/s'apprend en classe que ce soit la part réalisée et la part empêchée de l'activité.

5.3 Enjeux des rapports sociaux : racialisation et EPS

Depuis quelques années, les discours sur la question de l'ethnisation ou de la racialisation se multiplient et semblent permettre de comprendre la société française et ses institutions. Même si ce rapport social est aujourd'hui très peu traité dans les différents écrits sur l'école et l'enseignement, les quelques points avancés permettront de comprendre les enjeux de cette problématique pour les futur·e·s enseignant·e·s. Au sein de l'école, ce rapport social semble devenir un nouveau problème social se manifestant par des remarques inhérentes « aux manifestations identitaires de certain·e·s élèves », au « communautarisme », aux regroupements racialisés, etc. Selon Bonnery (2006, p.1), *« l'école n'est pas seulement envahie par la question de l'« ethnicité », mais à sa façon, elle participe à son existence »*. Cet auteur précise que cette question concerne l'ensemble des élèves et participe du rejet de l'école ainsi que des inégalités scolaires. Pour mettre en lumière l'importance de ce rapport social au sein de l'école et ensuite dans l'enseignement de l'EPS, le discours s'appuiera sur les rôles des capitaux économiques, sociaux et culturels de Bourdieu (1994) dans la réussite scolaire et l'insertion professionnelle. Dans les études sociologiques, les descendant·e·s d'origine asiatique sont considéré·e·s comme s'investissant de manière importante dans les études ce qui

amène les enseignant·e·s de manière générale à les appréhender de façon positive et comme ayant des facilités dans les disciplines scientifiques notamment en mathématiques. D'autre part, il est fréquent de la part d'enseignant·e·s d'entendre des remarques racialisées concernant les élèves assigné·e·s comme asiatiques telles « ils comprennent très vite, ils sont très calmes, ils restent dans leur coin, etc... ». Ce fort investissement dans les études amène bien souvent une ascension sociale par les études ce qui ne les empêchent pas d'avoir parfois quelques difficultés lorsqu'elles/ils cherchent à s'insérer dans des secteurs professionnels dans lesquels elles/ils manquent de capital social. Néanmoins, leurs réseaux communautaires permettront une insertion professionnelle facilitée. Ces réseaux communautaires d'insertion professionnelle sont aussi importants pour les familles assignées comme portugaises (surtout dans le secteur du BTP pour les hommes et des services à la personne pour les femmes) qui ne comptent pas vraiment sur l'école pour garantir un avenir professionnel à leurs enfants. C'est pour cette raison, qu'aujourd'hui encore, il y a une forte concentration de descendant·e·s d'immigré·e·s portugais dans ces deux secteurs avec deux tiers des hommes dans le secteur du BTP et un tiers des femmes dans le secteur du service à la personne avec pour une partie des emplois à temps partiel (Esperitu Santo, 2013). Lorsque l'on regarde les chiffres de l'étude de TeO (Trajectoires et Origines, 2009), les filles sont plus nombreuses à poursuivre des études dans le supérieur (60% contre 30%) ce qui ne les amène pas pour autant à occuper des postes de professions intermédiaires (18%) ou de cadres (9%). Les hommes comme les femmes, malgré les études supérieures effectuées occupent des emplois de classes populaires avec des hommes ouvriers (61%) et des femmes employées (68%). Même si cette population a le plus bas taux de chômage, ces chiffres laissent à penser que l'écart entre la poursuite d'étude entre les hommes et les femmes descendant·e·s d'immigré·e·s portugais ne se traduit pas par un écart dans les postes occupés par la suite.

En ce qui concerne, les descendant·e·s originaires de l'Afrique du Nord et Sub-saharienne, leur position par rapport à l'école est différente. Elles/ils considèrent de manière générale l'école comme primordiale, donnant alors toute leur confiance et toute liberté à l'enseignant·e. C'est grâce à l'école que leur enfant réussira son insertion professionnelle. Néanmoins, les représentations sociales négatives qui leur sont attribuées ainsi que leur position sociale bien souvent de classe populaire rendent difficile la réussite

scolaire. A cela s'ajoute un réseau communautaire d'insertion professionnelle peu étendu qui contribue au fort taux de chômage et à la précarité de ces populations. Les discriminations que subissent ces populations malgré leur volonté de s'intégrer et de faire confiance au système éducatif les amènent à être dans une position bien plus délicate que les descendant·e·s d'immigré·e·s portugais et/ou asiatiques. En définitif, celles/ceux qui font confiance à l'école ne sont pas celles/ceux qui ont la meilleure insertion professionnelle sachant que cette dernière permettra plus facilement d'éviter les préjugés raciaux.

En somme, les descendant·e·s d'immigré·e·s n'ont pas les mêmes attentes envers l'école et la société et les rapports sociaux de race et donc préjugés raciaux présents dans l'école vont imprégner la réussite ou non des élèves en fonction de leur « assignation ». Cela engendrera par la suite une insertion professionnelle et sociale différente.

L'étude de Bonnery (2006) permet une meilleure compréhension des enjeux de ce rapport social de « race » au sein de l'école. La question de l'interprétation et du rejet par les élèves de leur scolarité en termes ethnicisés y est traitée, mettant alors en avant l'évolution des modes de construction identitaire entre le CM2 et la 6^{ème}. Cette étude a été réalisée dans des écoles situées en zone d'éducation prioritaire dans des quartiers où la population est précarisée socialement. Les pratiques pédagogiques, d'adaptation aux caractéristiques ethniques supposées des élèves mises en avant existeraient dans d'autres quartiers mais de façon moins intense et moins généralisée. Nous tenons à préciser que cet article traite de l'ethnicisation et non de la racisation. Le peu de travaux sur ces questions dans l'enseignement, nous oblige à contourner nos choix théoriques même si nous allons accentuer le propos sur la racisation et non sur l'ethnicisation.

Le travail de Bonnery met en avant que ce processus identitaire engendrant par la suite un rejet de l'école se construit au sein même de l'école, ces situations étant le reflet du rapport que la société entretient avec les enfants des catégories précarisées et notamment ceux issus de l'immigration. Un des premiers constats est la régularité des interpellations ethnicisées ou racisées entre pairs avec une désignation à partir d'une supposée caractéristique comme la couleur de peau, la religion, la consonance du patronyme... Ces interpellations pourraient être considérées comme étant racistes alors même que les élèves ne le voient pas ainsi que ce soit par celui qui désigne ou celui qui est désigné. Il arrive même régulièrement que ce soient des ami·e·s qui s'interpellent ainsi. Néanmoins,

lorsqu'elles sont effectuées, elles ne désignent alors plus un seul individu mais tous les individus considérés comme ayant des caractéristiques communes. Tout cela se fait naturellement, en présence des adultes de l'école et il est très fréquent d'entendre « l'arabe ou rebeu », « le noir », « le gitan », etc. ou encore des jeunes de nationalité française se désigner elles/eux-mêmes comme étant « arabes » ou « noir·e·s » s'opposant aux français, les « blanc·he·s » ce qui dénote une ambiguïté des élèves par rapport à leur appartenance à la France. Se pose alors la question de savoir si ces affirmations identitaires se construisent à l'extérieur de l'école sous l'influence de la culture d'origine des élèves et sont ensuite importées dans celle-ci ou si c'est au sein de l'école par la conjugaison de plusieurs facteurs et notamment l'interprétation, par les élèves, des situations éducatives qu'elles se construisent. A l'extérieur de l'école, les élèves sont confrontés aux rapports sociaux de racisation aussi bien avec ce qu'elles/ils observent dans les médias, avec leurs pairs et familles et ce qu'elles/ils vivent en tant qu'individu sous forme de discriminations, de propos racisants et/ou de rapports de pouvoir. A l'école primaire, ces propos n'ont pas vraiment de prise car les enseignant·e·s sont considérés comme ouvert·e·s, à l'écoute, s'intéressant aux élèves et à ce qu'elles/ils vivent à l'extérieur de l'école. En effet, nombre d'enseignant·e·s du premier degré pensent déjà en observant tel·le élève qu'elle/il va avoir des difficultés scolaires. Elles/ils cherchent alors à l'accrocher à la tâche en le valorisant non pas par rapport à ses compétences mais par rapport à ce qu'elle/il vit à l'extérieur de l'école, en tant qu'individu et non en tant qu'élève, par exemple en prenant comme point d'appui d'une situation son pays d'origine. L'enfant se sent alors valorisé par l'intérêt que lui porte l'enseignant·e. La racisation n'a pas lieu d'être. Le décalage se crée à l'entrée au collège car les enseignant·e·s ont tendance à ne pas s'attarder sur l'élève en tant qu'individu mais sur l'élève en tant qu'apprenant·e. Ce décalage est immense car les élèves passent d'un·e enseignant·e s'intéressant à leurs vies, ouvert·e, valorisant leurs caractéristiques individuelles à des enseignant·e·s n'ayant pas suffisamment de temps pour être à l'écoute de chacun·e et se focalisant sur les apprentissages ce qui induit parfois une mise en avant des « faiblesses » des élèves. L'élève ne comprend pas pourquoi elle/il obtient de mauvaises notes et pourquoi l'enseignant·e est focalisé·e sur les apprentissages. Les lacunes perçues mais non exprimées à l'école primaire n'ont pas détérioré les relations entre enseignant·e et élèves alors qu'au collège, ces dernières, visibles cassent

immédiatement la relation, amenant certain·e·s élèves à trouver des raisons autres à ces situations. Elle/il se sent jugé non pas en tant qu'élève mais en tant qu'individu. Ce malentendu socio-cognitif qui survient même lorsque les élèves travaillent, créant un sentiment d'injustice, alimente l'« affirmation identitaire » de certain·e·s. Les affirmations identitaires ne sont pas la cause de l'échec scolaire mais l'échec a encouragé cette manifestation, les difficultés scolaires précédant donc les difficultés comportementales. C'est donc quand les élèves se sentent exclu·e·s des apprentissages qu'elles/ils vont se sentir différent·e·s et essayer d'expliquer cette différence. De plus, comme beaucoup de leurs camarades issu·e·s des mêmes milieux vivent la même expérience d'échec, elles/ils vont chercher une explication commune avec leurs catégories de pensées disponibles qui, bien souvent, leur avait déjà été explicitée par des pairs (par exemple les stigmates : couleur de la peau). Cette affirmation identitaire construite au sein de l'école va amener les élèves au rejet des apprentissages et donc de la fonction de transmission de savoirs de l'école. Ces explications permettent d'observer que les rapports sociaux de « race » sont consubstantiels avec les rapports sociaux de classe sociale engendrant des rapports de pouvoir au sein de l'école entre classe dominante plus souvent « blanche » et classe dominée plus souvent des élèves issus des quartiers populaires et de l'immigration. Les inégalités scolaires se construisent donc dans le « *traitement par l'Ecole de la différence de culture entre classes sociales, autrefois entre « boursiers et héritiers » (Bourdieu et Passeron, 1964), aujourd'hui entre les enfants de la démocratisation scolaire et ceux pour qui les études longues sont une évidence familiale. De même, on sait que les non-apprentissages scolaires chez les enfants d'ouvriers peuvent-être dus à des résistances (willis, 1978) à l'appropriation de la culture dominante, résistances qui participent à la reproduction des inégalités scolaires par le refus d'apprendre les savoirs des « autres », « eux » (Hogart, 1970), « les bourgeois », « les gens cultivés » (Bonnery, 2006, p.6). Néanmoins, même si des résistances existent encore aujourd'hui, se traduisant par un rejet des apprentissages essentiellement ressenti chez les élèves des classes populaires, la réussite scolaire n'est pas due pour elles/eux aux inégalités entre classes sociales mais plutôt aux rapports sociaux de « racisation » mettant en avant un rejet de l'école « des blancs ». Leur interprétation racisée des situations vécues dans les murs de l'école est certainement due aux discriminations subies par les personnes de leur famille ou ami·e·s à l'extérieur de*

l'école. Celle-ci est, à ce stade, responsable de certaines situations d'échec scolaire et de l'interprétation racisée de cet échec car en mettant en avant que les élèves de milieu populaire souffriraient « *d'un handicap socioculturel* » (Bouveau et Rochex, 1997, p.57), elle a construit une norme de fonctionnement autour d'une minorité d'élèves ayant, grâce à leur famille, des pré-requis indispensables à la compréhension des attentes de l'école et donc à la réussite dans les apprentissages. Le rapport au savoir n'étant pas le même, les élèves des milieux populaires se retrouvent souvent dans des situations où elles/ils ne comprennent pas ce que l'on attend d'elles/eux. Elles/ils essayent de se conformer à la consigne donnée ou à l'exercice proposé sans penser que des implicites se cachent derrière et que ce sont ces implicites les plus importants pour les enseignant·e·s. Elles/ils n'ont pas la culture scolaire attendue mais la culture scolaire s'acquiert et c'est à l'école de permettre cette acquisition et non aux familles qui, pour beaucoup, ayant été victimes de la domination, ont elles-mêmes été peu scolarisées. Elles ne parviennent alors pas à aider leurs enfants à combler cette carence.

En somme, notre discours vise à mettre en évidence que rien n'est joué par avance. L'enfant entrant à l'école même si elle/il est imprégné·e par son expérience sociale et familiale, ne s'affirme généralement pas de manière identitaire en tant que personne racisée. L'institution scolaire, prenant comme point d'appui de la transmission des savoirs, une culture scolaire supposée établie sans prendre en considération les carences de certain·e·s élèves de milieu populaire, a sa part de responsabilité dans la construction d'une « affirmation identitaire » de ces dernier·e·s. Ces élèves tentent alors d'expliquer leurs échecs récurrents par des raisons externes telle que la racisation. Elles/ils s'opposent dans un rapport de domination vécu ou supposé aux « blancs » et rejettent le système scolaire car selon elles/eux, il serait construit pour les blancs. Les rapports sociaux en présence sont bien des rapports racisés car emprunts de domination et de rapport de pouvoir opposant les personnes assignées comme « blanches » et les personnes assignées comme « non-blanches » plus spécifiquement « d'Afrique du Nord ou d'Afrique Subsaharienne ». Ce rapport de « race » est aussi en lien avec le rapport de classe sociale et tous deux de manière consubstantielle travaillent l'expérience individuelle et scolaire des élèves et si l'enseignant·e dans la divulgation de son enseignement n'en a pas conscience, elle/il risque de laisser sur le côté une partie de ses élèves. Tous les élèves n'ont pas les mêmes acquis en entrant à l'école et l'enseignant·e, comme les programmes

des différentes disciplines, doivent en tenir compte pour ne pas créer de l'échec scolaire et contribuer à la construction d'affirmation identitaire. Est ce que cela serait la même chose dans toutes les disciplines, est ce que dans certaines les rapports de racisation seraient moins prégnants et si oui dans quelle mesure ?

En EPS, éducation physique et sportive, les problèmes ne sont pas les mêmes et ne seront donc pas traités de la même manière. Nous avons bien conscience que les élèves en difficulté dans les autres disciplines, en majorité les garçons, font bien souvent partie des meilleurs en EPS. Pourquoi ce fait ? Certainement parce que les personnes les plus en difficulté sont celles qui n'ont pas acquis la culture scolaire mais qui bien souvent ont acquis une certaine forme de culture sportive. Le foot de pied d'immeuble n'est pas un mythe. Dans les milieux défavorisés, les enfants rejetant le statut de l'école ou ne pouvant être aidé·e·s à la maison pour satisfaire aux exigences de l'école se retrouvent bien souvent pour jouer au milieu de la cité. Le ballon est roi et tou·te·s ont dans leur imaginaire l'ascension de nombreux sportifs de haut niveau, ayant habité dans une cité et peu enclin au travail scolaire. Certain·e·s pensent que leur ascension sociale viendra par cette porte et non par celle des études. Lorsqu'elles/ils arrivent en EPS, leur bagage moteur est conséquent et répond aux exigences de la « norme » sportive. Ce qui peut les freiner et les ennuyer dans cette discipline scolaire, ce sont les compétences transversales transmises, la non prise en compte de manière importante de la performance et le choix des APSA effectué par l'enseignant·e qui ne sera pas adapté à LEUR culture sportive. Pour avoir enseigné l'EPS durant six années dans les quartiers populaires, les premières images qui me viennent sont celles d'élèves rechignant à pratiquer des activités artistiques, demandant le football à la place d'un autre sport collectif et axant leur pratique sur le geste technique individuel plutôt que sur l'esprit collectif. Dans notre établissement, pendant deux ans, nous avons arrêté de programmer l'activité football car les élèves garçons de milieu défavorisé assignés comme « non-blancs » (originaires d'Afrique du Nord ou d'Afrique Subsaharienne) souhaitaient faire uniquement des matches, ne supportaient pas les situations d'apprentissage, étaient très virulents si ce n'est violents sur le terrain, n'acceptaient pas les filles ou les garçons moins compétent·e·s et ne valorisaient que l'action technique individuelle. Il était impossible de parler de collectif, de progression de balle et les séances se terminaient souvent avec des conflits entre élèves ou entre l'enseignant·e et les élèves. Si l'enseignant·e était une femme, c'était exacerbé

car elle n'était pas reconnue comme compétente pour enseigner le football. Faire ses preuves devenait une nécessité pour que les élèves acceptent de s'engager dans les situations proposées. L'EPS pour elles/eux était un monde de garçons où l'exploit individuel et la performance se devaient d'être au premier plan. Des groupes racialisés se mettaient régulièrement en place avec d'un côté les garçons assignés comme non-blancs (originaires d'Afrique du Nord ou d'Afrique Subsaharienne), de l'autre, les garçons assignés comme blancs ou assimilés aux blancs (« juifs, asiatiques ou portugais »). Le seul moyen de passer d'une « assignation » à l'autre était de faire ses preuves dans l'activité proposée. Les préférences de choix des activités n'étaient pas non plus les mêmes pour ces deux catégories, les premiers préférant les sports collectifs (surtout le football) sauf le volley-ball et mettant au dernier plan les activités artistiques, gymniques ou de raquettes tandis que les autres axant leurs préférences sur quelques activités collectives telles que le basket (sans contact) ou le volley-ball et les activités de raquette. L'espace et donc la proximité était un point de divergence entre ces deux catégories. Des groupes de filles racialisées apparaissaient aussi avec les mêmes assignations mais leur implication en EPS n'était pas les mêmes. D'un côté, les filles assignées comme non-blanches (originaires d'Afrique du Nord ou d'Afrique Subsaharienne) n'étaient pas, de manière générale, intéressées par les apprentissages en EPS et des stratégies d'évitement apparaissaient régulièrement. De l'autre, les filles assignées comme blanches et/ou assimilées à ces dernières suivaient les consignes de l'enseignant·e, se conformant aux exigences du système éducatif avec une préférence tout de même pour les activités artistiques et les sports de raquette et une aversion pour le football.

En natation, il est plusieurs fois arrivé que des élèves assigné·e·s comme non-blanc·he·s (originaires d'Afrique Subsaharienne) nous disent savoir nager en début d'année lors du test de natation à l'entrée en sixième et lorsqu'elles/ils se mettaient à l'eau, nous nous rendions compte que ce n'était pas le cas, nous obligeant parfois à sauter à l'eau pour aller les chercher. Alors qu'on posait la question sur les raisons de leur fausse assertion, il nous est arrivé d'obtenir cette réponse surprenante : « je pensais que je saurais ». Un autre exemple nous paraît intéressant : une enseignante en formation du premier degré a raconté que dans sa classe de Moyenne section située dans un quartier populaire, une maman assignée comme non-blanche (« asiatique ») avait refusé que sa fille fasse de l'EPS car, selon elle, les efforts physiques risquaient d'endommager son appareil

reproducteur. Les exemples sont nombreux mais nous n'allons pas tous les citer afin de ne pas entrer dans un discours généraliste et sans fondement scientifique. A la suite de ces constats d'expérience personnelle et en équipe disciplinaire, nous avons interrogé des enseignant·e·s en EPS sur ces rapports sociaux de racialisation. De manière générale, les enseignant·e·s ont précisé qu'elles/ils n'avaient jamais réfléchi à cette question mais qu'elles/ils observaient des différences importantes entre élèves. Ces dernier·e·s n'ont selon elles/eux, pas toujours le même niveau de compétences ou les mêmes connaissances en EPS du fait de leur racialisation. Pour autant, ce n'est pas un facteur qu'elles/ils prennent en compte de manière consciente lors de la construction de leurs séances. Nous tenons de nouveau à préciser que ces exemples tirés de notre expérience et de celle d'autres enseignant·e·s concernant les différences motrices entre élèves ne sont pas liées à des caractéristiques « génétiques » différentes mais bien à l'expression des rapports sociaux et de leur imbrication qui se construisent aussi avec la pratique, le milieu social et familial, le genre. Le rapport social de « race » est donc bien présent en EPS et pourrait être considéré lors de la construction et la mise en œuvre des séances dans un objectif d'acquisition afin d'éviter les inégalités sociales d'accès aux savoirs.

CHAPITRE 4 : Construction de l'objet d'étude sur le terrain de la formation à l'Education Physique et Sportive

6 Problématisation

L'école tient un rôle central dans l'éducation, c'est le lieu de l'accès aux savoirs, de la formation, du développement, de l'orientation. Les parents attendent beaucoup de cette institution. Pour elles/eux, l'école va contribuer à la construction identitaire de leur enfant, à l'aider à trouver sa place dans la société et lui permettre de s'inscrire dans le tissu économique. Elles/ils fondent un grand espoir en l'école sans toujours penser que celle-ci puisse reproduire les inégalités sociales. Pourtant, les recherches ont montré que lors de la massification scolaire, il n'a pas été envisagé dans le même temps l'accès à la réussite pour chaque élève. Le système scolaire ne permet pas de compenser les mécanismes de la reproduction sociale mettant bien souvent en échec les élèves issus des territoires les plus en difficulté sociale (Chauvel, 2016). Il ne parvient pas à prendre en charge l'ensemble des problématiques scolaires et éducatives et à répondre aux défis démocratiques qui lui sont assignés. Même si les niveaux de formation augmentent, force est de constater que l'institution scolaire ne parvient pas à réduire les inégalités scolaires et sociales voire même participe de leur pérennisation ou les fabrique. Les enseignant·e·s ont aussi leur part de responsabilité dans ces échecs car bien souvent, elles/ils se concentrent sur les savoirs disciplinaires ignorant le contexte social de l'école et des élèves. C'est ici que nous convoquons la socio-didactique, convaincue que l'enseignant·e se doit de prendre en compte le contexte social lors de la construction et la mise en œuvre son enseignement.

Depuis quelques décennies, les questions de genre ont pris une place importante à l'école et en EPS mettant en avant la volonté de contrecarrer les stéréotypes colportés par la société, les parents, les élèves mais aussi par les enseignant·e·s. Ces dernier·e·s, pour la plupart, estiment prendre en compte les problématiques inhérentes au genre lors de la conception de leurs enseignements de manière satisfaisante ou non mais elles/ils en ont une certaine conscience et essayent d'éviter les « écarts » de conduites liées aux caractéristiques des élèves. Les données théoriques proposées nous ont amenée à mettre en avant, l'importance du genre mais aussi d'autres rapports sociaux tels que la classe

sociale et la « race ». Les rapports sociaux de sexe, de classe sociale et de « race » présents au sein de la société, prennent également place au sein de l'école, de la classe et des enseignements. Certaines recherches en sociologie, en didactique de l'EPS et en formation des enseignant·e·s ont déjà mis en avant l'impact des rapports sociaux de sexe, de classe sociale et de « race » pris individuellement au sein de l'école et des apprentissages des élèves. L'ambition de cette thèse est de poursuivre le travail engagé en y insérant l'approche intersectionnelle des rapports sociaux afin de rendre compte de l'évolution des représentations des enseignant·e·s stagiaires sur ces questions sociales et de leur intégration dans la construction des compétences professionnelles. Il s'agit en particulier de mettre en évidence les liens existants entre la construction des savoirs par l'enseignant·e et les éléments du contexte afin d'observer ce qui pourrait relever de l'approche intersectionnelle dans les apprentissages empêchés. Considérant que « *toute pratique didactique est ou devrait être pensée selon le contexte social qui la constitue et qu'elle contribue à façonner* » (Blanchet, 2009), c'est bien la contextualisation didactique entendue comme interaction entre le monde du dedans et le monde du dehors (Dutercoq, 2001) qui est interrogée selon une orientation socio-didactique. Celle-ci met en avant que l'élaboration des contenus disciplinaires est complexe et liée à des questions de société et qu'un lien existe entre apprentissage des élèves, curricula et facteurs sociaux. La situation didactique ne se suffit pas à elle-même, elle est nécessairement dépendante de son contexte sociologique. « *Les contextes produisent des effets notables sur les modalités d'enseignement/appropriation des savoirs et les pratiques façonnent à leur tour les contextes* » (Poggi et Brière-Guénoun, 2015, p.111), un curriculum en actes qui « *caractérise ainsi le degré d'adéquation entre les références externes, les prescriptions officielles, les intentions didactiques du professeur et le curriculum effectif* » (Brière-Guénoun, 2014, p.4). Les choix effectués par les enseignant·e·s ne sont donc pas identiques ; leurs critères de sélection sont susceptibles de se différencier en fonction des caractéristiques sociologiques des élèves. Cette indispensable différenciation est pertinente dans l'apprentissage du métier d'enseignant·e dès la formation initiale. Pour répondre à ce questionnement, dans une visée professionnalisante et transformative, nous avons choisi de mettre en place une formation à l'approche intersectionnelle avec des enseignant·e·s stagiaires du premier degré car la formation modélise la capacité d'apprendre, de réfléchir sur son action et de la transformer. Elle ambitionne d'interroger

à la fois des attitudes, des habitudes, des savoir-faire, des méthodes. C'est avec la volonté d'ancrer la pratique réflexive sur un *socle de compétences professionnelles* et en considérant que certaines compétences professionnelles pourraient relever d'une démarche pédagogique et didactique intégrant une approche intersectionnelle, que nous avons proposé ce module de formation. Pour la construction de cette formation, nous avons fait le choix de l'approche par compétences de Tardif (2006) car nous considérons qu'elle permet de lier théorie et pratique, de donner du sens aux enseignements pour les enseignant·e·s débutant·e·s, d'éviter les problématiques liées à une simple divulgation des savoirs, de motiver et d'engager les enseignant·e·s dans leur formation et surtout de les aider à construire leur professionnalité ainsi qu'à développer leur esprit critique. Il s'agit donc de construire des compétences individuelles ainsi que des compétences collectives nécessaires à l'exercice du métier. Cette approche par compétence, prenant appui sur l'analyse des pratiques, permet d'analyser les situations vécues afin que l'enseignant·e s'y adapte avec le plus d'efficacité possible. La part de la clinique de l'activité dans cette modélisation pourrait paraître superflue mais l'analyse des pratiques en est une des modalités. Il s'agit de se former en agissant, de ne pas hésiter à courir des risques et à affronter la complexité, de construire des compétences collectives en prenant du recul sur sa pratique et/ou sur celle des autres. Tout comme dans l'approche par compétences, elle cherche l'acquisition de savoirs à partir de l'expérience et ne se base pas sur de la théorie déconnectée des réalités vécues par les enseignant·e·s. On apprend dans et sur la situation.

Ces différents cadres théoriques sont convoqués car ils sont en lien les uns avec les autres, s'enrichissent mutuellement, font sens, se conjuguent pour mieux cerner notre objectif de recherche.

7 Objet d'étude

En somme, à partir d'un état des lieux de départ concernant la considération par les enseignant·e·s débutant·e·s de l'implication des rapports sociaux au sein de l'école et de leur enseignement en EPS, nous observerons si, la mise en place d'une formation à l'approche intersectionnelle a permis de transformer leurs regards sur ces questions et de construire des compétences professionnelles, leur permettant de mettre en place en EPS,

des situations didactiques adaptées aux caractéristiques des élèves de leur classes afin d'éviter les apprentissages empêchés. Nous imaginons qu'il y a un lien entre ces rapports sociaux de l'approche intersectionnelle et l'enseignement/apprentissage en EPS et nous souhaitons observer si ces rapports engendrent des obstacles à l'engagement des élèves dans les tâches proposées, à l'apprentissage de tou-te-s et à une co-éducation physique et sportive qui enrichirait chacune des différences de l'autre. L'EPS contribue par les situations qu'elle propose, à faire passer la valeur d'égalité dans ce que les élèves expérimentent et mettent à l'épreuve en EPS. Cette discipline pourrait aussi agir sur une partie de la dimension psycho-sociale de l'individu et ainsi transformer certaines représentations culturelles, sociales et sexuelles.

Cette thèse vise à rendre compte de l'observation de la construction des compétences dans le cadre d'une formation à l'approche intersectionnelle illustrée dans le contexte de l'EPS. Un processus de construction de compétences professionnelles s'engagerait pour ces enseignant-e-s débutant-e-s lors et à la suite de cette formation à l'approche intersectionnelle des rapports sociaux.

Pour cela, nous allons nous centrer sur trois aspects :

- L'influence d'une formation à l'approche intersectionnelle sur les étudiant-e-s sur leurs comportements professionnels. Est ce qu'il y a transformation de leurs points de vue, est ce que leurs représentations évoluent ?
- Comprendre quelle est la vision du monde de ces enseignant-e-s novices sur ces problématiques éducatives et comment elles/ils peuvent s'en saisir dans leurs mises en œuvre en EPS.
- Observer les rapports de pouvoir à l'intérieur des groupes de formation quand ces questions éducatives sont mises en jeu. Comment ces rapports de pouvoir sont-ils perçus par les protagonistes ; pour quels effets personnels (intime et subjectif) et quels effets dans le groupe ?

PARTIE 2 : TERRAIN DE RECHERCHE ET PROTOCOLE MÉTHODOLOGIQUE

Après avoir explicité le cadre théorique de cette recherche, nous allons présenter le cadre empirique et méthodologique. Toutes les recherches sont différentes de part le terrain où elles se déroulent et les choix effectués par le-la chercheur·se. A cela s'ajoutent les représentations du·de la chercheur·se qui ne peut donc pas être neutre dans ses observations. Cette recherche s'appuie sur les pratiques d'enseignant·e·s stagiaires du premier degré de l'Académie de Créteil et l'analyse de ces dernières. Marcel, Olry, Rothier-Bautzer et Sonntag (2002, p.137) en prenant appui sur Marguerite Altet précisent deux fonctions de l'analyse des pratiques : « *une fonction opératoire qui vise une plus grande maîtrise et efficacité de l'intervention pédagogique et une fonction théorique de production de savoirs sur les processus et leur fonctionnement qui devrait déboucher sur un modèle d'intelligibilité des pratiques observées. Une troisième fonction traverse ces deux premières et concerne la formation des praticiens* ». Elles/ils mettent alors en avant trois finalités possibles de l'analyse des pratiques, la professionnalisation, la production de savoirs et la volonté de faire évoluer les pratiques. Notre travail se positionne sur ces trois postulats théoriques car il ne s'agit pas uniquement de description, d'explication et de compréhension (Bru, 2002) concernant les mises en œuvre en EPS des enseignant·e·s stagiaires en lien avec l'approche intersectionnelle des rapports sociaux. Il est également question de formation et de transformation car en analyse des pratiques « *production de savoirs, formation et transformation du réel sont intimement liées* » (Marcel et al, 2002, p.140). Le métier d'enseignant·e·s du premier degré se caractérise par sa polyvalence aussi bien au niveau des disciplines enseignées qu'au niveau des différentes tâches réalisées au cours de la journée, si bien que même en se focalisant sur la discipline EPS pour son rapport au corps, la formation dispensée permettra certainement un recul général sur leur pratique professionnelle et une évolution de celle-ci en lien avec les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle. Le protocole envisagé relève de la construction d'un processus professionnel et procède par étapes successives en lien avec les besoins des stagiaires. Avant de présenter les résultats de cette recherche, la posture de la chercheuse dans le processus mis en place, le contexte de celle-ci, l'échantillon des personnes interrogées, la manière dont elle s'est construite seront explicités. Les limites et écueils de la méthodologie choisie cloteront cette partie.

CHAPITRE 5 : contexte empirique

1 Aspects déontologiques : un double statut, formatrice et chercheuse

Les rôles de chercheur·se et de formateur·rice sont très différents et il s'agit ici de les distinguer afin qu'il n'y ait pas de confusion lors de cette recherche.

Je suis formatrice depuis 15 ans à l'IUFM puis ESPÉ puis INSPÉ de l'Académie de Créteil. Ce statut est très important pour moi car il est empreint d'une éthique professionnelle et d'une déontologie. Le·la formateur·rice est ici pour former, c'est-à-dire essayer d'apporter de nouvelles connaissances, aider à la construction de compétences et engager les stagiaires dans une réflexion afin de les faire progresser dans leur pratique professionnelle. Elle/il ne doit en aucun cas être dans le jugement, ni apporter des solutions toutes faites mais doit être présent·e pour aider à construire, aiguiller, soutenir, lever les doutes. Elle/il se positionne en tant que garant·e de l'institution, mettant tout en œuvre pour que les stagiaires progressent dans leur pratique professionnelle et dans leur posture d'enseignant·e afin que les enseignements proposés soient adaptés aux élèves de leur classe. Pour atteindre ce résultat, le·la formateur·rice peut s'emparer de l'analyse de pratique.

En regroupant ensemble des professeur·e·s des écoles avec un·e formateur·rice pour analyser la pratique d'un·e enseignant·e devant un groupe de pairs, celle/celui-ci va aider à la distanciation, à l'explication du problème ou de la réussite, à la réflexivité par la formulation de points de vue pluriels à l'aide de plusieurs outils. Le·la formateur·rice aide à vivre ce métier, par une pratique réflexive, par un « savoir analyser » sa pratique, par un engagement face à la complexité, par un développement créatif et collectif. Le·la formateur·rice, dans l'analyse, est un·e médiateur·rice dans l'articulation pratique-théorie-pratique. C'est un·e expert·e de l'analyse des pratiques et des situations. Possédant un certain nombre de modèles et non pas un seul, elle/il est capable de guider les stagiaires dans la lecture et l'analyse des situations vécues ou proposées. Le·la formateur·rice est, en premier lieu, un·e enseignant·e expérimenté·e ayant pris le temps d'analyser sa propre pratique pour formaliser ses savoirs. Son statut lui permet aussi de mener des travaux de recherche en éducation et de fait, sur l'analyse des pratiques pour faire progresser sa propre pensée et ses concepts. Son rôle n'est pas d'apporter des

solutions dans la situation d'échanges d'expériences mais d'aider les participant·e·s à analyser leur pratique.

Le rôle du·de la chercheur·se est tout autre. Elle/il met en évidence une hypothèse de travail sur une thématique, puis choisit une ou des méthodes adaptées à son questionnement permettant de mener son expérimentation pour ensuite procéder à l'analyse des résultats obtenus. Elle/il ne cherche pas de solution mais essaye d'ouvrir de nouvelles perspectives réflexives afin de faire progresser la recherche dans ce domaine en objectivant des corrélations. Elle/il n'est pas dans un rôle de formation et est distancié des sujets de son étude. Le·la chercheur·se prend la posture de quelqu'un de naïf afin de ne pas perturber sa recherche avec des idées préconçues sur la question. Elle/il s'inscrit dans une démarche de découverte à partir d'éléments fournis par les méthodes employées. Néanmoins, il importe que le·la chercheur·se se défasse de toute illusion de neutralité. Par son intervention de guidage, elle/il imprime nécessairement dans l'échange dialogique qui se joue, les marques issues de la culture qui lui est propre et notamment de sa culture disciplinaire (Faïta, Vieira, 2003). Son rôle consiste donc à centrer le débat sur l'activité et sur « *le mouvement dialogique de ce que les protagonistes voient qu'ils font* » (Faïta, Vieira, 2003, p.129). Le·la chercheur·se joue ainsi, dans son positionnement et ses attitudes, le rôle-clé d'« *omniscient-omniprévoyant* » (Faïta, Vieira, 2003, p.152) en déterminant elle/lui-même un « point de fixation du sens », selon l'appellation de Bakhtine.

Lors de cette étude, la grande difficulté était de ne pas confondre nos deux postures, celle de formatrice et celle de chercheuse. En effet, l'hypothèse de travail émise dans nos travaux nécessitait de mettre en place une formation et donc d'avoir au moment de sa mise en œuvre auprès des stagiaires une double casquette, celle de formatrice et celle de chercheuse. L'utilisation de la technique de recherche de « l'observation participante » était donc appropriée car le·la chercheur·se « *observe une collectivité dont il est lui-même membre* » (Soulé, 2007, p.128). Tout est ici question de degré de participation ; point sur lequel nous avons été très vigilante ayant bien conscience que notre présence sur notre terrain d'étude en qualité de formatrice/chercheuse aurait un impact sur le comportement de l'échantillon étudié. Notre présence ne doit pas être un frein à la mise à distance de notre objet d'étude par la chercheuse que nous sommes. Le travail de Perrenoud sur le praticien réflexif (2011c) et de Schön (1983/1994) sur la pratique réflexive semble au

cœur de notre protocole car ils proposent une nouvelle manière de pratiquer le métier d'enseignant·e et de formateur·rice exposant que l'enseignant·e est à la fois praticien·ne et chercheur·se. Nous nous sommes posée beaucoup de questions sur notre attitude considérant que la pratique réflexive devait nous amener à avoir une posture épistémologique sur nos pratiques et nos actions par le biais d'un questionnement et d'une distanciation. A l'instar de Schön (1983/1994), nous avons tenté d'utiliser nos actions comme objet de réflexions (Perrenoud, 2001) afin de ne pas confondre nos deux postures de formatrice et de chercheuse. Nous avons engagé une attitude réflexive en portant un regard critique sur notre pratique dès la fin de la première séance de formation : réfléchir à notre posture, à notre impact, à notre attitude dans l'après coup (Perrenoud, 2001) pour remédier aux points peu appropriés dans une démarche de recherche. Néanmoins, la posture de formatrice/chercheuse ne fut pas toujours facile à tenir. Les EFS étant habitué·e·s à notre statut de formatrice, elles/ils avaient tendance à nous interpeller régulièrement au début de la formation. Cela fut difficile de ne pas répondre à leurs interrogations comme elles/ils en avaient pris l'habitude. Malgré l'explication fournie, elles/ils continuaient à nous questionner, à chercher notre regard, notre assentiment sur des propos ou informations partagés. Nous avons essayé de ne pas prendre notre place de formatrice mais bien celle de chercheuse en répondant le moins possible ou de manière très sommaire afin de ne pas orienter leurs analyses et réflexions. Cela ne les empêchait pas, lors des premiers débats, de regarder souvent dans notre direction ou de diriger leurs paroles vers nous et non vers leurs camarades. Nous avons le sentiment d'être parfois trop intervenue soit lorsque les EFS nous demandaient notre avis ou nous posaient une question soit lorsque des propos étaient en contradiction avec l'éthique professionnelle inhérente à ce métier. Le public était composé d'enseignant·e·s stagiaires dont l'éthique professionnelle et l'ouverture d'esprit devraient selon l'institution être irréprochables. C'est certainement pour ces raisons que certaines remarques ou propos auxquels nous ne nous attendions pas nous ont dérangé que ce soit au niveau de nos représentations de l'égalité des sexes ou de l'égalité en général en lien avec le milieu social et la racisation. Pour exemple, une enseignante a dit « *vous le savez bien que de toutes façons les élèves défavorisés de nos classes n'y arriveront pas à l'école et auront pour beaucoup un petit boulot !* ». Certain·e·s ont acquiescé et certain·e·s se sont insurgé·e·s. Il fut parfois très difficile de ne pas exprimer notre ressenti, nos idées et nous espérions en secret que

quelqu'un le ferait à notre place. Sur ce point réside une grande difficulté des débats, intervenir le moins possible alors que certains arguments n'entrent pas du tout en résonance avec les valeurs égalitaires défendues par l'institution scolaire et par nous-même. Ceux-ci nous choquent et bousculent nos propres représentations de ce métier de formatrice. Ces différents points ont pu être l'occasion d'un travail lors de cours de formation différents.

En définitif, en tant que formatrice, la posture de chercheuse n'est pas facile à tenir au sein d'une formation mais nous avons essayé dans la mesure du possible de garder de la distance lors des séances afin d'endosser l'habit de chercheuse et non plus celui de formatrice. Pour autant, cela a pu représenter un biais dans notre travail et dans nos résultats.

2 Éléments du contexte empirique et présentation de l'échantillon

Notre terrain de recherche est l'ESPÉ de l'Académie de Créteil spécifiquement sur le site de formation de Livry Gargan situé dans le département 93.

L'ESPÉ aujourd'hui INSPÉ est devenue une composante de l'Université Paris-Est Créteil (UPEC) depuis le 1er mars 2007. Elle assure pour ses étudiant·e·s la préparation aux concours de recrutement de professeur·e des écoles (CRPE), de professeur·e de collège et lycée général, technologique et/ou professionnel (CAPES, CAPEPS, CAPET, CAPLP) et de conseiller·e principal·e d'éducation (CRCPE), organisés par l'Éducation nationale. Elle forme les étudiant·e·s aux métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation dans le cadre de Masters MEEF 1er degré, MEEF 2nd degré, MEEF Encadrement éducatif et MEEF Pratiques et ingénierie de la formation.

L'ESPÉ est répartie en 5 sites de formation sur l'ensemble de l'académie de Créteil, permettant une proximité et une couverture complète des trois départements :

Bonneuil sur Marne (94), Livry-Gargan (93), Saint Denis (93), Sénart (77) et Torcy (77).

Notre recherche s'axe sur les enseignant·e·s stagiaires du premier degré formé·e·s à l'ESPÉ de Livry Gargan. Comme le précise la directrice de l'INSPÉ, Brigitte Marin (2019) : « *La formation des enseignants dans les différentes mentions du Master MEEF et la professionnalisation des étudiants de l'Inspé relèvent d'attendus sociétaux, et particulièrement dans notre académie dont la diversité des élèves exige des réponses*

adaptées aux besoins de tous, face à des enjeux civiques essentiels. Elle s'inscrit ainsi pleinement dans le cadre du projet d'université civique de l'UPEC ».

2.1 La Seine Saint Denis et la formation sur le site de Livry Gargan

Avant d'explicitier les spécificités du site de l'INSPÉ de Livry Gargan, quelques caractéristiques du département 93 vont être précisées pour comprendre les attentes concernant la formation des enseignant·e·s ainsi que le contexte scolaire dans lequel les vidéos ont été réalisées.

2.1.1 Le département du 93

La Seine Saint Denis appelé le 93 ou 9.3 est le troisième département le plus peuplé d'Ile de France et le 6^{ème} en France avec environ 1,6 millions d'habitants en 2017. C'est le plus jeune département d'Ile de France avec 664221 jeunes de moins de 30 ans (43% de la population). Ce département se caractérise également par un fort taux de fécondité (2,5 enfants par femmes en 2013), une forte proportion de familles nombreuses (25 % des familles avec enfants ont au minimum 3 enfants de moins de 25 ans en 2011, pour 18 % en France métropolitaine) ainsi qu'un taux élevé de familles monoparentales (28% contre 22% au niveau national). De plus, 21% des habitants sont de nationalité étrangère représentant plus de 35 nationalités différentes.

La situation économique de ce département est difficile : le taux de chômage est bien plus élevé que dans les autres départements et touche 18% des 15-24 ans contre 12 % en moyenne en Ile-de-France et en France. Certaines villes comme Aubervilliers ou Stains atteignent les 40% de jeunes sans emploi. La population de Seine Saint Denis est très pauvre avec en 2015, 160 000 allocataires à bas revenus, c'est-à-dire vivant en dessous du seuil de 1 043 € par mois et plus de 30% des ménages qui vivent sous le seuil de pauvreté (961 euro/mois). Les immigrés représentent 29,70% de la population ce qui est la proportion la plus élevée en France. Ces données, concernant la situation sociale de nombreuses familles de ce département, expliquent la part importante des établissements scolaires (écoles, collèges et lycées) classés en zone d'éducation prioritaire. Même si ce département est attrayant sur bien d'autres aspects (sport, espaces verts, etc.), ces caractéristiques évoquées mènent 10000 familles à faire le choix de le quitter chaque année.

2.1.2 Le site de formation de Livry Gargan année 2016/2017

Ce site est situé sur la commune de Livry Gargan, considérée comme une des plus riches du 93. C'est le plus grand site au niveau national avec 1453 étudiant·e·s et enseignant·e·s fonctionnaires stagiaires et par voie de conséquence le plus grand site de l'Académie de Créteil.

Différents types de formations sont dispensées sur ce site :

- M1 alternance avec 12 semaines en stage (en observation, en pratique accompagné et en responsabilité)
- M1 présentiel (4 semaines en observation)
- M1 semi-présentiel
- M2 EFS
- DU EFS

Tableau 3 : effectifs par formation M1

	Effectifs	Nb. Groupe
M1 en alternance	59	2
M1 présentiel	116	5
M1 semi-présentiel	32	1
Préparation aux concours	3	
Total	210	8

Tableau 4 : effectifs par formation M2/DU

	Eff. M2	Nb. Groupe	Eff. DU			TOTAL EFS	
			DU PRO	Nb. Groupe	DU APPRO		
ESPE 93	441	15	669	23	133	4	1243
ESPE 94	255	8	156	5	94	3	505
ESPE 77	283	10	56	2	87	3	426

Les M2 et DU sont les plus nombreux·ses présent·e·s sur le site car beaucoup de postes sont attribués au département du 93 chaque année au concours.

Concernant les personnels, leur nombre est également plus important que dans les autres départements :

Tableau 5 : effectifs personnels Livry-Gargan

	Personnels de Livry
Formateur	63
Administratif	9
Agent technique	3
Agent d'entretien	11
Bibliothèque	3
	89

Deux concours sont organisés pour effectuer le recrutement des enseignant·e·s du premier degré :

- Le CRPE normal : concours externe – concours interne – 3^{ème} voie
- Le CRPE supplémentaire : concours externe

Les EFS du site de Livry Gargan comparativement aux deux autres départements de l'Académie de Créteil sont celles/ceux ayant la moyenne la plus basse au CRPE. Pour preuve, la moyenne du CRPE supplémentaire de l'année 2016 sur les trois sites de formation :

Tableau 6 : moyenne du CRPE supplémentaire 2016

Site de formation	CRPE SUPP Moyenne sur 240 points
dép 93	167,25
dép 94	186,75
dép 77	191,8

Les EFS de ce site viennent de toute la France même si la majorité habite déjà en Ile de France.

Tableau 7 : origines géographiques des EFS

Régions	Nombre EFS
Auvergne-Rhône-Alpes	24
Bourgogne-France-Comté	18
Bretagne	11
Centre-Val de Loire	23
Grand Est	40
Hauts de France	50
Île-de-France	962
Normandie	19
Nouvelle-Aquitaine	17
Occitanie	24
Outre Mer	15
Pays de la Loire	10
Provence-Alpes-Côte d'Azur	29

Dont en Ile de France :

Département origine	Nombre EFS
75	129
77	159
78	9
91	24
92	37
93	428
94	125
95	51

Seuls les 428 personnes habitant déjà dans ce département connaissent les spécificités de ce dernier. Celles/ceux demeurant dans le 93 et ayant fait le choix du site de Livry Gargan sont en majorité des M2 qui ont suivi la formation sur ce même site en M1. Concernant les DU, elles/ils sont peu à habiter le 93 et à avoir fait le choix de ce site en premier vœux.

Les DU de professionnalisation (DU pro), échantillon de notre recherche, ont un parcours pédagogique particulier. Ce parcours s'adresse aux EFS, titulaires d'un diplôme autre que de l'enseignement du premier degré ou dispensé·e·s de la condition de diplôme (parent de trois enfants ou sportif de haut niveau). Leur maquette correspond à un total de 240

heures de formation étudiant·e·s dont 20h de parcours personnalisé piloté en autonomie. Ces 240 heures sont découpées en trois UE (unité d'enseignement) et des modules complémentaires d'adaptation au contexte d'exercice du métier.

- UE1 : Savoirs disciplinaires et didactiques (numérique intégré) liés aux contextes d'exercice du métier (95h) : Les enseignements mis en œuvre contribuent à l'acquisition des compétences du référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, notamment : P 1. Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique et P 2. Maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement.

L'étude des savoirs disciplinaires est menée en articulation avec leur enseignement dans les trois cycles et une réflexion sur la continuité des apprentissages visés. Les enseignements visent à apporter des éléments théoriques qui permettent de développer des gestes professionnels. Concernant les contenus, il s'agit de travailler sur « *être enseignant·e dans l'académie de Créteil ; apprendre ; enseigner ; intégrer les valeurs de la République et de l'école dans les pratiques professionnelles* ».

- UE2 : Mises en situation professionnelle (45h) et 20h en parcours personnalisé piloté. Les objectifs sont de parvenir à concevoir les situations d'apprentissage de manière individuelle et/ou collective, d'être en capacité d'observer ses élèves, d'analyser sa propre pratique et celle des autres, d'évaluer les élèves. Il s'agit également de construire une identité professionnelle. Ces objectifs sont en lien avec certaines compétences du référentiel de compétences notamment : P3 : construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves ; P4 : organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves ; P5 : évaluer les progrès et les acquisitions des élèves.
- UE3 : Analyse scientifique de situations professionnelles (20h) : l'objectif est d'approfondir une thématique proposée par l'équipe enseignante avec la réalisation par groupe d'un projet commun.

Les EFS des groupes de DU ont l'obligation d'assiduité et doivent obtenir les trois UE pour prétendre à la validation de leur année et donc à leur titularisation. Elles/ils ont moins

d'heures d'enseignement et d'évaluations que dans les groupes de M2. Elles/ils sont pour beaucoup en reconversion professionnelle et donc plus agé·e·s que dans les groupes de M2. Elles/ils ne connaissent pas l'enseignement et ont découvert le métier d'enseignant·e·s du premier degré en entrant à l'ESPÉ. C'est un public particulier qui ne se destinait pas en tout premier lieu à l'enseignement mais qui est motivé pour apprendre ce nouveau métier.

2.1.3 La formation générale mise en place pour les DU

Nous allons évoquer spécifiquement la formation de nos enseignant·e·s stagiaires DU pro de l'ESPÉ de l'académie de Créteil sur le site de Livry Gargan sachant que ces dernier·e·s sont notre échantillon de recherche.

L'analyse des pratiques est effectuée de façon très différente selon les ESPÉ car il existe encore peu de dispositifs donnant une place importante à cette démarche pour organiser et réguler la formation autour de la pratique. La mise en place de structures propres à l'analyse des pratiques se fait ponctuellement à l'initiative de quelques formateur·rice·s et chercheur·se·s. Ces ateliers peuvent avoir une place centrale entre les périodes de stages et les séances d'accompagnement de stage. Le·la formateur·rice coordonnateur·rice a une certaine liberté dans la mise en place de la formation pour ses groupes. La formation annuelle effectuée par l'échantillon de cette étude est présentée avant d'explicitier la formation à l'approche intersectionnelle des rapports sociaux mise en œuvre.

Pour ces groupes de stagiaires, cette année à l'ESPÉ comprend :

- **Des cours théoriques et pratiques disciplinaires**
- **Des analyses de pratique terrain** : journées de stage où elles/ils observent et analysent des pratiques professionnelles d'enseignant·e·s titulaires dans des classes choisies. Un·e ou des formateur·rice·s de l'ESPÉ et des MF (maitre formateur·rice) observent les mêmes séances et participent à l'analyse. Cette pratique est non évaluée et permet surtout à l'enseignant·e d'observer et d'analyser une autre pratique dans un but de retour sur sa propre pratique professionnelle. Elles/ils sont souvent trois par classe ce qui leur permet de confronter leur point de vue lors de l'analyse.
- **Un stage filé sur l'année**

- En 2016/2017, les stagiaires avaient un stage filé d'une durée de deux jours et demi par semaine, le lundi, mardi et mercredi matin (une semaine sur deux) pour une vague et le mercredi matin (une semaine sur deux), le jeudi et vendredi pour l'autre vague. Les stagiaires partageaient leur classe avec le·la titulaire et donc les enseignements. L'intérêt de cette modalité de stage réside dans le fait que les stagiaires suivent une classe durant toute l'année s'investissant dans un processus de construction de compétences pour leurs élèves et pour elles/eux-mêmes. De plus, travaillant de concert avec un·e titulaire de classe, celle/celui-ci les aide et leur apporte d'autres connaissances.
- Lors de ces stages, des visites de classe sont effectuées par des PESPE (professeur·e de l'ESPÉ) et des MF. Une évaluation finale est posée concernant leur pratique professionnelle.

- **Des cours dits « d'analyse de pratique professionnelle »**

Chaque groupe a bénéficié d'environ 30h de cours effectués sur l'année soit par nous-même pour la plupart ou par d'autres formateur·rice·s volontaires parfois en co-intervention. Les objectifs de ces cours sont de travailler les différents points posant des difficultés aux stagiaires, de préparer les stages, d'analyser leur pratique professionnelle et celle des autres, de répondre à tous leurs questionnements et de mettre en place des formations avec une thématique spécifique comme celle sur l'approche intersectionnelle. Une trame annuelle est posée mais elle peut varier en fonction de leurs besoins.

Nous allons présenter la trame annuelle de ces enseignements sachant qu'en fonction des périodes de l'année les besoins et les demandes ne sont pas les mêmes. Ces enseignements avaient été effectués l'année précédente et l'expérience a amené à les modifier que ce soit du point de vue organisationnel ou des contenus.

1^{re} étape : les bases de l'enseignement

- Travail sur la posture de l'élève et de l'enseignant·e, savoir se positionner dans sa classe et être capable de mettre en place des règles de fonctionnement adaptées.
- Construire un emploi du temps respectant les obligations d'enseignement définies par l'Education nationale, connaître les projets établis et s'y inscrire, les différent·e·s intervenant·e·s, les élèves ayant des suivis particuliers, etc. En somme, s'investir dans la vie de l'école.

- Prendre conscience des différents comportements possibles d'élèves et essayer de trouver des solutions avec elles/eux.
- Être en capacité de répondre à la question suivante à chaque fin de séance : qu'est ce que mes élèves ont appris lors de cette séance ?

Pour travailler ces différents points, deux ou trois séances de formation sont nécessaires. Certains items se travaillent tout au long de l'année pour deux raisons : les problèmes rencontrés évoluent et tou·te·s les stagiaires ne vont pas au même rythme. Les stagiaires progressent réellement au cours de l'année mais elles/ils se trouvent parfois devant de nouvelles difficultés et leur expérience minime ne leur permet pas toujours d'avoir une attitude réflexive par rapport à une nouvelle situation.

2^{ème} étape : gérer sa classe et organiser son enseignement

- Travail sur la gestion de classe
- Travail sur l'organisation de sa classe
- Travail sur la gestion du temps et de l'espace
- Solutions pratiques au niveau de la gestion du matériel.
- Travail sur la gestion des comportements déviants et des élèves en difficulté.

3^{ème} étape : construire son enseignement et réfléchir sur sa pratique

- Travail sur l'observation de sa classe et sur les fiches de préparation.
- Construire une séance à partir des compétences de fin de séquence.
- Construire une progression et fiches de préparation en accord avec les programmes.
- Travail important sur les consignes
- Travail sur la pédagogie différenciée
- Réflexion sur sa pratique

Cette étape est indispensable pour construire un enseignement adapté aux caractéristiques de ses élèves. Tous les items évoqués sont revisités tout au long de l'année considérant qu'elles/ils sont en cours de construction de compétences. Ces compétences se construisent dans le temps, ce qui nous engage à effectuer régulièrement des allers-retours. De plus, dès qu'elles/ils se trouvent face à une nouvelle difficulté, elles/ils ont du mal à transférer leurs acquisitions, la situation n'étant pas analogue à ce qu'elles/ils ont déjà observé ou ce que nous avons travaillé ensemble.

Au cours de cette formation, nous avons aussi mis en place, en analyse de pratique professionnelle, des formes de travail inhabituelles pour ces stagiaires :

- Deux instructions au sosie : une en début d'année et une en fin d'année afin d'observer les évolutions de leur pratique
- Des analyses de pratique terrain en observation
- Des analyses de vidéos réalisées *in situ* lors de séances effectuées par des enseignant·e·s stagiaires des années précédentes
- Des entretiens personnels lors des visites

Ces différents travaux ont permis de mettre en lumière pour beaucoup une réelle méconnaissance de sa propre pratique et de son mode de fonctionnement, une attitude non réflexive sur sa propre pratique et celle des autres.

4^{ème} étape : Une formation à l'approche intersectionnelle des rapports sociaux en EPS (15H)

Cette formation sera développée dans une partie ultérieure.

La formation mise en place tout au long de l'année a été construite en tenant compte de nos expériences antérieures en formation avec les enseignant·e·s stagiaires et des observations réalisées durant leurs stages. Notre réflexion sur notre propre pratique professionnelle permet également d'apporter des réponses plus justes et plus appropriées aux stagiaires. Nous sommes intimement convaincues de l'importance de les mettre en recherche et non de leur donner des solutions « toutes prêtes » car pour chaque situation, il existe un panel de solutions envisageables. Les compétences se construisent. Si au début de l'année, les EFS sont à la recherche de solutions efficaces d'emblée, le rôle de formatrice est de les faire réfléchir sur leur pratique afin qu'elles/ils déterminent des possibilités d'action. Elles/ils ne doivent pas s'imaginer qu'il n'existe qu'une solution face à une difficulté car cela cloisonnerait leur pratique et empêcherait toutes les autres solutions potentielles de s'exprimer.

2.2 L'échantillon de l'étude

2.2.1 Les stagiaires des deux groupes de la formation

Cette recherche s'inscrit au sein de la formation professionnelle et notamment de la formation pour adulte. Cette étude a été mise en place auprès d'étudiant·e·s fonctionnaires stagiaires (EFS), celles/ceux ayant eu le concours CRPE et en stage à l'ESPÉ cette année. Ces étudiant·e·s font partie de deux groupes de DU pro dont nous assurions la coordination au cours de l'année 2016/2017. Comme précisé précédemment, les enseignant·e·s dans les groupes de DU pro sont des personnes en reconversion professionnelle pour la plupart ayant validé un master (autre que MEEF) et/ou parents de trois enfants. N'ayant pas suivi de cursus spécifique se dirigeant vers l'enseignement du premier degré, elles/ils ont peu de connaissances concernant les attentes de ce métier mais sont motivé·e·s, ouvert·e·s, volontaires, intéressé·e·s par toutes les connaissances divulguées et compétences construites. Elles/ils viennent de milieux très variés avec des situations personnelles diversifiées et ont un vécu professionnel leur permettant d'analyser finement le travail attendu.

Nous allons caractériser les profils des EFS des groupes 1 et 2 ayant suivi la formation à l'approche intersectionnelle des rapports sociaux en EPS. L'assignation se situera au niveau du genre, de la « race », de l'âge, du lieu de résidence, du parcours professionnel au moment de la passation du concours et du milieu social.

Tableau 8 : assignation des EFS / groupes 1 et 2

	Groupe 1	Groupe 2
Femmes assignées comme blanches	13	17
Femmes assignées comme non-blanches	11	12
Hommes assignés comme blancs	6	2
Hommes assignés comme non-blancs	3	1
Age	La moyenne d'âge est de 34,84 ans avec les plus jeunes âgés de 25 ans et la plus âgée de 47	La moyenne d'âge est de 34,76 ans avec la plus jeune âgée de 24 ans et la plus âgée de 49
Lieu de résidence	11 personnes résident dans le 93, 12 dans les autres départements d'Ile de France, 3 à Paris, 7 en région.	8 personnes résident dans le 93, 15 dans les autres départements d'Ile de France, 2 à Paris, 7 en région.
Parcours professionnel	6 étaient sans emploi, 4 étaient assistant d'éducation, 4 étaient dans la fonction publique, 4 étaient salariés dans le secteur tertiaire, 8 n'ont pas répondu.	8 étaient sans emploi, 1 était assistant d'éducation, 2 étaient dans la fonction publique, 4 étaient salariés dans le secteur tertiaire, 1 était artisans/commerçants
Niveau d'étude	9 ont passé le concours en étant dispensé de diplôme car père ou mère de trois enfants, 4 ont un BTS, 3 une licence, 1 une maîtrise, 11 un master, 2 un diplôme d'ingénieur et 1 un doctorat.	12 ont passé le concours en étant dispensé de diplôme car père ou mère de trois enfants, 3 avaient le bac, 1 a un BTS, 3 une licence, 2 un master1, 11 un master.
Classe sociale	Le milieu social était assez diversifié avec des personnes issues de milieu défavorisé, des personnes de milieu social médian et peu de personnes de milieu favorisé	Le milieu social était assez diversifié avec des personnes issues de milieu défavorisé, des personnes de milieu social médian et très peu de personnes de milieu favorisé.

Dans ces deux groupes, seulement une personne sur les cinq demeurant à Paris est assignée comme non-blanche.

2.2.2 Les stagiaires volontaires pour les observations

En 2016/2017, suite au premier cours de formation à l'approche intersectionnelle, il a été demandé aux stagiaires lequel·le·s seraient volontaires pour participer à cette recherche considérant que le volontariat permettrait une plus grande efficacité et un meilleur investissement. Elles/ils connaissaient les modalités de suivi, notamment la visite filmée en EPS ainsi que l'entretien d'auto-confrontation. Douze stagiaires avec des profils très différents se sont porté·e·s volontaires immédiatement. Une fois les stagiaires sélectionné·e·s, l'inspecteur·rice de chacun·e a été contacté·e pour présenter notre projet et obtenir leur accord. Puis, une autorisation de filmer a été distribuée aux parents des élèves des classes retenues. Les refus de l'inspection et/ou des parents concernant le droit à l'image ainsi que les problématiques liées aux séances observées ont conduit à ne garder que huit stagiaires sur les douze volontaires. Pour deux personnes, l'inspecteur·rice n'a pas souhaité que la classe participe au projet ou ne nous a pas donné l'autorisation à temps ; pour une autre, nous avons obtenu l'autorisation de venir observer dans la classe mais pas de filmer ; pour la dernière, la séance filmée n'était pas exploitable car la séance n'a duré que 15 minutes au lieu des 45 prévues initialement. Il y avait trois sujets du groupe 1 dont deux, enseignant en maternelle et un en élémentaire, et cinq sujets du groupe 2 dont quatre, enseignant en élémentaire et un en maternelle. L'échantillon ne comprenait qu'un seul homme assigné comme blanc. Cette proportion correspond approximativement au nombre d'enseignants dans le premier degré. On compte deux volontaires en-dessous de la moyenne d'âge des deux groupes (35 ans). Il est intéressant de noter que sur les huit stagiaires sélectionné·e·s, 7 sont assigné·e·s comme blanc·he·s, une assignée comme non-blanche.

Les observations des séances d'EPS ont débuté en février 2017 après les deux premiers cours de formation à l'approche intersectionnelle. Aucun bilan n'a été effectué après les observations pour éviter les biais lors des auto-confrontations réalisées en juin 2017 à partir de montages vidéo des séances réalisées *in situ*.

En 2017/2018, quatre stagiaires ont été choisi·e·s par nous-même et nous leur avons demandé si elles/ils seraient volontaires pour participer à notre recherche. Deux ont répondu favorablement. Les deux autres étaient intéressé·e·s mais pensaient ne pas avoir

le temps et l'énergie nécessaire pour s'engager pleinement. La demande était différente de l'année précédente puisque nous devions les suivre sur quatre séances d'EPS. Il semblait intéressant d'assister à quatre séances d'EPS avec un entretien entre chacune afin d'observer l'évolution de leur pratique en lien avec les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle. A la fin de ces quatre séances, un montage vidéo a été effectué, relevant les moments importants de l'implication des rapports sociaux au sein des séances d'EPS ainsi que les remédiations mises en œuvre par l'enseignante en lien avec ces derniers. Ces montages ont servi de base aux autoconfrontations.

Pour ces deux modalités, le choix des DU pro que nous coordonnons s'est imposé pour plusieurs raisons :

- Elles/ils sont régulièrement en cours avec nous ce qui a permis d'établir une relation de confiance réciproque et un suivi régulier.
- Elles/ils ont déjà fait une instruction au sosie et des séances d'analyse de pratique et leur motivation dans ces séances était conséquente
- Elles/ils sont avides d'essayer de nouvelles choses et de travailler en analyse de pratique.
- Elles/ils ont moins d'heures d'enseignement et de pression que les M2 car elles/ils subissent moins d'évaluation au cours de leur année.

CHAPITRE 6 : protocole de formation et outils de la recherche

3 Exposé du protocole de formation

3.1 La formation

La formation s'est déroulée de janvier à juin 2017 pour la première année et de janvier à juin 2018 pour la deuxième année à raison d'un cours par mois. L'écrit de positionnement a été effectué en décembre 2016 avant le module de formation et l'écrit de repositionnement en juin 2017, à la fin du module de formation. Nous n'avons pas analysé les écrits de positionnement et de repositionnement de l'année 2017/2018. Pour cette année, le choix s'est porté uniquement sur les deux autoconfrontations.

Les enseignant·e·s stagiaires prenant part à ce travail suivaient tous les enseignements ensemble depuis septembre 2016. Nous nous centrerons sur les résultats des modalités de formation « présentations des posters », « débat » et « analyse de vidéos réalisées *in situ* » ainsi que sur les résultats des écrits de positionnement et des écrits de repositionnement, ces derniers permettant d'observer les transformations et la construction des compétences professionnelles des enseignant·e·s stagiaires.

3.1.1 Déroulé général de la formation

Le module de formation spécifique (annexe 1 et annexe 2) était composé d'un total de 15 heures réparties en 5 séances menées auprès de deux groupes d'enseignant·e·s stagiaires (n=65) du premier degré (école primaire). Ces cinq séances se sont déroulées sous forme de travail par petits groupes des stagiaires et comportaient une activité soit à partir de textes imposés, soit à partir de supports vidéo de séances d'EPS. Lors de chaque cours, un débat collectif était organisé, permettant à chacun·e de s'exprimer sur les supports travaillés en incitant à faire le lien avec la pratique professionnelle.

Le premier cours permettait la découverte de l'approche intersectionnelle et l'influence des rapports sociaux dans la société. Notre choix était de ne pas faire de cours théorique sur l'approche intersectionnelle mais bien de partir de textes explicitant les rapports sociaux au sein de la société, considérant que cela serait plus convaincant pour elles/eux qu'un discours de formatrice sur ces questions. Le deuxième cours était un travail sur l'influence du sexe, de la classe sociale et de l'ethnicité/ « race » en EPS et dans l'enseignement en général à partir d'extraits d'articles. Il est important de préciser que notre cadre théorique a évolué depuis ces premiers cours substituant la terminologie

d'ethnicité à celle de « race ». Comme le texte étudié ainsi que le premier écrit de positionnement étaient en lien avec l'ethnicité, ce concept se retrouvera parfois dans notre travail. L'explication de la différence entre ethnicité et « race » au sens sociologique du terme a été effectuée au cours de la formation. Le troisième cours permettait de mettre en perspective ce travail proposé avec des vidéos de séances en EPS. Le quatrième cours engageait à observer le lien potentiel entre les apprentissages empêchés des élèves en EPS et les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle. Quatre séances d'EPS réalisées par des EFS de ces deux groupes, deux en acrosport (une en milieu défavorisé et une en milieu favorisé) et deux en course de durée (une en milieu favorisé et une en milieu défavorisé) ont permis ce travail. La dernière séance consistait en un bilan final sur l'approche intersectionnelle des rapports sociaux dans l'enseignement de l'EPS. A l'issue de cette séance, les enseignant·e·s stagiaires ont complété l'écrit de repositionnement. Chaque séance a été enregistrée à l'aide d'un dictaphone et filmée afin d'observer les différences de prise de parole entre les stagiaires et l'implication des rapports sociaux dans les débats. Elles/ils devaient rappeler leur prénom à chaque prise de parole pour en calculer le nombre et en définir la nature.

Pour observer les évolutions de la prise en compte des rapports sociaux et les enjeux de cette formation sur les stagiaires et leur pratique professionnelle, plusieurs outils successifs de recueil de données ont été mis en place : deux écrits de positionnement, des entretiens d'autoconfrontation simple. Ces outils seront explicités par la suite.

3.1.2 Premières remarques concernant la formation

Lors du premier cours, nous souhaitions faire un bilan commun sur l'analyse des articles à la fin de la séance et en ressortir une trace écrite à poster sur EPREL (plateforme à distance utilisée par l'UPEC) mais nous avons préféré laisser murir dans leur esprit, les idées, représentations, remarques évoquées lors du travail et du débat. Ce choix avait pour but de dynamiser un processus réflexif d'acculturation. L'objectif était de se confronter seul·e à cette thématique pour échanger ensuite sur celle-ci afin d'en retirer des connaissances communes. Elles/ils se sont beaucoup posé·e·s la question de savoir comment elles/ils allaient pouvoir utiliser cela dans leur enseignement. Lors du troisième cours, un rappel du concept d'intersectionnalité a été effectué afin d'apprécier la compréhension de cette approche et la consubstantialité des rapports sociaux. Chaque rapport social a été travaillé isolément à partir des extraits d'articles dans un but de

compréhension de chacun·e et de mise en lien par elles/eux-mêmes. Notre objectif n'était pas de leur donner des solutions mais de les amener à réussir à caractériser des éléments, à construire des outils supplémentaires leur permettant d'analyser une situation en lien avec cette thématique. Plus les outils sont riches, plus elles/ils pourront agir de manière variée et pertinente face à une situation ou à un ensemble de situations. Ce travail est une aide pour trouver des solutions, pour construire plus facilement leurs séances, les animer mais surtout les analyser. Lors de ce cours, elles/ils ont eu des difficultés dans l'analyse de la pratique d'un·e autre EFS en lien avec les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle. Elles/ils ont surtout fait une analyse en lien avec le rapport social de sexe car c'est, selon elles/eux, le plus facile à déceler.

Lors du quatrième cours, les échanges étaient plus riches que lors de la séance précédente dans l'analyse en lien avec les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle. Les stagiaires ont été en capacité de donner des exemples précis de prise ou non en considération des rapports sociaux lors de la construction et la mise en œuvre de leur enseignement en EPS. Les EFS ayant effectué la même activité avec une classe de milieu social diamétralement opposé ont été d'une grande aide, mettant en avant plusieurs différences susceptibles d'être mises en lien avec l'implication des rapports sociaux au sein de la séance.

Le bilan général de cette formation mis en avant par les EFS lors de ce dernier point semble positif. Les écrits de repositionnement ont permis de le confirmer. En lien avec l'approche par compétences, aucun cours théorique sur l'intersectionnalité n'a été effectué au début de la formation. Elles/ils sont bien souvent plus impliqué·e·s, motivé·e·s lorsqu'elles/ils construisent elles/eux-mêmes leurs connaissances et savoirs ainsi que leurs compétences.

Le dernier point abordé est celui de notre travail lors de cette formation. En qualité de formatrice, nous avons organisé la formation ; nous l'avons mise en œuvre et structurée ; nous avons relancé les débats... Par contre, en qualité de chercheuse, nous avons observé, analysé, mis en place un cahier journal garantissant la posture de chercheuse et différenciant les objectifs de formatrice et de chercheuse ; nous sommes peu intervenue, n'avons pas pris position ou si peu.

3.1.3 Choix des articles

3.1.3.1 *Articles pour le premier cours*

Lors du premier cours, le choix s'est porté sur deux articles sur l'intersectionnalité et les rapports sociaux pour leur pertinence et leur facilité de lecture. Ce sont des articles généralistes sans aucun lien avec l'enseignement afin qu'elles/eux-mêmes essayent de trouver des ponts entre la société et l'école. Le premier article est un article d'Amélie Le Renard (2013), intitulé « *Articuler genre, classe et race. Approches empiriques* ». Cet article permet de mettre en lumière certains aspects des rapports sociaux dans la société et donne des exemples concrets et parlants de situations de discrimination liées au genre, à la classe et à la « race ». Le deuxième article est celui de Roland Pfefferkorn (2011), « *Articuler les rapports sociaux. Rapports de classe, de sexe, de racisation* ». Cet article permet de comprendre ce qu'est un rapport social et l'interaction des rapports sociaux. Cet article précise notamment que l'on ne peut étudier un rapport social individuellement, que ces rapports sont mouvants et engendrent une « liberté » différente pour les individus. Les EFS avaient un guide de questionnement pour les aider dans la lecture et l'analyse des articles (annexe 3).

3.1.3.2 *Articles pour le deuxième cours*

Pour le deuxième cours, le choix s'est porté sur des extraits d'articles sur le genre/la mixité et l'EPS, la classe sociale et l'EPS et un article sur l'ethnicité et l'enseignement. Le choix de ce dernier réside dans le fait qu'il y a peu d'écrits sur « race » et enseignement avec des exemples concrets et aucun sur « race » et EPS.

Pour les extraits de classe sociale et EPS (annexe 4), les articles choisis sont :

- Enseigner l'EPS en milieu difficile : vers une confrontation en actes de différents niveaux de contexte dans le cadre d'une approche socio-didactique de Marie-Paule Poggi (2014)
- L'activité didactique empêchée : outil d'intelligibilité de la pratique enseignante en milieu difficile de Nathalie Monnier et Chantal Amade-Escot (2009)
- La construction des inégalités sociales à l'école : l'EPS ne semble pas épargnée de Marie-Paule Poggi-Combaz (2002)

Pour les extraits de genre/mixité et EPS (annexe 5), les articles choisis sont :

- Egalité en classes mixtes en Education Physique : quels arrangements pour les

enseignant·e·s ? de Sigolène Couchot-Schiex et Daniel Deriaz.

- La construction scolaire des inégalités entre filles et garçons : Le cas de l'éducation physique et sportive dans le second degré en France de Gilles Combaz et Olivier Hoibian (2007).
- Regards sur la mixité par un groupe d'enseignants stagiaires en EPS de Michelle Coltice et Sigolène Couchot-Schiex (2006).

Pour l'article sur l'ethnicité et l'enseignement (annexe 6), le choix s'est porté sur l'article « La question de « l'ethnicité » dans l'Ecole : essai de reconstruction du problème » de Stéphane Bonnery (2006).

Le choix de ces articles s'est effectué sur leur pertinence quant à l'objet de ce travail. Les exemples concrets sur fondements théoriques mis en avant permettent au lecteur/à la lectrice d'avoir une approche rapide et facilitée des problématiques liées à ce sujet. Les auteur·rice·s sont reconnu·e·s sur ces thématiques ce qui permet aux EFS de facilement vérifier les sources ou de chercher des informations complémentaires écrites par ces mêmes personnes. Les extraits sélectionnés sont ceux semblant les plus pertinents pour les EFS pour ne pas les surcharger d'informations. Les exemples étant parlants, cela devait leur permettre d'engager facilement le débat. Ces articles se complètent, chacun donnant des informations particulières et des informations se recoupant. En ce qui concerne l'article de Bonnery, le choix s'est fait pour deux raisons : la première est le peu de choix concernant cette thématique et la deuxième est la pertinence de celui-ci concernant les problématiques liées à cette thématique dans le premier degré et leur évolution dans le second degré. Les cas mis en avant ont bouleversé les représentations des EFS. Cet article a été le sujet de bon nombre de controverses lors des débats.

3.1.4 Choix du travail en groupe

A l'école, de manière générale, mais surtout dans le second degré et dans le supérieur, le modèle « scolaire » imprègne les pratiques. Les enseignant·e·s, comme les formateur·rice·s, pensent bien souvent encore la transmission des savoirs sur un mode magistral ce qui les conduit à mettre de côté les propositions d'enseignement sur le mode groupal. Les personnes venant en formation ne sont pas étonnées de ce modèle car il représente celui qu'elles/ils connaissent, qu'elles/ils acceptent et qui leur permettra de combler leurs manques. L'apprentissage se ferait alors en écoutant une personne

divulguer le savoir, apporter des solutions toutes faites à des problèmes particuliers. En formation des enseignant·e·s, les attentes ne sont pas si différentes. Les stagiaires redeviennent élèves sur une partie de l'année ou de la semaine avec des représentations précises concernant la formation et concernant le métier d'enseignant·e. Elles/ils ont tendance en début d'année à reproduire les pratiques pédagogiques qu'elles/ils ont connu en tant qu'élèves sans forcément s'interroger sur le bien fondé de ces dernières. Elles/ils ont des difficultés à concevoir d'autres modalités d'enseignement. En formation, les EFS souhaitent emmagasiner le savoir et avoir des réponses rapides et efficaces aux problèmes rencontrés. Pour ces dernier·e·s, c'est le rôle de le·la formateur·rice. Elles/ils l'observent, analysent sa pratique et le·la prennent parfois aussi comme modèle. Si ce·cette dernier·e reste dans le modèle magistral, elles/ils ne seront pas surpris·es ; par contre si ce·cette dernier·e casse les codes connus, elles/ils seront déstabilisé·e·s. Mais cette déstabilisation est-elle négative ou peut-elle permettre la construction de compétences ? Le rôle de l'enseignant·e est aussi d'ouvrir chacun·e à de nouvelles choses, de développer le désir d'apprendre, d'engager chaque élève vers de nouveaux savoirs.

Le travail de groupe, qu'il soit mis en place en classe ou en formation, permet la confrontation des points de vue sur une situation ou un problème donné et par là-même le progrès de chaque personne faisant partie du groupe. L'élève peut ainsi considérer une situation sous différents angles et développer sa pensée critique. C'est ce que Vigotsky appelle le conflit socio-cognitif affirmant alors que les interactions sociales influencent l'élaboration des connaissances. Le travail de groupe permettrait donc la construction de savoirs. En demandant aux enseignant·e·s stagiaires de travailler en groupe, elles/ils sont amené·e·s à communiquer, à interagir les un·e·s avec les autres, à partager leurs savoirs, à confronter leurs points de vue et ainsi à faire avancer leurs pensées respectives. Cela permet aussi une ouverture d'esprit en apprenant à écouter l'autre, à s'interroger sur ce qu'elle/il dit, à se remettre en question. De plus, ce travail de groupe, en favorisant les interactions sociales permet aussi aux enseignant·e·s d'être moins réticent·e·s à travailler en équipe et en coopération au sein de leurs écoles respectives. Néanmoins, le travail de groupe doit être pensé par l'enseignant·e ou le·la formateur·rice pour que chacun·e participe au projet commun. Ce choix du travail en groupe est aussi en lien avec l'approche par compétence qui met en avant l'importance des compétences collectives. Lors de sa mise en place, les EFS ont constitué leurs groupes librement avant d'avoir les matériaux, les consignes et les attentes. Nous avons établi le temps nécessaire pour

réaliser le travail demandé et vérifié la bonne compréhension des attentes puis nous ne sommes plus intervenue afin de ne pas perturber le bon déroulement du travail de groupe.

3.1.5 Choix du débat dans la formation

Utiliser le débat avec les enseignant·e·s stagiaires semble un choix intéressant car c'est un dispositif pédagogique de réflexion, éducatif et formateur susceptible de mettre en avant des rapports de domination et exacerbant les crises identitaires ou éducatives (Billouet, 2007). De plus, il est un symbole de la démocratie moderne, et peut être considéré dans l'espace de formation comme le reflet de pratiques sociales qui se développent depuis les programmes 2002. Comme le précise Billouet (2007, p.7), cette pratique du débat « *ne renvoie pas simplement à la démocratie, mais à un certain modèle démocratique dans un contexte historique particulier, et ne peut-être une pratique cohérente que si elle assume certaines exigences et conceptions, à la fois sur le plan philosophique (quant à la relation à la vérité et au sens) et politique (quant à la relation à l'autre dans la production d'un espace commun réglé de liberté)* ». En mettant en place des débats, la visée était « *de faire surgir des décalages éventuels entre ce dont on parle (ce qui fait débat), ce que l'on dit (les thèses, objections, solutions et décisions apportées), suivant ce qui est visé (le but et les enjeux du débat)* » (Billouet, 2007, p.43) afin de parvenir au développement de compétences, savoirs, connaissances et capacités pendant l'année de stage. Dans cette micro-société qu'est le groupe d'enseignant·e·s novices comme le serait une classe d'élèves, le débat offre un cadre propice à la discussion professionnelle, à son apprentissage, à l'émission des idées et d'arguments théoriques et pédagogiques, à leur étayage, à l'apprentissage de la controverse. En somme, il s'agit, dans le cadre sécurisé de la formation, de s'exprimer librement et à égalité avec ses pairs tout en maintenant le respect indispensable au bon fonctionnement du groupe. La formatrice, garante du cadre de ces débats, est alors amenée à moduler ses interventions afin de ne pas diriger les échanges. Dans cette formation, une grande importance à l'expression orale des enseignant·e·s stagiaires sur la thématique de l'approche intersectionnelle des rapports sociaux s'invitant dans l'école, dans la classe et dans l'enseignement de l'EPS a été accordée afin de travailler sur leurs connaissances, représentations et opinions dans un but de construction de compétences professionnelles.

3.1.5.1 Conditions, objets et enjeux des débats

Dans le module de formation, chaque séance avait ses propres objectifs, supports, organisation (voir annexe 1 et annexe 2) et débats.

L'objet de chaque débat était issu des présentations de posters réalisés par les groupes à partir de supports de textes ou d'articles choisis par la formatrice sur les thématiques convoquées ou des vidéos de séances réalisées *in situ* et en lien elles-aussi avec les thématiques abordées. Le choix de ces supports reposait sur le questionnement qu'ils pouvaient engendrer chez les enseignant·e·s stagiaires quant à l'impact des rapports sociaux au sein de la société, de l'école et donc des enseignements mettant en avant sur la base de références scientifiques et de données chiffrées, l'importance de ces rapports sociaux dans la pratique professionnelle d'enseignant·e·s.

Les débats filmés commençaient par une question ouverte et duraient entre 1h00 et 1h45 en fonction des stagiaires et de leur envie de poursuivre le débat. Lors des débats, le placement des enseignant·e·s stagiaires était libre afin d'observer les possibles regroupements affinitaires. Nous étions vigilante à la prise de parole et au tour de parole afin que chacun·e puisse s'exprimer lorsqu'elle/il levait la main et étayions parfois le questionnement en prenant des extraits des articles ou des passages vidéo.

L'une des visées de formation et donc des débats était d'aider les enseignant·e·s stagiaires à comprendre le fonctionnement du système social qui assigne les individus à des catégories avec des traits caractéristiques, à ne pas générer une hiérarchisation, à ne pas émettre de jugements. Puisque des habitus se créent à l'extérieur de l'école et parfois dans l'école, il s'agissait d'aider à comprendre comment ce système se reproduit et empêche les élèves d'apprendre en les enfermant dans des catégorisations auxquelles l'enseignant·e participe aussi bien au niveau de leur fonctionnement que de leur production, de par ses représentations (Pasquier, 2016). L'objectif est de sortir de cette catégorisation en analysant ce qu'il se passe sur le terrain afin d'en donner des indicateurs que chaque enseignant·e va pouvoir utiliser pour construire ses propres outils et sa professionnalité, leur permettant par la suite de s'adapter aux élèves qu'elles/ils auront en face d'eux (Maufrais et Couchot-Schiex, sous presse). Cette formation devait permettre aux enseignant·e·s de prendre conscience de l'implication des rapports sociaux dans l'école, dans la classe et au sein même de leurs enseignements de l'EPS et de la nécessité de les prendre en considération pour limiter les apprentissages empêchés des élèves. Les enjeux étaient d'amener les stagiaires à confronter leurs points de vue pour faire avancer

leurs pensées respectives sur cette thématique même si débattre de l'intersectionnalité n'est pas chose aisée de part la consubstantialité des rapports sociaux. Ces débats étaient organisés de manière à procéder étape par étape en partant des rapports sociaux existants au sein de la société pour arriver à ce qu'il se passe dans l'école et au sein de la classe même de nos enseignant·e·s stagiaires. L'objet des débats était donc axé sur les rapports sociaux existants au sein de la société, de l'école et de la classe même de nos enseignant·e·s stagiaires, particulièrement en EPS.

3.1.5.2 Analyse réflexive de la mise en œuvre de ces débats du point de vue de la formatrice

Lors de chaque séance, les débats étaient engagés par une question en rapport avec les textes proposés ou avec les vidéos *in situ* visionnées tout en faisant le lien avec leur propre pratique professionnelle. Le débat commençait avec une première prise de parole puis des suivantes. Lors des échanges, nous avons parfois été dans l'obligation d'intervenir pour recentrer le propos lorsque les enseignant·e·s s'éloignaient trop de la thématique proposée ou lorsque certain·e·s enseignant·e·s avaient tendance à s'énerver et à hausser le ton face à des remarques qui leur semblaient soit inappropriées soit injustes. Dans ce cas, sans contester directement les propos exprimés, il semblait primordial d'intervenir afin de ne pas laisser supposer aux enseignant·e·s que tout est entendable et que toutes les opinions se valent. Même s'il y avait un risque de favoriser les processus de domination et la violence qui s'exercent vis-à-vis des femmes et des groupes dominés, il n'était pas possible de laisser ces événements se dérouler. Par exemple, une enseignante a explicité qu'elle était étonnée d'avoir une élève noire en CE2 qui connaissait Schumann et Bach et qu'elle lui avait demandé comment cela était possible. Les deux enseignantes stagiaires à côté d'elle ont réagi de manière virulente d'autant plus que l'une d'elle était noire. Nous sommes alors intervenue pour calmer les esprits et recentrer le propos précisant à la stagiaire qu'il serait parfois souhaitable de réfléchir à ce que l'on avançait puis nous avons clos la discussion lorsque celle-ci a essayé de se justifier s'enfermant encore plus dans ses idées négatives. Nous avons essayé autant que possible de calmer les débordements lorsque des paroles prononcées mettaient en avant les rapports de domination qu'ils soient en lien avec l'égalité des sexes, la racisation ou encore le milieu social. Il était néanmoins difficile pour certain·e·s de se contenir lorsque des propos semblaient les attaquer en tant que femme ou personne racisée ou encore d'un milieu social plus défavorisé. A l'inverse,

certain·e·s stagiaires s'en sont aussi pris à d'autres stagiaires ayant des caractéristiques opposées à elles/eux et il fut plus fréquent d'observer une personne d'un milieu social défavorisé attaquer la situation sociale d'une personne plus favorisée que l'inverse mettant en avant qu'elle ne pouvait comprendre ce qu'elle n'avait pas vécu. Cela est surtout arrivé lorsque les personnes plus favorisées sous-entendaient qu'elles n'observaient pas de rapport de domination. De manière générale, beaucoup de freins et de résistances ont été observés lors des débats lors de la mise en lien entre ces rapports sociaux, les enseignant·e·s parlant souvent des rapports pris individuellement. Il est possible que notre méthodologie ne leur ait pas permis de construire ces interactions en accointance avec la construction et la mise en œuvre de leur enseignement en EPS mais nous avons observé des avancées, des transformations sur leurs opinions et représentations des rapports sociaux au sein de la société et de l'école et concernant l'impact des normes de genre dans les processus de construction identitaire et les interactions intergroupes.

3.1.6 Choix du visionnage vidéo lors de la formation

Le travail au sein de cette formation a débuté avec l'analyse de texte ce qui n'était pas suffisant pour engager les enseignant·e·s stagiaires vers une analyse réflexive de leur pratique professionnelle. La vidéo de séances d'EPS effectuées par des pairs semble être un outil adapté pour travailler en ce sens. L'utilisation de vidéos ramène le réel dans une action de formation et ainsi crée un cadre d'analyse des pratiques professionnelles sans que les enseignant·e·s ne se sentent en danger. En faisant écho à leur propre pratique, cela leur permet aussi de se sentir moins seul·e·s si tant est que le contexte d'enseignement mis en avant par la vidéo soit relativement semblable au leur. C'est pourquoi, les montages vidéo utilisés ont été effectués à la suite de visites de classes de stagiaires volontaires faisant partie des deux groupes de formation de l'année 2016/2017. Les contextes d'enseignement sont relativement similaires à ceux de l'ensemble des EFS de ces deux groupes de formation et les enseignant·e·s filmé·e·s revêtent les mêmes caractéristiques, la même ancienneté dans le métier. Elles/ils peuvent donc comparer, critiquer, réfléchir, analyser mais aussi repérer des indicateurs de la pratique professionnelle visionnée et de leur propre pratique pouvant être améliorés. Avec l'utilisation de la vidéo, il s'agit pour les EFS de développer une « culture de l'observation », de mettre en mots leur vécu, leurs savoirs dans l'action, ce qu'elles/ils mobilisent pour

parvenir à l'objectif escompté (Faïta, 2007). Il s'agit également d'être en capacité de sélectionner son attention, de raisonner, d'identifier les événements ou éléments pertinents par rapport à la commande du·de la formateur·rice dans une situation complexe de séance de classe et ensuite d'être capable de décrire, interpréter les événements, les analyser au prisme des rapports sociaux de l'approche intersectionnelle pour en tirer des conséquences pour les élèves et les enseignant·e·s ou des possibles remédiations. Compte tenu de la difficulté de ce travail, nous avons effectué des montages vidéo de 8 à 12 min maximum des séances d'EPS observées mettant en avant des moments où l'impact des rapports sociaux de l'approche intersectionnelle pouvait engendrer des difficultés pour les élèves et/ou pour l'enseignant·e. Des consignes précises et une trame de questionnement ont été données avant le visionnage afin d'aiguiller la sélection des informations, suivi d'un accompagnement pour l'analyse après le visionnage. Notre présence juste après le visionnage au début du débat et au cours de celui-ci a permis que ce dernier ne s'articule pas autour d'un jugement de la séance et de la pratique de l'enseignant·e mais autour des rapports sociaux et de leur implication au sein de l'enseignement de l'EPS.

3.1.7 Critiques sur la mise en œuvre de la formation

De manière générale, lors de la formation, les stagiaires étaient impliqués et s'engageaient volontairement et avec beaucoup d'envie dans le travail proposé. Certaines critiques peuvent néanmoins être émises.

3.1.7.1 Les rapports sociaux imbriqués

Concernant les rapports sociaux, plusieurs difficultés ont été ressenties lors et à la suite de la formation.

Premièrement, lors du premier cours de formation, les rapports sociaux ont été travaillés à partir de deux textes qui mettaient en avant leur imbrication puis ils ont été traités de manière individuelle dans l'enseignement. Ce travail sur les rapports sociaux non imbriqués au sein de l'enseignement a certainement amené les stagiaires à éprouver des difficultés à les considérer de manière consubstancielle. Elles/ils ont alors beaucoup parlé des rapports les uns à côté des autres et peu souvent dans une approche intersectionnelle. Est ce dû uniquement à l'organisation de la formation ? Cela est peu probable car les EFS avaient dès le début de la formation des difficultés à considérer l'importance des rapports sociaux de classe sociale et de « race ». Ce sont des sujets assez « tabous » dans la société

et force est de constater qu'il en est de même dans l'enseignement. Le rapport social de sexe pose moins de soucis. Le contexte de cette étude effectuée dans le 93, département grandement défavorisé, a certainement joué un rôle car il est difficile d'évoquer la classe sociale et «la « race » en travaillant dans un contexte où ces rapports sont prépondérants et créent de grandes inégalités. Néanmoins, travailler tout au long de la formation sur les rapports sociaux de manière imbriquée permettrait probablement de ne pas les laisser imaginer qu'ils puissent fonctionner individuellement.

Deuxièmement, lors de cette première formation, nos connaissances des concepts et notions n'étaient pas assez approfondies. Le travail de notre cadre théorique a permis de faire évoluer nos connaissances concernant ces rapports sociaux et il est frustrant de n'avoir pu divulguer ces nouvelles connaissances aux stagiaires de cette formation. Ce fut le cas lors des formations ultérieures réalisées.

3.1.7.2 Temporalité de la formation et implication du groupe

Lors des deux premiers cours de la formation, les étudiant·e·s stagiaires devaient lire des textes et les analyser par groupe afin d'en retirer les idées essentielles. Elles/ils devaient alors construire un poster et exposer leur travail aux autres. La lecture des textes a pris énormément de temps aux EFS si bien que, pour un groupe, le débat a dû être décalé au cours suivant. Nous n'avions pas anticipé la lenteur de certain·e·s EFS et/ou la difficulté inhérente à la lecture de textes scientifiques. Lors du premier cours, chaque groupe devait choisir un des deux textes et lors du second cours, chaque groupe devait choisir une des trois thématiques entre le rapport social de sexe, le rapport social de classe et le rapport social de « race » si bien qu'elles/ils n'avaient pas lu les autres textes avant que leurs collègues ne fassent leur exposé. Certain·e·s les ont lus ensuite étant disponibles sur la plateforme en ligne. Les années suivantes, nous avons décidé de rendre les textes disponibles sur la plateforme en ligne deux à trois semaines avant le cours afin que les enseignant·e·s stagiaires les lisent préalablement. Cela a permis de gagner beaucoup de temps lors de la formation, les EFS passant directement à la phase d'analyse et de construction de posters. Cela a également rendu les présentations et les débats plus pertinents, chacun·e ayant lu tous les textes proposés.

Concernant le nombre de cours de formation, il paraîtrait peut-être plus judicieux de n'en proposer que 4 et non 5 pour éviter leur démotivation. Au niveau de la temporalité choisie, un cours par mois de formation à l'approche intersectionnelle était approprié pour ne pas

surcharger les EFS cognitivement sur une thématique peu connue et pour les engager dans une réflexion sur leur propre pratique professionnelle en lien avec les rapports sociaux. De manière générale, les groupes étaient impliqués dans le travail proposé, la présentation des posters mais il fut parfois difficile d'impliquer tout le groupe à chaque séance surtout lors des débats, certain·e·s ne parlant jamais même si elles/ils semblaient à l'écoute des autres.

3.2 Les outils méthodologiques du recueil de données

Après avoir explicité en partie les conditions de la formation ainsi que les relations entretenues avec l'échantillon de la recherche, nous allons exposer notre protocole méthodologique et les modalités de recueil de données. Avant d'aller sur le terrain de recherche, nous avons effectué cinq mois d'enseignement et suivi de nombreuses formations méthodologiques. Notre protocole semblait assez simple à mettre en place et cohérent. Notre première idée était de suivre les stagiaires sur plusieurs séances, d'effectuer des entretiens d'explicitation à la fin de chacune d'entre elles, des autoconfrontations croisées et collectives. Ce projet était trop ambitieux et certaines difficultés à venir comme le temps imparti à une récolte de données pour la chercheuse mais aussi pour les sujets n'avaient pas été anticipées. Le protocole a été repensé en effectuant des choix parmi les outils de recueil de données les plus pertinents pour notre recherche si bien que des données déjà récoltées sont devenues inutilisables. Finalement, le choix des outils s'avère assez classique mais a néanmoins permis un recueil conséquent.

Il se compose de :

- Deux écrits de positionnement (N=55 pour le premier écrit avant le module et N=49 à la dernière séance pour le deuxième), visant à exprimer leurs opinions, représentations, compétences et connaissances initiales et finales en lien avec la thématique et leur enseignement de l'EPS.
- Des entretiens d'auto-confrontation simple, effectués après la première formation 2016/2017 (N=8) et deuxième formation 2017/2018 (N=2) à la suite d'observations filmées réalisées *in situ* lors de visites de classe de stagiaires volontaires (N=10) visant à identifier et observer la construction de compétences

professionnelles lors d'essais de prise en considération des rapports sociaux intersectionnels dans leur enseignement en EPS.

Le choix de chaque outil, ses caractéristiques ainsi que son organisation vont-êtré explicités.

3.2.1 1^{er} outil : les écrits de positionnement et de repositionnement

Les modèles de pré-test et post-test auxquels peuvent se référer les écrits de positionnement et de repositionnement permettent de comparer des groupes de participant·e·s lorsqu'il y a un groupe témoin ou deux groupes dans notre cas et mesurer le degré de changement produit à la suite de l'intervention. C'est une méthode de plus en plus utilisée dans l'éducation lorsque des chercheur·se·s souhaitent contrôler les effets d'une méthode d'enseignement (Shuttleworth, 2009). Pour nous, cela correspond à la volonté d'observer les effets de cette formation sur les pratiques et les représentations de ces deux groupes d'enseignant·e·s stagiaires. Il s'agira ainsi de vérifier si l'intervention a eu un effet significatif sur elles/eux. Cette méthode permet de mettre en corrélation formation réflexive et changement de représentation puis changement de représentation et changement de pratique. La stratégie était de mesurer dans un pré-test, avant la formation, les représentations des enseignant·e·s sur les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle ainsi que l'implication de ces derniers dans la construction et la mise en œuvre de leur enseignement en EPS. Puis dans un post-test, de remesurer ces indicateurs afin d'évaluer les effets de la formation dispensée. L'idéal aurait été de vérifier sur le terrain lors de l'année suivante si les changements opérés, signifiés lors du post-test, étaient persistants ou éphémères. Cet outil de formation utilisé à des fins méthodologiques vise donc à mesurer deux états afin d'observer l'impact du dispositif. En somme, nous avons cherché à mesurer un même élément à deux temps différents, séparés par une formation. Nous supposons que les différences observées entre ces deux états peuvent être interprétées comme étant liées aux effets du projet de formation mis en place. En éducation et formation, cette approche est assez facile à mettre en place et permet d'avoir des résultats immédiats sur les effets d'un programme. Quelques limites à cet outil peuvent néanmoins être émises. Premièrement, il ne permet pas d'établir si les effets sont uniquement dus à l'intervention elle-même ou à des facteurs externes (Grondin, Laverdière et LaRue, 2003). Deuxièmement, lorsque l'intervention ne tient pas ses promesses quant aux résultats escomptés, il est très difficile de savoir ce qui n'a pas

fonctionné et de remanier en conséquence au moment même de la formation. En effet, comme cette dernière n'est pas une évaluation formative, elle ne peut amener à collecter des données pendant l'intervention de manière à l'améliorer au moment même où elle a lieu (Angelo et Cross 1993, Linn et Slinde 1977, Scriven 1981 cités par Grondin, Laverdière et LaRue, 2003). De plus, il n'est pas possible de savoir si les enseignant·e·s ont répondu en toute honnêteté aux questions posées ou si elles/ils ont eu la volonté de satisfaire aux exigences du métier ainsi qu'à leur formatrice. Enfin, l'absence de groupe de comparaison ou de groupe témoin ne permet pas d'affirmer que les changements constatés sont bien dûs à la formation dispensée et donc d'éliminer l'existence d'hypothèses rivales telle que l'évolution de leur pratique professionnelle avec le temps et l'expérience. Les capacités heuristiques de ce plan sont donc limitées.

3.2.1.1 Choix et construction de l'écrit de positionnement

Le choix de cet outil repose sur la possibilité qu'il offrait d'avoir une idée préalable de leur connaissance de la thématique et de leur prise en compte ou non des rapports sociaux de sexe, classe sociale et « race », lors de la construction et la mise en œuvre de leur enseignement de l'EPS. Les données recueillies furent précieuses pour cibler la formation, optimiser les contenus, offrir un programme susceptible de toucher les apprenant·e·s et apporter les effets escomptés sur le développement de compétences. La lecture des écrits et la prise en note d'exemples avant le premier cours ont permis d'engager les échanges et d'étayer les propos des EFS. Cet écrit a permis de mettre en cohérence les contenus proposés avec les compétences à développer suivi d'un retour mesurable grâce à l'écrit de repositionnement aussi bien pour le formé que pour la formatrice. Ce choix de la plateforme à cette période assurait leur rendu ainsi qu'une réflexion personnelle permettant d'avoir une idée réelle de leurs sentiments/représentations sur cette thématique. Les écrits étaient anonymés. Ce travail préalable à la formation avait également pour objectif de les engager dans une première réflexion sur cette thématique avant qu'elle ne soit abordée en cours. Un écrit reste ; cela oblige à réfléchir aux mots employés, aux idées divulguées. Prendre un positionnement, c'est prendre un parti pris.

L'écrit (annexe 7) était composé de 12 questions ce qui a engendré un travail très important de recueil et d'analyse, les réponses étant très diversifiées. Les questions étaient pour la plupart ouvertes obligeant les EFS à expliciter leurs réponses.

Après une brève explication de l'intersectionnalité permettant aux EFS d'avoir une petite base sur cette thématique et une meilleure compréhension de la direction donnée à cet écrit, deux questions plus généralistes ont été posées avant de débiter les questions précises. Une était axée sur leur contexte d'enseignement et l'autre avait pour but d'explicitier, ce qu'elles/ils pensaient avoir identifié et pris en compte ou non en lien avec la thématique de l'intersectionnalité dans la conception et de la mise en œuvre de leur enseignement au sein de leur classe.

Trois questions plus générales sur leur enseignement suivaient permettant d'avoir une idée de la direction de leurs regards. La première consistait à évoquer un élève dont elles/ils se souvenaient précisément et pourquoi, la deuxième servait à relater un événement marquant ayant eu lieu dans leur classe permettant de rendre compte de leur prise en compte des rapports sociaux et la troisième relevait des compétences professionnelles à l'œuvre en lien avec ces rapports.

De la question 4 à la question 10, les questions étaient axées sur les problématiques prioritaires qu'elles/ils pensaient prendre en compte lors de cette conception et mise en œuvre de leur enseignement en EPS ainsi que sur la prise en compte des rapports sociaux de l'approche intersectionnelle lors de cette conception et mise en œuvre.

Les deux dernières questions permettaient de relever leurs sentiments et l'intérêt porté à cette thématique.

Ce questionnaire a été travaillé dans un but de neutralité et de non-directivité des réponses des EFS. Une dizaine de moutures ont été réalisées avant qu'il ne nous semble opérationnel. Malgré ce travail approfondi, nous pensons que celui-ci a amené les stagiaires à considérer les rapports sociaux de manière séparée et non imbriquée.

3.2.1.2 Choix et construction de l'écrit de repositionnement

Cet outil est en lien avec l'écrit de positionnement effectué avant la formation. Il permettait d'observer ce qu'il s'était réellement passé dans la classe concernant ce questionnement sur les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle et si elles/ils avaient pris conscience des enjeux de cette thématique. Il s'agissait également de prendre la mesure de la prise en considération ou non de ces rapports sociaux dans la conception et la mise en œuvre de leurs enseignements en EPS. Pensent-elles/ils avoir transformé leurs pratiques et construit de nouveaux gestes professionnels ? Cette formation a-t-elle eu un bénéfice réel au sein de leur pratique professionnelle ?

Cet écrit (annexe 8) a été réalisé par les deux groupes de stagiaires à la fin de la dernière séance du module de formation. Il représente un état des lieux comparatif entre un état de début avant la formation et un état de fin après la formation et permet d'observer les transformations des stagiaires au niveau de leur pratique professionnelle notamment lors de la conception et la mise en œuvre de leurs séances d'EPS en lien avec les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle. Il permet également de mettre en avant la construction de compétences professionnelles, les changements des représentations, l'évolution des pensées, etc.

Nous avons décidé de construire un écrit relativement similaire au premier dans un but de comparaison des réponses obtenues.

Sur la première page, il y avait deux questions plus généralistes avant de débiter les questions précises. Une était axée sur leur contexte d'enseignement et l'autre avait pour but d'explicitier, ce qu'elles/ils pensaient avoir identifié et pris en compte ou non en lien avec la thématique de l'intersectionnalité dans la conception et de la mise en œuvre de leur enseignement au sein de leur classe. Ces deux questions étaient les mêmes que dans le premier écrit, ce qui nous a permis de comparer de manière précise les réponses obtenues.

Les questions étaient ensuite plus précises. La première de ces questions n'était plus sur le souvenir d'un élève mais de savoir si elles/ils se référaient aux rapports sociaux lorsqu'elles/ils essayaient de comprendre les comportements de leurs élèves ou leurs conduites motrices. La question suivante était la même que lors de l'écrit de positionnement sur l'événement marquant qui avait eu lieu ou non dans leur classe. Nous souhaitons savoir si cet événement marquant en lien avec les rapports sociaux avait eu lieu depuis le début de la formation permettant de mesurer l'évolution de leur attention, de leur regard. La troisième question avait pour but d'observer si elles/ils estimaient avoir construit de nouvelles compétences professionnelles depuis le début de la formation. Cela représente bien sûr un sentiment de leur part et n'est pas objectivement vérifiable mais cela nous donne une idée assez précise des compétences qu'elles/ils pensent avoir construit.

De la question 4 à la question 8, les mêmes questions que lors de l'écrit de positionnement ont été posées afin d'observer l'évolution de leur prise en compte des rapports sociaux de l'approche intersectionnelle lors de la conception et la mise en œuvre de leur enseignement en EPS.

La question 9 permettait de savoir ce qu'elles/ils avaient retenu de l'intersectionnalité, ce qu'elles/ils pensaient de cette approche, les points intéressants pour l'enseignement et spécifiquement pour l'enseignement de l'EPS et les points sur lesquels elles/ils n'accrochaient pas.

Les questions 10 et 11 amenaient à observer ce que cette formation avait, à leur sens, changé dans leur manière de concevoir et mettre en œuvre leur enseignement de l'EPS et dans leur manière de percevoir, concevoir les choses au sein de leur école.

Avec la question 12, nous souhaitions savoir si elles/ils seraient intéressé·e·s pour continuer à travailler sur cette approche si on leur proposait. Cette réponse permettait d'observer leur sentiment concernant cette formation, leur investissement et leur envie de progresser dans leur pratique professionnelle.

Avec la dernière question, elles/ils pouvaient ajouter quelque chose qui n'avait pas été abordé et qui aiderait à mieux comprendre leur position par rapport à l'approche intersectionnelle et l'enseignement. Il n'y avait pas d'obligation de réponses.

Les EFS ont mis entre 45 min et 1h15 pour répondre à ces 13 questions.

Même si nous nous étions rendue compte de problèmes lors du premier écrit notamment concernant la terminologie employée et la difficulté à considérer les rapports sociaux de manière consubstantielle, nous ne pouvions transformer l'écrit de repositionnement, celui-ci devant être concordant avec l'écrit de positionnement pour observer les évolutions des EFS. Elles/ils étaient très investi·e·s pour répondre de la manière la plus précise possible et certain·e·s sont resté·e·s après la fin de cours pour le finir. Cela est en accord avec leur investissement lors de cette formation.

3.2.2 2^{ème} outil : entretien d'auto confrontation

3.2.2.1 Choix de cet outil

Les entretiens d'auto-confrontation ont été effectués à l'aide des vidéos réalisées *in situ* lors de séances d'EPS de stagiaires volontaires faisant parti de ces deux groupes d'EFS. Cet outil provient de l'ergonomie du travail et de la recherche dans le milieu du travail (années 90) et est axé sur de la co-analyse visant le développement des sujets, du collectif, de la situation. L'individu réalise une activité dont la situation entre en concurrence avec d'autres activités potentielles qui auraient pu convenir pour réaliser la même tâche (existence de conflits potentiels entre les différentes possibilités qui s'offrent à un même sujet face à une même situation (Clot, 1999)). Le réel d'une activité est aussi ce qui ne se

fait pas, ce que l'on cherche à faire sans y parvenir, ce que l'on aurait voulu ou pu faire, ce que l'on pense pouvoir faire ailleurs...L'entretien d'auto-confrontation, démarche d'activité sur l'activité, est adapté pour répondre à notre hypothèse de recherche et en lien avec les théories qui sont à la base de notre travail, la socio-didactique et la clinique de l'activité.

3.2.2.2 *Caractéristiques de cette démarche*

Avant toute chose, il convient de définir les caractéristiques de cette démarche méthodologique, puis d'en distinguer les différents types et les phases successives. Introduit dans sa forme actuelle par Von Cranach et sa « théorie de l'action dirigée vers un but » dans les années 80, l'entretien d'autoconfrontation (ou *self-confrontation*) est une méthode d'analyse de l'activité humaine consistant à confronter un·e ou plusieurs participant·e·s à une activité en les incitant à la commenter, en présence d'un·e interlocuteur·rice. L'activité est généralement présentée sous forme d'enregistrement vidéo, représentation la plus objective et complète de l'activité telle qu'elle a eu lieu, mais peut, selon les situations également comprendre des données audio, voire transcrites. L'entretien d'autoconfrontation permet ainsi de saisir l'activité de travail, c'est-à-dire ce qui se fait réellement, mais aussi ce qui ne se fait pas, ce que l'on aurait souhaité ou pu faire sans réussir (Clot *et al.*, 2000).

Cette démarche présente un certain nombre de bénéfices et se caractérise par deux éléments importants :

- Le cadre dialogique : dans la perspective des travaux de Bakhtine à la fin des années 70, « *le dialogisme constitue le principe directeur et la source de ce dispositif méthodologique* » (Faïta & Vieira, 2003, p.124). Plus précisément, un cadre est créé, dans lequel les participant·e·s sont invité·e·s à réagir sur l'activité ; sorte de discours sur le faire, « *mettant en chantier les manières de penser collectivement leur travail* » (Faïta & Vieira, *ibid.*).
- La métacognition : en prenant son activité comme objet de réflexion, le·la participant·e se confronte à une activité métacognitive sur sa propre pratique, dont le discours peut intéresser le·la chercheur·se.

3.2.2.3 Types d'entretien d'autoconfrontation

Plusieurs types d'entretiens peuvent être distingués (Mollo & Falzon, 2004 ; Clot *et al.*, 2000). Même si la terminologie employée n'est pas partagée par ces auteurs, ils se réfèrent au même critère de classement, à savoir le nombre de participant·e·s impliqué·e·s dans la démarche :

- L'autoconfrontation simple ou individuelle, qui consiste à confronter un·e seul·e participant·e à sa propre activité. Cette démarche individuelle cherche à ce que le·la participant·e commente et explicite les démarches adoptées pour réaliser ses tâches, pour révéler les processus cognitifs qui sous-tendent la description de cette activité, qu'elle soit professionnelle ou non (Mollo & Falzon, 2004, p.533).
- L'autoconfrontation croisée ou allo-confrontation, qui consiste à confronter l'activité d'un·e participant·e au regard critique et objectif d'un·e collègue, d'un·e autre acteur·rice professionnel·le.
- La confrontation collective, qui consiste à réunir un groupe de participant·e·s, afin de commenter l'activité de plusieurs d'entre elles/eux. Cette approche offre l'avantage de confronter les différentes représentations des participant·e·s, en vue de la construction d'une culture commune.

Ces différents types d'entretien sont parfois utilisés indépendamment, parfois de manière successive et articulée ; l'autoconfrontation croisée faisant suite à l'autoconfrontation simple, considérée comme préalable.

Pour notre recherche, l'autoconfrontation simple a été choisie. C'est une méthode adaptée pour confronter les stagiaires à leur propre activité en lien avec les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle et ainsi observer les transformations potentielles. Les EFS étant elles/eux-mêmes novices sur cette thématique et dans l'enseignement, un pair aurait certainement eu des difficultés à relever ou n'aurait pas osé relever tous les moments où les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle prenaient place dans la séance, tout en essayant de comprendre ce qu'il s'est joué et comment l'enseignant·e a réagi ou aurait pu réagir.

3.2.2.4 *Démarche d'entretien d'autoconfrontation*

Plusieurs auteurs (Clot *et al.*, 2000 ; Faïta & Vieira, 2003) soulignent qu'au-delà de l'entretien d'autoconfrontation lui-même, la démarche comprend trois phases principales :

- La constitution d'un groupe d'analyse et du matériau : phase durant laquelle le·la chercheur·se choisit des participant·e·s représentatif·ve·s du milieu de travail correspondant à la recherche (Faïta & Vieira, 2003). Ces participant·e·s sont ensuite filmé·e·s dans leur activité et des séquences d'activité filmées sont finalement sélectionnées par le·la chercheur·se. Ces séquences permettront la discussion.
- La réalisation des autoconfrontations, moment, durant lequel le·la participant·e se confronte aux images filmées et les commente. Le·la chercheur·se récolte ses données à ce moment là, en filmant et/ou enregistrant les interventions issues du visionnement.
- L'extension de l'analyse au collectif professionnel : L'ensemble du matériel enregistré dans les deux premières étapes peut être soumis aux participant·e·s, pour que le travail d'analyse continue collectivement.

Pour notre recherche, les deux premières étapes ont été effectuées. L'analyse au collectif professionnel n'était pas appropriée car les stagiaires ne souhaitent pas que leurs camarades observent leurs séances. Elles/ils ont accepté de revenir sur leur propre pratique professionnelle sans support vidéo lorsque l'on visionnait une séance d'un stagiaire de l'autre groupe en expliquant oralement la situation mise en place pour la comparer à celle des autres enseignant·e·s concerné·e·s par les vidéos de séances observées.

3.2.2.5 *Type de données recueillies, perspective de recherche et d'analyse*

Si la démarche d'autoconfrontation peut être intéressante dans divers champs des sciences humaines, c'est essentiellement dans celui de l'analyse du travail qu'elle s'est développée. L'entretien d'autoconfrontation, moment où le·la chercheur·se fait expliciter leur démarche aux participant·e·s confronté·e·s au support enregistré, produit un discours sur l'activité ; ce discours enregistré est transcrit de manière plus ou moins fine et précise en fonction de l'analyse que le·la chercheur·se prévoit. L'autoconfrontation permet de

comprendre la dynamique d'action des participant·e·s et part du constat que « *seuls [les] collectifs eux-mêmes peuvent opérer des transformations durables dans leur milieu de travail* » (Clot *et al.*, 2000, p.1).

L'originalité de l'entretien d'autoconfrontation réside tout d'abord dans le fait qu'il implique une façon particulière d'analyser et de penser collectivement le travail et l'activité humaine et, plus largement, les rapports humains. L'objet d'analyse est le discours qui émane de l'entretien d'autoconfrontation et non l'activité sur laquelle porte ce discours. De manière générale, l'autoconfrontation encourage « *l'explication spontanée mais également la modification de représentations existantes et l'inférence de nouvelles représentations, ainsi que le développement d'un savoir collectif* » (Mollo, Falzon, 2004, p. 534). Tout en incitant les sujets à « *réfléchir à une situation en vue d'améliorer leurs pratiques* » (Mollo, Falzon, 2004, p. 532), l'autoconfrontation les engage à se décentrer de leur propre activité : « *les mouvements discursifs occasionnés chez les protagonistes par le film participent de la remise en chantier de ce qu'ils se voient faire et s'entendent dire, et constituent autant d'éléments de décontextualisation-recontextualisation de leur activité* » (Faïta et Vieira, *op. cit.*, p. 129).

Néanmoins, l'entretien d'autoconfrontation a des limites qu'il est important de connaître. La première est qu'il nécessite un travail d'anticipation et de planification sans faille de la part du·de la chercheur·se pour être efficace. Par exemple, le temps écoulé entre l'activité initiale et l'activité d'autoconfrontation (visionnement de la séquence filmée) constitue un paramètre important à prendre en compte. Effectivement, si l'autoconfrontation a lieu peu de temps après l'observation (Bisseret *et al.*, 1999), la vidéo peut être utilisée comme un outil d'aide au rappel de la mémoire alors que si la vidéo est utilisée longtemps après les observations, elle servira « *d'aide à la reconstruction de l'activité* » (Mollo, Falzon, *op. cit.*, p. 535). Une autre difficulté réside dans la conduite de l'entretien rendue complexe par l'attention apportée au discours des interviewé·e·s souvent gênée par la manipulation du film (Guérin *et al.*, 2004). Enfin, l'ampleur de la tâche de traitement des données est accentuée par la présence des deux corpus. Notons, un élément susceptible d'entraver les résultats de l'autoconfrontation : il s'agit des contraintes, notamment légales, auxquelles peuvent être liées les participant·e·s dans le cadre de leur travail et pouvant rendre plus compliqués la tenue d'un échange libre et le partage d'un savoir collectif. Concernant ce point, il fut parfois difficile si ce n'est impossible d'obtenir les autorisations pour filmer dans les classes.

3.2.2.6 Choix de l'échantillon de cet outil et des observations in situ

Les sujets volontaires pour les observations *in situ* ainsi que les autoconfrontations simples sont au nombre de huit sur l'année 2016/2017 et deux sur l'année 2017/2018. Cet échantillon est composé d'un homme et de neuf femmes. Sur l'année 2016/2017, une seule femme est assignée comme non-blanche et sur l'année 2017/2018, les deux femmes sont assignées comme non-blanches. Parmi ces dix sujets, selon leurs dires, une est issue de classe défavorisée, une de classe moyenne moins, 7 de classe moyenne et une de classe favorisée.

Tableau 9 : Echantillon des autoconfrontations

Date des observations	Prénoms	Age	Classe sociale	Assignation	Autoconfrontations
27/01/17	Emma	35	Moyenne	Blanche	06/06/17
22/02/17	Gabriel	26	Moyenne	Blanc	06/06/17
01/03/17	Salomé	37	défavorisée	Non-Blanche	8/06/17
2/03/17	Aurélia	28	Moyenne	Blanche	06/06/17
3/03/17	Clara	43	Moyenne+	Blanche	06/06/17
3/03/17	Mathilde	39	Moyenne	Blanche	06/06/17
13/03/17	Malory	36	Moyenne +	Blanche	8/06/17
28/03/17	Marine	32	Favorisée	Blanche	8/06/17
15/03/18 29/03/18 12/04/18 15/05/18	Annick	37	Moyenne -	Non-Blanche	29/11/2018
15/03/18 29/03/18 30/04/18 15/05/18	Katia	27	Moyenne	Non-Blanche	29/11/2018

3.2.2.7 Organisation et déroulement des autoconfrontations

Les autoconfrontations de l'année 2016/2017 se sont déroulées au mois de juin 2017 sur deux journées à raison de 4 autoconfrontations le premier jour et 4 le suivant afin de rester mentalement disponible. Les autoconfrontations ont duré entre 45 min et 1h pour chaque EFS sur un créneau prévu d'1h30 leur laissant la liberté d'avoir un retour personnalisé sur leur pratique. Les montages vidéo avaient une durée de 12 à 17 min environ. Un TNI et un ordinateur était à disposition dans la salle afin d'avoir le montage vidéo sur grand écran. La consigne donnée était simple : elles/ils pouvaient arrêter la vidéo selon leurs souhaits afin de procéder à l'analyse de leurs mises en œuvre tout en faisant le lien avec

les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle. La chercheuse avait aussi l'opportunité d'arrêter la vidéo pour les questionner.

Les autoconfrontations de l'année 2017/2018 se sont déroulées au mois de novembre 2018 n'ayant eu aucune possibilité avant de voir les stagiaires, ces dernières étant mères de familles et enseignantes à temps plein. Ce choix a semblé opportun pour observer si dans leur enseignement, avec le recul, ces enseignantes essayaient toujours de concevoir leurs situations d'enseignement en EPS en lien avec les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle. Pour chacune, quatre montages vidéo ont été réalisés sur la base de 4 visites de classes. Pour effectuer les autoconfrontations, Annick nous a invité chez elle. Un créneau d'1h30 était prévu pour Annick et Katia est arrivée à la suite de ce créneau. L'autoconfrontation n'étant pas terminée, Katia a assisté à la fin de celle-ci. Ensuite, cette dernière a trouvé intéressant de faire son autoconfrontation en présence d'Annick ce que nous avons accepté. A la fin des deux autoconfrontations, un bilan a été effectué avec les deux anciennes stagiaires afin d'obtenir leurs sentiments concernant les deux autoconfrontations et l'approche intersectionnelle.

Lors de ces autoconfrontations, comme le précise Thereau (1997), à partir des montages vidéo, nous avons présenté les traces des séances d'EPS en lien avec les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle les plus nombreuses possible afin qu'elles/ils les commentent. Nous avons cherché à mettre en place et maintenir pendant l'entretien, les conditions favorables pour que l'étudiant·e stagiaire puisse « *mimer, montrer, commenter et raconter* » (Durand, 2008, p.100) et expliciter les éléments de son activité.

Au début du visionnage, elles/il n'ont pas été sollicité·e·s afin qu'elles/il prennent le temps nécessaire pour se remémorer les situations et se rendre disponibles. Dans un premier temps, quelques questions simples telles que « *que fais tu là ?* », « *Qu'est-ce que tu prends en compte dans la situation ?* », « *qu'est ce que tu observes ?* » ont pu leur être posées leur permettant de décrire les choses les plus faciles pour elles/lui. Dans un deuxième temps, des questions plus complexes sur leur activité en lien avec les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle ont émergé. Puis dans un troisième temps, des questions plus larges sont intervenues. Un cadre de questionnement avait été construit en lien avec les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle pour tou·te·s les EFS.

Ce cadre était composé de quelques questions :

- Est ce que ce qu'elles/il ont fait au cours du module de formation est intervenu d'une manière ou d'une autre lors de la conception et la mise en œuvre de leurs séances ?
- Dans leur classe, elles/il ont mené une séance d'EPS et est ce qu'elles/il se sont servi-e-s des connaissances acquises pour la construire et la mener ?
- Qu'est ce qu'elles/il ont fait des connaissances acquises ?
- Est ce que cela est intervenu à un niveau dans la conception de la séance, pendant la séance ou après la séance lors du bilan et de la construction de la séance suivante ?
- Est ce qu'elles/il pensent avoir construit des compétences professionnelles ? si oui, lesquelles ? comment peuvent-elles/il le démontrer ?
- Lorsqu'elles/il observent la vidéo, est ce que des choses les choquent, les interpellent en lien avec les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle ?
- Qu'est ce que cela a éveillé en elles/lui avant le visionnage et après le visionnage ?

Notre temps de parole était réduit au minimum laissant la priorité à la parole de l'autoconfronté-e sauf quand celle/celui-ci s'éloignait trop de la question de recherche.

Il est important de préciser qu'avant l'autoconfrontation, nous leur avons fourni toutes les informations nécessaires concernant le déroulement de celle-ci, sa confidentialité, les objectifs de l'entretien notamment l'accès à la partie invisible de son activité.

3.3 Les outils de l'analyse des données

L'explicitation de l'analyse des données recueillies permettra à le-la lecteur-riche de l'appréhender plus facilement. L'ensemble des données ayant été anonymé, les prénoms des enseignant-e-s stagiaires prenant part à ce dispositif de formation ont été changés tout en gardant les origines potentielles de ces dernier-e-s, cette information nous semblant essentielle compte tenu de notre thématique. Ainsi, le prénom de Nadia a pu être transformé en Samira, celui de Nadine en Francine.

Plusieurs types de données sont proposés :

- Les écrits de positionnement et de repositionnement. Ces derniers ont été lus et les données ont été recueillies sous forme de tableaux à double entrée en notant les réponses apportées par les EFS en nombre afin de pouvoir ensuite faire des diagrammes et des camemberts apportant des données chiffrées des réponses obtenues. Certaines données non utilisables car non compréhensibles ou sans réponse ont été supprimées.
- Les débats lors de la formation et les autoconfrontations : ils ont été retranscrits intégralement en prenant en compte les hésitations, les répétitions et les silences (peu nombreux) mais ils ont été supprimés la plupart du temps dans le texte lorsqu'ils n'apportaient rien à l'analyse.

L'analyse a procédé en plusieurs étapes. Tout d'abord, les écrits de positionnement et de repositionnement ont été analysés, les premiers donnant des bases solides pour finaliser la construction de la formation, les deuxièmes apportant des données chiffrées concernant l'impact de la formation sur les enseignant·e·s stagiaires selon leurs dires. Ces deux écrits ont été comparés pour observer l'évolution potentielle des EFS suite à la formation dispensée, données que nous croiserons avec les résultats des débats et des autoconfrontations.

Concernant la formation, l'analyse a été effectuée à partir de l'outil CompAS de Parmentier et Paquay (2002). En tout premier lieu, les présentations des travaux proposés ont été analysés car ils donnaient à voir la compréhension de la thématique proposée ainsi que les rapports de pouvoir en présence entre stagiaires. Ces rapports de pouvoir ont été analysés sur la base des vidéos des présentations de posters et notre regard s'est porté aussi bien sur les positionnements des corps dans l'espace, que les prises de parole et les temps de parole. Des diagrammes ont émergé de ce travail pour étayer l'analyse. Les débats ont été ensuite analysés en commençant par le premier débat pour finir par le dernier à partir de l'outil CompAS afin d'observer l'évolution des EFS au fur et à mesure du temps de la formation. L'outil vidéo fut utilisé pour faire une analyse de sens en comptabilisant le nombre de tours de parole (qui prend la parole, qui coupe la parole, etc...) ainsi qu'une analyse sémantique à partir des mots (qu'est ce que porte le langage). Nous avons noté les prénoms suivis d'une indexation sur les verbatims pour calculer le nombre de prise de parole de chacun·e et leur engagement dans le débat. Cette notation a

permis d'observer que certaines personnes interviennent beaucoup tandis que d'autres peu ou pas du tout. Ces vidéos et verbatims ont aussi permis d'assigner les enseignant·e·s pour mettre en avant les rapports de pouvoir existants lors de ces débats.

Lors de l'étape suivante tous les verbatims ont été organisés sous forme de tableau d'interprétation des données afin de faire émerger les éléments les plus importants concernant notre thématique. Puis des axes d'analyse ont été mis en avant comme les rapports sociaux de sexe, de « race » ou de classe sociale » en conservant le lien avec leur pratique professionnelle afin d'observer si les EFS prenaient conscience de l'implication de ces rapports sociaux à l'école et si elles/ils les prenaient en considération au sein de leurs enseignements au fur et à mesure de la formation. Nous avons fait le choix de les analyser souvent de manière séparée car les EFS les traitaient essentiellement de manière séparée et non imbriquée. Cela semblait plus révélateur de leurs pensées. Il est important de préciser que certains propos auraient pu figurer dans plusieurs axes mais nous avons, à chaque fois que cette situation se présentait, fait le choix de les analyser dans l'axe semblant le plus pertinent.

Dans ce travail d'analyse, nous avons pris le parti de citer parfois longuement les propos de certain·e·s EFS car il semblait primordial de donner à lire la parole des enseignant·e·s pour comprendre l'analyse qui suivait. Ces propos permettant effectivement d'étayer notre analyse et donnant à voir les rapports de pouvoir, les incompréhensions, les divergences d'opinion ainsi que la construction ou non des compétences des enseignant·e·s. Parfois, le choix a aussi été fait de citer un extrait complet de discours entre deux si ce n'est trois enseignant·e·s car ces derniers permettaient d'observer les conflits socio-cognitif et l'avancée ou non des pensées, représentations des un·e·s et des autres.

Pour l'analyse à proprement parlé des débats et autoconfrontations, le modèle CompAS a permis d'observer et analyser la pratique pédagogique des enseignant·e·s stagiaires sous l'angle de la construction des compétences. L'intérêt de ce modèle est qu'il met en avant dix types d'activités de l'apprenant susceptibles de favoriser le développement des compétences, les compétences à développer étant celles en lien avec notre thématique de l'approche intersectionnelle : Prendre conscience de l'implication des rapports sociaux au sein de son enseignement et prendre en considération ces mêmes rapports sociaux de manière imbriquée pour construire et mettre en œuvre ses séances d'EPS et ainsi favoriser la réussite de tou·te·s ses élèves en parvenant à plus d'égalité.

Les tâches que nous avons choisies sur les 11 proposées dans le modèle CompAS sont :

- Faire face à des situations-problèmes (C1)
- Exploiter des ressources variées (C2)
- Agir, être actif (C3)
- Interagir avec les autres apprenants et avec l'enseignant·e (C4)
- Réfléchir sur son action (C5)
- Structurer ses acquis nouveaux (C7)
- Intégrer ses ressources personnelles diverses (C8)
- Orienter son activité vers la construction de sens (C9)
- Orienter son activité vers le transfert des connaissances (C10)

C6 (participer à l'évaluation de ses apprentissages) a été volontairement mise de côté car elle nous paraissait difficilement mesurable sur le temps de formation. Il aurait été nécessaire de suivre ces EFS sur l'année suivante pour observer des évolutions notoires et évaluer effectivement l'acquisition de connaissances et la construction de compétences. Les tâches proposées n'ont pas été effectuées avec la même insistance, certaines comme la C3, C4, C5 et C9 C10 ont pris beaucoup de place au cours de la formation comparativement aux autres car elles semblaient être les plus importantes pour observer la construction de compétences sur notre sujet de recherche. Une fois les tâches choisies, les modalités les plus appropriées ont été sélectionnées et des indicateurs pour observer l'implication puis l'évolution des EFS au sein de ces tâches, ont été identifiés, cette phase permettant l'analyse de la construction des compétences.

Toutes ces données sont relatées dans le tableau suivant qui permettra au lecteur ou à la lectrice de comprendre l'analyse des données recueillies.

Tableau 10 : indicateurs de la construction des compétences élaborés à partir du CompAS

Du point de vue des enseignant·e·s	Indicateurs observés	Du point de vue de la formatrice
1 « FAIRE FACE à des situations-problèmes... »		<i>Organiser des situations-problèmes...</i>
L'apprenant accepte de relever les défis qui lui sont proposés.	S'engage dans la tâche proposée. Implication. Engagement. Lecture des textes proposés et analyse de ces derniers Construction d'un poster	L'enseignement est organisé autour de cas, de situations et de tâches motivantes et susceptibles de constituer un défi qui prend sens pour l'apprenant.
Face à des situations nouvelles pour lui (des défis, des obstacles, des énigmes...), l'apprenant énonce des hypothèses (et les teste).	Lire les textes. Construire un poster. Relève les idées essentielles, les exposit. Au sein de son enseignement, relève des informations et teste des solutions.	L'enseignant met en place des outils et des conditions pour que l'apprenant fasse une démarche active de résolution de problèmes.
2 EXPLOITER DES RESSOURCES variées dont divers SAVOIRS		<i>Faire exploiter des ressources variées, dont des savoirs de divers types</i>
L'apprenant considère les savoirs (des livres, des cours...) comme des ressources à mobiliser (en posant les questions « Que vais-je faire de ce savoir nouveau ? Quand ? Dans quel contexte ? A quelles conditions ? ... et comment vais-je le mémoriser et que vais-je mémoriser dans cette perspective ? »).	Implication. Engagement. Discutent entre elles/eux. Se posent des questions sur l'intérêt de l'approche intersectionnelle dans leur enseignement et comment elles/ils vont pouvoir l'utiliser pour construire et mettre en œuvre un enseignement plus égalitaire et plus efficace. Est ce utilisable ou non ? dans quelles conditions ? avec quels élèves ?	L'enseignant aide l'apprenant à considérer les savoirs comme des ressources à exploiter (en posant les questions « Que vais-je faire de ce savoir nouveau ? Quand ? Dans quel contexte ? A quelles conditions ? ... et comment vais-je le mémoriser dans cette perspective ? »).
Les apprenants utilisent du matériel documentaire et l'exploitent efficacement.	Lisent les documents proposés Vont chercher d'autres informations	L'enseignant fournit des pistes et du matériel documentaire ; il aide les apprenants à l'exploiter.
Les apprenants cherchent de l'information pertinente.	Dans les textes, elles/ils ressortent les informations essentielles Posent leurs idées sur le papier.	L'enseignant guide les apprenants à trouver les informations pertinentes.
3 AGIR : être actif		<i>L'enseignant organise et gère des activités pour rendre l'apprenant le plus actif possible</i>
L'apprenant a des tâches à réaliser (autres qu'écouter) et prendre note d'un exposé).	Lors de chaque cours des tâches sont à réaliser : lecture de document, construction de posters, présentation aux autres, débats, analyses de vidéos, etc...	L'ensemble du cours est structuré autour d'activités et de tâches des apprenants (autres qu'écouter) et prendre note d'un exposé).
L'apprenant produit des "productions" significatives et si possible utiles (travaux de recherche, panneaux, maquettes, etc.)	Posters	L'enseignant veille à ce que l'apprenant réalise des productions significatives et si possible utiles.
L'apprenant communique ses productions. Il prépare et réalise des débats.	Présentation des posters devant les autres. Prise de parole. S'engage dans les débats	L'enseignant organise des activités de communication par les apprenants sous des formes diverses.
4 INTERAGIR avec les autres apprenants (et avec l'enseignant ou avec d'autres personnes ressources)		<i>L'enseignant organise des situations d'interaction entre les apprenants (ou entre les apprenants et lui ou d'autres ressources)</i>
Les apprenants se confrontent cognitivement à des conceptions et des opinions différentes des leurs.	Lors de la construction des posters et des débats. Exposent leurs idées, communiquent Elles/ils ne sont pas toujours en accord et s'écotent les un·e·s les autres, elles/ils se contredisent, argumentent.	Dans les dispositifs, l'enseignant favorise les conflits cognitifs (particulièrement entre apprenants).
Les apprenants analysent leurs interactions en vue de les réguler.	Plus d'écoute, moins d'énervement, sont en capacité d'argumenter, de se contredire sans se crier dessus. Ne montrent pas leurs désaccords de manière virulente, ne jugent pas les autres.	Les enseignants outillent les apprenants pour qu'ils apprennent à réguler leurs interactions.
5 REFLECHIR sur son action		<i>L'enseignant favorise une réflexion des apprenants sur leur action</i>
Les apprenants explicitent leurs actions (ils prennent des moments de réflexion sur leur action).	Retour sur leur pratique, s'observent, mettent en avant leurs erreurs et ce qu'ils auraient dû faire. Cherchent à transformer leurs pratiques. Comment ce nouveau savoir va prendre place? Est ce que je véhicule des stéréotypes ? si oui, lesquels ? qu'est ce que cette situation engendre ?	L'enseignant prévoit du temps pour des moments de réflexion ; il prépare des consignes pour guider ces « tâches » de réflexion.
Les apprenants réfléchissent sur les ressources mobilisées pour réussir une action.	Comment font les élèves pour réussir une action et comment moi je fais pour construire ma séance.	L'enseignant fait réfléchir aux ressources mobilisées pour réussir une action.
Les apprenants réfléchissent sur les effets de leur action et sur les conditions de réussite de leur action.	Est ce que ce que j'ai mis en place était adapté ? qu'ont fait les élèves ? pourquoi ? comment je peux interpréter telle ou telle réaction ? comment transformer ? Quels indicateurs sont à prendre en compte ?	L'enseignant prévoit des consignes pour que les apprenants réfléchissent sur les effets et sur les conditions de réussite de leur action.
7 STRUCTURER ses acquis nouveaux (pour favoriser leur intégration et les fixer dans le		<i>Viser la structuration par l'apprenant des acquis nouveaux (pour favoriser leur intégration et les</i>

<i>long terme)</i>		<i>fixer dans le long terme)</i>
L'apprenant consacre du temps à structurer et à synthétiser ses connaissances (savoirs et savoir-faire).	L'implication dans les entretiens montre cette structuration. Aller au bout des choses avec une idée et la tester sur le terrain. Synthèse sur l'approche intersectionnelle. les analyses vidéos. Sait expliquer à ses camarades	Des moments de structuration-synthèse des connaissances sont prévus. Ces synthèses (entre autres, les notes de synthèse qui en résultent) sont conçues dans une perspective d'intégration et de transfert.
Les apprenants échangent les démarches mises en œuvre pour apprendre et réaliser des tâches (étudier, mémoriser, rédiger telle production, etc.) de manière à les rendre plus performantes	L'enseignant.e pose des questions à ses collègues, à la formatrice pour améliorer sa pratique. Echanges de points de vue lors des débats/leur pratique. Proposent des solutions dans les situations en EPS.	L'enseignant organise des séquences consacrées au partage et à l'analyse des stratégies d'apprentissage et de production en vue de systématiser les procédures et les principes sous-jacents.
8 INTEGRER ses ressources personnelles diverses (Savoirs – savoir-faire – attitudes, etc.)		Viser l'intégration par l'apprenant de ses ressources personnelles diverses (Savoirs – savoir-faire – attitudes, etc.)
L'apprenant établit des liens entre les diverses choses à apprendre.	Liens entre les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle, l'école, leurs enseignements	L'enseignant propose des tâches à l'apprenant pour qu'il fasse des liens entre les diverses choses à apprendre.
L'apprenant prend appui sur le « déjà là » (c.-à-d. sur l'ensemble des ressources personnelles, pas seulement les acquis scolaires)	Leur expérience personnelle aiguille leurs réflexions. Mettent en avant les situations vécues dans leur enseignement en lien avec les rapports sociaux.	L'enseignant fait se rappeler les connaissances préalables (le déjà là) en relation avec ce nouveau savoir (il suscite des évocations et des liens).
L'apprenant considère ses savoirs personnels comme des ressources à exploiter en les combinant avec d'autres.	Il fait le parallèle avec ce qu'il observe dans sa vie personnelle et dans sa pratique professionnelle. Il agit en conséquence. Il combine ses différents savoirs pour transformer sa pratique	L'enseignant aide l'apprenant à établir des liens entre ses savoirs et à les mettre en perspective d'utilisation ultérieure.
L'apprenant articule chaque savoir-faire nouveau avec des savoir-faire et des connaissances personnelles préalables.	Fais des liens entre les comportements des élèves/les leurs et les rapports sociaux	L'enseignant veille à ce que chaque savoir-faire nouveau soit articulé avec des savoir-faire et des connaissances préalables.
9 Orienter son activité vers la construction de SENS		Viser la recherche de sens dans chaque apprentissage
L'apprenant oriente son activité vers des buts d'apprentissage et de production.	Donner du sens à ces débats et comment je vais m'en servir lors de ma construction et mise en œuvre de séance Il propose d'autres situations. Il réagit aux actions des élèves. Sait expliquer pourquoi il a fait cela et ce qu'il doit modifier.	Des activités orientent l'apprenant vers des buts d'apprentissage et de production et pas uniquement des buts de réussite (par exemple, l'enseignant explicite la pertinence des buts d'une activité).
L'apprenant finalise son activité vers la construction et la recherche de sens (selon Develay, 1997)	L'enseignant.e se pose des questions sur les situations proposées ou les réactions des élèves et transforme sa pratique en conséquence. Il donne plus de sens à sa pratique en lien avec les observations réalisées	L'enseignant aide l'apprenant à donner du sens aux activités d'apprentissage et de production.
10 Orienter son activité vers le TRANSFERT des connaissances		Viser la mobilisation par l'apprenant de ses ressources diverses (S –SF – attitudes...)
L'apprenant évoque les situations de vie professionnelle ou sociale ou personnelle dans lesquelles il va pouvoir mobiliser ses savoirs, savoir-faire et autres ressources.	Retour sur leur vie personnelle, ce qu'ils vont faire de ce savoir nouveau Retour sur leur pratique, comment ils vont agir maintenant avec les élèves Comment ils vont construire leurs séances ? comment les rapports sociaux vont intervenir ? comment cette prise de conscience va t'elle s'exprimer ?	L'enseignant suscite chez l'apprenant les évocations de situations de vie professionnelle ou sociale ou personnelle dans lesquelles il va pouvoir mobiliser ses savoirs, savoir-faire et autres ressources.
L'apprenant analyse anticipativement les caractéristiques des situations de transfert (et mentalement évoque quelles seront les adaptations nécessaires de la tâche ainsi que les leviers et les freins de mobilisation dans ces situations nouvelles).	Donnent des exemples des transformations engagées dans leur pratique Explique ce qu'elles/ils vont faire de ce nouveau savoir, de ces compétences dans leur pratique ? comment elles/ils vont les mobiliser ?	L'enseignant fait évoquer anticipativement les situations où l'apprenant va mobiliser ses connaissances acquises (« Dans cette situation-là, que ferez-vous ? Quels seront les adjuvants ? quels seront les freins ? ... »).
L'apprenant se prépare à mobiliser ultérieurement les acquis en anticipant la façon dont il va pouvoir exploiter les atouts et neutraliser les freins de la situation de transfert.	Elle/il réfléchit par avance à la manière dont ces acquis vont intervenir, ce qu'elle/il observera, ce qu'elle/il construira en lien avec ces rapports sociaux. Elle/il exprime ses inquiétudes face aux difficultés et ses possibilités de contournement.	L'enseignant aide l'apprenant à se préparer à mobiliser ultérieurement les acquis en anticipant la façon dont il va pouvoir exploiter les atouts et neutraliser les freins de la situation de transfert.
L'apprenant exerce ses savoir-faire dans des situations qui ont une part d'inédit, de nouveauté, de surprise.	Analyse de la pratique d'autrui et comment faire pour transformer les situations proposées en lien avec les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle.	L'enseignant fait exercer progressivement les savoir-faire dans des situations qui ont une part d'inédit, de nouveauté, de surprise.

Les données de ce tableau vont permettre d'apporter la preuve de la construction des compétences des enseignant·e·s stagiaires lors des différents temps de formation ainsi que lors des autoconfrontations. Elles seront analysées au sein du groupe de manière collective mais aussi de manière individuelle car tou·te·s ne construisent pas les compétences à la même vitesse et de la même manière. Certain·e·s y seront certainement même réfractaires. Lors des autoconfrontations, les données seront analysées de manière individuelle et seules les données essentielles permettant de faire avancer le propos seront relevées. Les autres seront mises de côté afin de ne pas entacher la lecture.

3.4 Limites de la méthodologie

La première limite du choix méthodologique émerge de la relation établie entre celle/celui qui s'engage dans le discours et accepte de raconter ses expériences et celle/celui qui est à son écoute. Le·la premier·ère peuvent avoir la volonté de satisfaire le·la second·e, d'exprimer ce qu'elle/il a envie d'entendre même lorsqu'il s'agit d'une autoconfrontation. C'est ce que l'on nomme le biais de « *désirabilité sociale* » (Bastien-Charlebois, 2009, p.52) qui, certes, peut parfois engendrer des discours non pensés mais qui ne peut prendre place constamment, une personne ne pouvant contrôler ses discours pendant un long temps d'entretien. Dans cette recherche, ce biais est accentué car les deux groupes d'enseignant·e·s stagiaires nous connaissent, de par notre statut de formatrice et ont conscience de nos représentations, de nos pensées, de notre manière d'agir et de réagir. Elles/ils savent ce qui est entendable pour nous et ce qui ne l'est pas. Pour autant, la confiance qu'elles/ils nous accordent a permis, il nous semble, un discours relativement franc de leur part. Peut-être que, parfois, elles/ils ont formulé leurs propos pour ne pas choquer ou aller dans notre sens mais les phases d'énervement lors des débats restent une preuve que ce biais n'a pas pris une place si importante qu'il aurait pu.

La deuxième limite réside dans cette posture de chercheuse/formatrice que les enseignant·e·s stagiaires ont parfois du mal à intégrer. Leurs regards, leurs questionnements pour avoir notre assentiment sont la preuve qu'il était difficile pour elles/eux de se situer et d'oublier, le temps de cette formation, notre statut de formatrice. De plus, elles/ils avaient tendance à nous poser des questions didactiques en EPS alors même que ce n'était pas le propos. Cette limite nous posait aussi des difficultés. Ne pas intervenir, ne pas répondre aux questionnements fut particulièrement compliqué d'autant

plus que nos cours habituels sont basés sur cet échange constructif entre stagiaires et entre formatrice et stagiaires.

La troisième limite de la méthodologie choisie réside dans le fait que les propos recueillis lors des écrits, lors des débats, n'indiquent pas réellement ce qu'il se passe dans les classes des enseignant·e·s stagiaires. Nous pouvons sans conteste supposer un écart entre les discours et les pratiques, écart qui ne biaisera pas considérablement les résultats, les discours en cours de formation et lors des débats ne portant pas uniquement sur la pratique des enseignant·e·s présent·e·s. La pratique d'autres enseignant·e·s est également interrogée. Cet écart sera gommé lors des autoconfrontations, la vidéo exposant la pratique réelle de l'enseignant·e.

4 Conclusion

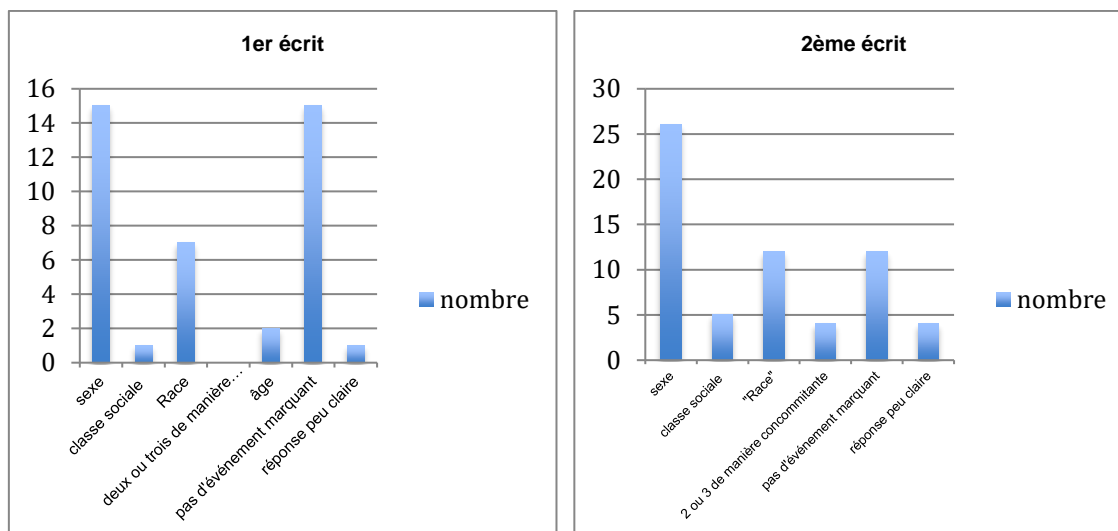
Lors de cette recherche, nous avons longuement hésité sur le choix des outils car « *les questions méthodologiques ne sont jamais secondaires. Elles sont même un élément décisif de l'appréciation d'une activité de recherche car, chargées de « traduire » une problématique en dispositif d'enquête, elles organisent la confrontation du projet et du réel et contraignent à sortir de débats d'idées toujours nécessaires mais jamais suffisants* » (Rayou et al., 2006, p.93). Même si nous avons dû faire le deuil de certains outils pensés au préalable pour cette étude, ceux choisis ont permis de saisir des informations semblant riches et pertinentes. Ce choix des écrits de positionnement, des débats, des entretiens d'autoconfrontations a amené à observer les représentations de départ des enseignant·e·s stagiaires concernant l'implication des rapports sociaux de sexe, classe et « race » au sein de leur enseignement de l'EPS et leurs évolutions suite à la formation dispensée à l'approche intersectionnelle des rapports sociaux. Même si l'écrit de positionnement revêtait quelques imperfections ayant conduit les stagiaires à observer les rapports sociaux de manière peu consubstantielle, il a permis de remanier la formation afin que celle-ci soit la plus efficiente possible pour les stagiaires. L'écrit de repositionnement, quant à lui, met en avant les évolutions des stagiaires suite à la formation dispensée, leurs regards, leurs pensées, leurs sentiments sur l'implication des rapports sociaux et leur nécessaire prise en considération dans la construction et la mise en oeuvre de leurs séances en EPS. Leur évolution a aussi pu être notée dans la construction de compétences professionnelles et leurs sentiments sur la formation. Les

autoconfrontations ont également donné à voir les évolutions de nos stagiaires, la vidéo leur permettant de se rendre compte de l'impact des rapports sociaux au sein de leur propre enseignement. Les deux mois de délais ne furent finalement pas préjudiciables, les EFS se souvenant très bien des séances effectuées avec un support vidéo permettant d'étayer leurs propos et les nôtres. Ce choix de méthodologie a, en outre, permis d'observer que l'implication des personnes quant aux questions des rapports sociaux de l'approche intersectionnelle est un paramètre important dans la construction de leur pratique. L'engagement nourrit la réflexion, l'évolution, les transformations.

1.2 Événements marquants

La troisième question du test de positionnement était de savoir si elles/ils se souvenaient d'un événement marquant ayant eu lieu pendant leur enseignement de l'EPS en lien avec les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle.

Figure 4 : événements marquants (1er et 2ème écrit)



Dans l'écrit de positionnement, les enseignant·e·s débutant·e·s (N=55) ont raconté 23 événements marquants dont N=15 en lien avec le rapport social de sexe des élèves, N=7 pour la « race » et N=1 pour la classe sociale. Aucun·e n'a raconté d'événement marquant prenant en compte les rapports sociaux de manière consubstantielle. 15 d'entre elles/eux ont précisé qu'elles/ils n'avaient pas relevé d'événement marquant en lien avec les rapports sociaux. Ce chiffre de 23 dont seulement 7 pour la « race » et 1 pour la classe sociale est relativement faible compte tenu du contexte dans lequel ces enseignant·e·s exercent, au cœur d'une académie réputée pour sa diversité, et dans des villes de l'un des départements accueillant de nombreuses populations issues de l'immigration. Le peu d'événements marquants relatés dans cet écrit sous-entend que les EFS n'ont pas conscience de ce qu'il se passe dans leur classe ou qu'elles/ils l'interprètent avec d'autres indicateurs plus à même de correspondre à leurs croyances personnelles. Néanmoins, certains événements marquants relatés permettent de penser que réfléchir à cette thématique lors d'un écrit individuel les a amené·e·s à se questionner sur certains épisodes qui se sont déroulées dans leur classe :

(F) « J'ai pris l'initiative de faire des équipes homogènes (filles avec garçons et les plus forts avec les moins forts) sauf que les garçons n'étaient pas contents d'être séparés et de

se mélanger avec les filles (peur de perdre). Donc à chaque fois que je faisais les équipes, les garçons boudaient ».

(G) « Au rugby, j'ai fait des groupes homogènes. Au début, J'appréhendais un peu par rapport aux filles car les garçons sont un peu dans la brutalité. Surprise, les filles avaient autant de facilité à marquer des essais ou à récupérer le ballon que les garçons ».

Les résultats de l'écrit de repositionnement sont totalement différents. En effet, les professeur.e.s ont raconté 42 évènements marquants permettant de dire qu'elles/ils prennent en compte dans leur enseignement en EPS les rapports sociaux. N=6 prennent en compte dans leur enseignement sexe/classe sociale/ « race » de manière consubstancielle, N=10 sexe/ « race », N=2 sexe/classe sociale, N=1 classe sociale/ « race », N=17 sexe seul, N=1 classe sociale seul et N=5 « race ». Seulement 6 n'ont pas repéré d'évènement marquant.

Figure 5 : temporalité de l'évènement / formation

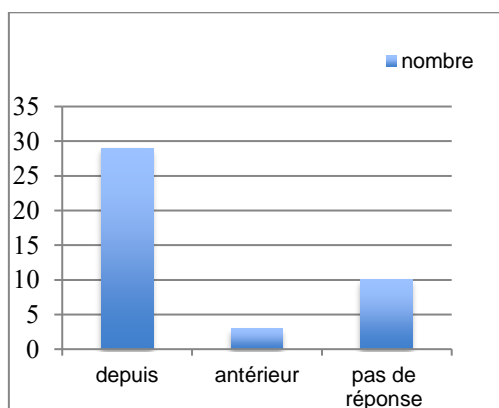
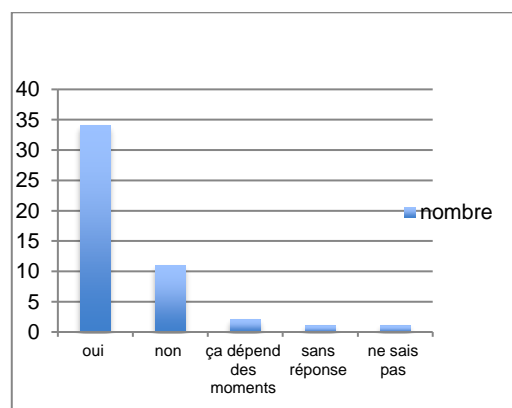


Figure 6 : compréhension des comportements des élèves



La plupart de ces évènements repérés (N=29/42) ont eu lieu depuis que nous abordons la thématique de l'intersectionnalité et N=10 n'ont pas répondu. De plus, elles/ils précisent faire principalement référence aux rapports sociaux (N=34/49) pour comprendre le comportement ou les conduites motrices de leurs élèves en EPS. Un enseignant écrit : cela aura permis « un recul vis à vis de ses propres stéréotypes, une conviction que considérer un élève sans prendre en compte son histoire, son milieu social, ses interactions sociales contribue à creuser les inégalités. Bref, convaincu que l'école est loin d'être un sanctuaire à l'écart de la société. L'élève n'est pas qu'un apprenant mais un individu social ».

Voici quelques exemples d'évènements marquants relatés par les EFS :

- (F) « Lorsque les groupes sont libres, les élèves se mettent automatiquement par groupe ethnique, social et de sexe. J'ai donc décidé de former les groupes moi-même en mixant les facteurs.
- (F; CE1) : « En danse, je veille à faire des duos mixtes. J'ai un garçon qui m'a dit que les garçons ne dansent pas. J'ai fait des recherches et je leur ai montré une vidéo de danseurs professionnels hommes. Depuis, les séances de danse se passent beaucoup mieux ».
- (F; maternelle) : Je casse les groupements par origine; les élèves sont plus efficaces et progressent plus au niveau du langage.
- (F) « A la fin du module de piscine, j'ai pensé à :
- deux garçons du groupe ayant le plus de facilité -> français « typique » dans le sens peau blanche sans origine étrangère
- groupe ne sachant pas nager : en particulier les deux enfants qui avaient le plus de mal : Anaïs, originaire des Antilles, avec des difficultés scolaires, Khréphren, d'origine africaine, participatif en classe ».

Ces données permettent d'observer une transformation du regard et de certains comportements des enseignant·e·s stagiaires suite à la formation dispensée. Les enseignant·e·s interrogé·e·s semblent plus attentif·ve·s, tentent d'analyser les évènements se produisant dans leurs classes en EPS en lien avec les rapports sociaux et essayent d'agir pour modifier les représentations de leurs élèves. Elles/ils ont donc construit des compétences en lien avec faire face à une situation problème (C1), réfléchir à leurs actions (C5), structurer ses acquis nouveaux (C7), construire du sens (C9) et orienter son activité vers le transfert de connaissances. Néanmoins, tou·te·s ne sont pas dans ce cas, 34/49 EFS seulement disent faire référence aux rapports sociaux pour comprendre les comportements ou conduites motrices de leurs élèves. De plus, même si le nombre d'évènements marquants a grandement augmenté comparativement à l'écrit de positionnement, l'observation du rapport social de sexe reste majoritaire et la consubstantialité des rapports sociaux minoritaire. La sensibilisation en formation ne serait alors pas suffisante à entrainer les enseignant·e·s stagiaires à aborder ces questions

de manière approfondie, convaincue et à les mettre en perspective de manière professionnelle.

2 Prise en compte des rapports sociaux de l'approche intersectionnelle lors de la conception et mise en œuvre de leur enseignement en EPS

2.1 Ecrit de positionnement

Figure 7 : prise en compte lors de la conception

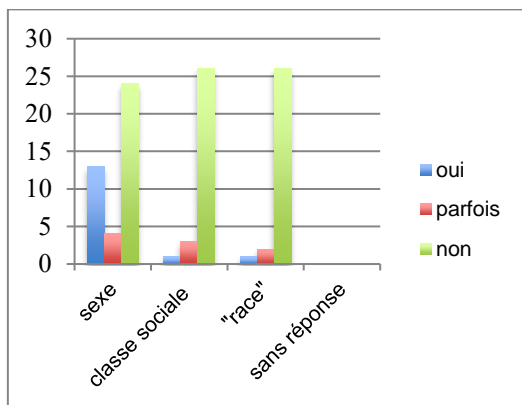


Figure 8 : prise en compte lors de la mise en œuvre

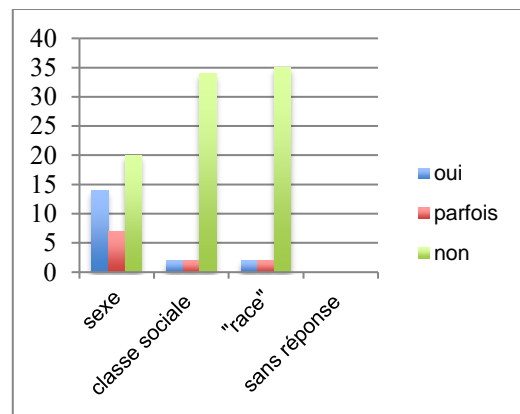
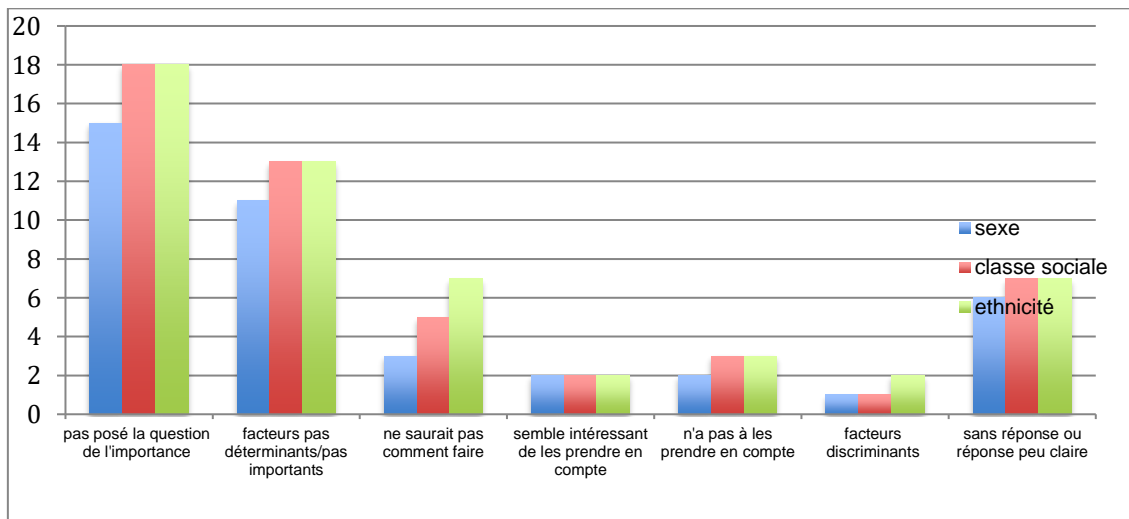


Figure 9 : si non, pourquoi ne le faites-vous pas ?



Concernant la conception (question 4) et la mise en œuvre (question 6) de leur enseignement en EPS en relation avec les compétences C5 (réfléchir sur son action) et C9 (orienter son activité vers la construction de sens), les premiers résultats montrent que la plupart des enseignant·e·s ne prennent pas ou peu en compte les rapports de classe

sociale, de sexe et de « race » dans la conception (N= 25) et dans la mise en œuvre (N=33) de leur enseignement en EPS. Le rapport de sexe semble être considéré de manière spécifique, isolé des autres rapports (N=12). En majorité, les justifications viennent de l'absence de questionnement sur l'importance de leur prise en compte au moment de la conception (N=18) et de la mise en œuvre (N=14). De manière initiale, les EFS estiment que ces rapports sont de faible importance au moment de la conception (N=13) ou de la mise en œuvre (N=16). Très peu évoquent que c'est parce qu'elles/ils ne sauraient pas comment faire pour les prendre en compte qu'il s'agisse de la classe sociale (N=5) ou de la « race » (N=7). La plupart des enseignant·e·s stagiaires estime qu'il n'est pas ou seulement peu important de prendre en compte les rapports sociaux de sexe mais surtout de classe sociale et de « race » dans la conception et la mise en œuvre de leur enseignement en EPS. Une a même répondu cela me semble absurde.

Les propos étant laissés libres lors de cet écrit et anonymés, certain·e·s enseignant·e·s ont été très honnêtes en mettant en avant leurs convictions par rapport à l'enseignement et à cette thématique et se sont permis d'exprimer leurs points de vue négatifs sur cette dernière :

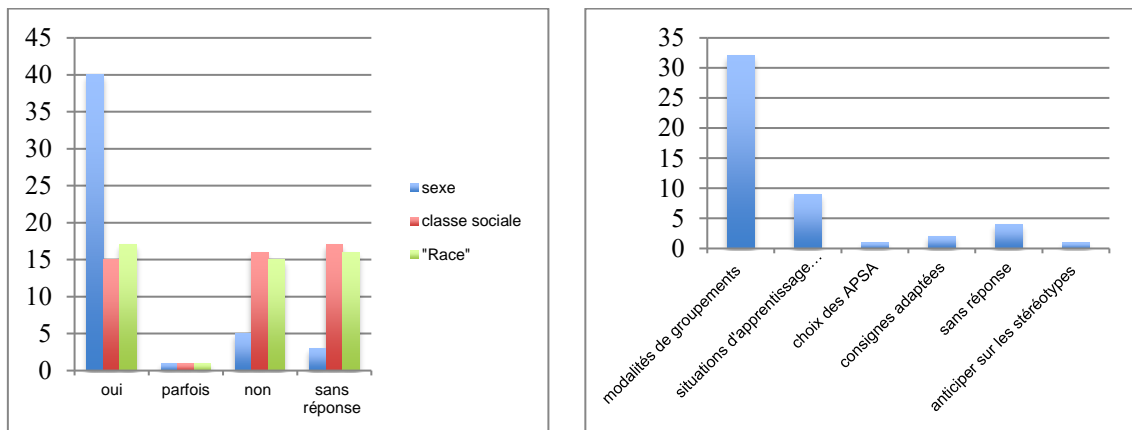
- (F) *« J'avoue que je ne me suis pas posé la question. Pour moi les élèves même s'ils sont différents par plusieurs facteurs, une fois avec moi ils sont tous « identiques ». La classe sociale, ethnique ne rentre pas en jeu.*
- *Pour moi prendre en compte Sexe ; Classe sociale ; Ethnicité serait de la discrimination et irai à l'encontre des compétences présentes dans le référentiel qui nous sont demandées.*
- (F) *Non je ne le fais pas car à mon sens en maternelle je préfère apprendre aux enfants à occulter justement les différences et apprendre à vivre ensemble.*
- (F) *Absolument pas. Je pense que tous les élèves sont capables des mêmes choses. Ou bien vraiment si un élève est « nul » en sport je ne vois vraiment pas en quoi son sexe son ethnie ou sa classe sociale seraient en jeu. Cela voudrait dire que tous les enfants Africains seraient bons en course ? Que tous les enfants asiatiques seraient bon en acrobatie ? que toutes les filles seraient bonnes en danse ???*
- (F) *Non je ne pense pas prendre en compte ces variables lors de la mise en œuvre de mon enseignement tous les élèves doivent faire la même chose peu importe leur*

sexe et je ne vois pas en quoi leur classe sociale ou leur ethnicité pourrait jouer un rôle en EPS.

Ces premiers résultats et les verbatims proposés permettent d'avancer que les valeurs et croyances sont bien au cœur des situations d'enseignement/apprentissage et que ces valeurs et croyances ne vont pas au premier abord dans le sens d'une prise en compte des rapports sociaux de l'approche intersectionnelle au sein de leur enseignement.

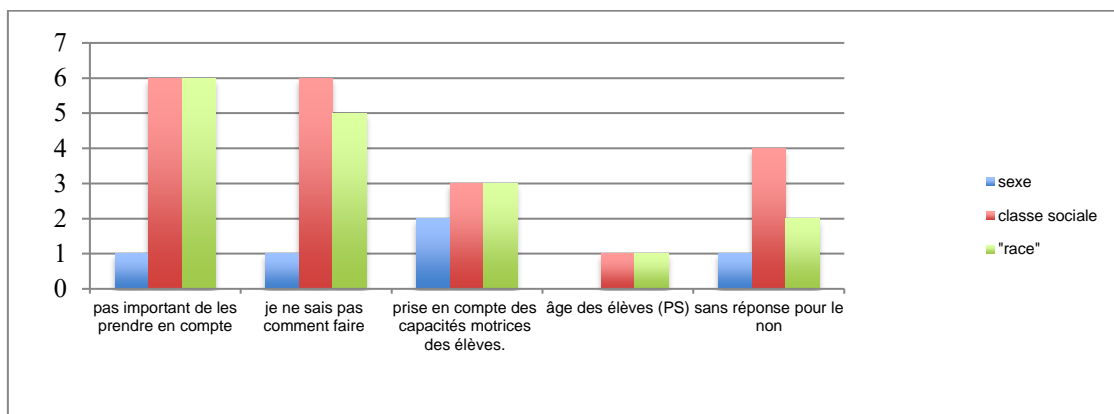
2.2 Ecrit de repositionnement

Figure 10 : prise en compte lors de la conception et si oui, comment ?



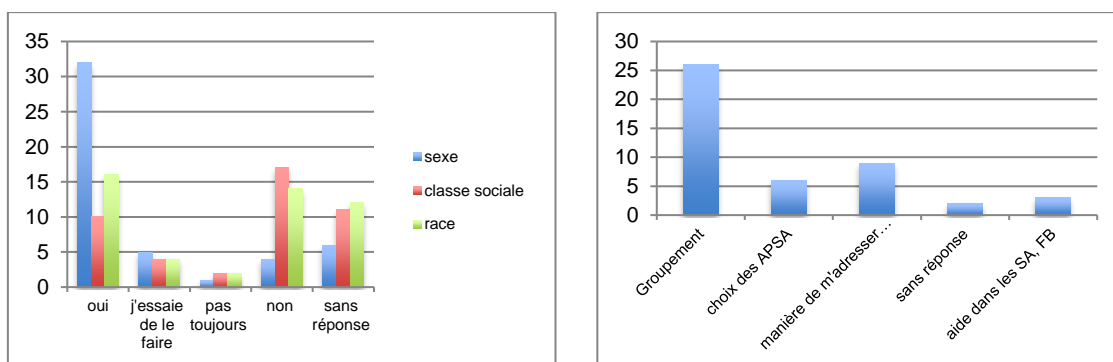
Les résultats montrent que le rapport le plus pris en compte est celui du sexe des élèves (N=40) contre N=17 pour la « race » et N=15 pour la classe sociale. Les enseignant-e-s ne prennent donc pas en compte de la même manière tous les rapports lors de la conception de leurs séances en EPS. Néanmoins N=15 personnes ont répondu oui pour les trois rapports. Ce résultat reste plus important que dans le premier écrit où seulement N=13 prenaient en compte le rapport de sexe et une seule les rapports de « race » et de classe sociale. Leur prise en compte des rapports est surtout en lien avec les modalités de groupement mises en place (N=32), les situations d'apprentissage proposées (N=9), l'adaptation des consignes (N=2).

Figure 11 : si non, pourquoi ?



Pour ceux qui ne prennent pas en compte les rapports : N=6 pensent que ce n'est pas important de prendre en compte les rapports de classe sociale et de « race », N=6 ne savent pas comment faire et N=3 ne prennent en compte que les capacités motrices. Dans l'écrit de positionnement avant la formation, N=18 ne s'étaient pas posé·e·s la question de l'importance de leur prise en compte et N=13 pensaient qu'ils n'étaient pas déterminants, pas importants. Les enseignant·e·s ont donc évolué sur ce point de manière significative.

Figure 12 : prise en compte lors de la mise en œuvre et si oui, comment ?

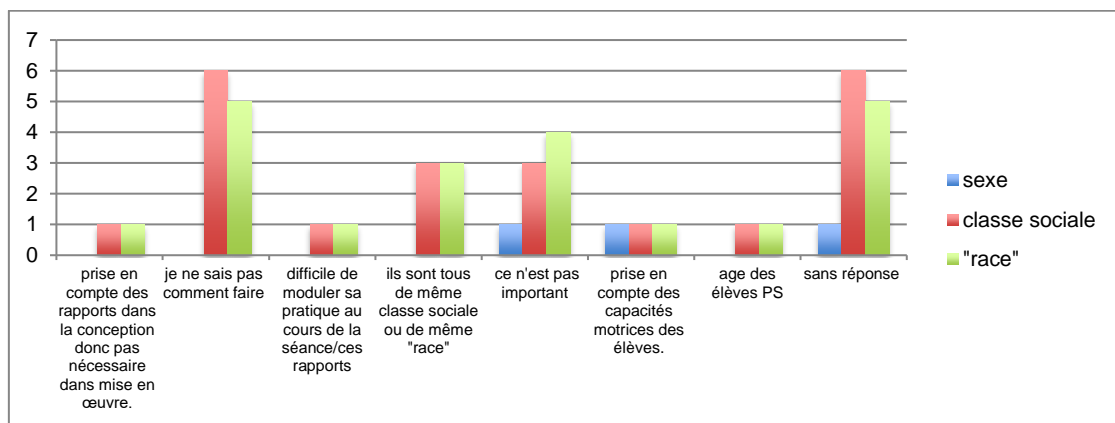


Les résultats montrent que le rapport le plus pris en compte est celui du sexe des élèves (N=32) contre N=16 pour la « race » et N=10 pour la classe sociale. N=4 stipulent qu'elles/ils essaient de prendre en compte la classe sociale et la race et N=5 le sexe. Les enseignant·e·s ne prennent donc pas en compte de la même manière tous les rapports sociaux lors de la mise en œuvre de leurs séances en EPS. Néanmoins, N=10 personnes ont répondu oui pour les trois rapports et N=15 pour deux des rapports sociaux. Toutefois, N=16 ne prennent pas en compte le rapport de classe sociale et N=9 le rapport de « race ». Ces résultats restent plus importants que dans le premier écrit où seulement N=14

prenaient en compte le rapport de sexe et N=35 précisait ne pas prendre pas en compte le rapport de « race », N=34 de classe sociale et N=20 de sexe.

Leur prise en compte des rapports est surtout en lien avec les modalités de groupement mises en place (N=26), leur manière de s'adresser aux élèves (N=9), le choix des APSA (N=5), les aides dans les situations d'apprentissage proposées et les feed-back (N=3).

Figure 13 : si non, pourquoi ?



Pour ceux qui ne prennent pas en compte les rapports : N=4 pensent que ce n'est pas important de prendre en compte les rapports de « race », N=3 de classe sociale et N=1 de sexe, N=6 ne savent pas comment prendre en compte la classe sociale et N=5 pour la « race ». N=3 précisent que les élèves sont tou·te·s de la même classe sociale ou « race ». Dans l'écrit de positionnement avant la formation, N=14 ne s'étaient pas posé·e·s la question de l'importance de leur prise en compte et N=16 pensaient qu'ils n'étaient pas déterminants, pas importants. Les enseignant·e·s ont également évolué sur ce point de manière significative.

Ces résultats permettent d'avancer que certain·e·s enseignant·e·s stagiaires (N=15), suite à la formation dispensée, considèrent, comme important de prendre en compte les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle de manière consubstantielle lors de la conception et la mise en œuvre de leurs séances en EPS. Ces avancées observées dénotent pour ces enseignant·e·s que les compétences en lien avec les indicateurs du modèle CompAS, C5 (réfléchir sur son action), C7 (structurer ses acquis nouveaux), C9 (orienter son activité vers la construction de sens) et C10 (orienter son activité vers le transfert de connaissances) sont en cours de construction ou construites. Pour les autres ne prenant pas en compte ces rapports, nous pouvons considérer que les compétences C5 et C7 sont

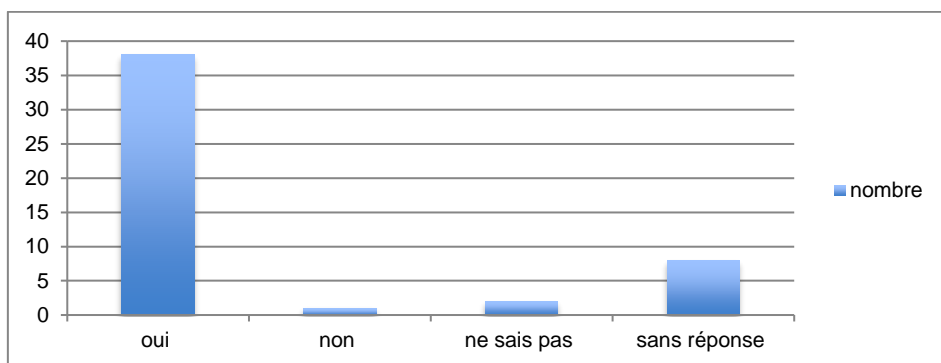
en cours de construction pour celles/ceux qui s'interrogent sur la manière de les prendre en compte et non construites pour celles/ceux pensant qu'ils ne sont pas importants.

3 Impacts de la formation et intérêts de cette approche pour l'enseignement de l'EPS

3.1 Développement de compétences

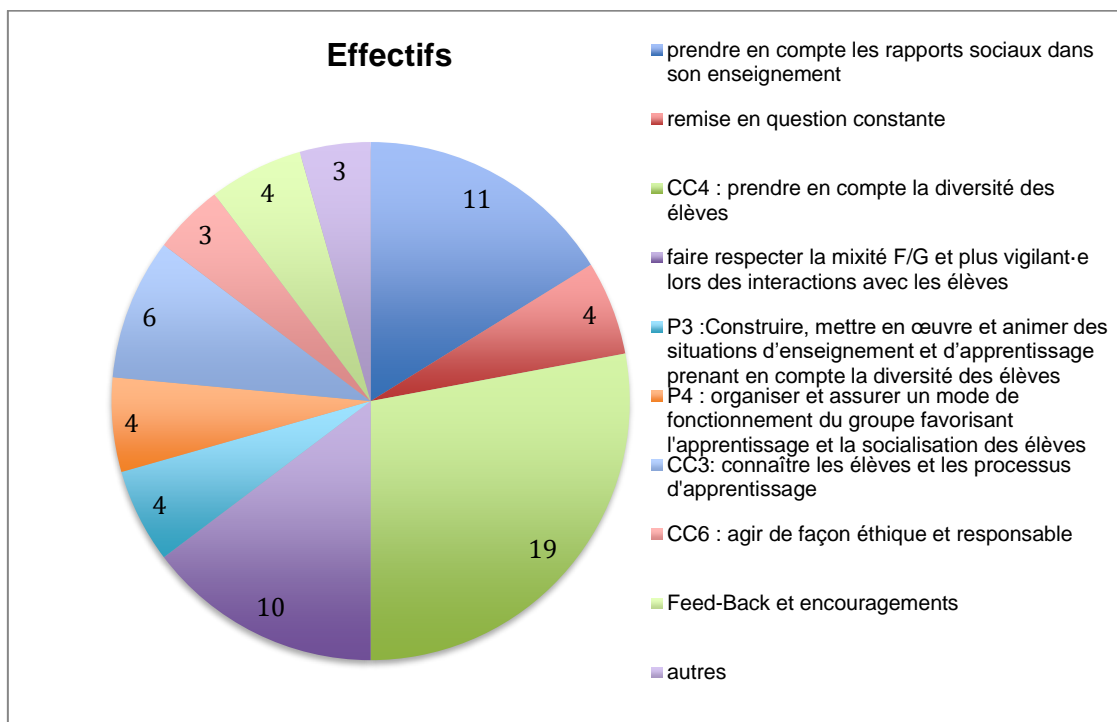
Dans l'écrit de repositionnement, il leur a été demandé si elles/ils pensaient avoir construit de nouvelles compétences, en lien avec le référentiel de compétences du professeur, depuis ce travail thématique et si oui, lesquelles.

Figure 14 : nouvelles compétences construites en lien avec le référentiel du professeur



Les enseignant·e·s débutant·e·s estiment pour 38/49 d'entre elles/eux avoir construit de nouvelles compétences depuis que nous abordons la thématique de l'intersectionnalité. Seulement, une personne a répondu non, 2 ne savent pas et 8 n'ont pas répondu. Ce résultat permet d'avancer que la formation aurait permis, selon leurs dires, la construction de compétences professionnelles pour la plupart des enseignant·e·s débutant·e·s.

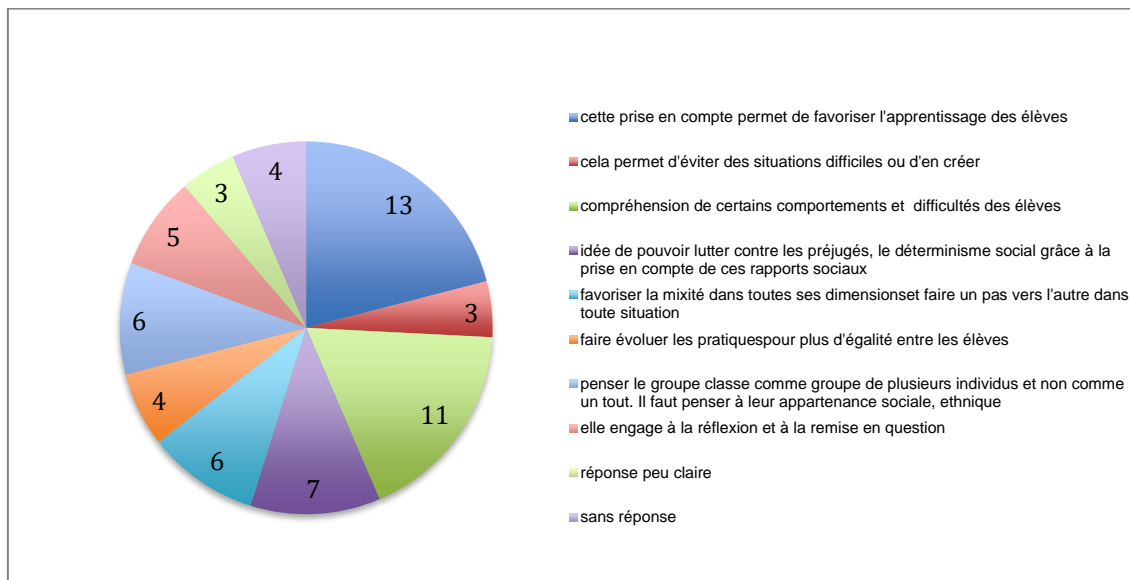
Figure 15 : Quelles compétences ?



Les compétences les plus développées selon les enseignant·e·s sont « prendre en compte la diversité des élèves » (N=19), prendre en compte les rapports sociaux dans son enseignement (N=11), faire respecter la mixité F/G et être plus vigilant·e dans les interactions avec les élèves (N=10) et connaître les élèves et les processus d'apprentissage (N=6). Certain·e·s ont cité plusieurs compétences (1-4) et d'autres une seule. Il est important de noter que 11 d'entre elles/eux ont précisé « *prendre en compte les rapports sociaux dans son enseignement* » alors que ce n'est pas une compétence explicite du référentiel des enseignant·e·s. La mettre ainsi en avant permet d'imaginer que cette dernière a toute leur attention. Dans le même sens, il est possible d'estimer que les 19 ayant répondu « *prendre en compte la diversité des élèves* » intègrent dans cette compétence les rapports sociaux. Aux vues de ces données, il est concevable d'envisager que la formation dispensée engage les EFS dans la construction de compétences professionnelles en lien avec les indicateurs du modèle CompAS C5, C7, C9 et C10.

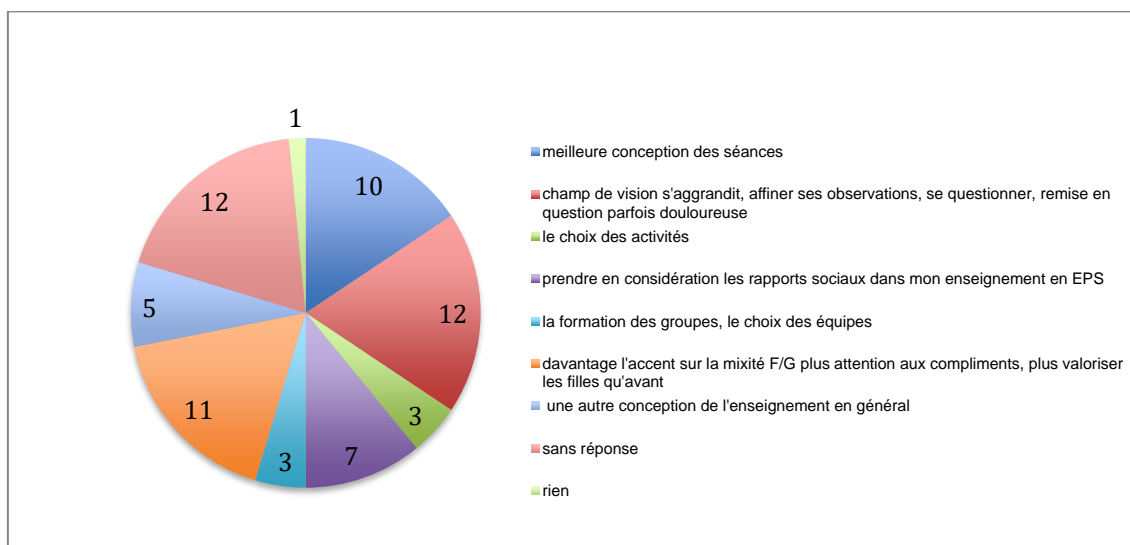
3.2 Intérêts de cette approche pour l'enseignement de l'EPS

Figure 16 : Intérêts de cette approche pour l'enseignement ? Pour l'enseignement en EPS ?



Les enseignant·e·s interrogé·e·s estiment que l'approche intersectionnelle des rapports sociaux utilisée dans l'enseignement et notamment en EPS permet de favoriser l'apprentissage des élèves (N=13), la compréhension de certains comportements et difficultés des élèves (N=11), de pouvoir lutter contre les préjugés, le déterminisme social et de favoriser la mixité dans toutes ses dimensions (N=6).

Figure 17 : changements dans sa manière de concevoir et mettre en œuvre les séances d'EPS ?



A la question de la transformation de leur regard et de leur pratique à l'issue de cette formation dans la manière de concevoir et mettre en œuvre leur enseignement en EPS,

N=15 précisent que cette formation leur permet de mieux concevoir leurs séances en EPS ou leur enseignement en général, N=9 que cela affine leurs observations, N=7 que cela les amène à prendre en considération les rapports sociaux et N=11 qu'elles/ils font plus attention à la mixité F/G et à valoriser les filles. Un·e seul·e a répondu rien.

Les enseignant·e·s stagiaires estiment avoir progressé dans la conception et la mise en œuvre de leur enseignement et avoir construit de nouvelles compétences professionnelles suite à la formation dispensée à l'approche intersectionnelle des rapports sociaux en EPS.

4 Bilan des écrits de positionnement

Les réponses des stagiaires aux différentes questions de l'écrit de positionnement mettent en avant une méconnaissance de l'approche intersectionnelle des rapports sociaux et peu de conscience de l'implication des rapports sociaux au sein de l'école et de l'enseignement. Cela engendre peu de prise en compte des rapports sociaux dans la conception et la mise en œuvre de leur enseignement en EPS. Voici quelques exemples de propos d'enseignant·e·s stagiaires concernant la prise en compte des rapports sociaux dans leur enseignement de l'EPS :

(F) : « Pour moi prendre en compte Sexe ; Classe sociale ; Ethnicité serait de la discrimination et irai à l'encontre des compétences présentes dans le référentiel qui nous sont demandées ».

(F) : « Nous ne le faisons pas pour ne pas créer de différences donc ne pas créer d'inégalités ».

(F) : « En maternelle, il ne me semble pas important de le faire. D'autre part, même en cycle 2 et 3, je ne vois pas en quoi la classe sociale pourrait interférer dans mes séances d'EPS. L'ethnicité, peut être prise un peu en compte lors des séances de natation. En effet, il est reconnu scientifiquement que certaines ethnies sont moins bonnes car elles ont une masse corporelle plus importante et un centre de gravité plus haut, entraînant de moins bonnes performances ».

Certaines remarques de ce type posent question sur les stéréotypes qu'elles/ils peuvent elles/eux-mêmes véhiculer et sur le manque d'ouverture quant aux nouvelles problématiques éducatives et aux rapports sociaux présents au sein de la société et par voie de conséquence dans l'école.

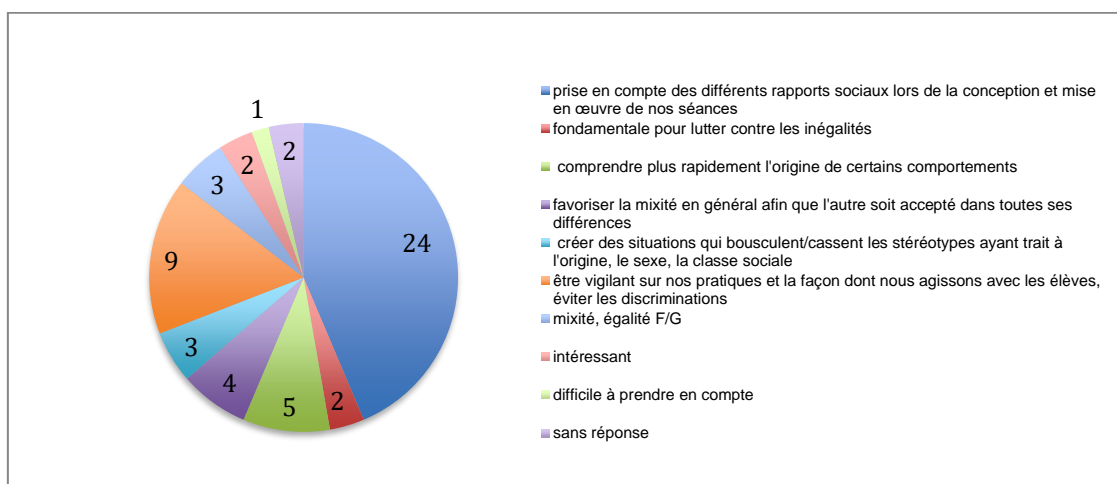
Ces premiers résultats questionnent car nous pensions que les enseignant·e·s stagiaires

ne pouvaient ignorer le poids des rapports sociaux au sein de l'école et au sein même de leur enseignement. De plus, nous percevons un malentendu puisqu'il ne s'agit pas d'étudier des variables mais la dynamique des rapports sociaux (Maufrais et Couchot-Schiex, sous presse). Cela est peut-être dû à l'écrit proposé qui ne mettait pas suffisamment en avant les rapports sociaux et/ou à la méconnaissance des étudiant·e·s sur cette thématique. Malgré notre brève explication de l'approche intersectionnelle avant qu'elles/ils ne réalisent cet écrit, elles/ils ne considèrent pas les rapports sociaux de manière imbriquée mais de manière séparée. Le fait de les interroger sur leur prise en compte des facteurs de sexe, classe sociale et « race » dans la construction et la mise en œuvre de leurs séances et si oui, dans quelle mesure et comment sur la base d'exemples les a amené·e·s à les traiter individuellement. Le fait qu'elles/ils ne pensent pas qu'il soit nécessaire de prendre en compte les rapports sociaux de « race » et de classe sociale peut aussi être une raison explicative. On perçoit à l'issue des analyses de ces écrits que les stagiaires ont besoin d'autres outils formatifs pour prendre conscience de l'importance de l'implication des rapports sociaux de l'approche intersectionnelle et entrer dans une transformation. Les outils proposés par la suite permettront d'avérer ce fait. Néanmoins, les réponses à la dernière question ouverte « *après avoir répondu à ces questions, qu'est ce que vous vous dites ?* » permettent de penser que cet écrit les a amené·e·s à interroger leur pratique et leurs élèves : « *Après avoir répondu à ces questions, je n'aurai pas le même regard sur les difficultés que mes élèves vont rencontrer et je me poserai la question de savoir laquelle de ces variables peut en être la cause, s'il y en a une ou plusieurs ou si tout simplement aucune...* » ; « *Le travail de recherche sur l'impact de l'intersectionnalité en EPS peut être intéressant pour permettre aux enseignants de « prendre en compte la diversité des élèves » sur d'autres plans que les niveaux d'expertise...* ». On peut donc faire valoir une tendance positive du questionnement qui leur était soumis en amont même du module de formation (Maufrais et Couchot-Schiex, 2017). Il a permis *a minima* d'éveiller la curiosité de beaucoup de stagiaires enseignant·e·s du premier degré concernant la prise en considération des rapports sociaux de genre, de classe sociale et de « race » dans la conception et la mise en œuvre de leur enseignement en EPS.

5 Bilan des écrits de repositionnement

Les réponses des stagiaires aux différentes questions de l'écrit de repositionnement mettent en avant une avancée concernant les connaissances relatives à l'approche intersectionnelle des rapports sociaux et concernant la prise de conscience de l'implication des rapports sociaux au sein de l'enseignement de l'EPS. Cela engendre, selon leurs dires, une augmentation de la prise en compte des rapports sociaux dans la conception et la mise en œuvre de leur enseignement en EPS. Les réponses à cette question, *que retenez vous de l'intersectionnalité ?* permettent d'étayer nos propos.

Figure 18 : que retenez vous de l'intersectionnalité ?



N=24 enseignant·e·s stagiaires retiennent de l'intersectionnalité que c'est la prise en compte des différents rapports sociaux lors de la conception et mise en œuvre de leurs séances dont N=8 de manière consubstantielle, N=9 que cette approche leur permet d'être vigilant·e sur leurs pratiques et la façon dont elles/ils agissent avec les élèves et que cela évite les discriminations, N=5 qu'elle permet de mieux comprendre certains comportements, N=4 qu'elle favorise la mixité dans toutes ses dimensions et N=3 l'égalité filles/garçons.

Voici également quelques exemples de propos d'enseignant·e·s stagiaires concernant la prise en compte des rapports sociaux dans leur enseignement de l'EPS :

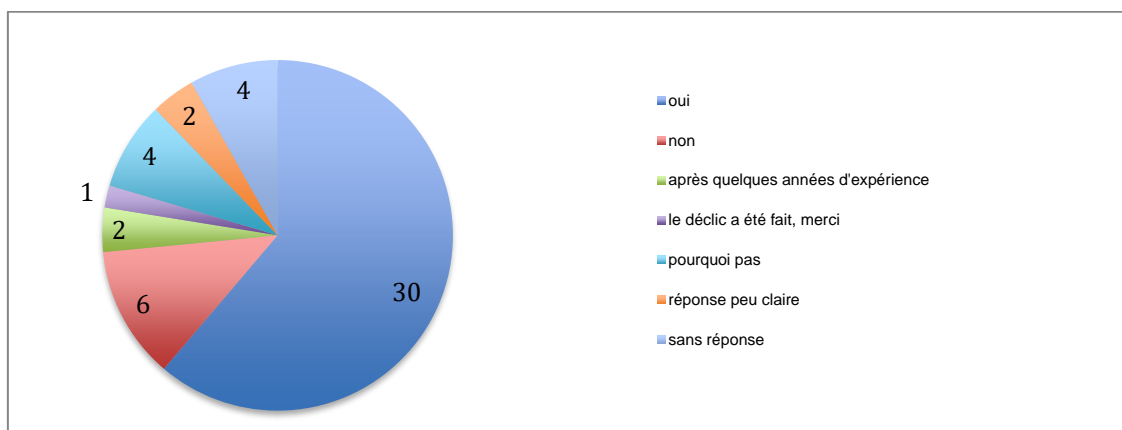
(G) « Je suis plus regardant sur les encouragements que je porte envers les élèves, notamment en EPS : Une fille réussit une épreuve sportive, un geste technique = exploit. Ce genre de réflexion n'est plus envisageable, tous les élèves sont sur un même pied d'égalité. Je suis plus attentif au milieu dans lequel ils évoluent, aux facteurs sociaux.

J'adapte mon propre comportement, mes réactions, réflexions en fonction de ces données ».

(F) « l'intersectionnalité est une des clefs de la réussite de l'enseignement ».

La dernière question de cet écrit permet de mettre en évidence l'intérêt des enseignant·e·s stagiaires pour cette approche et une volonté de se former.

Figure 19 : souhaitez-vous continuer à travailler sur cette approche intersectionnelle ?



36 enseignant·e·s sur 49 au total se disent intéressés pour continuer à travailler sur la thématique de l'intersectionnalité (73%). Ce résultat est assez encourageant et permet de penser qu'elles/ils sont ouvert·e·s et volontaires pour s'investir dans de nouvelles approches permettant selon elles/eux de construire de nouvelles compétences professionnelles.

De manière générale, les enseignant·e·s stagiaires semblent avoir progressé dans la conception et la mise en œuvre de leur enseignement et construit de nouvelles compétences professionnelles suite à la formation. Les données évoquées laissent à penser que les compétences en lien avec les indicateurs du modèle CompAS C5, C7, C9 et C10 sont en cours de construction et/ou construites pour beaucoup d'enseignant·e·s de ces deux groupes de formation. Néanmoins, l'analyse, en lien avec le modèle CompAS des écrits de positionnement et de repositionnement, basée sur des représentations écrites des EFS reste relativement sommaire et n'apporte pas la preuve effective de ce qui est avancé. C'est en utilisant d'autres outils de formation (posters, débats, visites, autoconfrontations), qu'il sera possible de rendre compte, de manière plus détaillée, du phénomène d'appropriation de la formation et de construction de compétences.

CHAPITRE 8 : Retours sur la formation : mise en scène des rapports sociaux et des rapports de pouvoir entre stagiaires

Au moment de cette formation à l'approche intersectionnelle, les enseignant·e·s stagiaires des deux groupes se connaissent depuis quatre mois. Même si elles/ils n'ont pas le même parcours précédant leur entrée en formation des enseignant·e·s en septembre 2016, elles/ils ont le même statut. Ce sont tou·te·s des enseignant·e·s stagiaires. Lors des deux premiers cours de formation, le travail s'est effectué à partir de textes sur l'expression des rapports sociaux au sein de la société et au sein de l'enseignement particulièrement de l'EPS. L'analyse des vidéos des présentations de travaux, des débats et des temps d'analyses vidéo ont permis de relever quelques informations essentielles permettant d'affirmer que les rapports sociaux se sont invités dans ce groupe de formation entraînant des rapports de pouvoir. Ces rapports de pouvoir prenant place au sein de cette formation vont être mis en évidence avant de procéder à l'analyse en lien avec les indicateurs du modèle CompAS de Parmentier et Paquay (2002). L'objectif étant d'observer la construction de compétences professionnelles pour ces enseignant·e·s stagiaires du premier degré. Cette analyse procédera par étapes successives : tout d'abord, l'analyse sur les présentations de travaux sera effectuée, puis celle sur les débats pour finir par celle concernant les temps d'analyses de vidéos de séances réalisées *in situ*. Pour que cette analyse soit parlante, le tableau rappelle la proportion de femmes et d'hommes des deux groupes ainsi que leur assignation.

Tableau 11 : effectifs hommes/femmes des deux groupes et leur assignation

	1	%	2	%
Femmes assignées comme blanches (FB)	13	39,4%	17	53,1%
Femmes assignées comme non-blanches (FNB)	11	33,3%	12	37,5%
Hommes assignés comme blancs (HB)	7	21,2%	2	6,3%
Hommes assignés comme non-blancs (HNB)	2	6,1%	1	3,1%

Il apparaissait important pour la lecture et compréhension des discours de présenter les enseignant·e·s stagiaires de ces deux groupes de formation avec leurs assignations. Les prénoms ont été modifiés dans un souci d'anonymat.

Tableau 12 : assignation des EFS des deux groupes (annexe 9)

GROUPE 1			GROUPE 2	
PRÉNOMS	ASSIGNATION		PRÉNOMS	ASSIGNATION
INES	FNB		MOHAMED	HNB
AHLEM	FNB		RESKIA	FNB
CHARLOTTE	FB		MARTINE	FB
CECILE	FB		ANNA	FB
NOUR	FNB		NATHALIE	FB
VIRGINIA	FB		NADIA	FNB
LOUNA	FNB		SOLINE	FB
CÉLINE	FB		NAJIMA	FNB
MARIANNE	FB		LOUANNE	FB
CAMELIA	FNB		MATHILDE	FB
VIRGINIE	FB		ANAËLLE	FNB
CLAIRE	FB		NADINE	FB
MARINE	FB		AURÉLIA	FB
MALORY	FB		PAOLA	FB
ANNA	FB		VICTOIRE	FB
VALÉRIE	FB		NAJETTE	FNB
CAROLINE	FB		AÏCHA	FNB
COUMBA	HNB		INÈS	FNB
BRYAN	HB		MARYSE	FNB
PATRICK	HB		LINA	FNB
SAMUEL	HNB		EMMA	FB
PAULA	FB		CHARLOTTE	FB
DAVID	HB		CLEMENCE	FB
ASSIA	FNB		GABRIEL	HB
EMMANUELLE	FNB		ANAÏS	FB
MARIE	FB		CAMILLE	FNB
YVON	HB		EVA	FB
MARCUS	HB		CLARA	FB
CÉCILIA	FNB		INAYA	FNB
SALOMÉ	FNB		LOUNA	FNB
MARIUS	HB		SILVIA	FB
ROMANE	FNB		BRUNO	HB
MARTIN	HB			

6 Les travaux proposés et la présentation des posters

Lors des deux premiers cours, les EFS devaient, par groupe, lire des textes ou extraits d'articles proposés, construire un ou deux posters avec les informations leur semblant les plus intéressantes et présenter ce travail à leurs camarades avant d'entamer un débat. Lors du premier cours, elles/ils devaient se mettre par groupe de 6 ou 7 maximum et lire les deux textes proposés. La moitié du groupe devait lire un des deux textes et l'autre moitié le deuxième texte. Elles/ils devaient ensuite expliciter les textes aux autres personnes de leur groupe et comparer les informations avant de construire un poster pour chaque texte.

En prenant en compte les deux groupes de stagiaires, il y avait 9 groupes divisés en deux groupes chacun soit 18 sous-groupes. Lors du deuxième cours, elles/ils devaient se mettre par groupe de 4 ou 5 maximum et analyser les extraits d'articles sur la thématique de leur choix entre rapports sociaux de « race » et enseignement, mixité en EPS et classe sociale en EPS et produire un poster par groupe. Il y avait au total 11 groupes pour ce deuxième cours. En additionnant les groupes du premier et du deuxième cours, nous décomptons 20 groupes. Depuis le début de l'année, nous avons eu l'occasion de mettre en place, lors des cours de formation, des situations de travail par groupe pour analyser les problèmes vécus au sein de leur classe. Elles/ils avaient donc pris l'habitude de confronter leurs points de vue, d'émettre des hypothèses et de les exprimer devant leurs camarades. Ces prémices d'un travail en analyse de pratique a donc permis de partir sur une base déjà existante quant aux modalités mises en place. Pour autant, nous n'avions jamais eu l'occasion de les faire travailler à partir de textes scientifiques mettant en avant des thématiques pouvant prendre place au sein de leur enseignement. Nous n'avions donc aucune idée de leurs capacités non seulement à recevoir cette thématique mais aussi à lire des textes scientifiques pour en analyser le contenu.

Lors des travaux proposés, les PES avaient la liberté de se mettre avec qui elles/ils le souhaitaient. Les EFS se sont, pour la plupart, groupé·e·s avec les personnes susceptibles d'appartenir à une communauté d'intérêts ou de points de vue. En ce sens, certains hommes se sont mis ensemble et des groupes racialisés sont apparus reproduisant ce qu'elles/ils observent chez leurs élèves. Lors du premier cours, il y avait un groupe composé uniquement d'hommes malgré leur nette infériorité numérique et certains groupes composés essentiellement de femmes assignées comme blanches et d'autres essentiellement de femmes assignées comme non-blanches. Lors du deuxième cours, il y avait un groupe composé uniquement d'hommes, un groupe composé uniquement de femmes assignées comme blanches et un groupe composé de femmes assignées comme non-blanches. Peu de groupes finalement étaient mixés de manière relativement égalitaire. Les deux séances de présentation de posters pour les deux groupes de stagiaires vont être analysées.

6.1 Des rapports sociaux et des rapports de pouvoir en présence : les positionnements des corps

Lors du visionnage de la présentation des posters lors du premier cours et du deuxième cours, de nombreuses choses concernant le positionnement des stagiaires aussi bien au niveau spatial que dans leur attitude corporelle ont pu être observées. Les posters étaient tous affichés sur le mur et les stagiaires se déplaçaient avec tout leur groupe pour effectuer la présentation de leur travail. Lorsque dans un groupe, il y avait des femmes assignées comme blanches et une ou des femmes assignées comme non-blanches et pas d'hommes, les femmes assignées comme blanches se positionnaient à droite et à gauche du poster. Là où les femmes assignée·s comme non-blanches se mettaient bien souvent en retrait. Lorsqu'il y avait dans un groupe un homme assigné comme blanc, celui-ci se trouvait toujours d'un côté du poster et une femme blanche était de l'autre sauf bien sûr pour les groupes composés uniquement d'hommes. Il s'est trouvé de nombreuses fois que l'homme du groupe soit seul d'un côté du poster et que les femmes du groupe quelle que soit leur assignation se trouvent de l'autre côté. Lorsque c'était un homme assigné comme non-blanc, celui-ci se mettait en retrait et c'était une femme blanche assignée comme blanche qui se positionnait à côté du poster. Sur les 20 groupes ayant présenté leur travail, seulement deux fois une femme assignée comme non-blanche s'est positionnée juste à côté du poster à droite ou à gauche. De plus, lors de la présentation des travaux, les personnes assignées comme non-blanches avaient souvent les bras croisés, la tête baissée ou le regard fuyant alors même que les personnes assignées comme blanches, hommes ou femmes, hormis les plus timides regardaient le poster ou l'auditoire, faisaient pour certain·e·s de grands gestes et parlaient avec une voix assez forte. Les personnes ayant le plus de présence au tableau étaient en premier lieu les hommes assignés comme blancs quelle que soit leur classe sociale puis les femmes assignées comme blanches de classe sociale plutôt favorisée. Une seule femme assignée comme blanche de milieu social moyen avait aussi une forte présence. Les autres femmes assignées comme blanches de milieu plutôt moyen étaient moins à l'aise, parlaient plus doucement et faisaient de petits gestes ou pas de gestes du tout. Un seul homme assigné comme non-blanc a pris de l'espace avec son corps et utilisait ses mains et ses bras lorsqu'il s'exprimait, faisant des gestes assez amples.

6.2 Des rapports sociaux et des rapports de pouvoir en présence : des prises de parole inégalitaires

Lors de la production des posters, les hommes lorsqu'ils étaient dans un groupe composé de femmes, prenaient beaucoup plus la parole pour donner leurs idées et se levaient pour écrire sur le poster alors que les femmes restaient majoritairement assises. Par contre, dans un groupe composé uniquement d'hommes, chacun d'eux a participé activement à la production du poster. De plus, lors de la présentation des posters, les hommes étaient bien souvent les premiers à intervenir et monopolisaient grandement la parole. Sur les 9 groupes composés de FB et FNB et d'un seul homme assigné comme blanc ou non-blanc, les hommes ont commencé la présentation dans 6 groupes sur 9 et ont parlé plus de la moitié du temps. Dans les trois groupes restants, c'est une femme blanche qui a commencé la présentation mais en regardant l'homme pour avoir son assentiment et ce dernier a repris la parole très rapidement, au bout de 30 secondes environ, pour ensuite parler plus de la moitié du temps. Dans deux groupes précisément, les hommes ont parlé pendant toute la durée de la présentation ne donnant pas la parole aux femmes du groupe. Cela dénote une prédominance masculine qui met en avant une domination dans les rapports de pouvoir entre les hommes et les femmes. Nous pouvons donc avancer à l'instar de Malatesta et Golay que se rejouent, dans les échanges engagés, des processus de domination des hommes sur les femmes, que ce soit en termes de prise de parole ou de hiérarchisation des sujets de discussion (Malatesta & Golay, 2010), y compris dans cet espace de formation dont c'était l'un des sujets de discussion. Par contre lorsqu'un homme assigné comme non-blanc était dans un groupe avec un homme assigné comme blanc, l'homme assigné comme blanc a toujours pris la parole en premier et a le plus parlé. Dans un groupe précisément composé d'une femme assignée comme blanche, d'un homme assigné comme blanc et d'un homme assigné comme non-blanc, l'homme assigné comme blanc a beaucoup plus parlé n'hésitant pas à couper la parole aux autres pour reprendre le pouvoir alors que l'homme assigné comme non-blanc physiquement bien plus imposant que lui s'est positionné en arrière sur le côté du poster et n'a parlé que 50 sec sur les 5 min 30 de présentation. C'était pourtant un stagiaire très impliqué, qui avait toujours de bonnes idées. Dans un autre groupe composé de trois hommes assignés comme blancs et d'un homme assigné comme non-blanc, David et Martin deux des hommes assignés comme blancs prennent la parole dès le départ. A un moment, Samuel,

homme assigné comme non-blanc veut ajouter quelque chose aux propos de Martin mais Martin intervient sur un ton très ferme « *mais vas-y poursuis* ». Samuel, très costaud et mesurant environ deux mètres, se recule alors en disant « *bon je te laisse... c'était juste un complément* ». Martin s'est braqué et un rapport de pouvoir s'est joué entre ces deux hommes à ce moment précis, pas de la part de Samuel qui s'est retiré du jeu tout de suite mais de la part de Martin. Ce dernier a pris une place de dominant avec son ton, sa posture sans peut-être s'en rendre compte. Sentant sans doute que son ton n'était pas adapté, il déclare ensuite que Samuel avait raison par rapport aux APSA. Il reprend néanmoins la parole avec une longue tirade d'explication et dit à la fin « *je ne sais pas si tu avais quelque chose d'autre à ajouter* » en regardant Samuel. Ce dernier répond : « *Non non pas du tout* ». Il ne souhaite pas prendre sa place à ce moment là sans doute car la situation précédente l'a déstabilisé. Patrick, homme assigné comme blanc prend la parole et Martin lui reprend ensuite mais de manière très posée et douce donc très différente de sa manière de parler à Samuel. David, personne très posée, qui inspire la confiance et qui aime le débat prend ensuite la parole. Il montre constamment que chaque point de vue est important et à prendre en compte. Alors Samuel n'hésite pas à prendre la parole juste après David qui ne démontre aucune forme d'envie de pouvoir, de positionnement quelconque par rapport aux autres. Samuel explicite son point de vue sur le texte ce qu'il n'avait pas osé faire avant.

Dans les groupes composés uniquement de femmes, les prises de parole sont elles aussi intéressantes. Lorsque les groupes étaient composés uniquement de femmes assignées comme blanches (FB) ou assignées comme non-blanches (FNB), toutes les femmes du groupe ont pris la parole de manière assez équitable, chacune complétant les propos des autres. Les prises de parole étaient beaucoup plus fluides dans les groupes composés de femmes assignées comme blanches et elles étaient plus à l'aise pour communiquer sur leur travail que les groupes composés de femmes assignées comme non-blanches. Lorsque les groupes étaient composés de femmes assignées comme blanches et de femmes assignées comme non-blanches soit 9 groupes sur les deux cours, les femmes assignées comme blanches sont celles qui ont pris la parole en premier (7/9) et celles qui ont le plus parlé. Pour les deux groupes restants (2/9), le premier groupe était composé de deux FNB et d'une FB. Lors de leur présentation, les deux FNB ont parlé deux minutes à elles deux alors que la FB ayant terminé la présentation a parlé 1min45 seule. Pour le deuxième groupe, la FNB était dans un groupe avec deux FB et elle était très mal à l'aise.

Elle ricanait souvent lorsqu'elle n'arrivait pas à trouver ses mots et regardait constamment ses deux camarades qui terminaient ses phrases. Dans ce même groupe, une FB n'a pas pris la parole mais c'est la seule fois où cela est arrivé alors que pour les autres groupes, quatre FNB n'ont pas pris la parole lors des présentations dans ces groupes de femmes. De plus, pour ces quatre femmes, par deux fois, les autres stagiaires ne les ont pas regardées et il ne leur a même pas été demandé si elles avaient quelque chose à ajouter. Elles étaient invisibles. En définitif, dans les groupes de femmes, les rapports sociaux entrent en jeu que ce soit les rapports de « race » ou de « classe sociale » car les FNB du groupe étaient toutes sauf une, de classe sociale moyenne ou défavorisée, alors même que dans le groupe des FB, une partie était de classe sociale favorisée et une partie de classe sociale moyenne mais pas, selon leurs dires, de classe sociale défavorisée. Inès était la seule FNB des deux groupes à être de classe sociale favorisée et celle-ci a eu beaucoup de mal à trouver sa place. A la fin du premier cours, elle était venue me voir pour me dire qu'elle était très contente de travailler sur ces problématiques pour faire bouger les lignes car pendant toute sa scolarité, elle n'avait pas su où se placer n'étant pas toujours la bienvenue dans les groupes de « blancs » et en même temps n'étant pas reconnue par les « non-blancs », étant d'une catégorie sociale plus élevée et ayant un bon niveau scolaire. Elle avait dû attendre la fac pour trouver une place. Elle me précisait que même les enseignant·e·s la stigmatisaient parfois par rapport à sa « race » et à sa classe sociale car elles/ils lui disaient « *oui mais toi ce n'est pas pareil, tu es différente des autres...* ». Dans un seul groupe composé de deux FB et une FNB, les prises de parole ont été très équitables. Même si une des deux femmes blanches a pris la parole en premier, elles se sont passées la parole de manière fluide et équitable, chacune acquiesçant les propos des deux autres.

6.3 Bilan intermédiaire sur les rapports sociaux et les rapports de pouvoir en présence

Aux vues de ces données, il est établi que les rapports sociaux se sont invités en formation lors de ces travaux et présentation de travaux que ce soit dans la formation des groupes, dans le positionnement des corps ou même dans les prises de parole et cela en nombre, en durée ou même en position. Les rapports sociaux ne sont pas séparés mais imbriqués, des différences de comportements des stagiaires en fonction du sexe, de la classe sociale et de la « race » prenant place. La présence de ces rapports sociaux a créé des rapports de

pouvoir avec la domination des hommes assignés comme blancs puis des femmes assignées comme blanches envers les hommes assignés comme non-blancs et les femmes assignées comme non-blanches. Les hommes assignés comme non-blancs ont parfois réussi à avoir le statut de dominants et non de dominés lorsqu'ils étaient dans un groupe composé de femmes assignées comme blanches et non-blanches. Cela n'est arrivé que deux fois et dans ce cas, la ou les FNB n'ont presque pas parlé ce qui n'a pas été le cas pour la ou les FB. Le rapport social de « classe sociale » n'est pas entré en jeu pour les hommes blancs qui sont restés quel que soit leur positionnement social les dominants. Par contre, pour les femmes blanches, celles qui ont le plus pris la parole de manière posée en investissant l'espace sont les femmes de classe sociale plus élevée que les autres. La seule femme de classe sociale élevée qui n'a pas eu le statut de dominante est une FNB. Des communications verbales et non verbales particulières ont pris place envers les personnes assignées comme non-blanches de la part des personnes assignées comme blanches. Les communications verbales se sont exprimées par un ton employé peu propice à la prise de parole ou en coupant la parole et les communications non verbales par le peu de regards, le non-questionnement en direction de ces personnes, les positionnements de corps en avant ou en retrait de ces personnes à ce moment-là dominées. Nous pensons que la liberté laissée aux stagiaires lors de ces travaux a favorisé l'expression de ces rapports de domination.

7 Débats et analyses vidéo

Lors des deux premiers cours de formation, après avoir effectué la présentation des posters construits par les groupes de stagiaires, un débat a pris place pour parler des articles proposés et faire le lien avec leur pratique professionnelle. Lors des trois cours suivants, il s'agissait d'analyser des vidéos de séances d'EPS réalisées *in situ* en faisant le lien avec les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle. Un retour sur leur pratique professionnelle et un bilan sur leur compréhension de l'approche intersectionnelle des rapports sociaux a également été effectué.

Si les moments de débats entre les stagiaires furent très nourris, au départ, ils ont mis en lumière une prise en considération assez limitée des rapports sociaux en lien avec la conception et la mise en œuvre des séances en EPS. Des rapports de pouvoir entre les différents groupes en présence sont apparus ainsi que des conceptions différentes, de

l'école, des élèves et de l'enseignement. Néanmoins, une réelle prise de conscience concernant l'impact des rapports sociaux au sein de l'enseignement et de l'EPS a eu lieu au cours de ces débats ainsi que lors des analyses vidéo. Les stagiaires ont aussi mis en évidence les transformations de leur pratique engagée suite aux différents cours de formation. De plus, les comparaisons des différentes séances effectuées par les stagiaires ont permis à certain·e·s de se rendre compte des différences existantes au sein de leurs classes concernant les rapports sociaux.

Les rapports de pouvoir prenant place lors des débats et analyses vidéo seront mis en évidence avant d'effectuer l'analyse des échanges au sein de la formation en lien avec les indicateurs du modèle CompAS pour observer la construction de compétences professionnelles.

7.1 Le positionnement et l'attention

Pour que cette analyse soit parlante, il est conseillé de se reporter au tableau p.182.

7.1.1 Les positionnements des corps

Lors des débats et analyses vidéo, le placement des enseignant·e·s stagiaires était libre. Des hommes assignés comme blancs étaient assis côte à côte malgré leur nette infériorité numérique par rapport aux femmes. Les seuls hommes à n'être pas avec eux étaient deux hommes assignés comme non-blancs. En ce qui concerne les femmes, malgré un nombre relativement semblable, des groupements de femmes assignées comme blanches et des groupements de femmes assignées comme non-blanches ont pu être observés. Peu de groupements de femmes assignées comme blanches et non-blanches ensemble ont pris place. Sur ce point, hormis quelques-unes, il s'agissait plutôt de femmes placées ainsi « par hasard » car aucun échange n'avait lieu entre elles. Que ce soit lors des travaux proposés ou lors des débats, les enseignant·e·s stagiaires reproduisent ce qu'elles/ils observent chez leurs élèves : « *Lorsque les groupes sont libres, les élèves se mettent automatiquement par groupe ethnique, social et de sexe. J'ai donc décidé de former les groupes moi-même en mixant les facteurs* » (Marie). Lors du premier débat, dans le groupe 2, se trouvait au fond de la salle, une rangée uniquement de femmes assignées comme blanches, une rangée au milieu de cinq femmes assignées comme non-blanches, une autre rangée avec sur la moitié des femmes assignées comme non-blanches, un homme et sur l'autre moitié des femmes assignées comme blanches. L'homme sépareit

les deux groupes. Une autre rangée avec trois femmes assignées comme blanches et un homme assigné comme non-blanc. Ce positionnement spatial des EFS met en avant la présence des rapports sociaux par la tendance des personnes de ce groupe de formation à se regrouper en fonction de leurs caractéristiques.

Des différences importantes concernant les positionnements corporels des hommes et des femmes assigné·e·s comme blanc·he·s et non-blanc·he·s sont à noter. Les stagiaires étaient assis les uns à côté des autres ce qui n'aurait dû engendrer aucune différence. Et pourtant, les femmes et les hommes assignés comme blancs avaient une attitude corporelle bien plus sûre, faisaient des gestes quand elles/ils parlaient, n'avaient jamais la tête baissée et ne croisaient pas les bras sur la table ou en dehors de la table alors même que les femmes assignées comme non-blanches avaient souvent la tête baissée et les bras croisés. Lorsqu'elles parlaient, elles faisaient rarement des gestes. Dans un groupe particulièrement, lors d'un débat où les EFS s'étaient placés sur des chaises en cercle, quatre femmes assignées comme non-blanches s'étaient positionnées derrière d'autres EFS. C'étaient les seules à n'être pas alignées avec les autres. Elles s'étaient elles-mêmes positionnées en marge du groupe. A quoi cela pouvait-il être dû ? Un manque d'assurance ? Un positionnement de domination intégré ? Nous ne saurons le dire mais nous n'avons pas pensé une seule seconde que cela pouvait être dû à un manque d'intérêt car c'étaient des stagiaires très investies tout au long de la formation à l'approche intersectionnelle.

7.1.2 L'attention accordée

La différence d'attention accordée des EFS entre les personnes assignées comme blanches et les personnes assignées comme non-blanches est surprenante et a permis de mettre en lumière la présence de rapports sociaux et de rapports de pouvoir sous fond d'approche intersectionnelle. Lorsque des personnes assignées comme blanches hommes ou femmes parlaient, tout le monde était à l'écoute. Il n'y avait aucun ou peu de bruit pendant leurs interventions si ce n'est lors d'un débat au sein duquel une personne assignée comme blanche mettait en avant qu'elle était contre la prise en compte des rapports sociaux dans la construction et la mise en œuvre de son enseignement. Beaucoup sont alors intervenu·e·s pour la contredire, lui expliquer que ce qu'elle disait n'avait pas de sens. Au départ, tou·te·s l'écoutaient mais comme elle était butée sur son idée malgré les démonstrations de ses camarades, le ton était monté des deux côtés et certain·e·s se

permettaient de lui couper la parole. Cette attention accordée était bien plus importante lorsque c'était des hommes assignés comme blancs et des femmes assignées comme blanches d'un milieu social plus élevé. En effet, lors de leurs interventions, même si le débat était à ce moment là houleux, tou-te-s se taisaient et les écoutaient attentivement. Personne ne leur a jamais coupé la parole malgré des interventions parfois très longues. De plus, elles/ils parlaient avec assurance, posaient leurs mots. Cette attention des autres stagiaires ne fut pas la même pour toutes les interventions des femmes assignées comme non-blanches. Il est arrivé de nombreuses fois que certain·e·s personnes leur coupent la parole, que d'autres parlent en même temps, que l'on entende des soufflements alors même que leurs interventions étaient intéressantes et bien souvent plus courtes que celles des personnes assignées comme blanches.

Lors des débats et analyse vidéos, des rapports de pouvoir au niveau des positionnements corporels et de l'attention accordée ont pris place mettant en avant des rapports de domination sous fond d'approche intersectionnelle. Pour mettre en lumière ces premières observations, nous allons étudier précisément les prises de parole et par voie de conséquence, les rapports de pouvoir et de domination qui sont intervenus entre femmes, entre hommes et entre hommes et femmes.

7.2 Les prises de parole

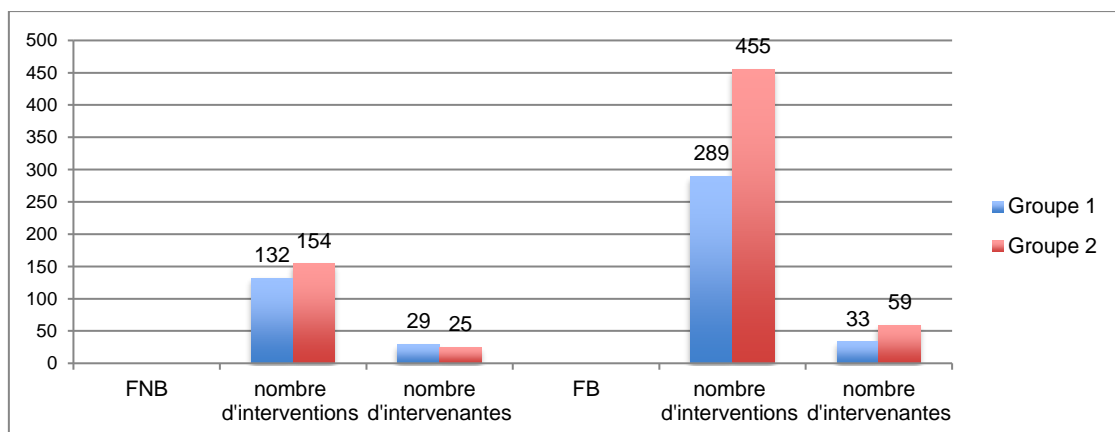
De manière générale, lors des échanges au cours des débats ou analyses vidéo, les prises de parole n'ont pas été équitables entre les enseignant·e·s stagiaires des deux groupes. En effet, la domination des prises de parole de certain·e·s était prégnante malgré une supériorité numérique peu significative. Certaines femmes des deux groupes n'ont jamais pris la parole, ce qui ne fut pas le cas pour d'autres ou pour certains hommes qui souhaitaient souvent donner leur point de vue et réagissaient aux propos énoncés.

7.2.1 Des rapports de pouvoir entre femmes

Lors des débats et des analyses vidéo, des rapports de pouvoir sont apparus entre femmes assignées comme blanches et non-blanches au niveau du nombre de prises de parole. En effet, une prise de parole plus importante lors des débats et des analyses vidéo par les femmes assignées comme blanches, a été mise en évidence. Voici le graphique représentant le nombre de prises de parole des femmes assignées comme non-blanches

(FNB) et des femmes assignées comme blanches (FB) avec le nombre d'intervenantes lors des débats et analyses vidéo.

Figure 20 : nombre de prises de parole/nombre d'intervenantes FB/FNB groupes 1 et 2



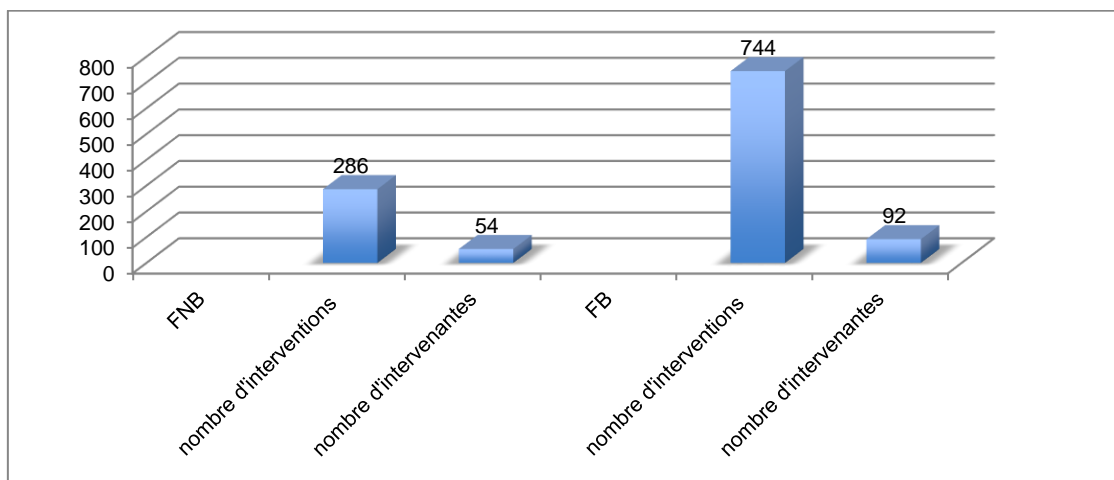
Pour pouvoir analyser ce graphique de manière précise, nous rappelons le nombre de femmes assignées comme blanches et non-blanches dans ces deux groupes de formation.

Tableau 13 : effectifs FB/FNB groupes 1 et 2

	1	%	2	%
Femmes assignées comme blanches	13	39,4%	17	53,1%
Femmes assignées comme non blanches	11	33,3%	12	37,5%

Dans le groupe 1, le nombre d'intervenantes n'est pas si différent entre les FNB (N=29) et les FB (N=33) mais, pour autant, le nombre d'interventions est de l'ordre de 68,64% pour les FB contre 31,35% pour les FNB. Pour ce qui est du groupe 2, le nombre d'intervenantes pour les FB est bien plus important N=59 contre N=25 pour les FNB. Il est nécessaire de rapporter cela au nombre de FNB et de FB dans ce groupe qui sont respectivement de 12 et 17 soit un écart de 5 personnes ce qui n'est pas le cas dans le groupe 1 où les FNB sont au nombre de 11 et les FB au nombre de 13. De fait, l'écart entre le nombre d'intervenantes se réduit forcément considérant la différence dans ce groupe 2 entre le nombre de FNB et de FB. Malgré tout, la différence concernant le nombre d'interventions est considérable, les FB étant intervenues à 74,7% tandis que les FNB à 25,3%.

Figure 21 : rapport nombre d'interventions / nombre d'intervenantes (groupes 1 et 2)



En additionnant les chiffres des deux groupes, les FB ont un nombre d'interventions avoisinant les 72,2% et un nombre d'intervenantes de 63% alors que pour les FNB, le nombre d'interventions est de 27,8% avec un nombre d'intervenantes de 37%. Ces pourcentages sont à rapprocher au nombre de FB (N=30) et FNB (N=23) dans les deux groupes confondus. Pour aller plus loin dans ce propos en ce qui concerne les femmes assignées comme non-blanches, dans le groupe 1, Nadia est la seule FNB à avoir parlé plus de 5 fois lors d'un même débat. Celle-ci est intervenue 41 fois lors du premier débat et 40 fois lors du deuxième débat. La plupart des autres si ce n'est Cécilia (N=9) ne sont intervenues que 4 ou 5 fois lors des débats. De plus, le maximum d'intervenantes lors des débats est au nombre de 5 et c'était toujours les mêmes à chaque débat si bien qu'il est important de préciser que 6 FNB ne sont jamais intervenues. Pour le groupe 2, la seule femme assignée comme non-blanche à être intervenue de nombreuses fois (de 12 à 16 fois) et à chaque débat est Louna. La plupart des autres si ce n'est Nadia (N=32) ne sont intervenues que 2 ou 3 fois lors des débats. De plus, le maximum d'intervenantes lors des débats est au nombre de 8 avec un minimum de 2. Trois FNB ne sont jamais intervenues. Pour ce qui est des femmes assignées comme blanches, dans le groupe 1, le maximum d'intervenantes était de 12 pour un minimum de 6 ce qui sous-entend qu'une seule FB n'est pas intervenue lors de ces débats. D'autre part, le nombre d'interventions par personne était d'environ 5 pour aller jusqu'à 68 pour une des FB du groupe. Plusieurs personnes de ce groupe de femmes parlaient plus de 10 fois (de 3 à 5 personnes) lors de chaque débat. Dans le groupe 2, le nombre d'intervenantes était de 11 pour les deux premiers débats, de 17 pour le 3^{ème}, de 6 pour le 4^{ème} dont la durée était moindre faute de temps (21 min) et de 14 pour le dernier ce qui sous-entend que toutes les FB du groupe

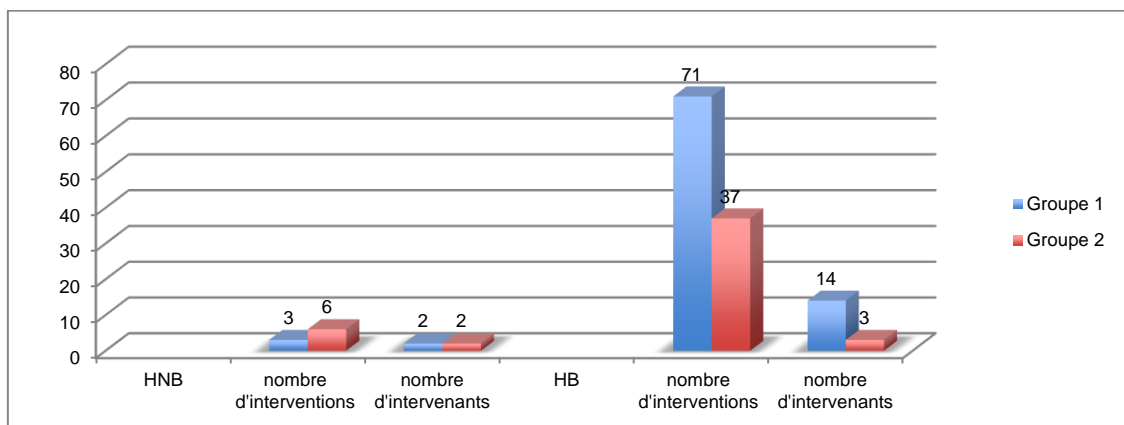
sont intervenues au moins une fois et que beaucoup sont intervenues à chaque débat. Plusieurs personnes de ce groupe de femmes sortent du lot en étant intervenues plus de 10 fois lors d'au moins trois débats. Il y a eu un débat en particulier où quatre personnes sont intervenues respectivement 56, 62, 26 et 13 fois ce qui sont des nombres conséquents.

Aux vues de ces données, il paraît judicieux d'affirmer que des rapports de pouvoir entre femmes assignées comme blanches et non-blanches sont apparus en lien avec le nombre de prise de parole. Même si le nombre de FB et FNB n'était pas le même dans ces deux groupes, la différence constatée au niveau du nombre d'intervenantes ainsi qu'au niveau des prises de parole est conséquente. De plus, 9 FNB ne sont jamais intervenues pour une seule FB. Pour faire le lien avec l'approche intersectionnelle, les femmes assignées comme blanches qui ont le plus parlé sont des femmes issues de milieu plutôt favorisé hormis une qui n'a jamais su déterminer sa classe sociale sachant que ses parents étaient commerçants. Pour ce qui est des femmes non-blanches, les résultats sont assez disparates. Celle qui a le plus parlé dans le groupe 1 est de milieu social défavorisé mais les autres sont de milieu social plutôt favorisé ou moyen et celle qui a le plus parlé dans le groupe 2 est de milieu social moyen et les autres de milieu social moyen également. Les rapports sociaux de « race » et de classe sociale entrent bien en jeu dans ce nombre d'interventions, synonyme également d'assurance et/ou de confiance en soi pour les personnes. Certaines issues de classe sociale défavorisée ne sont intervenues que parce que je les ai interrogées.

7.2.2 Des rapports de pouvoir entre hommes

Lors des débats et analyses vidéo, le nombre d'interventions des hommes mis en lien avec le nombre d'intervenants a été inventorié afin de mettre en évidence la présence de rapports de pouvoir.

Figure 22 : nombre de prises de parole/nombre d'intervenants HB/HNB groupes 1 et 2



Pour pouvoir analyser ce graphique de manière précise, le nombre d'hommes assignés comme blancs et non-blancs dans ces deux groupes de formation est rappelé.

Tableau 14 : effectifs HB/HNB groupes 1 et 2

	1	2
Hommes assignés comme blancs	6	2
Hommes assignés comme non blancs	2	1

Dans le groupe 1, 71 interventions pour les hommes assignés comme blancs (HB) soit 96% des interventions avec 14 intervenants alors que le nombre d'interventions pour les hommes assignés comme non-blancs (HNB) est de 3 soit 4% avec deux intervenants. Dans ce groupe, les deux HNB ont pris la parole mais deux fois seulement pour l'un des deux lors du même débat et une seule fois pour l'autre sur plus de trois heures de débats et analyses vidéo. Ce chiffre pose vraiment question car les deux HNB de ce groupe ont été très investis dans la formation et très à l'écoute lors des débats et analyses. Pourquoi alors ont-ils si peu parlé ? Se sentaient-ils en infériorité numérique par rapport aux femmes et aux HB ce qui les a amenés à ne pas oser intervenir ? Ont-ils pris une position de dominé ? Nous ne pouvons répondre à ces questions directement. Même si dans ce groupe le nombre d'hommes assignés comme blancs était nettement supérieur, la différence concernant le nombre d'interventions est très importante.

Avant de procéder à l'analyse des interventions des hommes du groupe 2, il est nécessaire de préciser qu'un des deux hommes assigné comme blanc était absent lors de deux débats sur les quatre. Cet homme blanc n'est jamais intervenu lors des débats où il était présent. Il avait un statut particulier. C'était le seul redoublant de ce groupe et il avait uniquement

son mémoire de recherche à valider. Il avait l'obligation de suivre les enseignements mais pas d'obligation d'effectuer les évaluations. Cette situation a engendré un non-engagement dans la formation. Dans ce groupe 2, le nombre d'interventions pour les hommes assignés comme blancs (HB) est de 37 soit 86% des interventions avec 3 intervenants (la même personne lors des différents débats) alors que le nombre d'interventions pour les hommes assignés comme non-blancs (HNB) est de 6 soit 14% avec deux intervenants. Dans ce groupe, le seul HNB a pris la parole deux fois seulement sur plus de trois heures de débats et analyses vidéo. La différence en nombre d'interventions dans ce groupe entre l'homme assigné comme blanc et l'homme assigné comme non-blanc est encore une fois très importante.

Dans ces deux groupes, outre le nombre d'interventions et d'intervenants, les hommes assignés comme blancs ont généralement monopolisé la parole lorsqu'ils intervenaient. Lors de leurs interventions, ils parlaient sans interruption pendant au moins une minute ou rebondissaient aux remarques des autres alors même que les HNB intervenaient de manière assez rapide. Le nombre de mots de chaque groupe n'a pas été décompté mais lors de leurs interventions, cela correspondait à une dizaine ou quinzaine de lignes de verbatim pour les HB contre deux à trois lignes pour les HNB.

Aux vues de ces données, il est possible d'affirmer que des rapports de pouvoir ont bien pris place en terme de nombre d'interventions lors de ces débats et analyses vidéo entre les hommes assignés comme blancs et les hommes assignés comme non-blancs. Pour faire le lien avec les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle, il est intéressant de préciser que six des hommes blancs de ces deux groupes étaient issus de milieux plutôt favorisés et avaient un niveau d'étude à bac+5 au minimum (4 avaient un master, un avait un doctorat et un autre un diplôme d'ingénieur). Un seul homme assigné comme blanc avait passé le concours en étant dispensé de diplômes au titre de ses trois enfants. Pour ce qui est des hommes assignés comme non-blancs, ils venaient au départ de milieux sociaux plutôt moyen. Concernant leur niveau d'études, deux avaient été dispensé de diplôme au titre de leurs trois enfants et un, celui qui a le plus parlé avait un diplôme d'ingénieur. Le niveau d'études ainsi que la classe sociale et la racisation sont donc bien entrés en jeu dans ce rapport de pouvoir, les hommes assignés comme blancs, de classe sociale plus favorisée et avec un niveau d'études supérieur ayant pris beaucoup plus la parole en nombre et en temps d'interventions.

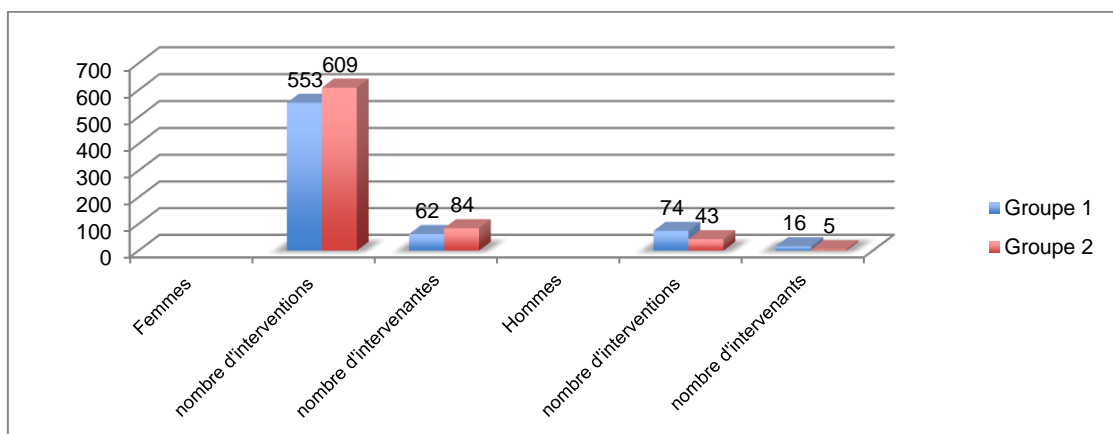
7.2.3 Des rapports de pouvoir entre hommes et femmes

Lors des débats et analyse vidéo, les prises de parole ont été différenciées entre hommes et femmes selon la thématique abordée. En globalité, les femmes sont beaucoup plus intervenues que les hommes, leur nombre étant aussi bien plus important. Dans les deux groupes confondus, il y a 81,5% de filles et 18,5% de hommes.

Tableau 15 : effectifs femmes/hommes dans les deux groupes

Les deux groupes		%
Femmes	53	81,5%
Hommes	12	18,5%

Figure 23 : nombre de prises de parole/nombre d'intervenants femmes/hommes des deux groupes



Dans le groupe 1, les hommes au nombre de 9 sont beaucoup plus intervenus que dans le groupe 2 (3). Même si la différence d'interventions entre les femmes et les hommes reste significative, lors des prises de parole des hommes, tout le monde était à l'écoute. Aucune chaise ne bougeait, aucune personne ne parlait à son·sa voisin·e, ne s'est permis de leur couper la parole alors même que leurs interventions étaient parfois très longues. Pour exemple, lorsque Patrick et Martin parlaient, tout le monde était tourné vers eux et à leur écoute. Ce ne fut pas le cas lorsque Ahlem, Cécilia ou Nadia, trois femmes assignées comme non-blanches parlaient sur le même sujet. Même si certaines personnes ont tout de même réagi directement lorsque Cécilia, femme de milieu social élevé et ancienne ingénieure, parlait, la plupart des autres EFS étaient plus à son écoute que pour Ahlem ou

Assia, deux femmes de milieu social défavorisé. De plus, les femmes se sont plusieurs fois énervées entre elles suite à des propos de certaines mais jamais contre les hommes. Pourtant, un des hommes, Gabriel, a fait une remarque concernant les différences entre filles et garçons qui aurait pu susciter l'indignation des femmes mais elles ont juste rigolé en lui demandant de ne pas aller sur un terrain glissant comme celui-ci. Il s'est alors permis de continuer son propos et elles ont juste dit « *houlala Gabriel !* ».

Concernant les moments des interventions, les vidéos ont permis d'observer que les femmes sont intervenues quelles que soient les thématiques abordées alors que les hommes ont beaucoup plus pris la parole lorsque le débat s'est axé sur la mixité. Lors de ce débat, la plupart des hommes met en avant ne pas remarquer de soucis au niveau de la mixité et sont surpris de la teneur des textes sur la mixité en EPS. Ils s'opposent aux femmes dans leurs propos ne pensant pas faire de différences entre les filles et les garçons lors de leur enseignement en EPS. Ils cherchent à se justifier et à se dédouaner par rapport aux écrits proposés. Certaines femmes rebondissent aux propos des hommes en leur posant des questions. Marie : « *tu encourages de la même manière les filles et les garçons ? Tu fais souvent des matches ? Et si les filles ne s'investissent pas, tu cherches à savoir pourquoi ? C'est peut-être la situation que tu as mise en place qui ne leur convient pas, non ?* » ; David rétorque : « *oui, j'encourage de la même manière et si elles ne veulent pas faire, parfois je les laisse tranquille. Ce n'est pas la situation, c'est qu'elles n'ont pas envie* ». Virginia reprend : « *non, si elles n'ont pas envie, c'est peut-être que ce que tu proposes n'est pas adapté* ». Cela met en lumière des incohérences entre ce qu'ils avancent et la réalité de leur pratique professionnelle. Pour montrer que tou-te-s ont des difficultés à gérer le genre, Marianne donne un exemple la concernant : « *Moi, j'ai eu un cas en EPS au moment de ranger les ballons. J'ai privilégié les filles par rapport aux garçons car je me suis dit que les filles allaient vraiment ranger les ballons et que les garçons allaient en profiter pour jouer et ensuite je me suis reprise et ai mis autant de garçons que de filles. C'est pour dire que même nous, on peut avoir ce genre de comportement et il faut s'en rendre compte pour rectifier. Il est urgent de contrer cela* ». En définitive, lors de ces débats, les rapports de pouvoir entre les femmes et les hommes se sont exprimés par la différence du nombre d'interventions, du temps d'intervention, de l'attention des femmes accordée aux hommes ainsi que par leurs désaccords lors du moment de débat sur la mixité. Ces textes et le débat sur la mixité a permis aux hommes de prendre conscience de certaines discriminations envers les filles. Un homme écrit à ce

sujet, à la fin du module de formation, dans l'écrit de repositionnement : " *Je suis plus regardant sur les encouragements que je porte envers les élèves, notamment en EPS : Une fille réussit une épreuve sportive, un geste technique = exploit. Ce genre de réflexion n'est plus envisageable, tous les élèves sont sur un même pied d'égalité. Je suis plus attentif au milieu dans lequel ils évoluent, aux facteurs sociaux. J'adapte mon propre comportement, mes réactions, réflexions en fonction de ces données*".

7.2.4 Des rapports de pouvoir intersectionnels

Dans le groupe 1, le débat a été ouvert en leur demandant de s'exprimer par rapport aux textes lus, ce qu'elles/ils en pensent, ce qu'elles/ils relèvent concernant les présentations de leurs camarades.

Assia est la première à prendre la parole précisant les problèmes inhérents aux rapports sociaux à l'école. Pour elle, il est indispensable de les prendre en compte. Elle met en avant que les rapports sociaux entraînent des regroupements d'élèves et que l'on ne peut pas uniquement s'attarder sur le genre : « *c'est au même titre qu'on traite de la mixité, on dit on va faire des groupes mixtes je vois pas pourquoi on peut pas prendre tout ça en compte pour se dire y'a une partie de mes élèves où les parents sont cadres supérieurs ou cadres moyens il y en a d'autres qui ne travaillent pas et justement je trouve qu'il faut les prendre en compte ces critères là, pour se dire qu'on crée finalement des groupes mixtes socialement, enfin je veux dire, que ce soit d'origine sociale ou même enfin de culture* ». En regardant les enseignant·e·s de son groupe, installé·e·s en U, les un·e·s en face des autres, nous nous rendons compte, tout comme elle que certain·e·s haussent les yeux au ciel ou baissent la tête. Personne ne va dans son sens et personne ne la contredit directement si ce n'est par un non-intérêt à ses propos. Elle étaye alors son discours en prenant exemple sur son propre groupe de formation. Elle déclare : « *même là si on se regarde et qu'on voit un peu la constitution de notre groupe, on se rend bien compte finalement on va vers ceux à qui on ressemble enfin finalement que ce soit... si clairement... ben si... regarde bien la classe et regarde la constitution des groupes et tu verras que finalement on va manger le midi avec les gens avec qui on se ressemble le plus dans la façon d'être socialement ben regardez vous êtes trois hommes, vous êtes côte à côte* ». Le fait de prendre exemple sur son groupe crée tout de suite des réactions de la part de ses camarades. Patrick rétorque : « *Oui mais c'est pas parce qu'on est côte à côte* » et tout le monde acquiesce démentant le fait que ces hommes soient à côté les uns des

autres parce que ce sont des hommes. Les EFS se regardent et regardent à côté de qui elles/ils sont placé·e·s. Un petit brouhaha se met en place, certain·e·s acquiescent et d'autres lèvent les yeux au ciel. Elle enchaîne : « *Oui, mais ça se fait naturellement* ». Elle regarde un autre groupe à côté d'elle, 4 femmes assignées comme blanches : « *là vous êtes un groupe vous vous ressemblez* ». Une femme du groupe rétorque : « *non, on a des points communs c'est tout* ». Assia : « *Je suis d'accord avec vous mais finalement regardez, vous vous ressemblez et vous venez du même lieu d'habitation* ». À côté du groupe assignée comme blanche, une autre femme non désignée par Assia monte le ton : « *Oh non pas du tout... 94.. 93..* ». Assia reprend très calmement : « *Je suis d'accord mais... vous êtes toutes finalement un peu en maison* ». Assia n'ose pas mettre en avant qu'elle parle aussi de l'assignation raciale pour ne pas froisser et cherche d'autres points communs entre les personnes assises à côté les unes des autres. À part Assia, assignée comme non-blanche, assise entre deux personnes assignées comme blanches, la plupart des groupes sont racialisés. Deux groupes de trois femmes assignées comme non-blanches (noires) sont constitués, un groupe de cinq femmes assignées comme blanches, un groupe de trois hommes assignés comme blancs, etc... Une s'énerve, hausse le ton précisant à Assia qu'elle ne connaît pas sa vie personnelle et un brouhaha se met en place. Marie assignée comme blanche et assise à côté d'Assia intervient : « *C'est pas des attaques* ». Nous intervenons également en précisant que l'objectif est de s'écouter et de discuter ensemble même si nos idées divergent. Assia reprend de manière très calme : « *C'est pas des attaques, ça s'est fait de manière complètement naturelle. Il y a des choses qui se font naturellement, je pense qu'il y a des reconnaissances* ». Certain·e·s EFS semblent outré·e·s des propos d'Assia, les yeux se lèvent, les chaises bougent, un bruit de fond important apparaît et Marie prend la parole de manière calme et posée. Tout·e·s se taisent et l'écoutent alors qu'elles/ils avaient tendance à s'énerver contre Assia qui n'avait pourtant pas une seule fois haussé le ton. Marie : « *Si on voit les enfants, ils se mettent tous finalement par affinités, ils se mettent par groupe de ressemblance et c'est normal, ils ont parfois des cultures communes comme les adultes* ». Une différence de comportement de la part des stagiaires s'observe en lien avec les rapports sociaux de « race » et de classe sociale. Elles/ils se sentent agressé·e·s par Assia et répondent de manière assez virulente alors qu'elles/ils écoutent Marie exprimant pourtant les mêmes idées. Assia se sent alors dans l'obligation de se justifier : « *C'est pas une critique ce que*

je dis ». Marianne (assignée comme blanche) intervient : « *Moi je suis d'accord avec cette idée. Après, c'est pas forcément conscient* ».

Les différences de comportement des stagiaires envers Assia, femme assignée comme non-blanche et de classe sociale défavorisée et Marie, femme assignée comme blanche et de classe sociale favorisée ou Patrick, homme assigné comme blanc et de classe sociale favorisée sont éloquents. Les seules personnes à être intervenues pour contredire Assia sont des personnes assignées comme blanches et de classe sociale favorisée ou moyenne+. Finalement, Assia a permis à certain·e·s enseignant·e·s de prendre conscience des regroupements se mettant en place de manière naturelle que ce soit entre adultes ou entre élèves alors que d'autres pensent que ces derniers sont dus au hasard. La plupart considère néanmoins que cela représente une norme établie qui ne nécessite pas de questionnement.

Lorsque le débat s'est axé sur les processus de racialisation, quelques échanges houleux ont vu le jour entre enseignant·e·s stagiaires assigné·e·s comme blanc·he·s de milieu plutôt favorisé (selon leurs dires) et des stagiaires assigné·e·s comme non-blanc·he·s, installé·e·s en face à face au sein de l'espace. Les EFS assigné·e·s comme non-blanc·he·s ont été agacé·e·s par les EFS assigné·e·s comme blanc·he·s lorsque celles/ceux-ci ont sous-entendu que le milieu social et la racialisation n'avaient pas réellement d'impact sur les apprentissages. Les premier·e·s, en majorité des filles, se sont plusieurs fois énervé·e·s mettant en avant les difficultés inhérentes à leur expérience de racisation et parfois de stigmatisation de classe sociale et leur impossibilité de comprendre ce qu'elles/eux avaient vécu. En ce sens, une femme assignée comme non-blanche venant d'un milieu social défavorisé (selon ses dires) a précisé que dans sa jeunesse, son père lui avait dit d'arrêter le sport et la compétition car ce n'était pas pour les filles. Au début, elle ne l'avait pas écouté mais ensuite elle avait dû se résigner sous la pression familiale. Une autre stagiaire assignée comme non-blanche et de milieu plutôt défavorisé, a précisé que sa maman lui avait dit que professeure des écoles, ce n'était pas un métier pour les femmes de la famille, qu'elle devrait se « contenter » d'être aide-soignante comme elle. Aucun homme n'a pris part à ces échanges. Pourquoi ? Peut-être parce qu'ils ne se sentaient pas concernés par ce point, parce que la domination n'agit pas de manière aussi importante pour eux ?

Ces extraits permettent d'avancer que des rapports de pouvoirs se sont mis en place sous fond d'approche intersectionnelle car les rapports sociaux de « race », de « sexe » et de « classe sociale » sont intervenus de manière concomitante.

7.3 Bilan de ces débats et analyses vidéo

Aux vues de ces données, il est judicieux d'affirmer que les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle se sont invités au cours des débats et analyses vidéo au sein même de ces groupes de formation que ce soit dans l'espace, dans le positionnement des corps et dans les prises de parole. Ces rapports sociaux ont créé des rapports de pouvoir entre les stagiaires s'exprimant à travers des formes de communication verbales ou non-verbales différentes. Les hommes et les femmes assigné·e·s comme blanc·he·s ont pris la place de dominant·e·s avec des prises de parole beaucoup plus nombreuses, des discours plus longs mais également dans leur manière d'intervenir et de se positionner dans le groupe. Les femmes et les hommes assigné·e·s comme non-blanc·he·s ont, quant à elles/eux, pris la place de dominé·e·s avec des prises de parole beaucoup moins nombreuses, des discours pour la plupart brefs mais également dans leur manière de se tenir, d'acquiescer sans soutenir réellement ainsi que dans leurs silences. Les vécus, les expériences personnelles ont pris place lors des échanges pour justifier les propos ainsi que lors des incompréhensions entre groupes sociaux. Cela a parfois engendré des énervements de la part de certain·e·s.

Les rapports sociaux se sont exprimés de manière consubstancielle mettant en avant l'imbrication au sein même de ces deux groupes de formation des rapports sociaux de sexe, classe sociale et « race ». Pour approfondir, ces travaux et débats vont être analysés en termes de construction de compétences professionnelles en faisant le lien avec les indicateurs du modèle CompAS de Parmentier et Paquay (2002).

CHAPITRE 9 : La construction des compétences des enseignant·e·s stagiaires pour intégrer une approche intersectionnelle dans leurs enseignements d'EPS à partir de l'outil CompAS suite à la formation dispensée

Les indicateurs du modèle Comp·A·S vont nous servir de point d'appui pour effectuer l'analyse de la construction de compétences professionnelles, en particulier pour ce qui est au cœur de cette thèse : une formation à l'approche intersectionnelle en EPS auprès des enseignant·e·s stagiaires les aiderait à saisir avec quelle importance les rapports sociaux de sexe, classe sociale et « race », envisagés de manière consubstantielle travaillent l'expérience individuelle et scolaire des élèves éveillant ainsi leur vigilance à ces questions au cours de leurs enseignements.

L'analyse sera réalisée à partir des présentations des travaux, des débats, des retours sur leur pratique ainsi que des analyses vidéo des séances réalisées *in situ* recueillies progressivement tout au long de la démarche de formation.

8 Comprendre les rapports sociaux et l'approche intersectionnelle et lien avec l'enseignement

8.1 Les convictions et valeurs chahutées avec une nouvelle thématique

Notre objectif lors des premiers cours de formation était de les amener à comprendre les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle tout en leur permettant de faire le lien avec leur enseignement en EPS. Il était nécessaire de construire du sens.

D'emblée les EFS ont été confrontés à deux compétences à construire :

D'une part, elles/ils ont été mis·e·s face à une situation problème puisqu'elles/ils n'avaient jamais entendu parlé de l'approche intersectionnelle des rapports sociaux et n'avaient pas conscience que cette thématique pouvait intervenir dans leur enseignement (C1). D'autre part, elles/ils étaient à la recherche d'une réflexion sur leurs actions (C5) et d'une construction du sens de l'apprentissage professionnel proposé (C9). Lors du premier cours, une certaine virulence de la part de certain·e·s EFS quant à la terminologie employée (classe sociale et « race » notamment) a pu être notée mais après un

éclaircissement, elles/ils se sont calmé·e·s et se sont progressivement engagé·e·s dans le cours et ses activités. Comment ont-elles/ils transformé leurs représentations sur ce point? Les écrits de positionnement ainsi que le premier cours de formation ont permis de constater que la thématique de l'intersectionnalité n'était pas connue des stagiaires et que les premières impressions pouvaient être négatives (C1, faire face à une situation problème). A partir du contexte de leur classe ainsi que des événements marquants qu'elles/ils ont pu relever et dont elles/ils ont fait part dans le questionnaire de positionnement, peu de conscience concernant l'implication des rapports sociaux dans l'école, dans la classe et dans la conception et mise en œuvre de leur enseignement en EPS a été observée. Leurs valeurs, croyances, représentations ne permettent pas d'accepter une possible intervention des rapports sociaux dans ce sanctuaire que représente l'école. Lorsqu'elles/ils observent des événements dans leurs classes, elles/ils les interprètent probablement avec d'autres indicateurs en accord avec leurs convictions personnelles. Néanmoins, les textes proposés ont permis de chahuter les convictions de nos enseignant·e·s stagiaires. Elles/ils ont, pour la plupart, réagi aux textes de manière positive, exprimant que ces derniers étaient en accord avec la réalité de la société. Il fut plus difficile pour elles/eux d'accepter que ces rapports sociaux expliqués dans les textes entrent dans l'école. Mais les interventions de certain·e·s pour expliquer les différences de comportements entre enseignant·e·s et enseignant·e·s et ATSEM ont bousculé leurs convictions. Cela a également permis d'engager le propos sur les élèves.

Les enseignant·e·s stagiaires suite à l'écrit de positionnement ainsi qu'à la lecture des textes se sont posé·e·s des questions et sont entré·e·s dans une réflexion sur les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle et leur impact au sein de l'école et de leur enseignement. Elles/ils, pour la plupart, ont ainsi fait face à cette nouvelle situation problème (C1), réfléchi à leurs actions (C5) et construit du sens (C9). Même si un premier pas a été franchi, il sera nécessaire de proposer d'autres travaux pour qu'elles/ils prennent pleinement conscience de l'importance de l'implication des rapports sociaux de l'approche intersectionnelle au sein de leur enseignement et qu'elles/ils s'engagent dans la construction de compétences. En effet, à l'instar de Schön (1983/1994), il sera nécessaire que les stagiaires s'engagent dans une réflexion sur leur propre activité (Dans et Sur l'action) pour que cette construction de compétences soit effective et efficiente.

8.2 À partir des textes, posters et travaux de groupe, un premier pas vers la construction de compétences à l'intégration de l'approche intersectionnelle dans l'enseignement

Les travaux proposés étaient de trois ordres : lire des articles sur les thématiques, construire un poster par groupe et présenter ce travail aux autres groupes en présence. Cela permettait de rendre l'enseignant·e stagiaire acteur·rice de son apprentissage. Avec l'expérience, certaines procédures sont apparues efficaces ou inefficaces pour favoriser la construction des compétences des enseignant·e·s stagiaires. L'analyse des pratiques, modalité entrant en cohérence avec nos choix théoriques, apparaît d'une grande efficacité pour atteindre cet objectif car il n'y a pas un enseignement ni un·e enseignant·e mais des enseignements et des enseignant·e·s. Chacun·e construit son enseignement à partir de ses connaissances et compétences pour que celui-ci soit adapté aux élèves dont elle/il a la charge.

Les textes choisis permettaient de comprendre la notion de rapport social et donnaient des exemples précis et parlant de l'expression de ces rapports au sein de la société. Chacun·e pouvait donc se retrouver en tant qu'individu dans ces textes (C9, construire du sens). Pour elles/eux, cela relevait d'une réelle situation problème (C1) car complexe et nouvelle. La plupart n'avait jamais ou très peu lu de textes scientifiques et la longueur de ces derniers les a au départ effrayé·e·s. De plus, le vocabulaire employé n'était pas toujours à leur portée et souvent, des explications sur un mot ou une phrase (C1, faire face à une situation problème) ont dû être données. Elles/ils ont néanmoins relevé le défi proposé sans résistance. Tou·te·s se sont mis à la tâche de manière concentrée (pas un bruit, tou·te·s au travail, happé·e·s par la lecture, se posent ou posent des questions à la formatrice quand elles/ils ne connaissent pas un mot) (C2, exploiter des ressources). Lors de la construction du poster, tou·te·s ont été très actif·ve·s (C3, agir : être actif). Elles/ils confrontaient leur compréhension du texte, mettaient en ordre leurs idées sur un brouillon pour finalement construire le poster. Elles/ils ont cherché les informations pertinentes et exploité efficacement les documents proposés pour produire le poster (C2). Les posters étaient de qualité, les informations les plus importantes des deux textes étant bien présentes. L'analyse de quelques posters, mettra en évidence en quoi ils sont significatifs d'une construction de compétences. La mise en pratique touche leur professionnalité et les touche en tant que personne agissant dans la société. Au coeur du dispositif

l'acteur·rice ; transformer, c'est transformer ses pratiques et se transformer (Couchot-Schiex, 2016).

8.2.1 Analyse des compétences à partir des premiers posters (séance 1) : encore un petit doute ?

La réalisation de ces premiers posters donne à voir la construction des compétences :

C1 : faire face à une situation problème

C2 : Exploiter des ressources variées

C3 : Agir : être actif

C4 : Interagir avec les autres apprenants

C5 : Réfléchir sur son action

C7 : Structurer ses acquis nouveaux

C9 : Orienter son activité vers la construction de sens

C10 : Orienter son activité vers le transfert des connaissances

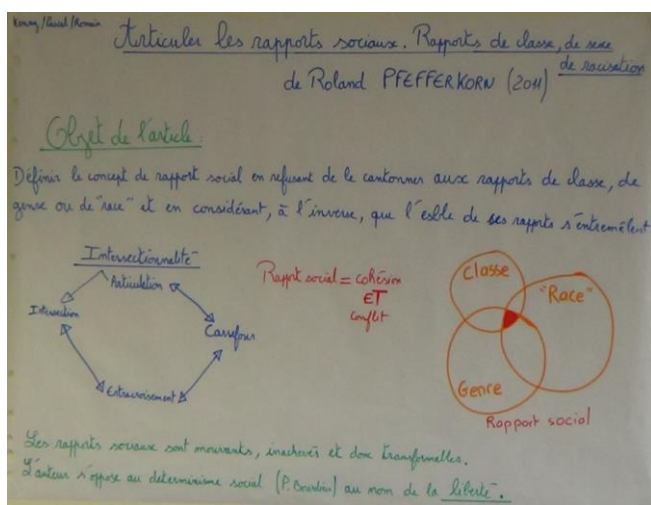


Figure 24 : Poster à partir du texte de Roland Pfefferkorn, 2011, « articuler les rapports sociaux » (groupe 3)

Le groupe 3 est plutôt resté sur les ressources cognitives et les savoirs (figure 24) alors que le groupe 1 est allé sur la projection (figure 27). Même si c'est très intéressant car elles/ils ont bien compris les trois grands rapports sociaux en présence, ce poster relève davantage de l'explication de texte (C2). Il y a une faible construction de sens, la compétence C9 n'apparaît pas.

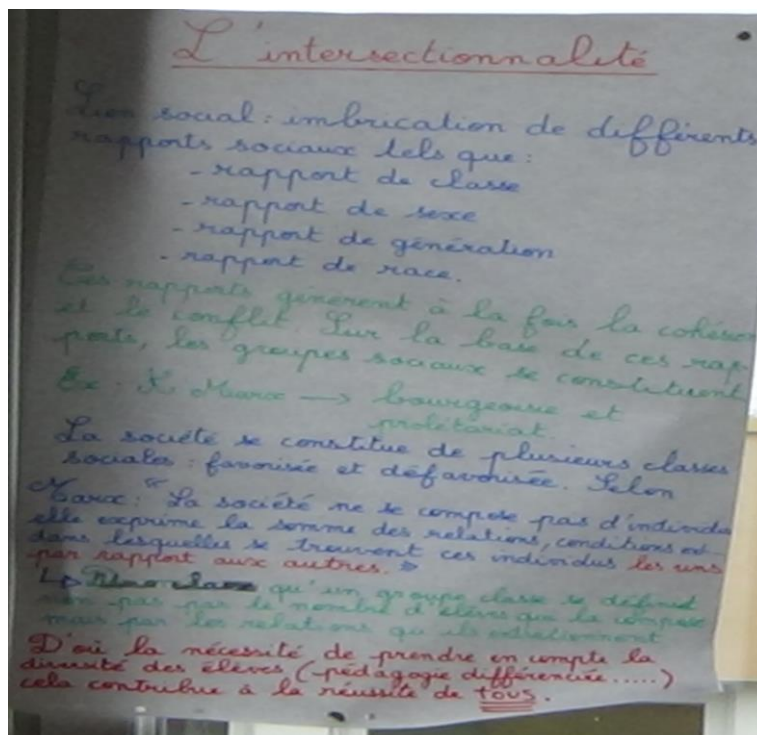


Figure 25 : Poster à partir du texte d'Amélie Le Renard, 2013, « articuler genre, classe et race (groupe 2)

Ce groupe 2 reste surtout sur la compétence C2 exploiter des ressources mais il y a une petite préparation du transfert (C9) lorsqu'elles/ils mentionnent « la nécessité de prendre en compte la diversité des élèves » et la volonté de « la réussite de tous ».

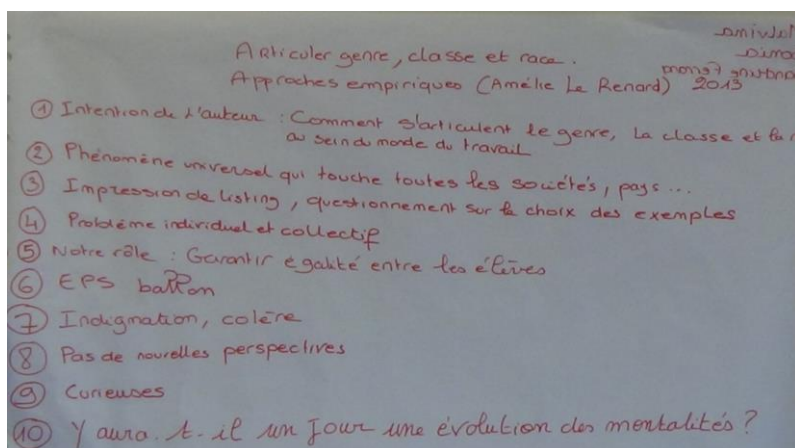


Figure 26 : Poster à partir du texte d'Amélie Le Renard, 2013, « articuler genre, classe et race (groupe 4)

Ce poster démontre une interrogation sur le texte. Les EFS de ce groupe 4 mettent en avant l'universalité de cette problématique ainsi que ses conséquences aussi bien d'un point de vue individuel que collectif démontrant ainsi la construction de la compétence (C1). Il y a une réelle volonté de transfert (C10) perceptible dans : « notre rôle : garantir l'égalité entre les élèves » et « EPS ballon ». Ce groupe se questionne sur la possibilité

d'une évolution des mentalités et montre une certaine inquiétude quant aux nouvelles perspectives. Le terme « *curieuses* » employé pour les désigner montre leur intérêt d'en savoir plus et d'entrer dans une réflexion (C5).

Les explications des différents groupes lors des présentations orales permettaient d'estimer leur compréhension : la position défendue par Cécilia (FNB) rend compte de l'élaboration de nouveaux savoirs (C7) : « *Pour nous le mot « intersectionnalité » a pris un sens nouveau, on a vu que considérer les rapports de sexe, de classe, de génération ou de « race » individuellement, c'était prendre juste une partie du problème qu'il fallait surtout considérer les jonctions les points d'intersection ...* ». Celle de Silvia (FB) se rapporte davantage à l'imbrication des rapports sociaux et à leurs effets : « *l'auteur visait à souligner l'intérêt du concept de rapport social, en insistant sur la nécessité d'articuler rapport de classe, de sexe, de race et de génération que tous s'imbriquaient et qu'ils avaient une influence les uns sur les autres* ».

David ramasse plusieurs idées exprimées dans les groupes : « *En fait l'idée c'est que les deux articles partent du même verbe « articuler » il y a une approche théorique et une approche empirique. D'un point de vue théorique en effet, ce que disait Marius, c'est que la notion de rapport social en fait elle englobe à la fois la race, la classe et le genre et donc l'idée essentielle de l'intersectionnalité c'est bien cette articulation donc le verbe est ici essentiel « articuler», donc on a voulu mettre en relief le fait qu'on englobe en fait toutes ces dimensions dans le concept de rapport social* » ce qui témoigne de la mise en jeu de la compétence C4 (interagir) du point de vue de la confrontation cognitive. Il attire l'attention de tou-te-s sur un élément cognitif essentiel de l'approche, celle de l'articulation des rapports sociaux ce qui fait avancer l'ensemble du groupe dans la compréhension de cette nouvelle approche en lien avec la compétence C7 (structurer ses acquis nouveaux).

Bien évidemment tout n'est pas compris et intégré à la fin de ce premier cours. La figure 27 témoigne d'un processus en train de se construire contenant encore des phases d'interrogation.

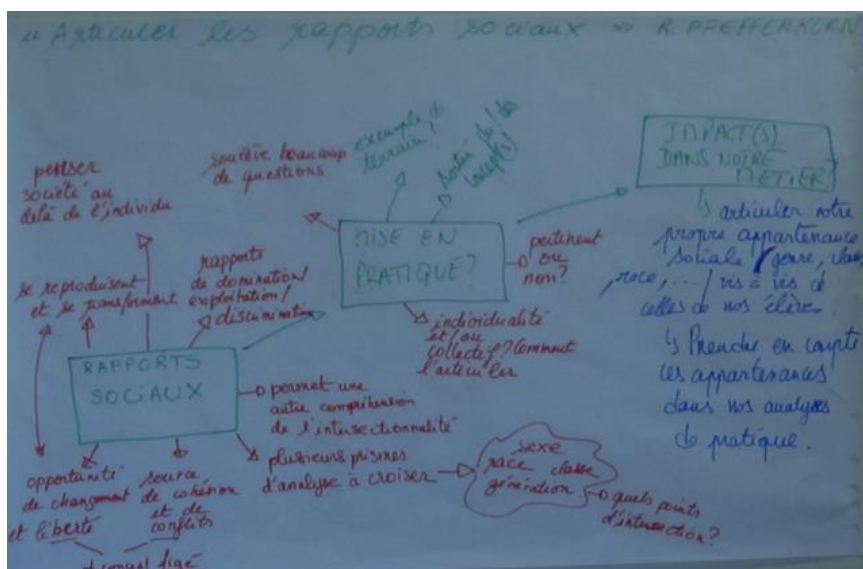


Figure 27 : Poster à partir du texte de Roland Pfefferkorn, 2011, « articuler les rapports sociaux » (groupe 1)

L'identification des rapports sociaux en présence et des rapports de domination sont bien lisibles dans les commentaires en rouge (dans la figure 27) entourant le cadre « rapport sociaux ». Ceux-ci dénotent l'appel à des ressources cognitives. Les commentaires concernant l'approche intersectionnelle sont également présents : « plusieurs prismes d'analyse à croiser » ; « quels points d'intersections ? ». Ce qui paraît particulièrement intéressant dans ce poster, c'est la dynamique perceptible dépassant la synthèse d'appropriation des savoirs pour mettre en perspective l'intérêt de leurs apports dans l'exercice du métier. Après les aspects cognitifs, l'encadré « mise en pratique » révèle une réflexion pour des actions futures au sein de leur propre enseignement (C10, orienter son activité vers le transfert de connaissances). Néanmoins la lecture des commentaires montre une certaine instabilité dans la construction des compétences (C9, construction du sens); il y a des points d'interrogation, « pertinent ou non ? ». Elles/ils se posent beaucoup de questions ce qui dénote une compétence en construction, en cours d'élaboration et qui comporte une part de déstabilisation individuelle et peut-être intime. Enfin dans la dernière partie du poster, l'encadré « impact dans notre métier » renvoie à une analyse réflexive de ce que cela peut produire dans leur activité d'enseignement (C5, réfléchir et C10, préparer le transfert).

Lors de cette première présentation des posters, les EFS étaient impliqué·e·s et intéressé·e·s par cette nouvelle thématique : l'approche intersectionnelle des rapports sociaux. L'analyse de ces premiers posters permet d'avancer que les textes lus ont été

bien compris et que les informations essentielles de ces derniers ont été relevées, rendant compte de l'élaboration de nouveaux savoirs. Ce travail de lecture des textes, de construction de posters et de présentation au groupe a permis de les faire avancer dans la construction des compétences en lien avec C2, C3, C4, C5, C7, C9, C10. Néanmoins, les différences notées entre les posters et les présentations obligent à considérer que tout·e·s ne vont pas au même rythme concernant la construction des compétences, certain·e·s tels que David ou Cécilia ayant compris les enjeux de la prise en considération des rapports sociaux dans l'enseignement tandis que d'autres n'ont pas encore engagé la réflexion sur leur pratique, ne se sont pas engagé·e·s dans la construction de sens. A la fin du cours, plusieurs stagiaires ont souhaité explicitement approfondir les textes mis à leur disposition sur la plateforme. Cette demande a conforté l'idée que cette première séance les avait interpellé·e·s et qu'elles/ils avaient envie d'en savoir plus sur cette thématique. Malgré tout, force est de constater qu'à l'issue de cette séance, les enseignant·e·s stagiaires avaient encore des doutes, des interrogations et des difficultés à faire le lien entre les rapports sociaux et la pratique enseignante. Pour beaucoup, les rapports sociaux ont une prégnance au sein de la société mais n'ont pas forcément d'influence sur les élèves et sur les enseignements. Elles/ils regardent et analysent les rapports proposés de l'extérieur.

8.2.2 Analyse des compétences à partir des deuxièmes posters (séance 2) : la réflexion est engagée

A la suite du premier travail sur les textes de Pfefferkorn et Le Renard, plusieurs thématiques ont été proposées : rapport social de « race » dans l'enseignement, de classe sociale en EPS et genre/mixité en EPS. Les posters de quelques groupes vont être mis en évidence afin de faire le lien avec les indicateurs du modèle CompAS. La réalisation de ces deuxièmes posters donne à voir la construction des compétences :

C2 : Exploiter des ressources variées

C3 : Agir : être actif

C4 : Interagir avec les autres apprenants

C5 : Réfléchir sur son action

C7 : Structurer ses acquis nouveaux

C9 : Orienter son activité vers la construction de sens

C10 : Orienter son activité vers le transfert des connaissances

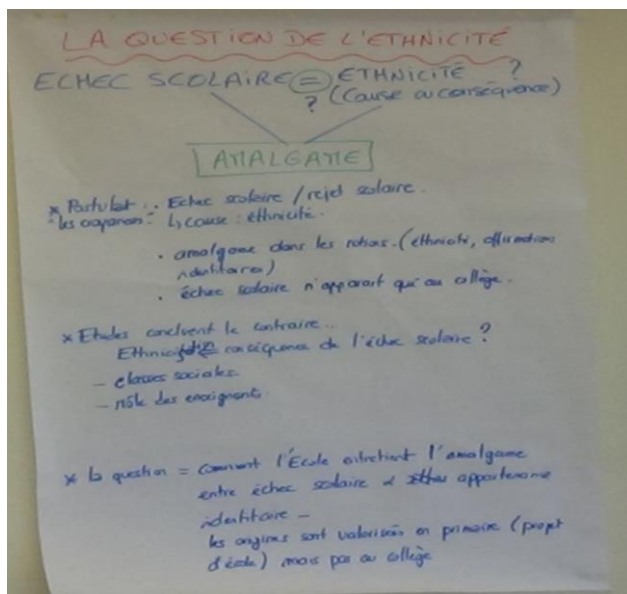


Figure 28 : Poster à partir du texte de Stéphane Bonnery, 2006 «La question de « l'ethnicité » dans l'école : essai de reconstruction du problème » (groupe 1).

Dans ce groupe 1, les EFS montrent un questionnement sur le texte et surtout sur le rôle de l'école et des rapports sociaux de « race » dans l'échec scolaire des élèves. Le premier questionnement placé au début du poster en lettre capitale le montre : « *ECHEC SCOLAIRE = ETHNICITÉ ? (Cause ou conséquence ?)* ». Elles/ils se posent des questions sur ce point, le point d'interrogation le démontrant. Le terme « *amalgame* » est révélateur d'un réel questionnement sur cette thématique et d'une potentielle remise en question tout en restant dubitatif (C5 et C9). Elles/ils mettent en avant dans le postulat que l'ethnicité peut-être la cause de l'échec scolaire et donc du rejet de l'école. Cela dénote une bonne compréhension du texte et de l'impact que peuvent avoir les rapports sociaux de « race » au sein de l'école. Ces EFS mettent aussi en évidence le rôle des enseignant-e-s dans cet échec scolaire ce qui dénote un questionnement, une analyse réflexive de ce que cela peut produire dans leur enseignement et une remise en question (C5, réfléchir et C10, préparer le transfert). Silvia « *En fait à l'école, on compense leurs difficultés en valorisant leurs origines* ». Clara appuie le propos : « *ce qui revient, c'est qu'en mettant en avant leur identité et en voulant les soutenir, finalement, on ne leur apprend pas à travailler, donc au moment où ils se retrouvent dans un contexte où la seule chose qu'on leur demande c'est de travailler et de rentrer dans les apprentissages, ils n'ont plus rien pour se faire valoir donc ils se sentent mis de côté et vont forcément se sentir incompris et il sera bien plus facile pour eux de se dire que ça vient du professeur qui ne les aime pas qu'ils ne savent pas travailler. De toute façon, à ce moment là, ils*

n'ont pas la possibilité de se dire qu'ils ne savent pas travailler car ils ne savent pas ce que l'on attend d'eux ». La dernière partie « la question : comment l'école entretient l'amalgame entre échec scolaire et appartenance identitaire ? » montre une réflexion de leur part mais aussi une certaine instabilité dans la construction des compétences (C9, construction du sens) ; Elles/ils se posent des questions ce qui dénote une compétence en construction, en cours d'élaboration et qui déstabilise la personne. Mais comment faire ?

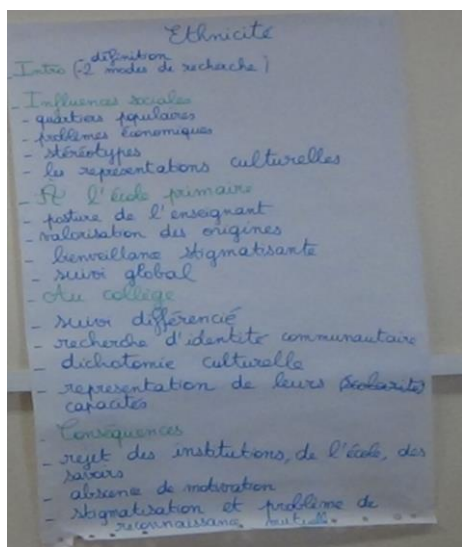


Figure 29 : Poster à partir du texte de Stéphane Bonnery, 2006 «La question de « l'ethnicité » dans l'école : essai de reconstruction du problème » (groupe 2).

Ce groupe 2 est plutôt resté sur les ressources cognitives et les savoirs. Elles/ils ont relevé les informations importantes du texte proposé et ont bien compris la différence entre l'école primaire et le second degré concernant la problématique du rapport social de « race » mais ce poster reste plus de l'explication de texte (C2, exploiter des ressources). Il y a une faible construction de sens, la C9 n'apparaît pas même si elles/ils mettent en avant les conséquences sur les élèves de ce rapport social au sein de l'école.

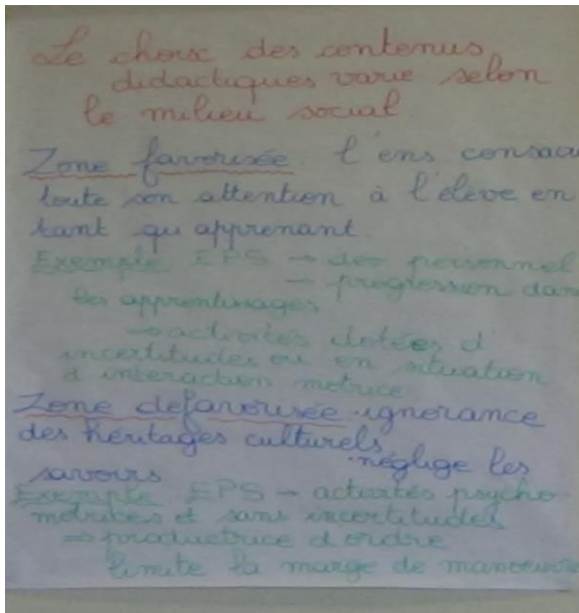


Figure 30 : Poster à partir d'extraits de textes sur le rapport social de classe sociale en EPS (groupe 3)

Ce groupe 3 a fait des choix concernant les informations relevées au sein des textes. Elles/ils ont mis en opposition les zones favorisées et défavorisées afin de montrer ce qui peut se jouer en EPS concernant la construction des enseignements dans ces deux milieux sociaux. La différence entre les enseignements proposés en EPS dans les zones favorisées et défavorisées est comprise. Ce qui concerne l'élève et les savoirs est mis en évidence lorsqu'elles/ils écrivent « zone favorisée : élève apprenant et zone défavorisée : néglige les savoirs » ce qui dénote un questionnement, une analyse réflexive de ce que cela peut produire dans leur enseignement et une remise en question (C5, réfléchir et C10, préparer le transfert). Les exemples proposés permettent de corroborer ce qu'elles/ils avancent, exposant les conséquences de ces choix effectués par les enseignant·e·s sur les élèves et donc de ce rapport social au sein de l'enseignement de l'EPS. Néanmoins, elles/ils sont surtout sur des constats et il y a une faible construction de sens (C9).

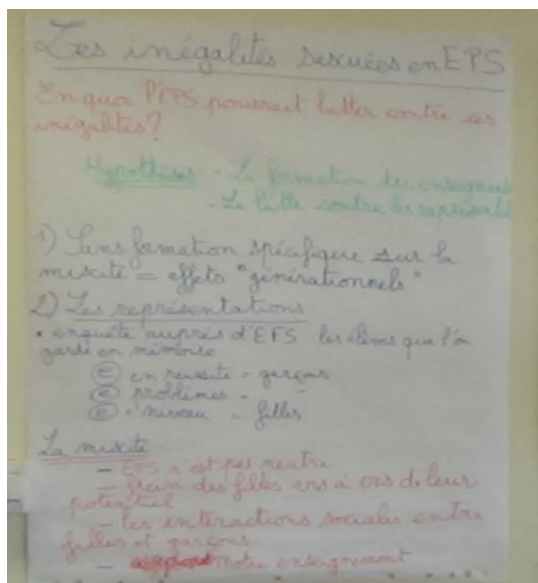


Figure 31 : Poster à partir d'extraits de textes sur le rapport social de sexe en EPS (groupe 4)

Dans ce groupe 4, composé uniquement de femmes, les EFS ont tout de suite mis en avant une problématique en rouge « *en quoi l'EPS pourrait lutter contre ces inégalités ?* ». Ce qui paraît intéressant dans ce poster, c'est la dynamique perceptible pour passer des savoirs à l'intérêt que peuvent apporter ces savoirs dans l'exercice du métier. Les hypothèses sur la formation des enseignant·e·s et la lutte contre ces représentations montrent un réel questionnement de la part de ces EFS quant aux attentes de la formation et aux possibilités de transformer leurs pratiques pour lutter contre ces représentations (C9 : préparer le transfert). Elles précisent que sans formation spécifique, il y a un effet générationnel, ce qui engendre de leur part une reproduction de ce qu'elles/ils ont vécu dans leur cursus scolaire, sans se poser de questions. Elles sont dans la réflexion et dans la construction de sens (C5 et C9). Le récapitulatif des exemples proposés dans le texte montre une bonne compréhension de leur part et permettent d'appuyer leurs propos sur les représentations genrées des EFS en EPS. Elles indiquent que le but « *c'est de lutter contre ces représentations* ». Elles sont dans la construction de compétences en lien notamment avec (C9, construction de sens et C10, préparer le transfert) et précisent que l'EPS n'est pas neutre, que les filles ont un frein vis-à-vis de leur potentiel : « *par rapport à nous, on a vraiment besoin de formation pour éviter de reproduire les inégalités entre les filles et les garçons, parce qu'inconsciemment, on le fait. En fait, on a l'impression de faire attention à cela, aux représentations mais non. Inconsciemment, on va essayer de choisir des activités neutres pour que tout le monde puisse être sur le même pied d'égalité mais au contraire, il faudrait que l'on choisisse des APSA très sexuées pour* ».

montrer aux garçons qu'ils peuvent s'épanouir dans ces APSA comme par exemple la danse » (Virginie). Ces propos confirment qu'elles réfléchissent à leurs actions futures en tant qu'enseignantes. Même s'il leur a été fait remarqué que leur exemple concernait les garçons, elles sont entrées dans une construction de compétences (C2, C5, C9 et C10).

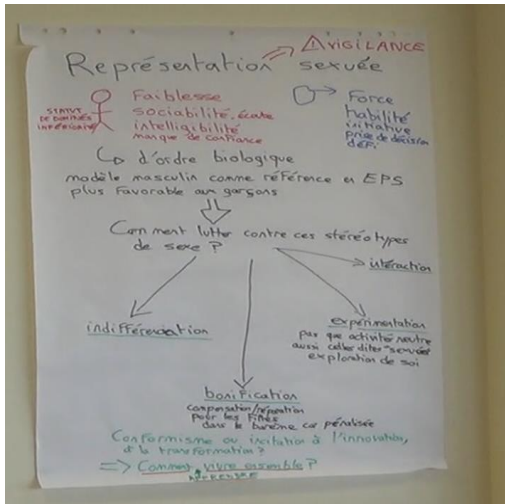


Figure 32 : Poster à partir d'extraits de textes sur le rapport social de sexe en EPS (groupe 5)

Ce groupe 5 (composé uniquement de femmes) a décidé de mettre en avant, en haut du poster, la différence entre les filles et les garçons en EPS (C2, exploiter des ressources). Ce constat assez sévère des représentations sexuées permet de poser leur propos. Leur positionnement est, que chaque individu adulte ou enfant se positionne d'emblée dans l'une ou l'autre de ces catégories, amenant l'enseignant·e sans le vouloir à faire également cette différenciation. Elles sont dans la réflexion (C5, réfléchir sur son action). Elles partent du postulat qu'en voulant lutter contre ces stéréotypes de sexe, les enseignant·e·s ont tendance à les aggraver en mettant en place des situations avec bonification, indifférenciation. Elles précisent : « la mixité ne va pas se créer comme cela. Ce n'est pas parce que l'on met des garçons et des filles ensemble qu'ils vont se mélanger ; c'est à nous d'agir » (Louanne). Elles ajoutent « établir des barèmes plus favorables aux filles, ce n'est pas une bonne solution parce que du coup, ça conforte le statut inférieur de la fille et en même temps ça conforte cette domination masculine ». Le terme « vigilance » montre bien leur compréhension des textes et leur réflexion (C5, réfléchir sur son action). Ce groupe a essayé d'imaginer des solutions envisageables dans leur propre pratique d'enseignement ce qui dénote un début de construction de compétences en lien avec (C5, C9, C10).

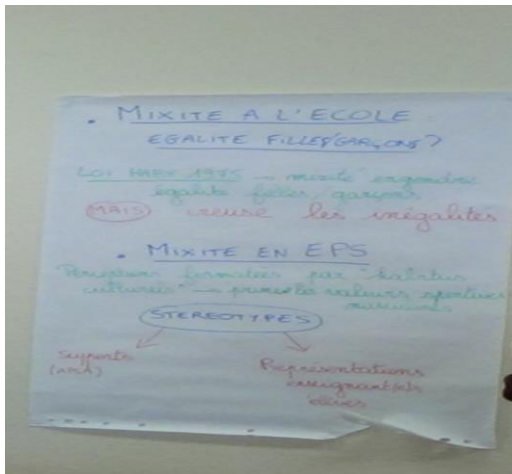


Figure 33 : Poster à partir d'extraits de textes sur le rapport social de sexe en EPS (groupe 6)

Ce groupe 6 (composé uniquement d'hommes) est plutôt resté sur les ressources cognitives et les savoirs évoquant à la fin de la présentation et sur le poster en bas la projection alors que les groupes 4 et 5 sont allés directement sur les problèmes rencontrés dans les classes avec les élèves et ont imaginé des solutions à apporter. Ces deux groupes étaient beaucoup plus sévères dans leurs propos comparativement au groupe d'hommes plus timoré. Ce groupe 6 part de l'historique de la mixité et même si David commence son propos en précisant : « *la mixité a creusé les inégalités entre filles et garçons* », il ajoute « *en tout cas, c'est le constat dans l'article* ». C'est une manière de mesurer son propos qui dénoterait presque une croyance toute relative. Ils restent beaucoup sur les textes en donnant les exemples présentés mais à aucun moment, ils ne parlent de leur pratique ou de leur qualité d'enseignant. On a le sentiment qu'ils pensent qu'eux ne fonctionnent pas comme cela alors même que les femmes dans leurs présentations précisaient, qu'inconsciemment, elles agissaient ainsi. Samuel : « *ils ont remarqué qu'en EPS, les professeur·e·s avaient plus tendance à s'occuper, entre guillemets (fait le geste des guillemets) des garçons que des filles...les performances des garçons sont plus étudiées, valorisées alors que les filles sont mises de côté* ». Martin enchaine : « *les filles c'était plus la surprise quand elles réussissent. C'est pour cela que dans l'article, ils parlent de bonus...* ». Ils reviennent toujours sur l'article sans parler de leur propre expérience. Samuel est le seul de ce groupe à mettre en avant que les solutions sont à construire pour permettre plus d'égalité entre filles et garçons. Même si leurs propos sont intéressants, dénotant une bonne compréhension des textes étudiés, ce poster reste plus de l'explication de texte (C2, exploiter des ressources). Il y a une faible construction de

sens, la C9 n'apparaît pas ou très peu. Ils sont peu dans la réflexion (C5, réfléchir sur son action), encore moins dans le transfert (C10) et la construction de sens (C9). La différence notoire entre les deux groupes de femmes et ce groupe d'hommes, amène à considérer que ce groupe n'est pas réellement entré dans un processus de construction de compétences. Nous émettons l'hypothèse que le choix du groupe des hommes était plus dû à une non prise de conscience d'un rapport de domination en EPS des garçons sur les filles alors même que pour les deux groupes de femmes, cela était dû à une volonté de comprendre ce rapport de domination des garçons sur les filles en EPS.

Lors de cette deuxième présentation des posters, les EFS ont souvent fait le lien entre les textes proposés et la pratique enseignante mettant parfois en avant la nécessité de transformer sa pratique pour garantir l'égalité entre les élèves et l'apprentissage de tou·te·s. Cependant les enseignant·e·s stagiaires ont encore beaucoup d'interrogations et de questionnements même si certain·e·s ont commencé le transfert (C10). Le processus de construction de compétences est plus avancé que lors de la première séance. On peut imaginer que les textes proposés, davantage centrés sur la pratique enseignante, ont facilité cette mise en perspective. Une nouvelle fois, les EFS étaient impliqué·e·s dans la lecture des textes, dans la mise en perspective de ceux-ci au sein du groupe et dans la construction du poster. Pour la présentation, elles/ils étaient plus à l'aise que lors du premier cours et n'ont pas hésité à donner leurs points de vue (C4, interagir avec les autres apprenants). Il fut nécessaire de les reprendre plusieurs fois en leur demandant d'attendre le début du débat pour exprimer leurs opinions et interroger leurs camarades. Des questionnements plus importants sont apparus lors de ces présentations, le contenu des articles proposés choquant parfois les stagiaires. Certain·e·s ont même précisé qu'elles/ils ne pensaient pas que les discriminations et les rapports de pouvoir pouvaient être si présents au sein des classes et donc de leurs classes. Cela les a amené·e·s à réfléchir à leurs propres classes et à leurs propres actions. Dans un groupe en particulier, elles n'étaient pas en accord sur la compréhension d'une partie du texte et ont chacune exprimé leur point de vue. Dans un autre groupe de femmes présentant la thématique de la « mixité » en EPS, elles ont mis en avant leur besoin de formation pour ne pas reproduire les inégalités entre les filles et les garçons car « *On a le sentiment de faire attention à la mixité mais en fait, on reproduit les inégalités* ». Un autre groupe composé de femmes explique qu'« *en voulant lutter contre les stéréotypes de sexe, on a tendance à les*

aggraver notamment par les compensations pour les filles. Est ce qu'il est préférable de jouer l'indifférenciation ? ». Elles entrent dans un processus de transformation réflexive à partir de leur propre expérience et de leur propre analyse (C4, interagir avec les autres apprenants).

Certains groupes faisaient très attention au vocabulaire employé afin de ne pas blesser leurs camarades ou ne se sentant pas légitimes à parler de ce sujet, notamment lors des présentations en lien avec le rapport social de « race ». Pour exemple, lors du deuxième cours, un groupe composé de personnes assignées comme blanches présente le texte sur le rapport social de « race ». Ce choix était peut-être en lien avec la volonté de mieux comprendre ce qui se joue dans leurs classes avec leurs élèves. Il ne faut pas oublier que ces stagiaires enseignent pour la plupart dans des classes dites défavorisées avec une grande diversité concernant les caractéristiques de leurs élèves. C'est la première fois qu'un groupe parle de stigmatisation en rapport avec la « race » d'un-e élève. Elles/ils font très attention au vocabulaire employé afin de ne pas choquer les autres n'ayant pas lu le texte. Marius prend des précautions oratoires en précisant qu'il n'exprime que sa compréhension du texte, relativisant ainsi par avance son propos. Le ton employé très doux, très posé, une voix peu élevée pour un sujet qui pourrait engendrer des tensions est assez révélateur de ce que ce groupe veut faire passer ou de leur sensation de non légitimité à parler de cette thématique ou leur non volonté de froisser qui que ce soit. Ensuite Marie prend la parole, précisant qu'elle exprime ce qui est écrit, elle aussi prenant cette précaution oratoire, ne souhaitant pas engager son point de vue.

Dans l'autre groupe Emma exprime son opinion de manière beaucoup plus tranchée. Elle implique les effets de l'école ou des enseignant·e·s à la différence de Marie et de Marius « *Ce souci d'appartenance identitaire [race] est certainement dû à l'école car on focalise trop sur leurs origines, on les valorise par rapport à leurs origines et non par rapport à leurs résultats* ». Sur cette thématique approprement parlé, nous avançons l'idée qu'elle n'est pas à égalité avec les autres rapports sociaux, l'élaboration cognitive et sociale engendrant une difficulté à en parler. Même si des compétences se construisent ou sont en cours de construction, l'inégalité entre les rapports sociaux dans ce processus, la « race » étant une thématique encore taboue, interpelle.

8.2.3 Synthèse partielle : la construction des compétences à partir des posters et présentations, une avancée significative des deux groupes

Concernant la construction des compétences individuelles, vu les données présentées, il semble pertinent d'affirmer que les EFS ont compris ce qu'est un rapport social et en quoi consiste l'approche intersectionnelle. Les articles proposés et présentations ont permis, en lien avec Pfefferkorn (2007), une prise de conscience de l'implication des rapports sociaux à toutes les strates, que ce soit au sein de la société dans leur vie de tous les jours, au sein de l'école et au sein même de leurs enseignements. Elles/ils se rendent compte que ces problématiques prennent place au sein de l'école et au sein même de leurs classes et qu'elles/ils prennent part à cela en tant qu'enseignant·e. Ces avancées des stagiaires face à la thématique abordée sont significatives des indicateurs du modèle CompAS (2002) « *faire face à une situation problème, exploiter des ressources variées, agir et interagir avec les autres apprenants* (C1, C2, C3 et C4) ». Elles/ils ont effectivement relevé le défi des situations proposées et se sont posé·e·s les questions de l'application de ce savoir nouveau dans leurs classes et leurs enseignements en lien avec les indicateurs C5 (réfléchir sur son action), C9 (orienter son activité vers la construction de sens) et C10 (orienter son activité vers le transfert de connaissances). Cette étape de compréhension de la thématique était essentielle pour pouvoir faire un retour sur leur pratique, analyser les séances de classe mais surtout prendre en considération l'approche intersectionnelle dans la construction et la mise en œuvre de leurs séances en EPS. Néanmoins à ce stade, il n'est pas possible de garantir que la compétence à intégrer l'approche intersectionnelle est construite mais bien qu'elle est en construction et que la première étape de ce processus, la compréhension de la thématique et la prise de conscience de son implication au sein de l'enseignement est effective. Cette étape est indispensable pour intégrer l'approche intersectionnelle en EPS et favoriser une transformation professionnelle. Il n'est également pas possible d'assurer que tou·te·s les stagiaires sont dans ce cas. Quelques personnes montrent des résistances intellectuelles concernant la prise en considération des rapports sociaux au sein de leur enseignement. Malory conclura à la fin de sa présentation : « *Je ne vois pas comment et pourquoi j'utiliserai l'intersectionnalité au sein de mon enseignement mais je suis curieuse d'avoir des réponses à cette question* ». Ce type de résistance reste positif puisqu'il témoigne d'un questionnement et d'une recherche de réponses. A ce stade, il n'est pas non plus certain que la vigilance à

ces questions soit suffisante à les affronter dans l'urgence de la situation d'enseignement réel.

Concernant la construction de compétences au sein du groupe de formation, les enseignant·e·s ont été dans l'obligation de lire des articles, de prendre des informations, de les proposer aux autres, d'interagir avec les autres membres du groupe lors de la confrontation des points de vue et la construction du poster. La lecture des textes et la confrontation de leurs points de vue leur a permis d'avancer dans leurs réflexions concernant les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle. Cependant des différences d'interventions dans les groupes lors de la présentation des posters ont été repérées, les EFS les plus dominant·e·s (hommes et femmes assigné·e·s comme blanc·he·s) prenant davantage la parole alors même que lors de leur élaboration chacun·e avait participé activement. On peut donc se demander si les personnes qui se sont le moins exprimées ont vraiment fait fructifier individuellement leur réflexion et construit des compétences ou si leur non-expression publique dans le groupe est due à une résistance, à l'expression des rapports de pouvoir ou à un non-intérêt concernant cette thématique. Néanmoins, à ce stade, on peut affirmer que ces EFS, grâce à ce travail de groupe, ont construit des compétences en lien avec les indicateurs du modèle CompAS C1, C2, C3 et C4 ayant fait face collectivement à une situation problème, exploité des ressources, agi et interagi avec les autres apprenant·e·s.

Concernant les rapports de pouvoir qui se sont joués dans le groupe, les hommes assignés comme blancs puis les femmes assignées comme blanches sont celles/ceux ayant pris le plus de place que ce soit lors des constructions de posters ou des présentations tandis que les hommes et femmes assigné·e·s comme non-blanc·he·s sont restés plus en retrait surtout lors des présentations des travaux.

9 Comprendre les enjeux à intégrer l'approche intersectionnelle dans l'école et dans leurs enseignements

9.1 Découverte de l'approche intersectionnelle et questionnement par rapport à l'école (premier débat)

9.1.1 Groupe 1

9.1.1.1 Des désaccords dans le groupe concernant l'implication des rapports sociaux et leur prise en compte

Dans ce groupe, le débat fut houleux car Assia l'a engagé en mettant en avant les différences entre élèves et les problèmes engendrés par une non-prise en compte des rapports sociaux de « race », de classe sociale ou de sexe dans l'enseignement. Pour appuyer son propos, elle prend exemple sur son groupe classe pour mettre en avant les rassemblements inconscients de gens ayant des caractéristiques communes.

Cela provoque un conflit immédiat, les personnes du groupe se sentant attaquées.

Assia : *« Il y a des choses qui se font naturellement, je pense qu'il y a des reconnaissances »*

Marie : *« Si on voit les enfants, ils se mettent tous finalement par affinités, ils se mettent par groupe de ressemblance et c'est normal, ils ont parfois des cultures communes comme les adultes »*

Virginia : *« Après c'est pas forcément conscient »*

Assia : *« C'est pas une critique ce que je dis »*

Virginia : *« Est-ce que tu trouves que... tu dis... tu parlais des enfants avec des parents qui ne travaillent pas et ceux qui sont cadres, toi tu vois une différence entre ces mêmes là ? »*

Assia : *« Mais bien sûr qu'il y a une différence »*

Virginia : *« Moi je la vois pas »*

Virginia : *« mais quelle différence »*

Assia : *« Mais la différence c'est le langage, c'est les sorties qu'ils font »*

Virginia et d'autres ne sont pas d'accord avec la vision d'Assia, des personnes pour la plupart blanches et de milieu plutôt favorisé.

FB : *« Mais pas du tout »*

Assia : *« mais regardez dans vos classes »*

Sentant Assia en difficulté, Marie lui vient en appui en prenant un exemple concret :
« Pour l'aide aux devoirs on se rend compte que la plupart des parents enfin il y en a beaucoup qui ne savent pas lire et écrire, alors forcément ils ne vont pas faire leurs devoirs exactement pareil que les autres enfants qui sont beaucoup plus aidés. C'est vrai que l'on voit une différence ».

Assia : *« Mais bien sûr »*

FB 4 : *« Moi je ... je parle de culturel, tu nous dis que certains enfants sont plus aisés pour aller par exemple à la tour Eiffel mais culture ça veut pas forcément dire la tour Eiffel moi je vois j'ai des familles dans ma classe qui sont vraiment très pauvres, très pauvres mais elles ont une culture qui est énorme à côté ».*

Assia : *« Je te parle pas de culture ...je te parle à l'école dans l'accession à plein de choses ».*

FB 6 : *« Mais là aussi ils sont plus performants »*

Assia : *« Je suis issue des quartiers... »*

Assia se sent dans l'obligation de justifier son propos avec sa situation personnelle mettant en avant qu'étant issue elle aussi des quartiers, elle peut se permettre d'avoir un avis sur ces questions et qu'elle est tout à fait en capacité de comprendre ce qu'il se passe au sein de l'école avec les élèves issus de milieux défavorisés. D'autres viennent également conforter les propos d'Assia dont Cécilia qui exprime l'existence de différences dont on ne parle pas ouvertement car c'est l'école de la République :

Cécilia : *« C'est pas forcément au niveau scolaire que ça se voit enfin je pense que c'est surtout comme elle disait des affinités entre les élèves et aussi par rapport à l'accès à certaines structures, à certaines cultures, l'accès à certaines choses, on voit les différences entre les élèves. ...des fois on les voit pas mais elles existent mais je pense que c'est peut-être un peu hypocrite de dire que ça n'existe pas ».*

Assia : *« Voilà »*

Cécilia : *« Mais par contre c'est difficile de le prendre en compte dans son enseignement c'est aussi culturellement difficile d'en parler, parce que on est dans le bain de l'égalité, la fraternité etc. On est quand même dans ce cadre là, c'est dur d'en sortir, c'est dur de ne pas avoir l'air de discriminer si on veut en sortir ou si on veut en parler même en parler librement dire que ça existe, c'est dur. Par exemple moi, même en sachant que ça existe, il y a quand même des différences culturelles de classe ou d'ethnie entre les élèves mais c'est quand même dur de le prendre en compte, c'est dur de dire bon ben y a ça*

qu'est ce qu'on fait ou est-ce qu'il faut faire quelque chose est-ce qu'il faut prendre chaque élève à part et lui donner un enseignement à part est-ce qu'il faut lui apporter plus qu'à un autre parce qu'il n'a pas plus chez lui »

Malory : *« C'est le rôle de l'école »*

Cécilia : *« C'est le rôle propre de l'école, au niveau des savoirs mais est-ce que justement est-ce qu'il faut prendre en compte le fait que l'enfant ...est d'origine africaine hypothétiquement, ...il n'a pas accès à un fonds culturel commun que ça l'empêche ... »*

Malory : *« De devenir enseignant un jour »*

Malory, qui déjà lors des présentations des posters avait sous-entendu que l'approche intersectionnelle n'avait pas vraiment sa place à l'école car elle ne voyait pas de différences entre les élèves mais que pour autant elle était curieuse d'en savoir plus, met en avant le rôle de l'école pour la prise en compte de chaque élève de manière égalitaire au niveau des savoirs pour lui donner un enseignement adapté. Elle attaque directement Cécilia sur ses propos.

Cécilia 6 : *« C'est pas ça la question, c'est pas... est-ce que ça l'empêche de devenir..., c'est est-ce que notre enseignement peut l'amener à autre chose, est-ce que notre enseignement doit être différent par rapport à ça je pense que c'est surtout ça la question, pour devenir quelque chose d'autre en fait. Est ce qu'il faut adapter notre enseignement en fonction de ça ? »*

Marie vient alors à son aide pour essayer d'explicitier les pensées des un·e·s et des autres car une certaine forme d'incompréhension règne et les esprits s'échauffent.

Marie 3 : *« Moi je pense qu'on est sur deux niveaux de conversation en fait, enfin c'est comme ça que j'analyse les choses. Il y a la culture de tout un chacun en fonction de ses différences culturelles, sociales et compagnie ce qui ne veut pas dire qu'on est dans le jugement en effet de cette culture là on est d'accord y'a pas une culture qui est forcément mieux qu'une autre et on n'a pas à être dans le jugement surtout en tant qu'enseignant de se dire ben voilà cette culture là est plus pauvre que la nôtre, admettons. Par contre, et c'est tout le travail qu'on a fait je pense il y a les attentes de la société et c'est là où quelque part il y a une pression et une différence entre les cultures qu'on a à la base qui nous sont propres et celles de la société qui attend un certain nombre de pré requis, de capacités, de compétences, parce qu'on est quand même dans une société élitiste on va pas se mentir c'est pas tout le monde s'aime on est tous au même niveau et tout le monde construit avec tout le monde et elle est là en fait la fracture et après j'ai pas de solution*

toute faite mais c'est là où on est obligé en effet de prendre en compte je pense les différences de chacun, pour pouvoir élever un petit peu le niveau global, en tout cas, les mentalités et les rapports humains plus que les critères sociaux ».

Son explication montre qu'elle a bien compris l'enjeu du débat et de la prise en compte de l'approche intersectionnelle des rapports sociaux par l'enseignant·e et ses propos permettent aussi aux autres membres du groupe de bien comprendre les enjeux. Seront-elles/ils pour autant tou·te·s en capacité d'y adhérer ?

Ahlem : *« je suis d'accord avec les filles sur deux choses : je pense qu'il y a un problème, dans le 93, dans la majorité des REP+ c'est qu'il y a un manque de capital culturel, de capital économique, donc ces enfants là ont moins de choses, moins de chance de réussir que les autres, dès le départ on leur donne moins je prends l'exemple de ma classe j'ai une petite fille dont le papa est informaticien et sa mère est assistante juridique. Donc automatiquement la fille elle a des livres à la maison, ses parents ont une certaine conscience, ils sont plus proches de l'école et ils peuvent lui apprendre, lui donner tous les outils alors que j'ai à côté des mères qui ne savent pas lire ou écrire en français, qui se trouvent un peu... »*

FB2 : *« ça veut pas dire qu'elles ne sont pas instruites »*

Ahlem : *« ah non c'est pas ça. C'est qu'elles savent pas comment aider leur enfant ; elles n'ont pas les outils. Et je pense que le rôle de l'école, surtout quand on se retrouve en REP+, c'est de donner à ces élèves ce qu'ils n'ont pas. Ce que moi j'ai commencé avec ma classe, c'est que je sais que dès le début ils n'avaient pas de livres, en petite section, ils étaient... ils n'avaient jamais vu de livre, ni écouter d'histoire alors j'ai commencé directement dès le début à leur lire des histoires, je leur lisais 2 histoires par jour parfois et à partir de là j'ai vu des petits qui automatiquement se mettaient au coin bibliothèque pour certains et se faisaient une mini lecture entre eux, ils se montraient les images comme la maitresse. Donc je pense que nous en tant qu'enseignant on est obligé de leur apporter ce qu'ils n'ont pas. On ferait pas ça avec des élèves fils de cadres parce qu'il auraient déjà eu des livres à la maison ».*

Beaucoup : *« ben si, ou on ferait autre chose ».*

Le ton monte, tout le monde s'énerve et chacun parle dans son coin.

Ahlem exprime un exemple personnel, vécu au sein de sa classe, pour appuyer les propos précédents et exposer aussi bien les fractures existantes entre les élèves au sein d'une même classe, que la fracture existante entre les différents départements de l'Académie de

Créteil mais aussi de la France entière et celui du 93. Pour autant, son exemple assez parlant, n'est pas forcément bien accepté par ses camarades, se sentant alors attaqué·e·s en tant qu'enseignant·e·s et le ton monte. Camille prend alors la parole pour expliciter ses propres divergences d'opinion surtout axées sur « sur quoi se base-t-on pour construire son enseignement ? » : *« le seul truc qui m'a gêné dans ton intervention c'est de dire ce qu'ils n'ont pas il faut leur apporter etc. moi ça me gêne de partir du principe que nos gamins entre guillemets du 93 ou pas, ou dans des milieux un peu plus défavorisés, qu'en tant qu'enseignant on parte du principe qu'ils ont moins de capital culturel, ils en ont un différent, on peut très bien travailler avec. Ça nous faciliterait la vie, on aborderait les choses de manière peut-être plus intelligente et respectueuse que de voir déjà ce qu'ils ont, quelle est leur culture dans quoi ils baignent en fait au-delà de la PS4 (rires de tous) et du centre commercial d'à côté. Mais justement partir de ce qu'ils ont et puis voir un peu ce qu'on en fait mais pas déjà d'avoir un regard biaisé parce que famille de pauvre ou d'immigrés, ou quoi que ce soit... ».*

Finalement, on se base sur ce qu'elles/ils n'ont pas (Ahlem) ou ce qu'elles/ils ont (Camille). Hormis Marie, celles qui sont le plus outrées par les propos sont toujours les femmes assignées comme blanches tandis que celles qui expriment des situations réelles dans la société et à l'école sont le plus souvent des femmes assignées comme non-blanches. Est ce leur vécu personnel, les représentations ancrées qui entrent en jeu ou alors la possibilité d'avoir un regard différent compte tenu de son propre parcours ?

Cécilia : *« ... du coup l'idée ce serait pas de partir forcément du principe qu'ils n'ont rien ou qu'ils n'ont pas comme tu dis mais de voir ce qu'ils ont tout simplement mais je pense qu'il ne faut pas oublier qu'il y en a qui n'ont pas tout simplement... les compétences de base ou la possibilité d'accès à ces compétences de base. Objectivement on peut voir un enfant qui est en décalage par rapport aux autres tout simplement indépendamment de sa classe, de sa culture ou de son ethnie. Alors ma question c'est comment est-ce qu'on fait après quand on l'a vu, comment est-ce qu'on fait pour ne pas le discriminer et en même temps lui apporter quelque chose peut-être dont il a besoin plus que les autres, est-ce que c'est juste de la différenciation pour lui apporter quelque chose de plus en matière d'intersectionnalité et c'est là où moi je sèche, je sèche, je ne sais pas comment on fait pour prendre ce genre de choses en compte après. »*

Cécilia résume alors les pensées générales sur cette question : sur quelle base construit-on son enseignement ? Le « ce qu'elles/ils ont » apparaît emporter l'unanimité

comparativement à « ce qu'elles/ils n'ont pas ». Patrick prend alors la parole en précisant que le problème principal n'est pas de cet ordre mais bien de prendre soi-même conscience des représentations figées que l'on a et que l'on véhicule en tant qu'individu et donc en tant qu'enseignant·e au sein de sa classe. La difficulté d'auto-analyse engendre alors d'autres difficultés pour prendre en compte les rapports sociaux de manière consubstantielle au sein de son enseignement. Son exemple met en évidence que le rapport social le plus facile à repérer pour elles/eux, reste le genre et cela surtout en EPS. Patrick : *« Une des premières difficultés qui se pose je pense c'est déjà d'arriver à prendre conscience nous-même en tant qu'enseignant et individu, ce qu'on a comme préjugés ou comme représentations figées justement...et ça se manifeste dans nos échanges. On a des visions assez arrêtées sur tel groupe d'élèves à telle catégorie culturelle, etc... donc plus ou moins consciemment on transporte chacun ses visions déjà forgées et ça doit être très dur de s'auto analyser et de voir comment on perçoit tel groupe ou tel individu et pourquoi on le perçoit comme ça, voilà il y a déjà un travail d'analyse sur soi-même qui est compliqué à faire et après ce que je trouve compliqué dans ce concept d'intersectionnalité c'est d'arriver justement du coup à analyser, qu'est-ce qu'il faut mettre en avant ? Comment analyser tout ça en même temps c'est ça qui paraît compliqué c'est pour ça aussi on voit spontanément en EPS ce qui apparaît le plus simple à repérer c'est ce qui concerne le genre, voilà ça paraît plus facile à s'en rendre compte mais mêler genre, classe, race et voir comment ça s'articule au sein d'un groupe et d'un groupe classe c'est compliqué ».*

Marius : *« Moi aussi je suis assez d'accord avec ce que dit Pierre parce que je trouve que justement, on est pétri de tout plein de stéréotypes. Déjà prendre du recul par rapport à soi-même par rapport à ce qu'on fait en terme de discrimination ça c'est difficile on est dedans alors pour avoir un regard extérieur de ce qu'on vit dans le quotidien c'est vachement compliqué ...on a tendance parfois à parler de.. des limitations des élèves mais il faut peut-être aussi parler de nos propres limitations à nous, et puis voilà à voir que c'est une question d'interaction mais aussi que c'est une question peut-être d'interaction qui ne se fait pas seulement dans le cadre de l'école mais qui se fait dans le cadre d'un système global ...c'est vrai qu'il y a beaucoup d'attente sur l'école parce qu'on pense très souvent que c'est.. une manière de transformer la société dans laquelle on vit, mais en même temps à travers l'école, et même j'ai envie de dire tout le fonctionnement comment dire du rapport au savoir s'établit au sein d'un système*

économique... finalement le savoir est en quelque sorte instrumentalisé à des fins d'organisation... d'organisation sociale et de système économique, par exemple si j'ai un master et que j'ai fait une super école d'économie, alors à ce moment là je vais pouvoir... je vais pouvoir avoir un poste super important et je vais avoir pas mal d'argent et alors que moi sinon j'ai fait quelques petites études je sais pas j'ai fait un CAP voilà et puis bon ben je me retrouve à tel échelon de la société en fait je trouve que l'école et le savoir en général, en raison du fonctionnement global de la société, induit forcément des inégalités mais c'est dû à un système global de la société ...c'est du capitalisme quoi en fait ».

Quand Patrick ou Marius parlent, il n'y a pas de bavardages, tout le monde est tourné vers eux et les écoute alors que quand c'est Assia ou Ahlem ou même Cécilia (même si c'est moins flagrant la concernant), les EFS parlent en même temps, interviennent, coupent la parole, bougent sur leurs chaises... Et pourtant Marius et Patrick ont parlé bien plus longuement que les autres ce qui démontre que ce n'est pas une question de temps de discours. Ils sont les seuls pour le moment à avoir mis en avant textuellement que les représentations et stéréotypes sont également véhiculés par les enseignant·e·s elles/eux-mêmes et que l'école participe de la reproduction de ces stéréotypes faisant parti d'un système global alliant savoir et réussite économique. Assia va alors dans leur sens concernant les discriminations engendrées par le système scolaire.

Assia : « dans le monde du travail on est complètement dans la discrimination clairement et l'école malheureusement malgré elle, ...elle favorise quand même cette discrimination parce que finalement de me dire qu'on prend pas en compte tous les facteurs qu'on a vus c'est quand même participer finalement ... à continuer à creuser un trou...il y a quand même voilà un décalage entre ce qu'on dit et la réalité je trouve qu'il y a un peu d'hypocrisie quand même. De dire que la discrimination dans le monde du travail n'existe pas ...

Tout le monde réagit : « *On n'a jamais dit ça* »

Elles/ils se sentent attaqué·e·s par Assia ne retenant certainement que sa dernière phrase et elle est obligée de se justifier en précisant qu'elle ne parle pas du groupe mais du monde en général : « *je parle pas de nous le groupe, je parle en général et puis effectivement ça existe et en fait j'ai l'impression c'est quand même tabou de dire qu'il y a des catégories qui sont moins favorisées* ».

Beaucoup : « *Bah on en parle là* ».

FNB 1 : « *Moi c'est la première fois que j'assiste à un débat aussi où on parle où on dit vraiment les choses* ».

Marius : « *oui c'est vrai car l'école est vue comme un sanctuaire avec les valeurs républicaines, etc...* »

Assia : « *C'est tabou mais réellement ça existe et finalement c'est qu'est-ce qu'on fait et quelles sont les solutions qu'on peut apporter en prenant justement ces facteurs là en compte pour justement apporter plus de richesse et utiliser justement ces côtés un peu au lieu de dire c'est atroce ils sont dans un milieu défavorisé, les parents parlent pas très bien le français...* »

A ce moment, les EFS précisent que ce débat permet de dire les choses, de s'exprimer sur des sujets qui sont relativement tabous aussi bien au sein de la société que de l'école elle-même. Certain·e·s sont même interpellé·e·s par cette liberté de parole. Assia appuie alors son propos en donnant un exemple précis : « *En fait quand on parlait du monde professionnel même au sein de nos écoles, je parle de ceux qui sont en maternelle, vous faites beaucoup de choses avec vos ATSEM en dehors du temps de classe ? Enfin je veux dire..., on reste finalement toujours quand même dans notre.. Vous mangez avec vos ATSEM ? En général globalement on est prof on reste entre profs, mais comme dans les entreprises dans le privé je veux dire*

Beaucoup commencent à parler en même temps, elles/ils se regardent, se sentent jugé·e·s, attaqué·e·s.

FB 1 : *Oui mais ce sont les horaires qui font ça.*

Assia : « *Oui non mais je suis d'accord avec les horaires Les ATSEM restent avec les ATSEM ça se fait de manière totalement naturelle c'est pas voulu c'est juste que c'est comme ça* ». *C'est juste que ça se passe comme ça naturellement et de dire qu'on le fait pas ou que ça n'existe pas ben je trouve ça un peu hypocrite.*

Yvon : « *Moi je pense pas ce soit quelque chose d'ordre social ce n'est pas parce que tu es prof que tu dois pas aller vers untel ou untel moi je pense que c'est une question d'éducation. Moi j'aime bien aller vers les autres je discute, je discute avec mon ATSEM, je mange avec elle le midi, je lui offert un cadeau pour Noël ...* »

FB 1 : *Parce que tu veux la séduire...*

Tout le monde s'esclaffe à cette remarque alors même que cette dernière met en avant un rapport social de genre et de classe (statut différent) car cela sous-entend qu'il n'est pas

normal pour Yvon d'avoir envie de passer du temps avec son ATSEM. Il y a forcément une idée sous-jacente, celle de la séduire.

Assia : « *Je te parle en général moi aussi j'ai offert une boîte de chocolat à mon ATSEM, le problème il est pas là, c'est quelque chose on ne le fait pas exprès on est comme ça tout le temps et on ne s'en rend pas compte. On va parler 2 ou 3 minutes de tel ou tel enfant mais finalement on prend pas le temps d'aller discuter avec les animateurs et de se dire on peut peut-être faire des projets ensemble, d'aller voir je sais pas le gardien de l'école à part aller dire voilà j'ai un problème... Clairement on est quand même hyper catégorisé et on discute finalement je vous le dis et je le répète finalement vous ne vous en rendez pas compte on discute souvent quand même avec les gens avec lesquels on se retrouve que ce soit professionnellement que ce soit dans la vie privée* ».

Assia exprime encore des exemples parlants pour que les autres EFS se rendent compte de ce qu'il se passe dans leurs écoles, dans leurs classes et de leurs comportements. Ces exemples expriment des rapports de pouvoir au sein des écoles et une non-volonté de la part des un·e·s et des autres de se mélanger. Chacun·e a sa place et s'en accommode finalement. A ce moment là, David prend la parole pour expliquer la difficulté à se saisir de l'approche intersectionnelle.

David : « *Pour abonder dans le sens de ce que disait Patrick tout à l'heure je sais pas si cette notion d'intersectionnalité elle est réaliste, je sais pas si elle est opératoire. Je m'explique, il y a une notion, les notions de genre, de classe, etc. elles sont beaucoup plus schématiques, il y a un rapport de classe chez Marx, il y a le prolétaire contre le bourgeois etc, rapport de genre homme/femme, ici c'est beaucoup plus complexe je pense beaucoup plus réaliste effectivement par rapport à la société mais en même temps est-ce que c'est opératoire. C'est-à-dire que le fait que ce soit aussi complexe comment trouver des solutions du coup parce que si tout ça est entremêlé après est-ce que finalement on n'arrive pas à l'absence de résultat, parce que justement on n'arrive pas à déceler est-ce que c'est par rapport au genre, est-ce que c'est par rapport à l'ethnie, est-ce que c'est par rapport à la classe, donc tout cela évidemment est entremêlé j'ai bien compris mais du coup ça peut arriver à des résultats qui peuvent sembler en fait extrêmement... complexes* ».

Patrick : « *Je vois la nécessité de prendre en compte tout ça mais effectivement en France il y a une tradition républicaine de l'école qui veut que il y ait une égalité par le savoir et par la connaissance qui est mise en place depuis la fin du 19^{ème} et qui est un vrai boulet*

pour l'école parce que clairement c'est pas un sanctuaire dans lequel tout d'un coup quand les élèves rentrent les discriminations, les différences sociales, les différences ethniques etc... ça s'estompe et face au prof tout le monde est sur un pied d'égalité et va apprendre et celui qui apprend bien, eh ben il est récompensé par un bon boulot celui qui apprend mal il est puni et il sera éboueur et il ne va pas gagner sa vie et encore les éboueurs gagnent mieux que les profs. Ça pollue encore je trouve la vision qu'on a de l'école et du coup à la fois ça apporte un peu d'air frais ce genre d'étude et en même temps on ne sait pas trop comment s'en dépatouiller, enfin oui comment l'utiliser voilà ».

David et Patrick s'interrogent sur la possibilité de se saisir de ces questions dans l'école, dans leur enseignement. Les deux précisent que l'on ne peut nier l'existence des rapports sociaux et qu'il serait souhaitable de les prendre en considération dans l'enseignement mais se questionnent surtout sur le « comment faire ». Patrick pense que ce « genre d'étude apporte un peu d'air frais même si on ne sait pas trop comment l'utiliser ». Une certaine bascule s'opère pour la plupart des EFS de ce groupe se rendant compte que les rapports sociaux entrent dans l'école et que ne pas en prendre acte serait alors discriminatoire. Tou·te·s n'ont pour autant pas fait cette bascule et Virginia s'oppose à cette vision. Pour elle, prendre en compte les rapports sociaux au sein de l'école engendrerait de les faire exister : « *Je vais peut-être sûrement dire une bêtise mais on parle de s'en servir en classe est-ce que justement s'en servir en classe ce n'est pas le faire exister. Si justement je commence à tenir compte de la race de mes élèves, du genre et de la classe sociale c'est pas mettre en exergue quelque chose enfin si on n'en tient pas compte à la limite on le fait disparaître, on fait disparaître cet écart ».*

La plupart des stagiaires réagissent de suite à ses propos, beaucoup d'entre elles/eux ne sont pas en accord et certain·e·s essayent de lui expliquer. Le débat s'engage alors sur le déterminisme social et les rapports de domination.

Marie : « *Ben non parce que ça existe »*

Virginia : *Ben oui enfin moi je... je suis paumée parce que moi... je vois pas...*

Marie : « *toi en tant qu'enseignante et en tant qu'adulte avoir une posture d'égalité tu vois vis-à-vis de tous ces élèves malgré leur différence, prendre en compte ça veut pas dire stigmatiser ».*

Virginia : « *Je ne le ressens vraiment pas. Non, mais je vois pas de différence entre les enfants de telle ou telle race, de tel ou tel genre, de telle ou telle classe sociale ».*

Ahlem : « *Mais Eux, ils ont des conceptions qui sont déjà définies en fonction de ce qu'il se passe à la maison* ».

Assia : « *La société va le prendre en compte toi tu le prends pas en compte mais l'enfant là lui peut-être que tu dis qu'il ne le prend pas en compte sauf que je pense qu'il a déjà lui aussi une perception... ses parents... Et que finalement la société va le faire pour lui, même s'il ne s'en est pas rendu compte* ».

Virginia : « *J'ai pas dit que l'enfant le prenait pas en compte... mais moi je le ressens pas... je le vois pas... vraiment...* ».

Marie : « *Après tu peux pas tout catégoriser c'est justement quand tu es face à un élément de difficulté essayer de comprendre d'un point de vue éducatif, social, culturel, justement quels sont ses points forts, ses points d'appui et peut-être enfin je sais pas... pour moi c'est très théorique ce que je dis... en pratique je saurai pas comment faire particulièrement mais je pense qu'il est là l'enjeu en fait pas de se dire qu'il appartient à telle culture donc il va avoir telle et telle problématique parce que là on est encore dans des stéréotypes mais ...* »

Marie : « *... il y a quand même un déterminisme social, tu nais dans un environnement, qui va un petit peu déterminer ta vie, alors heureusement qu'il y a des éducateurs, qu'il y a des adultes, qu'il y a des professionnels qu'il y a des enseignants, qu'il y a plein de choses qui vont faire bouger un petit peu ce déterminisme, mais enfin voilà Bourdieu ce qu'il dit c'est comme ça tu nais dans un environnement qui est déjà porteur de plein de choses sur toi et qui vont t'emmener dans une certaine direction* ».

Elle prête attention à la formulation de ses phrases car elle sent que c'est un sujet sensible pour certain·e·s.

David : « *En même temps Bourdieu dit que c'est une forme de croyance et que justement le dévoilement de ce processus c'est justement d'essayer que les gens qui vont intérioriser cette domination puissent se rendre compte en fait que tout cela est complètement artificiel.*

Marie : « *oui, mais c'est nous qui créons cela* ».

David : « *les dominants croient eux-mêmes en leur position de force. Là c'est plus empirique mais si on regarde l'histoire familiale de Bourdieu lui-même, il est né dans une famille très très modeste, son papa était postier je crois sa maman femme au foyer et donc du coup lui-même son parcours démonte en quelque sorte sa sociologie.*

Marie : « *oui, oui bien sûr* ».

David : « *Pourquoi je dis ça c'est parce que j'en avais déjà parlé...mais c'est vrai que moi je me suis rendu compte je viens d'un milieu défavorisé, j'ai eu un bac professionnel et après j'ai été en thèse, etc... donc mon parcours, j'ai enseigné à sciences po enfin bon bref tout ce qu'on peut dire de capital symbolique pour le coup et qu'en fait je me suis rendu compte et d'ailleurs peut-être que ça explique certaines choses, que j'étais pas à ma place et du coup j'ai voulu me reconverter professionnellement et en même temps ça veut dire que ça n'est pas impossible.*

David, homme assigné comme blanc de classe sociale défavorisée ayant fait de hautes études, prend pour exemple son histoire personnelle pour montrer que rien n'est impossible mais en même temps, il exprime que sa reconversion est due à la sensation de ne pas être à sa place. Tou·t·e·s ont écouté attentivement David pendant son intervention comme pour les précédentes, un enjeu de pouvoir prenant place. Il prend le pouvoir même s'il ne le souhaite pas, cela se fait naturellement. Marie revient sur les propos de David concernant la possibilité de chacun·e de transformer son parcours scolaire et de « changer » de classe sociale comme lui a réussi à le faire. Elle souhaite mettre en avant la difficulté de ce changement en étayant son propos avec des exemples précis.

Marie : « *Je suis d'accord ...évidemment qu'on a tous notre liberté individuelle avec des volontés personnelles et justement l'envie et le pouvoir ... de passer les classes sociales comme on en a envie ; après pour ça il faut quand même quelques bagages derrière nous qui peuvent être juste des bagages pas forcément éducatifs ou culturels mais des bagages psychologiques aussi et c'est là où je pense que nous, notre rôle il est intéressant au sein de l'école, c'est de développer le potentiel humain de chaque élève, avec justement sa culture et tout mais la confiance qu'il a en lui, je pense lui dire OK ben peut-être que.. on va pas lui dire ça mais peut-être que tu démarres de là mais tu as le potentiel humain comme les autres d'aller loin, et c'est là je pense que nous on a un gros travail à faire sur la confiance en soi parce que même nous entre nous voilà on a tous nos propres difficultés par rapport à la confiance t'es arrivé jusque là parce que ben peut-être que justement à un moment dans ta vie tu t'es senti poussé des ailes pour aller très haut mais voilà on n'a pas tous cette capacité là en fonction de notre éducation, de notre histoire et compagnie ».*

Cécilia qui, depuis le début, exprime que les rapports sociaux impactent la société et l'école mais qu'elle ne saurait comment les prendre en compte dans son enseignement, s'interroge sur ce qui vient d'être dit :

Cécilia : « *mais, est-ce que ça c'est faire de l'intersectionnalité ?* »

Marie : « *Ben c'est prendre en compte peut-être l'individu dans sa globalité, peut-être sortir un peu de l'idée des connaissances, des compétences et voir juste l'être humain qu'on a en face de nous* ».

David : « *C'est aussi une forme de résilience, ... ne pas croire qu'on est déterminé par d'où on vient, où on est né etc..* ».

FB : « *ce qui me gêne, ...c'est qu'on essaie de catégoriser à chaque fois tout le monde tous qu'on rentre dans des cases et une fois qu'on est dans notre case on a plus ou moins de risque ou de chance d'aller un petit peu plus loin. Même nous en tant que professeur des écoles on voudrait que nos élèves puissent passer le bac, avoir un doctorat, réussissent leur vie. Mais on peut très bien réussir sa vie en ayant un CAP, monter sa société, très bien réussir, il y a des exemples dans d'autres pays qui montrent qu'on n'est pas obligé d'avoir beaucoup d'études, beaucoup de culture à la base pour réussir sa vie* ».

Cette personne s'interroge sur ce qui est expliqué et sur l'assignation. Elle exprime les attentes des enseignant·e·s concernant leurs élèves notamment le fait que chacun·e souhaite que ses élèves réussissent le bac et fassent des études car cela est en corrélation avec la réussite sociale ce qu'elle ne conçoit pas. Pierre vient conforté ses propos mettant effectivement en évidence les représentations des enseignant·e·s sur les parcours scolaires. Au final, on ressent qu'en tant qu'enseignant·e, elles/ils ont des attentes de réussite scolaire pour leurs élèves qui sont en totale corrélation avec une future réussite sociale. Mais que veut dire réussite scolaire, de bonnes notes, de longues études ou tout simplement un parcours quel qu'il soit dans lequel l'élève s'épanouirait ?

Pierre : « *En tant que professeur des écoles, on a déjà des représentations sur les parcours scolaires* ».

Marie : « *Attention on est aussi face à des représentations culturelles et sociales qui sont existantes et donc en effet même si chacun d'entre nous a cette vision de qu'est-ce que c'est réussir sa vie ben après tout il faut être épanoui il y a la société aussi qui existe. Moi j'ai travaillé dans des quartiers très défavorisés avec des jeunes qui étaient sortis du système scolaire en 5^{ème} ... ils arrivent à 15 16 ans scolarité plus obligatoire c'est des jeunes qui se retrouvent dans la rue après, sans formation, sans scolarité, avec une famille qui a du mal à les tenir, donc on a aussi une responsabilité vis-à-vis de ça dans*

le sens où... OK on peut pas ne pas prendre en compte tout ça mais il y a des cultures sociétales qui sont vraiment présentes et qui... ».

Certain·e·s ne semblent pas en accord mais elle appuie son propos reprenant la parole et le pouvoir. Elle parle du poids du rapport social de classe sur le parcours des élèves.

Marie : *« Je suis désolée, mais naître dans un quartier très défavorisé, naître dans un quartier assez défavorisé, il y a une culture du quartier qui vient s'ajouter à la culture de la famille et à l'éducation de la famille, et on ne peut pas ne pas prendre en compte ce genre de choses, si on veut que nos gamins aient un maximum de potentiel pour aller le plus loin possible je dis pas doctorat, franchement mais moi le nombre de jeunes que j'ai vus et c'était hallucinant qui sont même allés jusqu'au lycée dans des BTS, à des moments où ils devaient faire des stages et qui disaient ben voilà je viens de tel endroit, d'Aulnay sous Bois, on leur disait vous savez monsieur nous on a déjà untel untel ».*

L'appui de David pour son exemple permet de conforter son point de vue aux yeux des autres. Les EFS sont en difficulté pour accepter ses propos car cela touche aux possibilités des élèves quant au choix de leur parcours scolaire ce qui par corolaire met en cause le système scolaire et donc les enseignant·e·s.

David : *« ça c'est vrai »*

Marie : *« mais bien sûr c'est une vraie réalité »*

David : *« je suis d'accord »*

Marie : *« et du coup ben qui décrochaient et au lieu de se prendre la tête à aller à l'école et à se lever tous les matins ils préféraient faire le guet en bas du quartier et gagner 1000 ou 2000 euros la journée ».*

Cécilia : *« moi aussi je préférerais. »*

Les stagiaires se mettent à rire. Cela détend un peu l'atmosphère. C'est une femme assignée comme non-blanche qui s'exprime ce qui aux yeux de tou·te·s est certainement plus acceptable. Une femme assignée comme blanche ne se serait peut-être pas permis ce propos.

Marie : *« La filière professionnelle n'est pas du tout valorisée ». « Mais le métier de professeur des écoles c'est pareil. On voit dans notre groupe qu'il commence à y avoir une mixité sociale mais pendant combien de temps en maternelle il n'y avait que des femmes ... ».*

Assia : « on voit dans notre groupe on est très mixte. Elle fait des gestes en montrant l'ensemble du groupe. Mais hors 93 surtout la province clairement c'est un métier de femme représenté par les femmes »

FB : « blanches ...blanches. ».

Assia : « blanches, il y a juste à regarder les listes de ceux qui ont eu les concours... moi je me suis amusée à regarder un peu la liste et je me suis dit ben les asiatiques il y en a pas beaucoup les pays un peu Pakistan tout ça il y en a quasiment pas du tout non mais clairement...les noms on voit un peu le profil... à part dans le 93 ».

Les stagiaires commencent à parler en même temps, font des commentaires sur ces propos mais semblent effectivement en accord avec Assia. Le métier de professeur·e des écoles de manière générale est beaucoup plus représenté par des femmes assignées comme blanches et les EFS s'en rendent bien compte même si, dans le 93, les femmes assignées comme non-blanches sont également présentes.

David : « les solutions elles sont davantage dans le bouleversement des mentalités, la prise de conscience et l'éducation c'est-à-dire que... quelle autre solution ? justement faire prendre conscience que professeur des écoles c'est pas un métier de femme, que on peut jouer au foot si on est une femme etc etc »

OM : « il faut bien se rendre compte d'une chose ...bien souvent on se dit c'est en rapport avec l'éducation sauf qu'il s'avère qu'il n'y a pas que les personnes qui éduquent leurs enfants entre guillemets qui sont responsables il y a ... qui d'autre ? »

Ahlem et David en même temps : « Les enseignants »

Même si dans leurs propos, elles/ils commençaient à se rendre compte du poids de l'enseignant·e dans la divulgation des stéréotypes, des représentations existantes et de l'impact de l'école dans la reproduction des rapports sociaux, dire ouvertement que les enseignant·e·s sont responsables est un grand pas.

9.1.1.2 Synthèse partielle concernant la construction des compétences

Concernant la construction des compétences individuelles, les enseignant·e·s de ce groupe suite aux nombreux échanges lors du débat proposé ont interagit les un·e·s avec les autres (C4) et se sont confronté·e·s cognitivement à des conceptions et des opinions différentes des leurs. Elles/ils se sont écouté·e·s même si parfois cela semblait difficile pour elles/eux et ont, pour beaucoup, argumenté leurs idées. Ces phases d'écoute, de réflexion et d'argumentation ont permis de faire avancer leurs pensées respectives même

si certain·e·s, peu nombreu·ses·x, restent sur leurs positions (Virginia). Force est de constater que les stagiaires de ce groupe ont été interpellé·e·s par les textes sur les rapports sociaux et sur les rapports de pouvoir et discriminations qui en découlent et se rendent compte que ces rapports sociaux sont bien présents au sein de l'école. Certain·e·s ont même mis en évidence que ce serait hypocrite de ne pas le voir et qu'elles/ils participent de la reproduction de ces rapports de sociaux de part les représentations et stéréotypes qu'elles/ils véhiculent. Ces avancées des stagiaires sont significatives des indicateurs du modèle CompAS (2002) « agir, être actif, interagir avec les autres apprenants et réfléchir sur son action (C3 C4 et C5) ». Elles/ils se sont ensuite posé·e·s les questions de la possibilité de la mise en pratique de l'approche intersectionnelle dans leurs classes. Cela est en en lien avec les compétences C5 (réfléchir sur son action), C9 (orienter son activité vers la construction de sens) et C10 (orienter son activité vers le transfert de connaissances). A ce stade, même si, pour la plupart, elles/ils ont bien compris les enjeux de cette approche pour l'enseignement et ont donc avancé dans la construction de compétences, elles/ils se questionnement sur le comment faire et sont à la recherche de solutions opérationnelles dans leurs classes. Tou·te·s n'avancent pas à la même vitesse et malgré certains doutes levés, les questions subsistant, empêchent encore la possibilité pour tou·te·s d'une intégration efficace de l'approche intersectionnelle au sein de leur enseignement. Tou·te·s ont bien mis en évidence les rapports sociaux et les rapports de pouvoir qui s'établissent dans la société et par là-même au sein de l'école mais la bascule n'est pas encore faite lorsqu'il s'agit de le mettre en œuvre au sein de sa classe et de son enseignement. Une volonté de la part de ce groupe de s'engager dans cette voix est ressentie mais la complexité inhérente à l'opérationnalisation reste un frein pour une mise en œuvre efficace. Pour exemple, David précise qu'il comprend l'importance de prendre en compte les rapports sociaux mais se pose la question de la faisabilité de cette prise en considération de manière entremêlée au sein de son enseignement. En somme, elles/ils ne savent pas comment faire.

Concernant la construction de compétences au sein du groupe de formation, elles/ils sont en capacité de s'écouter, de confronter leurs points de vue même si le début du débat était un peu houleux. Il a cependant été nécessaire que des personnes spécifiques (David, Pierre, Marius et Marie tou·te·s assigné·e·s comme blanches) prennent la parole et argumentent pour faire avancer les pensées respectives de l'ensemble du groupe.

Certain·e·s EFS sont encore dans l'opposition telle que Virginia qui, malgré les différents arguments proposés, ne parvient pas à comprendre l'importance de considérer les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle au sein de l'enseignement. Pour elle, ce serait les faire exister ! Au cours de ce débat, à de nombreux moments, les points de vue divergeaient considérablement mais il semble, qu'au fur et à mesure de celui-ci, les pensées des un·e·s et des autres ont convergé dans une même direction. Les stagiaires sont allé·e·s au fond des choses et ne se sont pas laissé·e·s déborder par les sujets brûlants. Elles/ils n'ont aucunement hésité à se positionner sur des sujets de société considérés bien souvent comme tabous. La plupart de ces EFS, grâce à ce travail de groupe, ont construits des compétences en lien avec les indicateurs du modèle CompAS C3, C4, C5, C9 et C10 car elles/ils ont agi, interagi avec les autres apprenant·e·s, réfléchi sur leurs actions, orienté leur activité vers la construction de sens et le transfert de connaissances. Il n'est pas moins vrai que certain·e·s vont plus vite que d'autres dans ce processus de construction de compétences.

Concernant les rapports de pouvoir, lors de ce débat, des différences de comportement des stagiaires en lien avec les rapports sociaux ont été observés. En effet, dès le début de ce débat, Assia assignée comme non-blanche a eu beaucoup de difficulté à se faire écouter et beaucoup de stagiaires assigné·e·s comme blanc·he·s ont très vite été dans l'opposition. Il a alors été nécessaire qu'une femme assignée comme blanche vienne en soutien pour que ses arguments soient entendus. De manière générale, les personnes ayant le plus parlé, aussi bien en nombre d'interventions qu'en temps de parole, sont les personnes assignées comme-blanches et de classe sociale moyenne et/ou élevée. A chaque fois qu'une de ces personnes parlait, le silence et l'écoute régnaient ce qui ne fut pas le cas pour les personnes assignées comme non-blanches hormis parfois lorsque Cécilia parlait. Elles/ils ne se sont pas rendu·e·s compte de ce fait si ce n'est Marie venue en appui plusieurs fois à Assia. Etait-elle pour autant consciente de ce rapport de pouvoir qui prenait place ?

9.1.2 Groupe 2

Suite à la présentation des premiers posters, le débat pouvait commencer. Les EFS ont été encouragé·e·s à envisager ce qu'elles/ils pouvaient faire de ces nouvelles ressources cognitives dans l'exercice de leur enseignement. La consigne était large au départ leur permettant de discerner ce qu'il se passe dans l'école, dans leur conception de leur

enseignement ou bien dans leur mise en œuvre de séances intégrant des régulations éventuelles. Elles/ils vont davantage être confronté·e·s aux compétences en lien avec :

- C3 : agir, être actif
- C4 : interagir avec les autres apprenants
- C5 : réfléchir sur son action
- C8 : intégrer ses ressources personnelles diverses
- C9 : orienter son activité vers la construction de sens
- C10 : orienter son activité vers le transfert de connaissances

Les verbatims des débats réalisés avec le groupe vont nous permettre d'apporter la preuve de la confrontation aux compétences mises en avant ainsi que de leur construction.

9.1.2.1 Des rapports sociaux et rapports de pouvoir mis en perspective dans le fonctionnement de l'école ?

Dans ce groupe, les enseignant·e·s ont mis en avant en tout premier lieu leur volonté en tant qu'enseignant·e (Camille) « *d'ouvrir l'esprit aux enfants, qu'ils sentent moins les origines et les classes, qu'ils peuvent eux aussi faire le travail comme certains, pas de femme de ménage, donc à nous oui de leur donner confiance en eux je pense et leur dire que c'est possible aussi pour eux* ». Mais tout de suite, elles/ils se sont rendu·e·s compte que, malgré leur bonne volonté, des rapports de pouvoir s'exprimaient au sein de leurs écoles entre collègues participant elles/eux-mêmes à leur reproduction. Concernant les rapports sociaux de classe, Silvia précise : « *en tant qu'enseignant on a un rôle pour justement permettre aux élèves de dépasser les déterminismes qui n'ont pas lieu d'être mais à la fin en tant qu'enseignant on reproduit aussi éventuellement avec les AVS, avec les ATSEM, on n'est pas sur le même rang donc même si par certains côtés on arrive à avoir du recul, inconsciemment on reproduit quand même des discriminations ou des stigmatisations ou des différences à d'autres niveaux ce qui est quand même très complexe* ». Elle évoque les AVS (Auxiliaires de vie scolaire) et les ATSEM (Agents Territoriaux Spécialisés des Écoles Maternelles) mettant en avant un rapport de domination de classe des enseignant·e·s sur ces dernier·e·s.

Certain·e·s s'insurgent, précisant qu'elles/ils considèrent leurs ATSEM comme leurs collègues et à égalité avec elles/eux. La réalité est toute autre et des enseignant·e·s du

groupe le font remarquer en mettant en avant la séparation des espaces (salle des ATSEM, salle des maitres) et les différences de comportements et d'attention (ne mangent pas ensemble et pas de relations à l'extérieur avec leurs ATSEM). Nathalie exprime un point de vue qui contraste avec la bienséance consensuelle en affirmant : *« c'est pas le dominant qui décide là, les ATSEM aiment bien être entre elles »*. Certain·e·s semblent surpris·e·s de cette position et d'autres non. Et pourtant, nous voyons bien un rapport de pouvoir apparaître sous forme de dominant·e (l'enseignant·e) et de dominé·e (l'ATSEM). Dans cette partie de débat sur les ATSEM, les personnes les considérant comme leurs collègues et à égalité selon leurs dires et donc sans processus de domination sont les personnes assignées comme blanches alors que les personnes essayant de montrer que dans la réalité ce n'est pas le cas, sont des personnes assignées comme non-blanches mettant alors en avant les processus de domination et de discrimination qui en découlent. Cette analyse permet d'affirmer que les idées politiques rentrent dans l'expérience de l'école et témoigne d'un rapport intersectionnel en train de se faire au sein du groupe. Louanne est la seule femme assignée comme blanche du groupe qui n'est pas en accord avec ses camarades. Elle précise :

« C'est totalement la question du groupe social. Elle se sent appartenir à un groupe social inférieur et du coup elle va pas oser aller dans la salle des maîtres et ce problème ça va au-delà d'une histoire de salle c'est juste que c'est ancré en nous on a des préjugés on ne peut pas dire le contraire tu peux copiner avec une autre enseignante tu vas pas copiner avec une ATSEM à l'extérieur ; Il y a des différences, des clivages. Des groupes sociaux, je pense que c'est beaucoup plus compliqué que ça et que elles comme nous... ». Cela fait réagir immédiatement Clara et un discours s'engage entre ces deux enseignantes.

Clara : *« Mais c'est pas compliqué enfin moi ça me fait bondir ce que tu es en train de dire »*.

Louanne : *« C'est en rapport avec le texte moi je critique ça mais je pense juste qu'on a intégré des choses et c'est pas forcément conscient tu vois »*.

Clara: *« Mais c'est là qu'intervient ta conscience personnelle, et puis aussi la bienveillance que tu peux avoir à l'égard de tes semblables, c'est juste une question de respect et de considération pour les autres quels qu'ils soient quelque soit leur poste, quelles que soient leur classe, leur culture, leur couleur de peau, la taille de leurs chaussures on s'en contrefiche c'est juste est-ce qu'on est capable de faire appel à ce*

qu'on a de meilleur ou est-ce qu'on s'arrête à tous ces clichés là en se disant ah ben oui mais c'est la société qui m'a formaté je trouve ça trop facile c'est pas une histoire d'organisation de salle il faut aller au-delà de tout ça ».

Louanne : *« Mais c'est juste un constat des fois quand ça se passe dans mon école je ressens exactement ce qu'on a dit quoi cette histoire de répartition du travail selon une frontière sexuée et ethnique ».*

Clara : *« Qu'est ce qu'on fait pour que ça change ? ... moi ce qui me sidère un peu c'est qu'il y a une forme de constat un peu passif de dire ben c'est comme ça on est formaté comme ça ben non ».*

A ce moment là, les autres se sentant attaqué·e·s interviennent de concert : *« bah non, c'est inconscient ».*

Dans ce dialogue entre ces EFS et au sein même du groupe, les rapports sociaux ont pris place avec une prédominance du rapport social de classe. Les EFS catégorisé·e·s comme blanc·he·s sont unanimes au début du débat pour mettre en avant une égalité de statut, de classe entre les ATSEM et elles/eux-mêmes précisant l'importance de l'ATSEM au sein de la classe. Elles/ils cherchent des excuses au peu de temps passé avec elles à discuter en invoquant les espaces différenciés (vestiaire, salles), leurs services de cantine, etc. avant que Louanne n'argue de son côté les préjugés, les stéréotypes existants au sein de l'école entre les différent·e·s intervenant·e·s. D'autres enseignant·e·s stagiaires assigné·e·s comme non-blanc·he·s avaient déjà évoqué ce fait mais sans impact réel. La discussion s'envenime alors entre quelques stagiaires, certain·e·s ne voulant pas reconnaître les clivages existants. Dans cette discussion, on parle autant de rapport social de classe entre les ATSEM et les EFS que de rapport social de classe et de « race » entre les EFS car les EFS étant les plus écouté·e·s sont les EFS catégorisé·e·s comme blanc·he·s. Il n'y a que quand Clara sous-entend qu'elles/ils seraient dans un rôle passif que l'ensemble du groupe s'insurge et émet le même désaccord. Les deux dernières questions posées par nous-même lors cette partie de débat « qui voit des enseignant·e·s de son école à l'extérieur ? » et « qui voit des ATSEM à l'extérieur » a permis d'étayer les propos concernant les processus de domination à l'œuvre car 14 personnes ont levé la main pour la première question et seulement 6 pour la deuxième.

A la fin de cette partie de débat, nous pouvons observer que le clivage n'est plus aussi prégnant et que le curseur a changé de position se déplaçant du rapport social à la fonction professionnelle et aux difficultés inhérentes à chaque métier. Silvia : *« Ce qui est*

compliqué c'est qu'on fait pas le même métier ... et je sais que quand on était animateur on n'était pas professeur des écoles, quand on est ATSEM on n'est pas professeur des écoles, on nous fait sentir la différence, c'est parfois pas très sain parce qu'on est là pour les élèves mais d'un autre côté on ne fait pas le même métier et je trouve que la réponse de faire comme si tout le monde était pareil alors que tout le monde n'a pas le même métier ça me semble pas non plus être la bonne réponse . Je me dis qu'il y a des problématiques qui sont liées aux enseignants, qui ne sont pas celles forcément de l'ATSEM alors après que ce soit hyper clivé c'est peut-être pas le but mais... ». Même si le curseur s'est déplacé permettant d'expliquer ou de justifier une différence de comportement entre les enseignant·e·s et les ATSEM, les propos mettent en avant une non volonté de clivage de manière moins brutale qu'auparavant ce qui sous-entend une envie que les arguments soient entendus. Nous pouvons alors affirmer suite à ce débat que les EFS prenant part à ce débat sur les ATSEM ont progressé concernant les compétences C4 (interagir) et C5 (réfléchir sur son action) par l'écoute, l'intervention, le changement de point de vue qui semblent s'être opérés.

9.1.2.2 La transposition dans la classe

Après cette première partie de débat sur les relations entre adultes dans leurs écoles, Emma explique une situation vécue dans sa classe : *« j'essaie d'y faire très attention parce qu'on peut faire des choses sans y prêter attention. Par exemple, on a un ballon dans la classe et automatiquement arrivé à la récréation et je ne sais pas pourquoi je le donnais aux garçons, mais pourquoi je ne sais pas c'est complètement idiot je suis une fille et j'adore jouer au ballon et les filles disaient oui mais c'est tout le temps les garçons qui les ont et ils veulent jamais jouer avec nous. Donc je leur ai dit il va falloir faire quoi : moi j'ai deux jours avec vous les jeudis et vendredis où je suis de récréation alors on va faire un jour garçons un jour filles vous pouvez pas jouer tous ensemble on va faire ça on va vous séparer et en fait quand je l'ai dit je me suis dit mais « n'importe quoi » je suis en train de leur dire que je vais faire un jour que pour les filles et un jour que pour les garçons et je me suis dit mais en fait je me rends compte dans ma pratique de petites choses dont je me rendais pas compte avant. C'est le ballon de la classe il porte l'insigne CE2 A c'est pour tout le monde ».*

Louna : *« Même situation que Emma sauf que je ne sais pas si j'ai bien fait ou pas c'est-à-dire que j'ai dit soit vous jouez avec les filles et les filles jouent avec les garçons, soit*

vous n'avez pas le ballon. Et à partir de ce moment là, ils jouent ensemble et même mes collègues à la récréation m'ont demandé comment j'ai fait pour que les filles et les garçons jouent ensemble au ballon ».

Dans cet extrait, nous remarquons que les enseignantes se remettent en cause par rapport à leur pratique professionnelle, leurs propres stéréotypes (C5). Elles se rendent compte que malgré leur volonté de ne pas faire de différences, inconsciemment, elles en font « *en fait je me rends compte dans ma pratique de petites choses dont je me rendais pas compte avant* ». Elles sont en capacité de réfléchir sur leurs actions (C5), de construire du sens (C9) et essayent de transformer leur pratique en conséquence ce qui dénote la construction de compétences axées sur le transfert au sein de sa classe (C10).

A ce moment, certain·e·s mettent en avant que ce genre de situations n'arrive pas en maternelle, tous les enfants jouent ensemble ce qui interpelle Louna : « *il est intéressant que, dès la petite section, on les habitue à être avec les garçons, de jouer ensemble...*

Nathalie, Gabriel ... : « *mais ils le font, ils vont au coin cuisine...aux toilettes...* »

Louna : « *Alors, pourquoi en grande section : « je ne veux pas donner la main à un garçon »*

Nathalie : « *Il se passe un truc peut-être. C'est peut-être au niveau de la famille* »

Gabriel : « *PS et MS en tous cas, il ne se passe rien* ».

OM : « *Attention Nathalie pour répondre à ce que tu dis tu ne l'as pas vu ou tu ne l'as pas perçu Mais ça ne veut pas dire que tout le monde est dans ce cas là et que c'est la réalité* »

Nathalie : « *J'y prête attention pourtant. Pourtant le garage c'est pas stigmatisé garçon ils se font à manger ensemble, ils jouent aux voiture ensemble ils se tiennent la main... à aucun moment et puis... ils sont tous copains pour l'instant*».

Louna : « *c'est un travail en moyenne et en grande section, qu'il faut...* »

Aïcha : « *dans ces cas-là comment est-ce qu'on peut expliquer, qu'en CE1, j'ai un garçon qui n'a pas voulu donner la main à une fille en cours de sport Moi mon gamin il a 5 ans et il me dit je ne fais pas de bisou aux filles* »

Cette partie dénote une méconnaissance des élèves et une incapacité de la part de certain·e·s EFS de se remettre en question pendant que d'autres ont déjà fait la bascule. C'est le cas de Louna et Aïcha qui contredisent les propos des autres EFS et argumentent en donnant des exemples concrets afin qu'elles/ils se rendent compte de la réalité. Certain·e·s semblent perturbé·e·s comme Nathalie qui pensait y faire attention. Il est

important de noter que les enseignant·e·s stagiaires ayant du mal à accepter l'implication des rapports sociaux en maternelle sont celles/ceux enseignant en maternelle. Même si elles/ils acceptent les points de vue des autres, on ressent un besoin de leur part de se justifier. Pour ces enseignant·e·s, la compétence en lien avec C5 n'est pas complètement construite car même si elles/ils réfléchissent, leur regard reste figé. Peut-être se sentent-elles/ils jugé·e·s en leur qualité d'enseignant·e même si ce n'est pas le cas. Cette non-prise de conscience prend place dans l'intime de la personne, ne souhaitant pas être mis en défaut sur leurs propres compétences. Considérant que les stéréotypes prennent place dès l'âge de deux ans, pourquoi les enfants de l'école maternelle seraient-elles/ils épargné·e·s ?

9.1.2.3 Synthèse partielle concernant la construction des compétences

Concernant la construction des compétences individuelles, les EFS ont interagit les un·e·s avec les autres (C4) en se confrontant cognitivement à des conceptions et des opinions différentes des leurs, en étant d'en l'obligation de s'écouter, de réfléchir, d'argumenter et cela a participé de l'avancée de leurs pensées respectives. Ces échanges permettent d'affirmer que les enseignant·e·s ont été interpellé·e·s par les textes sur les rapports sociaux et sur les rapports de pouvoir et discriminations qui en découlent. Elles/ils se posent des questions et surtout se rendent compte qu'elles/eux-mêmes, au sein de leur travail, reproduisent ces rapports de pouvoir alors même que ces derniers les choquent. Ces avancées des stagiaires sont significatives des indicateurs du modèle CompAS « agir, être actif, interagir avec les autres apprenants et réfléchir sur son action (C3, C4 et C5) ». Elles/ils se sont effectivement posé·e·s les questions de l'application de ce savoir nouveau dans leurs classes et leurs enseignements en lien avec les compétences C5 (réfléchir sur son action), C9 (orienter son activité vers la construction de sens) et C10 (orienter son activité vers le transfert de connaissances). Nous observons avec ces extraits que tou·t·e·s ne construisent pas les compétences de la même manière et surtout à la même vitesse. Certain·e·s ont avancé dans la construction de compétences comme Louna et Aïcha pendant que d'autres sont encore dans la réflexion et le questionnement comme Nathalie. Elles/ils ont des doutes et tant que ces derniers ne seront pas levés la construction de compétences à intégrer l'approche intersectionnelle au sein de leur enseignement ne pourra être effective. Contrairement au travail sur les textes qui leur permettait d'élaborer des compétences de manière relativement ouverte à de nouvelles idées et à cette approche

intersectionnelle en termes de savoirs, le passage aux mises en œuvre dans la réalité de l'école et de la classe pose davantage de problème et est marqué par des réticences, des résistances aussi bien individuellement que collectivement. Cela témoigne du processus en train de s'établir : il y a un butoir, un point d'achoppement pour passer de l'élaboration cognitive aux mises en œuvre. Les EFS ne cherchent à comprendre les choses qu'à travers les problèmes que cela pourrait engendrer mais pas du tout en terme de stéréotypes que les enfants elles/eux-mêmes véhiculeraient, en terme de relations, de dominations, de stigmatisations. En somme, si elles/ils n'observent pas de problèmes, c'est qu'il n'y a pas de problèmes. Certain·e·s mettent en avant l'influence de la famille et donnent des exemples concrets de parents qui ne souhaitent pas voir leur garçon jouer avec une poupée, de sports pratiqués par les élèves à l'extérieur, sports de filles et sports de garçons. Elles/ils précisent que les comportements différenciés peuvent être dus aux trois rapports sociaux en même temps mais à aucun moment n'expriment la possibilité que l'enseignant·e participe de la reproduction de ces stéréotypes. A la question de savoir qui peut, hormis la famille, avoir une responsabilité dans la reproduction des stéréotypes et une influence sur les rapports sociaux, elles/ils identifient tout d'abord, les pairs, puis la télé, les médias avant de répondre « *l'enseignant·e* » lorsque je leur demande « *qui d'autre ?* ». Une EFS conclue ce moment de débat : « *On les véhicule même si on veut justement lutter contre ça* ».

Concernant la construction de compétences au sein du groupe de formation, sur des sujets brûlants, ils sont en capacité de s'écouter, de confronter leurs points de vue, d'argumenter et ainsi de faire avancer leurs pensées respectives. Certain·e·s EFS sont encore dans l'opposition comme Clara qui, malgré les différents arguments proposés, ne parvient pas à comprendre ce clivage existant et encore moins le fait que certain·e·s EFS de son groupe s'en accommodent. Nous observons également qu'à la fin du premier temps de débat, certain·e·s ne souhaitent plus parler car elles/ils ne parviennent pas à se mettre d'accord et n'acceptent pas certains propos de leurs camarades. Même si le débat n'est pas allé au fond des choses, certain·e·s préférant changer de sujet, les EFS ont tout de même avancé sur certains points en laissant d'autres aveugles. On peut affirmer que ces enseignant·e·s grâce à ce travail de groupe ont construit des compétences en lien avec les indicateurs du modèle CompAS « agir, interagir avec les autres apprenant·e·s, réfléchir sur leurs actions, orienter leur activité vers la construction de sens et le transfert de connaissances (C3, C4,

C5, C9 et C10) ». Néanmoins, nous ne pouvons occulter le fait que certain·e·s vont plus vite que d'autres dans ce processus de construction de compétences.

Concernant les rapports de pouvoir, force est de constater que lors du premier temps de débat des tensions sont apparues entre différents groupes sociaux en présence assignés aussi bien par leur genre, que leur classe sociale et leur « race » même si leur statut est le même. En effet, les personnes assignées comme blanches et de classe sociale moyenne et/ou élevée se sont opposées pour la plupart aux personnes assignées comme non-blanches et de classe sociale moyenne et/ou défavorisée concernant la place attribuée aux ATSEM dans le système scolaire mettant en avant des processus de domination à l'œuvre dont certain·e·s ont conscience et d'autres non. Tout ce temps de débat sur la relation entre les ATSEM et les enseignant·e·s, dont des extraits ont été évoqués, montre bien les politiques oeuvrant au sein même des institutions scolaires et les rapports de pouvoir qui en découlent ainsi que la difficulté à s'en défaire. Lors du deuxième temps de débat, des tensions sont apparues mais il ne nous a pas semblé que ces dernières relevaient de rapports de pouvoir entre stagiaires mais bien de différences de point de vue concernant l'implication des rapports sociaux dans sa propre pratique professionnelle, certain·e·s ne prenant pas conscience de celle-ci avec leurs élèves pendant que d'autres se rendent compte qu'elles/ils véhiculent elles/eux-mêmes les stéréotypes.

9.2 Implication des rapports sociaux de sexe, de classe et de « race » dans l'enseignement et en EPS (deuxième débat)

9.2.1 1^{er} groupe

9.2.1.1 Rapport social de « race »

Dès le début du débat, Assia cherche à revenir sur le rapport social de « race ». Elle précise que s'intéresser à l'ethnicité (terminologie employée dans le texte proposé) à l'école primaire permet d'éviter le décrochage scolaire des élèves et ne parvient alors pas à comprendre pourquoi l'ethnicité ne serait pas utilisée de la même manière par les enseignant·e·s de collège. Elle ne considère pas que cela soit un problème de ramener l'élève à son ethnicité mais plutôt que c'est un atout. Assia se rapproche du poster affiché au tableau pour montrer ce que le groupe a écrit. Elle regarde à chaque fois Virginia qui a engagé le propos concernant l'ethnicité pour essayer de la convaincre de ses idées. Un

enjeu de pouvoir se met en place. Est ce que son statut de femme assignée comme non-blanche entre en jeu ? C'est possible, Virginia en désaccord avec elle étant une femme assignée comme blanche. Assia s'insurge du fait que l'on ne s'intéresse plus à l'ethnie des élèves au collège, aux rapports sociaux en général et que certain·e·s de ses camarades souhaiteraient que l'on ne mette plus en valeur l'élève de l'école primaire par rapport à son ethnicité mais bien par rapport à ses résultats scolaires. Pour elle, les enseignant·e·s de l'école primaire s'intéressant à l'ethnicité de leurs élèves ont raison et ceux du collège ont tort. Son interprétation est faussée car, dans le texte, il n'est pas aucunement écrit que cet intéressement à des aspects positifs sur les résultats scolaires des élèves mais juste que l'élève se sent apprécié car on s'intéresse à lui. Considéré comme un élève lambda avec ses difficultés au collège, cet élève pense être jugé sur son ethnie. Elle n'a pas compris les propos de l'auteur et continue à essayer de convaincre les autres en donnant pour exemple un exercice sur les durées que l'enseignante a construit à partir d'un voyage en avion au Mali (pays d'origine de l'élève en difficulté). Quelqu'un d'un autre groupe intervient : *« il était content mais il n'a pas forcément compris l'exercice »*. Considérant que ce sujet posait problème aux EFS, nous avons décidé de laisser libre cours à leurs propos, certain·e·s s'engageant sur la thématique de la mixité plus abordable pour elles/eux. Nous avons tenté de relancer ce débat lorsque la thématique de la classe sociale a été abordée avec la volonté d'observer la consubstantialité des différents rapports sociaux. Les EFS ne se sont pas emparé·e·s de cette thématique de la « race ». A la fin du débat sur la classe sociale, un nouvel essai de relance à partir du texte sur l'ethnicité a été effectué et cette fois-ci, Virginia a pris la parole mettant en avant le désaccord qu'elle avait eu avec Assia sur ce sujet : *« C'est là qu'on n'était pas d'accord moi je pense que justement ça engendre la rupture et toi tu pensais qu'au contraire il fallait le faire au collège, continuer à le faire »*.

Un échange se construit entre les deux :

Assia : *« Non c'est pas qu'il fallait continuer à le faire, ça existe »*

Virginia : *« Oui mais plus tu insistes dessus plus ça existe »*

Assia : *« J'ai pas dit qu'il fallait insister dessus, j'ai dit qu'à un moment donné ça existe et qu'il faut s'appuyer là-dessus aussi un peu quand même, pas que cela forcément mais... »*

Virginia : *« Moi je pense qu'il faut pas s'appuyer là-dessus parce que s'appuyer là-dessus c'est le renforcer »*

Assia : « A un moment donné ça existe je pense que les milieux sociaux défavorisés ils existent. On va pas se voiler la face les problèmes sociaux, c'est quand même souvent dans des ethnicités bien précises c'est des Maghrebins, des africains, des gens qui viennent de l'Inde, du Pakistan, enfin voilà qui sont allophones souvent... je trouve que finalement de dire que... enfin de pas le prendre en compte dans sa classe je me dis que finalement c'est pas enrichir en fait je sais pas »

Assia : « De pas le valoriser en fait de pas s'appuyer de manière positive en l'utilisant mais effectivement pas de dire ah ben attends il parle pas très bien le français, il a des difficultés ou machin »

Virginia : « Non c'est pas ça dont je te parle comme l'exemple qui disait ok tu viens de tel endroit machin »

Assia : « J'ai pas dit qu'il fallait accepter ...plus à cet élève là qu'à un autre clairement non »

Virginia : « Non mais je te parle pas de ça non plus »

Virginia et Assia entrent en rapport de force sur ce sujet. Elles s'écoutent sans s'écouter. Assia souhaite imposer ses idées mais n'écoute pas vraiment les arguments de Virginia. Elles se coupent sans cesse la parole et ne parviennent pas à terminer un propos, une idée sans que l'autre n'intervienne.

Assia : « je me dis que ne pas le prendre en compte et finalement de pas accepter ces différences là clairement elles existent ces différences de culture, ces différences de... et de finalement de pas les utiliser parfois je trouve ça dommage... je sais pas si je me fais comprendre »

Plusieurs répondent : « si, si »

Assia : « de dire que finalement ça n'existe pas et qu'on traite tout le monde de la même façon je trouve ça moyen »

J'interviens pour recentrer le propos : « Le texte ne disait pas cela, le texte disait juste que cette différence entre l'école primaire et le collège créait une rupture, il ne disait pas que d'un côté ou de l'autre ce n'était pas bien, mais juste que ça créait une rupture ».

Assia : « En fait la rupture c'est ce qu'on disait c'est que les enseignants passent moins de temps avec les élèves au collège, ils les connaissent mais ils ont moins de temps aussi d'adapter ».

Elles/ils en viennent alors à critiquer les enseignant·e·s du second degré sans forcément remettre en question les enseignant·e·s du premier degré. Marine : « Non mais c'est même

pas ça il y a pas beaucoup de différenciation finalement au collège nous on passe notre temps à faire ça, enfin moi je passe mon temps à faire de la différenciation ». Elles/ils s'engagent sur le sujet de la différenciation. Cela fait plusieurs fois que nous remarquons que dès que la thématique de la « race » est abordée, elles/ils trouvent toujours un moyen de détourner le sujet en partant sur autre chose. Nous sommes dans l'obligation de les recentrer une nouvelle fois ce que nous n'avons jamais eu besoin de faire concernant le rapport social de sexe ou de classe. Je leur demande alors très concrètement si « la race » pourrait entrer en jeu au sein des enseignements en EPS. Les réponses me choquent :

Virginia : *« les blacks ils courent plus vite et ils dansent mieux »*. Face à ces propos, certain·e·s collègues acquiescent et rigolent.

Marie : *« En natation ils ont peur de l'eau, parfois ils ne savent pas nager, ils n'ont pas confiance en eux et ils peuvent vite se mettre en danger »*.

Ces réponses mettent en avant des catégorisations très marquées et des préjugés et stéréotypes ancrés dans leurs consciences. Elles/ils ne se posent pas la question de savoir pourquoi est ce que cela pourrait être une réalité et le lien effectif avec les rapports sociaux. Elles/ils ne cherchent pas d'explications particulières à cet état de fait qu'elles/ils évoquent ce qui est assez surprenant compte tenu du sujet de leur travail. Les propos suivants sont moins tranchés et plus à même de lancer le débat.

FB : *« Oui effectivement dans ma pratique j'en tiens compte puisque je fais de la danse et vu que j'ai une classe assez internationale, je me sers de cela pour proposer des supports qui leur parlent, façon de danser, façon de bouger leur corps qui peut être différente pour proposer ce type d'activités à des enfants de manière plus homogène »*.

Pauline essaye de voir où nous souhaitons les emmener : *« Vous parlez d'ethnicité sur les supports ou sur notre posture d'enseignant ? »*

OM : *« Au niveau de l'EPS je parle de la construction des séances et de la mise en œuvre, est-ce qu'on en tient compte ou pas ? »*

Assia : *« moi j'en tiens compte. Je pense que c'est intéressant de mélanger tout le monde enfin ils ont toujours tendance à se mettre en grappes un peu toujours les mêmes copines avec 3 4 finalement ils échangent toujours sur la même chose et tu te rends bien compte quand même que ce sont toujours des grappes de mêmes personnes et de même ethnicité et du coup il y a des moments je les éclate pour avoir des classes hétérogènes, de créer une émulation même au delà de l'EPS finalement d'apprendre à se connaître parce que parfois les élèves dans une même classe, ils communiquent sans communiquer »*. Elle

précise qu'elle en tient compte pour faire les groupes afin que ces derniers ne soient pas racialisés.

C'est alors que je demande aux enseignant·e·s que je suis allée filmer si elles ont remarqué certains regroupements d'élèves. Toutes les deux me répondent qu'elles/ils se mélangent. Je leur donne alors des exemples précis de regroupements de leurs élèves par caractéristiques communes et elles semblent surprises. Elles ne s'en sont pas rendues compte. Je donne l'exemple à Salomé de deux élèves assigné·e·s comme non-blanc·he·s (asiatiques) qui sont toujours ensemble et elle dit « *oui, oui, c'est vrai* ». Je suis surprise par les remarques de certain·e·s qui de concert disent : « *oui, mais les asiatiques c'est toujours comme ça, ils restent ensemble* ». Assia appuie ce propos : « *mais si c'est vrai que ça se passe comme cela* ». Cette remarque met en avant une catégorisation de leur part emprunte de stéréotypes raciaux très marqués. Je continue avec un exemple concernant la classe de Malory : je lui précise que lors du regroupement, les filles étaient d'un côté et les garçons de l'autre sauf un qui était resté du côté des filles. Je lui demande si elle s'en était rendue compte. Pauline sans savoir qu'elle serait entendue sur la bande dit à sa voisine : « *il doit être gay* ». Ces propos me choquent alors même que Pauline est une personne très ouverte, qui exprime souvent des remarques pertinentes. Serait-on simplement en présence de blagues douteuses que beaucoup de personnes au sein de la société se permettent de faire ? La portée des paroles est bien souvent inconsciente mais cela n'est en rien une excuse.

Pauline prend alors la parole ne percevant pas le souci de laisser les élèves se mettre avec qui elles/ils souhaitent : « *Pour rebondir sur ce que vous dites en quoi ça dérange, quel intérêt du coup on a à chercher absolument cette mixité peut-être qu'ils l'ont derrière sur autre chose parce que moi je peux comprendre en tant qu'enfant que je vais vers celui qui me ressemble, comme les adultes en fait* ». Virginia va dans son sens : « *je vais vers ma copine et si on le fait pas on est en situation d'inconfort* ». Assia en désaccord avec elles reprend la parole pour essayer de leur expliquer son point de vue, Marie l'appuie.

Assia : « *je crois que c'est clairement pour se construire aussi dans la vie sociale après parce que se regrouper, je veux dire par exemple les communautés africaines souvent en maternelle et en élémentaire ils ont tendance à se regrouper parce que souvent les parents se connaissent et ils se voient en dehors de l'école déjà, les Maghrébins, c'est souvent la voisine ou la copine de la classe qui vient récupérer ...* »

Marie : « *Et même en dehors de ça même dans le cadre familial, ce que tu vois dans la famille. En fait, tu restes souvent entre communauté* »

Assia : « *Oui, c'est ce que je dis, en fait ils reproduisent ce qu'ils voient à la maison. En fait la mixité nous si on l'intègre pas, ça va rester comme ça dans le milieu professionnel et ça va rester comme ça dans la vie sociale* ».

Pauline : « *Je suis d'accord pour aider, pour aller dans votre sens mais* »

Assia enchaîne : « *et pour la connaissance de l'autre etc, c'est important...* »

Pauline : « *là je suis d'accord, c'est important* »

Assia et Marie expriment un point important. Les élèves reproduisent le modèle qu'elles/ils connaissent, c'est-à-dire celui des parents et se regroupent par communauté même à l'école. Elles veulent changer ce modèle car sinon, les enfants reproduiront cela dans leur vie sociale et professionnelle. Pauline semble se ranger de leur côté face aux arguments évoqués. Mais le ton est monté, elles se sont coupées la parole. Assia (FNB) est la seule à se permettre de nommer directement les catégories en disant « africains », « maghrébins ». Les autres, notamment les personnes assignées comme blanches, utilisent d'autres termes ou tout simplement ne les nomment pas. La seule qui ose est Marie en parlant de communauté. Elle dit toujours peu de mots mais à chaque fois, tout le groupe est à son écoute. Le débat s'arrête sur cette thématique. Je ne suis pas certaine que cela soit repris par la suite car c'est toujours un sujet délicat à aborder. Finalement, peu de personnes différentes sont intervenues sur cette thématique. Il y avait Assia personne assignée comme non blanche et toutes les autres étaient assignées comme blanches. Ce qui nous a le plus surpris dans ce débat, ce sont les différences de point de vue sur cette thématique et les propos emprunts de préjugés et de stéréotypes qui ont pris place.

9.2.1.2 Rapport social de sexe et mixité en EPS

Virginia engage le propos sur la mixité en EPS en stipulant qu'elle pose problème car les sports fédéraux ne sont pas mixtes ce qui engendre des représentations et des stéréotypes. Ce qu'il se passe au sein de la société imprègne l'école, les élèves et les enseignant·e·s. Elle explique une situation vécue avec un intervenant en EPS dans l'activité lutte. Elle avait fait des groupes mixtes car elle considérait que chacun·e pouvait travailler avec l'autre quel que soit son genre et l'intervenant lui a dit « *on ne met pas un éléphant avec une souris donc il a mis les grands garçons d'un côté, les grandes filles de l'autre et les*

garçons plus petits d'un côté et les filles plus petites de l'autre, alors que moi j'avais pas du tout fait comme ça ».

Cécilia : *« En principe il faut faire des groupes par force, par niveau, par... »*

Virginia : *« Par rien »*

Cécilia : *« Est-ce que par rien c'est mieux que par niveau ou par aptitude, justement ». « L'égalité c'est naturel si on les met tous ensemble, il y a égalité c'est tout aussi discriminatoire que de pas penser... se poser la question de ce qu'il faut faire en EPS. Personnellement j'ai pas trouvé une attitude égalitaire entre guillemets, pour organiser des séances s'il faut faire des groupes pour faire participer tout le monde ».*

Cette stagiaire s'interroge sur l'égalité entre les élèves et pense que ne pas faire attention aux modalités de groupements sur fond d'égalité est tout aussi discriminatoire que de faire des groupes. Lorsque le débat sur la mixité commence réellement, les EFS précisent que dans les textes les auteur·rice·s mettent en avant une attention des enseignant·e·s en EPS beaucoup plus importante pour les garçons comparativement aux filles ce qui semble les surprendre. Pour appuyer les discours des textes, je questionne alors Marine sur ce fait car je suis allée voir une séance en acrosport et elle me répond : *« en fait c'est même pas que je m'occupe pas d'elles c'est qu'en fait j'ai confiance en elles, je ne sais pas comment expliquer... et t'as vu que les garçons... ; En même temps j'ai 5 filles et 20 garçons ».* Elle essaye de se dédouaner en utilisant la majorité masculine de sa classe. Elle n'est pas à l'aise d'être interpellée devant ses collègues sur sa séance ce que je conçois. Je clos alors la discussion.

Pauline rebondit : *« Donc on valorise plus un genre qu'un autre ? ».* Le débat s'installe.

David : *« ça doit être lié à ce qu'on appelle des valeurs masculines. Je me pose cette question des valeurs dites masculines, en fait on fait comme si c'était quelque chose qui est naturel, or c'est quelque chose de culturel, donc faire bouger les choses c'est ce qu'on disait un petit peu ce matin c'est aussi le faire en filigrane de façon.. le faire sans le dire en quelque sorte, il me semble que c'est plus efficace que de vouloir faire des séances par exemple sur l'égalité fille/garçon... il vaut mieux essayer en filigrane de distiller justement des petites choses pour faire en sorte de changer les comportements, et de changer les mentalités et.. ».* *« C'est une question de valeur en fait, c'est une question de mœurs »*

Marie : *« ça me fait réagir. Je pense que c'est dans tes valeurs la mixité et en même temps, malgré toi de manière inconsciente, t'as mené ton truc comme tu l'as mené sans vraiment*

avoir conscience de ce qui se passait et du coup il a fallu un œil un petit peu extérieur pour en prendre conscience ». Elle ajoute : « c'est peut-être pour nous rappeler à nous qu'il faut qu'on soit vigilant à ça pour après au quotidien pouvoir le distiller comme tu dis tu vois mais c'est vrai que si on est persuadé qu'on l'a en nous et qu'on le fait de manière naturelle, alors que au final en effet on le fait pas de manière naturelle, non pas de manière volontaire mais ben du coup... ».

Marie met en avant que finalement travailler sur ce point est important car on pense tou·te·s faire attention à la mixité et au final, on met en avant dans notre enseignement des stéréotypes sans s'en rendre compte. Travailler sur cette thématique leur permettra d'être plus vigilant·e. Salomé me demande alors si lors de mon observation, la mixité était effective. Je suis obligée de lui répondre que non car les filles dansaient ensemble et les garçons également. Elle semble surprise car elle précise y faire attention lorsqu'elle construit les groupes. J'interroge alors Malory, personne empreinte de ces valeurs d'égalité, persuadée de faire attention à la mixité et finalement elle est stupéfaite de s'apercevoir qu'inconsciemment, dans sa classe, elle n'y fait pas attention. Les exemples que je lui donne montrent ce fait. Elle se cherche des excuses à cette non-mixité car c'est difficile pour un·e stagiaire d'observer que, malgré ses valeurs et sa bonne volonté, le travail sur la mixité est à revoir. Elles/ils mettent en œuvre des stéréotypes sexués lors de leurs séances inconsciemment.

David : *« il faut que cela devienne naturel, une vraie mixité »*. Il donne un exemple dans son école de filles et de garçons jouant au foot ensemble. Il précise que c'est naturel car cela a été travaillé au sein de son l'école et que donc, si tout le monde se met à travailler sur ces points, il n'y aura plus de soucis de mixité ou de stéréotypes ancrés pour les enfants. Virginia intervient, faisant remarquer à David que si c'était vraiment naturel, il ne l'aurait même pas remarqué : *« Oui mais tu l'as remarqué direct et ça t'a pas paru bizarre mais tu l'as remarqué alors que si c'était vraiment naturel on le remarquerait pas, c'est ça »*. C'est une remarque pertinente de Virginia. Le débat sur la mixité se termine par une intervention de David précisant que les solutions sont différenciées en fonction presque de chacun·e.

Ce débat a permis de mettre en lumière que tou·te·s souhaitaient une vraie mixité mais que la plupart des stagiaires véhiculaient sans s'en rendre compte des stéréotypes sexués et ne s'apercevaient pas que dans leurs classes la mixité n'était pas effective.

9.2.1.3 Rapport social de classe en EPS

Patricia s'étonne quant au choix des activités physiques proposées dans les établissements en milieu défavorisé et prend pour exemple la scolarité de ses enfants : « *Je m'étais pas rendue compte de ça et en fait en y réfléchissant après par rapport aux écoles où mes enfants ont pu aller oui en effet par exemple quand ils ont été dans le privé ils ont pu faire des sports en milieu incertain par exemple et là maintenant c'est toujours athlétisme la gymnastique etc. ils vont pas découvrir d'autre sports* ». Les temps de réaction des EFS sont relativement longs ce qui oblige à des relances. Beaucoup travaillent en milieu défavorisé, c'est peut-être la raison pour laquelle, à ce moment-là, elles/ils n'osent pas prendre la parole. Peut-être ont-elles/ils peur de se sentir jugé·e·s ? Ahlem est la première à se lancer : « *Je me dis entre les élèves favorisés et les élèves en milieu défavorisé y'a pas vraiment de différence en ce sens qu'il n'y a pas un élève plus intelligent que l'autre, c'est seulement que dans le milieu favorisé ils ont des enseignants qui sont plus expérimentés qui sont plus âgés, qui ont plus d'expérience qui ont plus confiance en eux et en même temps qui ont plus confiance dans les élèves. Or les élèves qui sont en milieu défavorisé, on aura moins confiance en eux on aura plus tendance à penser enfin je suppose peut-être que si on va en forêt il y en a qui vont partir, qui vont faire n'importe quoi* ».

Bryan : « *en fait dans l'article ce qu'ils disaient c'était surtout que les enseignants dans les milieux défavorisés s'adressaient surtout à l'élève social, à l'élève citoyen plutôt qu'à l'élève apprenant. Là dans les milieux favorisés en fait on prenait pour acquit qu'en termes de socialisation ça allait plutôt bien et qu'en fait on pouvait se permettre d'aller vers des activités qui étaient plus diversifiées dans lesquelles où peut-être on avait un peu moins de contrôle moins de maîtrise et du coup permettre d'avoir des activités qu'on ne ferait pas avec des élèves de milieu défavorisé* ». Il ajoute : « *du coup je suis pas sûr que ce soit le fait d'enseignant jeune, qui du coup a moins d'expérience, moi en étant jeune je suis ultra motivé justement pour réussir à tenir une classe...* »

Bryan montre qu'il est très motivé en tant que nouvel enseignant et qu'il veut essayer plein de choses avec sa classe. Patrick reprend : « *La contradiction que notait le texte, c'est justement que les enseignants les plus jeunes étaient les plus convaincus aussi des bienfaits et des valeurs que portaient les activités en milieu incertain par rapport aux enseignants plus chevronnés dans des milieux plus aisés qui le faisait mais qui en même temps n'étaient apparemment pas convaincus de l'utilité de ces pratiques, qui voyaient*

dans les activités traditionnelles gym, athlé etc. l'omega de l'EPS, ce qu'il y a à transmettre en EPS ». Elles/ils restent longtemps sur ce passage des textes concernant le choix des pratiques, je les engage sur d'autres questionnements afin qu'elles/ils dirigent leurs propos vers les apprentissages des élèves. Patrick est le premier à comprendre et à se lancer : *« il y a un nivellement par le bas dans les milieux défavorisés. Moins d'attente en fait des élèves c'est ce qui était marqué en tout cas dans le texte moins d'attente des élèves dans les classes défavorisées et... ».* Enfin, le nivellement par le bas apparaît pour ce qui concerne les classes défavorisées et nous allons observer ce qu'il va se jouer dans le débat à ce niveau là. Personne n'osant rebondir sur les propos de Patrick, je reprends la parole en leur demandant clairement si elles/ils pensent ou non mettre en place des situations parfois trop faciles pour être certain·e·s que leurs élèves réussissent. Dès que j'emploie le terme *trop facile*, Virginia intervient en montant le son de sa voix comme pour vouloir se justifier de ce qu'elle pourrait faire en classe : *« Moi je sais que ce sont mes collègues qui souvent me disent « ah t'es folle faut pas faire ça » à chaque fois que je veux faire un truc on me dit oh la la non mais fais des choses simples ».* Elle interpelle les autres pour savoir si elles/ils vivent la même chose. Marie prend alors la parole pour donner un exemple concret de situation de classe dans deux milieux sociaux différents. Elle se questionne et questionne les autres membres du groupe. Le débat s'ouvre alors sur ce point.

Marie : *« Moi j'en parlais hier avec un ZIL à Sevran qui m'expliquait un petit peu la différence qu'il y avait. Il disait voilà pour un même niveau à la même période de l'année quand j'arrive dans une classe d'un côté de Sevran ou de l'autre, c'est pas du tout les mêmes élèves que j'ai en face de moi et c'est vraiment assez flagrant. C'est vrai que nous on n'a pas encore ce recul. ».* Elle ajoute : *« dans des quartiers populaires où il y a pas les mêmes moyens, il y a pas le même engouement quelque part pour l'école, la scolarité tout ce que ça implique, l'avenir. On n'est pas face à des élèves toujours très motivés par les apprentissages, après ils sont peut-être motivés, probablement très motivés du fait d'être à l'école, d'être en groupe que ce soit un milieu social où il se passe des choses, où on crée des relations tout ça mais ouais du coup je pense que pour des enseignants c'est très compliqué en fonction du milieu social dans lequel on tombe »*

Virginia : *« Mais est-ce que tu crois que les élèves font moins de choses parce que les enseignants leur proposent moins de choses Ou parce que le niveau n'est pas le même ? »*

Marie : *« Après voilà moi je l'ai pas encore expérimenté donc en effet je peux pas comparer... Moi je le vois dans ma classe en fonction du niveau social en effet parfois il y a des difficultés. Par exemple, j'ai des enfants issus de la communauté des gens du voyage, c'est pas du tout le même rapport à l'école que les autres enfants, le taux d'absentéisme, on vient à l'école à la carte, le matériel scolaire si on en a, quand on en a, etc., c'est quand même pas le même rapport à l'école donc après est-ce que moi je suis moins exigeante avec ces enfants là ? Oui »*

Le débat continue sur ce point mais les EFS ne parlent pas vraiment de ce nivellement par le bas, elles/ils parlent surtout des situations des élèves ayant des parents qui les suivent au niveau scolaire ou non mais pas nécessairement de ce qu'elles/ils proposent. Je suis obligée de leur poser très clairement la question pour que les enseignant·e·s s'en emparent : *« Est-ce qu'à un moment donné j'ai le sentiment que peut-être parfois dans les milieux défavorisés je nivelle par le bas ? »* Virginia répond immédiatement *« Oui parce qu'on est bienveillant »*. Un malentendu s'observe entre les attentes que l'on peut avoir des élèves et sur ce que sous-entend la bienveillance. La bienveillance n'est pas le fait de féliciter un élève même lorsqu'elle/il n'a pas réussi ou lui proposer des situations plus faciles pour le mettre en réussite. Je me sens alors obligée de rebondir sur ces propos : *« Oui mais est-ce que la bienveillance va jusqu'au point de : je ne suis pas juste avec ce que l'élève est en capacité de faire et je lui mens sur ses échecs et ses réussites »*

Virginia : *« Ah si moi je pense que oui »*

Virginia reconnaît à ce stade que certainement, elle nivelle par le bas dans le sens où sous couvert de bienveillance, elle félicite parfois des élèves qui ne réussissent pas leur travail et leur dit que leur travail est bien malgré leurs erreurs.

Le débat se décale alors sur l'EPS et la difficulté à mettre en place cette discipline. Assia précise que l'EPS est parfois peu mise en place dans les zones difficiles et que les apprentissages proposés n'en sont pas. Mais pourquoi ? Est ce parce que les élèves bougent trop ? Alors même qu'elle voit en l'EPS un moyen de canaliser les élèves et estime que cette discipline est très importante surtout en REP + ou en milieu défavorisé. Elle n'hésite pourtant pas à dire que ce qui est proposé dans les écoles n'est pas réfléchi et que même elle, parfois, n'est pas motivée pour aller en EPS considérant pourtant cette discipline fondamentale pour l'épanouissement des élèves. *« A 13h30 je vois clairement quand je les récupère dans la cour, dans quel état ils sont je me dis mais comment je vais gérer ma séance, même moi je me la pose la question soyons honnêtes. Quand je sors de*

la séance d'EPS je suis aussi fatiguée qu'eux, c'est épuisant franchement moi je sais pas pour les élémentaires mais en tout cas côté maternelle, c'est épuisant ».

Après avoir évoqué la difficulté à faire EPS dans les milieux défavorisés, les EFS soulignent le non respect du quota horaire d'EPS à l'école élémentaire mettant en avant que dans les quartiers défavorisés, l'EPS est souvent une carotte. En somme, si les cours précédents se passent mal, les élèves n'iront pas en EPS. L'EPS sert alors à tenir, contenir les élèves. Les élèves ont tellement envie de faire EPS que les enseignant·e·s utilisent ce stratagème pour qu'elles/ils restent calmes. D'autre part, selon les stagiaires, les enseignant·e·s proposeraient aussi beaucoup de jeux sans se poser la question de réels apprentissages. Les EFS enseignant en milieu défavorisé se posent alors la question de savoir si cette situation est similaire dans les quartiers favorisés. Selon leurs dires, L'EPS en milieu favorisé est mise en place de manière plus fréquente car les élèves sont plus sages et les enseignant·e·s moins débordé·e·s. Cela est en accord avec le texte de Poggi dans lequel il est précisé que les séances d'EPS en milieu difficile sont plus compliquées, les enseignant·e·s se concentrant sur la gestion de classe. La différence entre le second degré et le premier degré reste la possibilité de supprimer une séance d'EPS. Les enseignant·e·s du premier degré n'hésitent pas à supprimer la séance d'EPS lorsqu'elles/ils ont peur que cela se passe mal alors qu'elles/ils ne le feraient jamais pour une séance de mathématiques ou de français. Pour Assia, ce comportement des enseignant·e·s est négatif pour les élèves et pour l'EPS.

Le débat étant lancé sur le rapport social de classe, j'essaye de les engager à faire le lien avec le texte sur l'ethnicité pour mettre en avant la consubstantialité des rapports sociaux mais l'ethnicité est très vite mise de côté pour reparler du nivellement par le bas. Virginia se rend compte qu'elle valorise souvent des élèves qui n'ont pas forcément réussi se disant que ce qu'elles/ils font est déjà bien, compte tenu de leur milieu social. Elle pense que c'est encore plus flagrant en maternelle : *« je pense qu'il y a aussi le côté ah pour son âge c'est bien on les voit encore vraiment comme des petiots, ah c'est bien voilà t'as déjà fait ça c'est pas mal et effectivement de les voir peut-être dans les milieux défavorisés, ce qu'il a fait c'est déjà bien pour un petit comme ça ou voilà »*. Marie précise alors que tout comme Virginia, elle n'agit pas de la même manière avec les élèves compte tenu de leur milieu social : *« Je pense que je vais être beaucoup plus exigeante avec des élèves dont je sais qu'ils ont un milieu social voilà nourissant, des parents qui s'intéressent, c'est clair que je vais être beaucoup plus exigeante avec lui qu'un élève qui en effet a un*

environnement social un peu plus compliqué donc en effet je pense que de la même manière je vais être beaucoup plus dans l'empathie et que je vais beaucoup plus valoriser aussi cet élève »

Virginia : *« Pour compenser ce qu'il n'a pas chez lui » ; « on propose moins que ce qu'ils peuvent faire ».*

Patrick émet alors une hypothèse tout à fait plausible et même très intéressante. Dire c'est bien à un élève permettrait à l'enseignant·e débutant·e de ne pas entacher son estime de soi si elle/il ne parvient pas à mettre ses élèves en réussite. Cette idée n'est pas du tout contestée par ses camarades, personne ne la valide mais personne ne l'invalide ce qui sous-entendrait qu'elles/ils sont en accord avec cette hypothèse.

Pauline intervient précisant qu'elle est partie d'un autre point de vue. Même si elle connaît les difficultés à la maison de certain·e·s de ses élèves, elle attend d'elles/eux la même chose que les autres. Elle leur donne donc les mêmes devoirs et elles/ils ont les mêmes sanctions s'ils ne sont pas faits. Elle souhaite ainsi créer l'autonomie des élèves, une de ses élèves travaillant maintenant toute seule chez elle alors qu'avant elle ne faisait rien. Selon elle, en leur faisant confiance et en leur portant de l'intérêt, on arrive au même résultat qu'avec les autres. C'est à ce moment là que Virginia comprend les propos évoqués depuis le début de ce débat et fait la bascule. Elle trouve que les enseignant·e·s sont trop derrière leurs élèves sous prétexte qu'elles/ils sont encore petits et pense que ce n'est pas leur rendre service que d'agir ainsi car elles/ils se reposent sur l'enseignant·e et ne réfléchissent pas par elles/eux-mêmes : *« effectivement c'est pas leur rendre service parce que quand ils vont se retrouver dans la vraie vie, on va pas leur dire c'est bien s'ils n'ont pas bien fait. Du coup ça va peut-être les inciter à travailler plus et à se dépasser alors que si on se contente de demander ça ils feront jamais plus enfin eux comme nous...si on a de l'ambition pour eux peut-être que ça les aidera à en avoir aussi ».* Finalement, féliciter les élèves constamment même lorsqu'elles/ils font des erreurs les amèneraient peut-être à apprendre moins. C'est en rapport avec le texte sur l'ethnicité où l'élève Amidou était toujours valorisé par l'enseignante alors qu'il avait de grosses difficultés. Arrivé au collège, il ne comprend pas ses mauvaises notes ni le comportement de l'enseignante. Assia va alors dans le sens de Virginia concernant l'exigence demandée aux élèves mais avoue tout de même qu'au début de l'année, elle avait tendance à valoriser le peu de travail qu'elles/ils avaient fait ce qu'elle ne semble plus faire actuellement : *« Au début je pense que j'avais tendance effectivement peut-être à*

valoriser le peu de travail qu'ils avaient fait en me disant bon allez c'est déjà bien et finalement je me rends compte que c'est effectivement pas leur rendre service ». Assia prend beaucoup la parole à ce moment là et justifie son enseignement. Est ce parce qu'elles/ils sont débutant·e·s et ne veulent pas être mis en défaut ? Assia fait partie de ces personnes. Est ce que c'est sa situation primaire qui engendre cela ? Elle vient d'un milieu défavorisé, assignée comme non-blanche et n'a pas fait d'études longues. Est ce que cela engendre une estime d'elle-même plus faible et un besoin de se mettre en avant, de se justifier, pour dire que c'est une bonne enseignante ? Le débat stagne un peu, chacun·e essayant de justifier ses choix, son enseignement pour montrer qu'elles/ils ne nivellent pas par le bas. Patrick relance en précisant que l'enseignant·e confond parfois l'enfant et l'élève ce qui n'arrive pas au collège. L'enseignant·e a peur de perdre en bienveillance en mettant en avant les erreurs ou en faisant des évaluations. Pour lui, on doit vraiment se préoccuper de l'élève et non pas de l'enfant car le reste ne regarde pas les enseignant·e·s.

Un retournement de situation s'opère grâce au débat. Certain·e·s se rendent compte d'une certaine confusion dans leurs missions concernant l'élève et l'enfant, la prise en compte de leur situation sociale au sein des enseignements, la valorisation du peu de travail effectué dans les milieux difficiles et surtout que tout cela ne rend pas service aux élèves. Il est nécessaire d'être exigeant·e avec les élèves car les pousser pourrait permettre qu'elles/ils aient plus d'ambitions, plus confiance en elles/eux et fassent plus d'efforts. Les rapports sociaux doivent être pris en compte mais pas pour minimiser leur travail et c'est un peu ce que certain·e·s font. Les rapports sociaux s'invitent dans la classe mais ne sont pas traités à bon escient par les enseignant·e·s.

9.2.1.4 Synthèse partielle concernant la construction des compétences

Concernant la construction des compétences individuelles, les enseignant·e·s de ce groupe lors de ce deuxième débat se sont confronté·e·s comme lors du premier débat à des conceptions et des opinions différentes des leurs. Elles/ils n'ont pas hésité à interagir les un·e·s avec les autres (C4) et ces interactions étaient plus fluides que lors du premier débat hormis lorsque cela concernait leur propre pratique professionnelle. Elles/ils se sont impliqué·e·s dans le débat en essayant d'être à l'écoute les un·e·s des autres même si cela fut parfois difficile lorsque les opinions divergeaient trop. A ces instants précis, certain·e·s n'hésitaient pas à se couper la parole pour argumenter en faisant valoir leur point de vue.

Ce débat dans son ensemble a permis de faire avancer leurs pensées respectives et certain·e·s bloqué·e·s sur leurs opinions lors du premier débat et le début du deuxième telle que Virginia ont fait la bascule. Le premier débat leur avait permis de se rendre compte que les rapports sociaux, les rapports de pouvoir et les discriminations étaient bien présents au sein de l'école. Il fut néanmoins plus difficile pour certain·e·s d'accepter que ces rapports sociaux s'invitent dans leurs classes et surtout qu'elles/eux-mêmes véhiculent des préjugés et des stéréotypes sans s'en rendre compte. Pour s'en apercevoir, elles/ils ont réfléchi à leurs actions (C5) et les exemples précisés pour certain·e·s montrent qu'elles/ils ont agi (C3). Ce temps de débat les a amené·e·s à questionner leur manière d'être, leur enseignement et à envisager les possibles changements qu'elles/ils allaient opérer au sein de leur classe. Elles/ils ont donc orienté leur activité vers la construction de sens (C9) et vers le transfert de connaissances (C10). A la suite du premier débat, nous avons évoqué la difficulté pour certain·e·s de l'opérationnalisation de l'approche intersectionnelle au sein de leurs classes. Lors de ce deuxième débat, une bascule de la part de beaucoup de stagiaires concernant ce point a été observée (Assia, Cécilia, Marie, Patrick, etc.). En effet, certain·e·s ont bien mis en avant comment les rapports sociaux et les rapports de pouvoir s'exprimaient au sein de l'école et de leurs classes et quelles solutions elles/ils pouvaient apporter dans leur enseignement pour les contrer. Nous ne pouvons dire si les personnes ne prenant pas la parole sont dans le même cas mais l'écoute attentive de ces dernier·e·s permet d'espérer que les arguments et propositions de leurs camarades ont été entendus. Sur ces faits, il est possible d'affirmer que les enseignant·e·s de ce groupe sont dans une démarche de construction de compétences concernant la prise en compte des rapports sociaux de l'approche intersectionnelle au sein de leurs enseignements et en EPS. De plus, nous ressentons une forte motivation de la part de ce groupe de s'engager dans cette voie mais cela sera-t-il suffisant pour une mise en œuvre efficiente dans leur enseignement ? De plus, lorsque nous avons évoqué la consubstantialité des rapports sociaux notamment ceux de classe sociale et d'« ethnicité », les EFS ont eu des difficultés à s'en saisir et ont débattu de l'un puis de l'autre sans faire de liens potentiels entre eux. Il s'agira d'observer lors des séances suivantes si la formation permettra de les prendre en compte de manière consubstantielle lors de la construction et la mise en œuvre de leur enseignement en EPS.

Concernant la construction de compétences au sein du groupe de formation, comme lors du premier débat, les EFS sont en capacité de s'écouter, de confronter leurs points de vue, d'argumenter même si parfois leurs idées divergent et créent de la tension au sein du groupe (C3 et C4). Comme lors du premier débat, certaines personnes prennent plus la parole que d'autres, ces prises de parole argumentées permettant de faire avancer les idées respectives de l'ensemble du groupe (C5 et C9). Des oppositions sont observées mais à l'inverse du premier débat, les arguments proposés ont permis à certain·e·s EFS réfractaires telle que Virginia de faire la bascule. Cette dernière est passée d'une incompréhension face à l'importance de la prise en considération des rapports sociaux de l'approche intersectionnelle à une volonté de transformer son enseignement pour parvenir à plus d'égalité entre ses élèves (C5, C9, C10). Le seul moment où elle est restée sur ses positions est lors du débat sur le rapport social de « race » car, pour elle, en parler revient à le faire exister ! Néanmoins, à force d'arguments des autres, elle est passée du contre à peut-être mais dans quelles conditions et comment. De manière générale, malgré des désaccords certains au début de ce débat, les EFS à force de discussion, d'échanges, d'argumentation ont fait converger leurs pensées dans une même direction en allant au fond des choses grâce à quelques relances de notre part lorsque nous sentions qu'elles/ils esquivait le sujet proposé (C4, C5, C9). Toutes ces données et les exemples proposés permettent d'avancer que les EFS de ce groupe sont entré·e·s dans la construction des compétences en lien avec certains indicateurs du modèle CompAS (C3, C4, C5, C9 et C10) puisqu'elles/ils ont agi, interagi, réfléchi à leurs actions, construit du sens et préparé le transfert. Il n'est pas possible d'avancer pour autant que tou·te·s les EFS de ce groupe vont au même rythme dans ce processus de construction de compétences, la construction de certaines compétences (en lien avec C3, C4 et C5) étant plus rapide et plus facile que pour d'autres (en lien avec C9 et C10).

Concernant les rapports de pouvoir, il a été constaté lors de ce débat l'existence de ces rapports à deux niveaux :

Le premier niveau concerne une stagiaire en particulier Assia, assignée comme non-blanche, et une autre stagiaire Virginia, assignée comme blanche, qui ont eu un échange un peu houleux lors de la partie de débat sur le rapport de social de « race ». Aucune ne s'écoutait réellement et surtout chacune restait sur ses positions ce qui a engendré un ton

parfois excessif et un énervement. Il fut alors nécessaire à d'autres (assignées comme blanches) d'intervenir pour reformuler les idées de l'une et de l'autre.

Le deuxième niveau concerne les prises de parole. Comme lors du premier débat, les personnes qui ont le plus parlé aussi bien en nombre qu'en temps d'interventions sont les personnes assignées comme blanches et de classe sociale moyenne et/ou élevée. A chaque fois qu'une de ces personnes parlait, le silence et l'écoute régnaient ce qui ne fut pas le cas pour les personnes assignées comme non-blanches qui ont essuyé une non-écoute, un désintérêt parfois et quelques remarques.

9.2.2 Groupe 2 : première partie du 2ème débat

Pour ce 2^{ème} débat, les EFS de ce groupe se sont mis en cercle alors que lors du premier cours, elles/ils étaient resté·e·s à leur place. Ce changement de positionnement spatial est intéressant car il dénote un engagement plus important. Ce débat s'est déroulé en deux temps. Une première partie, d'une durée de 39 min, lors du 2^{ème} cours après les présentations des posters et une deuxième partie lors du 3^{ème} cours, le débat n'étant pas terminé.

9.2.2.1 Rapport social de « race »

Le débat s'engage directement sur le rapport social de « race » alors que pour le groupe 1, il fut nécessaire que je les dirige sur ce rapport social, ce dernier semblant tabou. Les premières EFS à s'exprimer tentent de mettre en avant les idées du texte pour les analyser au regard de l'enseignement du premier degré.

Emma : *« ce souci d'appartenance identitaire est certainement dû à l'école car on focalise trop sur leurs origines, on les valorise par rapport à leurs origines et non /leurs résultats ».*

Silvia : *« On valorise plus les origines surtout pour les élèves ayant des difficultés scolaires car on se dit qu'ils auront des difficultés à y arriver alors autant les valoriser pour quelque chose ».*

Clara : *« à l'école, en mettant en avant leur identité et en voulant les soutenir, finalement on ne leur apprend pas à travailler et donc quand ils arrivent dans un contexte où la seule chose qu'on leur demande c'est de savoir travailler, d'entrer dans les apprentissages, ils n'ont plus rien pour se faire valoir. Donc ils se sentent mis de côté et ils vont forcément se sentir incompris et il sera bien plus facile pour eux de dire que cela vient du professeur qui ne les aime pas plutôt que de se dire qu'ils ne savent pas travailler. De toute façon à*

ce moment-là, ils n'ont pas la possibilité de se dire qu'ils ne savent pas travailler car de toute façon ils ne savent pas vraiment ce que l'on attend d'eux ».

Ces trois prises de parole montrent que ces EFS ont compris les idées transmises par l'auteur du texte sur l'ethnicité. Elles essaient d'expliquer pourquoi les enseignant·e·s agissent ainsi et ce que cela peut engendrer chez les élèves. Néanmoins, à ce stade, aucune remise en question de leur propre pratique n'est perçue. Ces trois femmes assignées comme blanches évoquent des idées intéressantes mais cela n'engage pas le débat sur la propre pratique professionnelle des EFS.

Eva reprend la parole avec un exemple, au sein de sa classe, d'élèves n'osant pas proposer des plats typiques issus de leur pays d'origine lors d'un exercice : *« mais maitresse est-ce qu'on a le droit de mettre des plats arabes ? »*. Elle s'est demandée pourquoi cette idée les avait bloqués mais ne leur a pas directement posé la question. Louna lui fait remarquer. Elle lui répond qu'elle n'avait pas le temps à ce moment, ce qu'il est possible de considérer comme une fausse excuse. Peut-être se sentait-elle mal de les interroger à ce sujet et de ne savoir comment réagir à leur réponse mais ne pas leur demander sous-entend un non-intérêt et/ou une stigmatisation/« racisation ». Est ce finalement un sujet tabou pour certain·e·s ? De plus, à part Louna, les autres ne réagissent pas si ce n'est en rigolant ; peut-être pensent-elles/ils que la question ne présente pas d'intérêt et/ou qu'elles/ils auraient aussi été embarrassé·e·s dans cette situation ? Ces rires émergeant lors du débat interviennent toujours lorsque le sujet est sensible. Ne serait-ce pas une manière de camoufler leurs véritables émotions, sentiments ou leurs difficultés ? Louna revient sur le texte précisant que l'élève Amidou n'a pas pu accompagner son camarade à cause de ses difficultés scolaires et non pour une question de racisme comme le pense l'élève. L'enseignant·e souhaite qu'il avance dans ses apprentissages. Anaïs intervient : *« Ben il rentre dans une catégorie en fait : je suis noir je suis arabe je suis machin, j'appartiens à un groupe ethnique et puis ce groupe ethnique... et lui il a déjà des préjugés. Les bases sont déjà posées en primaire »*. Nathalie se pose alors la question de savoir si cela peut venir des enseignant·e·s du primaire : *« C'est de notre faute »*. Louna ajoute : *« on ne se rend pas compte »*.

A cet instant, il semble qu'une partie des EFS se sent coupable de cette situation évoquée dans le texte. Elles/ils commencent à se remettre en question ce qui n'était pas le cas auparavant. Un débat s'engage alors entre Anaïs et Eva, la première ne comprenant pas que l'on s'intéresse aux origines des élèves si ce n'est dans une séance de géographie car

ces dernier·e·s sont égaux pendant que la deuxième met en avant que l'uniformisation des élèves ne leur rend pas service. Un rapport de pouvoir s'établit entre Anaïs et Eva. Toutes les deux haussent la voix avant que n'intervienne une femme assignée comme non-blanche qui contredit Eva : « *mais non c'est le contraire par rapport à l'uniformisation Eva* ». Eva répond : « *je suis d'accord avec vous, mais il faut qu'on arrive aussi à équilibrer la balance ; on essaie de les uniformiser, alors pour qu'ils soient des citoyens* ». Eva parle maintenant calmement et tout le monde l'écoute sauf Anaïs qui hausse le ton pour reprendre la parole. Le rapport social de « race » crée des tensions entre les EFS ce qui n'était pas le cas lors des prises de parole limpides et nombreuses sur le rapport social de sexe. Certain·e·s n'osent pas dire un mot pendant que d'autres essayent d'appuyer leurs idées avec énergie et/ou s'énervent ne se sentant pas écouté·e·s. N'étant pas d'accord avec Eva, Anaïs reprend la parole en haussant le ton : « *alors pourquoi les catégoriser, voilà lui il est africain lui il est arabe* ».

Eva : « *il faut qu'on trouve une solution sans stigmatiser pour qu'ils soient à l'aise s'ils ont envie de partager ou pas de revendiquer* ».

Plusieurs parlent en même temps : « *oui, mais ça sert à quoi de catégoriser ?* ». Elles/ils haussent le ton ce qui met Eva mal à l'aise. Quatre personnes lèvent la main pour prendre la parole et ce sont quatre femmes assignées comme blanches. Beaucoup s'énervent, gigotent, parlent entre elles/eux mais la conversation reste entre Anaïs et Eva. C'est surprenant de voir que les seules à parler de cette question sont des femmes assignées comme blanches. Une seule femme assignée comme non-blanche, Louna, est intervenue très rapidement dans cette conversation agitée pour donner son avis. Un rapport de pouvoir s'est bien mis en place et les personnes « dominées » ne se sont pas senties à l'aise pour intervenir.

Lorsque j'évoque les regroupements d'élèves de manière racisée et que je leur demande pourquoi, Louna intervient « *ils se sentent en sécurité* ». Cette réponse de Louna interroge : Est-ce que c'est ce qu'elle a ressenti étant jeune, est ce que c'est ce qu'elle ressent maintenant ?

Les EFS décident alors de parler de la différence entre le premier degré et le second degré. Emma exprime une cassure au niveau affectif entre l'école primaire et le collège et critique les enseignant·e·s du second degré sur le peu de relationnel, d'attachement qu'elles/ils ont envers leurs élèves. Elle ne conçoit pas être moins proche ou moins à l'écoute de ses élèves. Silvia poursuit en évoquant le texte sur l'ethnicité : « *Le constat*

sur l'ethnicité c'était qu'à finalement compenser les difficultés scolaires des élèves en valorisant leurs origines, c'est pas forcément une bonne solution parce que ...ils vont se dire avant on valorisait mes origines et ils vont l'interpréter demain en se disant ben finalement c'est pour ça que je suis en fait en difficulté scolaire ; enfin voilà il y a pas de réponse simple. Que parfois en voulant bien faire en fait on a l'effet inverse ».

Elle parle de manière très posée et tout le groupe l'écoute, précisant finalement qu'en pensant bien faire, parfois, cela crée l'effet inverse pour les élèves. Elle se rend compte qu'elles/ils créent aussi des inégalités. Sur ce sujet, tout·e·s ne sont pas en accord car, certaines femmes ne s'imaginent pas être moins à l'écoute, moins proches de leurs élèves. Même si ce n'est pas ce qui est demandé, elles réagissent à cet instant sur le pôle affectif et non pas professionnel. Sentant le discours tendu, je relance sur le sujet le plus facile à appréhender mais non encore abordé par ces EFS, la mixité.

9.2.2.2 Rapport social de sexe

Je leur demande directement d'essayer de mettre en lien les différents rapports sociaux en prenant en compte la mixité. Anaïs est la première à prendre la parole : « *On donne moins de liberté aux filles, dans les milieux défavorisés on donnera moins d'opportunité aux filles pour pouvoir s'épanouir qu'aux garçons* » précisant que dans les milieux favorisés, « *il y a la même problématique mais les enjeux ne sont pas les mêmes en fait* ». L'exemple proposé dans les extraits d'articles, de la jeune fille en natation est explicité. C'est la seule fille dans un groupe de garçons de bon niveau. Lors de l'évaluation, elle choisit un projet en dessous de ses capacités pour être sûre de le réussir. Finalement, nageant très bien, elle obtient un temps largement au-dessus du projet proposé, ce qui l'amène à avoir une mauvaise note. Nathalie sous-entend qu'elle n'a pas su s'auto-évaluer alors que Louna parle d'un manque de confiance en elle. Nous avons le sentiment que lorsque Louna prend la parole, elle parle d'elle-même, de son expérience passée. A chaque fois, elle rebondit sans réfléchir et son attitude montre qu'elle ressent ce qu'elle dit. Sa voix est douce et timorée. Elle n'ose pas trop mais se force à intervenir car les sujets lui semblent importants. Précisant alors que cette attitude n'est pas innée, je leur demande comment cela se construit pour les filles. Anaïs répond immédiatement « *l'environnement familial et scolaire* ». Les autres EFS semblant un peu surpris des propos d'Anaïs concernant le milieu scolaire, je leur donne quelques exemples simples de stéréotypes genrés observés en classe pour les faire réagir :

- Appeler les garçons par leur prénom et les filles en disant « les filles »
- Appeler les garçons et les filles par des surnoms ; garçons « mon grand », fille « ma belle »
- Appeler les élèves pour faire des groupes et se rendre compte que l'on a appelé plus de garçons que de filles

Lorsque je donne ces exemples, j'observe les réactions des EFS et j'entends certain·e·s (au moins trois) dirent à leur camarade à côté d'elles/eux « *alors moi je le fais tout le temps* ». Plus personne ne parle, elles/ils m'écoutent tou·te·s et semblent abasourdi·e·s par mes propos, la plupart agissant certainement ainsi. Emma est la première à réagir ouvertement : « *Tu vas nous faire un retour sur ce que tu as vu ? Parce que moi, j'aimerais bien savoir comment je me comporte* ». Cette EFS souhaite savoir si elle agit de cette manière avec ses élèves ce qui démontre un questionnement, une volonté de se remettre en question, de changer les choses. Je leur reparle de l'autoconfrontation et leur précise que leurs séances seront visionnées par l'autre groupe et inversement. Elles/ils réagissent : « *C'est bien cela, très bien* » ce qui démontre un intérêt important à visionner les séances d'autres enseignant·e·s stagiaires pour observer les comportements.

Pour finir sur ce rapport social, je leur demande si les discours de ce débat les éclairent, les interrogent. Leur réponse est unanime : Ça les éclaire et les fait évoluer mais elles/ils ne se sentent pas bien pensant que leur comportement n'est pas approprié et qu'elles/ils se doivent de faire attention. Emma : « *Tu as l'impression que tu fais tout mal, Je fais tout mal* ». Louna : « *Au contraire, ça nous ouvre les yeux, ça fait évoluer* ».

9.2.2.3 Rapport social de classe

Lorsque la thématique du rapport de classe s'engage, Emma parle du manque de créneaux de natation dans les milieux défavorisés. Des doigts se lèvent pour intervenir et Anaïs précise qu'elle est en REP+ et que les élèves vont tou·te·s à la piscine à partir de la GS. Silvia souhaite conclure sur ce point de la natation : « *au-delà de la piscine, il y a des enfants qui ont la chance d'apprendre à nager avec leurs parents et d'autres qui n'ont pas cette chance et que du coup, comment fait l'enseignant·e avec une classe où des élèves savent nager et d'autres non ? Comment faire pour que ceux qui ne savent pas nager apprennent à nager et que les autres plus performants progressent aussi* ».

Anaïs : « *T'as raison si je prends ma classe où j'ai à peu près tous les niveaux sociaux, je dirais que les filles, pour parler d'elles, qui sont issues de classes sociales défavorisées,*

dont les familles sont issues de l'immigration mais pas forcément ont plus d'aprioris par rapport à certaines disciplines qui leur sont interdites par leurs parents, par exemple, parce qu'une fille ne fait pas ça. Une fille ça court pas... il y a des enfants qui sont de milieu asiatique, d'autres arabe ou africain mais par exemple les petites filles asiatiques elles ne courent pas »

Maryse : « *Ah bon Pourquoi ? Tu sais pourquoi ?* »

Anaïs : « *Oui je sais pourquoi, pour leur fertilité* »

A ces propos, le bruit de fond dans la salle s'accroît et certain·e·s semblent choqué·e·s de la réponse apportée. Plusieurs : « *Mais non, ce n'est pas vrai...* ». Beaucoup bougent sur leurs chaises, se sentant probablement gêné·e·s par les propos. Un petit brouhaha se met en place.

Maryse : « *Pour leur fertilité ? Je ne vois pas le rapport* »

Anaïs : « *Quand elle court, je ne sais pas ça va diminuer sa fertilité pour le futur, donc une petite fille asiatique, chinoise issue d'un milieu défavorisé ne court pas* ».

Gabriel est choqué : « *à 2 ans et demi, pensez cela* »

Emma : « *Qui t'a dit cela ? Ce sont les parents ?* »

Anaïs : « *C'est la fille qui me l'a dit « je ne cours pas parce que maman m'a dit que je ne pourrai pas avoir de bébé après et je ne fais pas de gymnastique non plus car maman m'a dit que je ne pourrai pas avoir de bébés après* ».

Emma ne peut se contenir : « *ah merde !* » Elle est choquée des propos de cette petite fille.

FNB : « *Ah oui, ça va loin* ».

FB : « *Et tu as réagi comment à ses propos ?* ».

Anaïs : « *J'ai dit mais non tu cours comme tout le monde, allons courir et tu ne le dis pas à maman ce qui se passe ici c'est entre nous c'est un secret* ». « *Elle ne l'a pas dit à sa mère mais elle est contente de courir. Elle sait ce qu'elle risque si elle le dit* ».

Cet exemple met en évidence l'existence, en fonction du milieu social, de différentes perceptions de l'EPS pouvant avoir des répercussions sur la pratique des élèves dès le plus jeune âge. Les enseignant·e·s présent·e·s n'avaient pas conscience de ces possibles extrêmes. Cela leur ouvre les yeux sur les difficultés qu'elles/ils pourraient rencontrer et permet de réfléchir à la manière de les gérer. Cet exemple a aussi permis aux EFS de s'engager dans le débat sans hésitation et certain·e·s donnent d'autres exemples de situations vécues en classe.

Lina : « *Par rapport au niveau social, je suis en REP plus, et ce que je me suis rendue compte au cours de mon année-là, c'est qu'on me demande de baisser le niveau parce que les enfants sont de milieu défavorisé, donc du coup il ne faut pas les mettre en difficulté donc au lieu de les tirer vers le haut, on me demande en fin de compte soit de stagner à un niveau bas ou de faire plus facile* ».

Gabriel : « *Qui te demande ?* »

Lina : « *Les autres collègues ...on me dit que ce que je fais c'est trop difficile pour eux, alors on me propose plutôt de faire plus simple, je ne le fais pas forcément parce que je vois pas l'intérêt de les tirer vers le bas. Avec le vocabulaire par exemple on me demande de prendre des mots très très simples pour qu'ils comprennent au lieu de leur donner par exemple un mot compliqué donner la définition pour qu'ils comprennent eh ben non* ».

Lina n'est pas en accord avec la demande de ses collègues. Elle ne comprend pas qu'on lui demande de choisir des mots de vocabulaire peu compliqués plutôt que d'enrichir leur vocabulaire. Les autres ne réagissent pas vraiment à ce qu'elle dit. Cette absence de réaction met en avant soit un désaccord soit un retour sur leur propre pratique et un questionnement par rapport à ce qu'elles/eux mêmes font.

9.2.3 Groupe 2 : deuxième partie du deuxième débat

Le débat n'ayant pas été terminé au cours précédent, il a été poursuivi à la séance suivante.

9.2.3.1 Rapport social de « race » et de classe

Au début du débat, Nadia prend la parole précisant son souci avec le texte sur l'ethnicité. Les EFS se posent la question du comportement qu'elles/ils doivent employer avec leurs élèves. Doivent-elles/ils être moins bienveillant-e-s pour que la rupture soit moins importante entre l'école élémentaire et le collège ? Elles/ils n'ont pas de réponse particulière et Mathilde s'engage sur une autre idée.

Mathilde : « *il y a une différence entre le fait qu'il y ait un seul professeur pour l'école élémentaire dans le sens où s'il y avait quelque chose de plutôt négatif le matin, le professeur pouvait opérer lui-même une régulation dans la journée mais que ce n'était pas forcément que sur les apprentissages, alors que les professeurs en collège eux changent tout le temps qu'il y a pas cette régulation et que c'était des fois l'élève qui pouvait en fait interpréter sous le biais de racisme une remarque qui était pas faite du tout sur son origine ou quoi que ce soit mais vraiment sur les apprentissages* ».

Gabriel : « *peut-être que c'est en raison du temps passé avec l'élève, comme elle disait en élémentaire, il passe toute la journée avec le même groupe classe alors qu'au collège ils changent de professeur et du coup il y a moins d'attention* ».

Aïcha : « *moi la question c'est est-ce que c'est bien en école élémentaire ce qu'on fait c'est ça la question en même temps ?* »

Aïcha se pose la question de la nécessité d'opérer des changements dans son comportement alors que Nadia, Gabriel et Nathalie mettent plutôt en avant le manque de connaissance, d'attention, d'attachement des enseignant·e·s du collège envers leurs élèves. Elles/ils se dédouanent par rapport à la question d'Aïcha mais elle n'hésite pas à réengager le propos : « *oui mais cela d'accord mais ce n'est pas ça la question, est ce que l'on ne peut pas préparer les élèves à cela ?* ». Elle hausse le ton car elles/il ne répondent pas à sa question répétant leurs propos. D'autres interviennent et la tension monte. Nathalie hausse également le ton : « *Tu proposes quoi ? Que l'on s'attache moins à nos élèves ? Justement on ne peut pas ne pas s'attacher à nos élèves* ».

Aïcha : « *J'ai bien compris le pourquoi mais est-ce qu'on ne peut pas faire quelque chose parce que franchement qu'ils ressentent cette rupture, c'est ...* ». Elle cherche des solutions car cette rupture lui pose problème alors que Nathalie reste sur ses positions ne s'imaginant pas changer d'attitude et d'attachement envers ses élèves : « *C'est le système élémentaire et collège qui fait que cette rupture se crée et on ne pourra pas moins aimer nos élèves. Moi je me suis attachée à tous mes élèves même du plus casse-pieds. On a un lien avec eux qu'on n'a pas forcément au collège* ».

Les enseignant·e·s ne sont pas en accord sur ce point, certain·e·s privilégiant le côté affectif pendant que d'autre pensent au ressenti des élèves. Elles/ils ne sont pas en capacité de trouver une solution favorisant l'élève. Elles/ils sont centré·e·s sur elles/eux-mêmes et non sur les élèves.

Clara propose alors une solution qui aurait dû, il nous semble, être avancée par tou·te·s les EFS présent·e·s car c'est le centre de leur travail : « *Moi ce que j'ai entendu dans ce texte-là notamment dans l'exemple d'Amidou c'est qu'on met au cœur de sa scolarité son identité, sa différence entre guillemets et qu'on en fait un point positif pour oublier un petit peu les points difficiles... et au collège ça, ça n'existe plus. Est-ce qu'il ne faut pas plutôt changer l'angle de vue, l'angle d'attaque et se dire qu'il faudrait peut-être remettre les apprentissages en fait en tant que tels au cœur du problème et se demander comment cet élève-là peut aborder ces apprentissages de façon à ce qu'il soit prêt pour le collège* ».

déjà, et puis que cette identité ne soit pas le seul point auquel il peut s'accrocher vraiment comme quelque chose de positif... ». Cette intervention de Clara, montrant sa compréhension de l'enjeu du texte, amorce un échange avec Nathalie. Clara essaye, comme Aïcha, d'expliquer son point de vue à Nathalie mais celle-ci campe sur ses positions. Clara persévère : « je suis d'accord mais tu disais les élèves on les aime et je suis d'accord avec ça mais je pense que d'aimer quelqu'un c'est aussi le rendre autonome et le rendre autonome c'est arriver justement à le dégager de cet affect ».

Nathalie : « oui, mais l'affect il est quand même là même si tu sais que c'est pour leur bien, leur apprentissage, ils apprennent pour eux, ils apprennent pas pour nous pas pour nous faire plaisir. C'est un lien on se fréquente quotidiennement on apprend à se connaître moi c'est ce que j'ai compris c'est qu'il y avait une barrière ils ne se connaissent plus après ».

Clara : « je suis d'accord j'ai vu cet aspect-là aussi mais pour moi ce n'est pas l'aspect central »

Nathalie : « l'apprentissage... il est délégué de classe et pourtant ce n'est pas lui qui accompagne les autres élèves pour qu'il ne rate pas les apprentissages en cours qu'il ne soit pas absent 5 minutes le temps d'emmener un élève à la vie scolaire, en fait le prof tient à ce que Amidou apprenne et ne rate pas... ne soit pas désavantagé ».

Clara : « Ça pour moi... c'est juste un problème de communication entre le prof et l'élève je pense qu'à ce moment là il aurait peut-être dû lui expliquer qu'il ne fallait pas sortir de classe parce que là c'était pas le moment approprié, qu'il avait besoin de suivre cette séance ».

Clara a raison, c'est juste un problème de communication entre l'élève et l'enseignante mais cela ne remet pas en cause ce qu'elle pense. Nathalie s'appuie là-dessus pour expliquer que les enseignant·e·s du second degré n'échangent pas avec leurs élèves ;

Nathalie : « oui, mais il n'y a pas eu cet échange. Du coup il l'a mal vécu, il a dit c'est parce que je suis... »

Clara : « je suis d'accord... mais il le vit mal parce qu'il se vit mal déjà comme un mauvais élève. S'il se vivait pas comme un mauvais élève ou s'il se vivait pas comme en différence identitaire je pense que ce fait-là n'aurait pas pris autant d'importance, tu vois ce que je veux dire ».

Clara décortique le problème et son explication est claire. Pour autant, Nathalie reste toujours bloquée sur son idée et ne se remet pas en question. Elle préfère rejeter la faute sur les enseignant·e·s du second degré.

Je leur demande alors d'essayer de faire le lien avec la classe sociale ce qui est très explicite dans le texte proposé. Pour autant, elles/ils ne parlent pas du niveau des élèves et de la tendance de certain·e·s enseignant·e·s à baisser le niveau des situations proposées en milieu défavorisé pour mettre les élèves en réussite. Les EFS éludent ma question et parlent des milieux favorisés. Nous nous posons alors la question de savoir si cela est volontaire de leur part pour ne pas être mis en défaut concernant leur pratique professionnelle. Elles/ils engagent le propos sur les enseignant·e·s chevronné·e·s enseignant dans les milieux favorisés et les nouveaux enseignant·e·s affecté·e·s dans les milieux défavorisés.

Nathalie : *« on n'a pas de points donc à mon avis, même si on n'a pas mis la zone nord on va y aller parce que les autres ils ont plus d'expérience que nous et ils ne veulent pas y aller. On nous balance dans la cage aux lions pardon... »*

Elles/ils s'inquiètent pour leur mutation future mais l'image employée par Nathalie *« la cage aux lions »* montre un manque de considération avéré de ce milieu et un stress important. Elles/ils restent bloqué·e·s sur l'ancienneté des enseignant·e·s exerçant dans les milieux favorisés ou défavorisés et mettent en avant que les élèves de milieu défavorisé auraient besoin d'enseignant·e·s chevronné·e·s alors même qu'elles/ils auront des enseignant·e·s débutant·e·s. Les EFS ne parlent pas de l'apprentissage des élèves ni du niveau demandé par les enseignant·e·s mais bien de l'expérience. Elles/ils ont déplacé le problème restant centré·e·s sur elles/eux-mêmes et non sur l'apprentissage des élèves. Cela montre également leur peu confiance en leurs capacités d'enseignement dans les milieux défavorisés.

Après ces échanges sur les mutations, Emma reprend la parole : *« en fait, je m'immisce quelque part dans leur vie alors qu'au collège ils vont rester uniquement axés sur les apprentissages. On les maternelle il faut pas écrire en rouge, oh la la il faut pas mettre des bonhommes pas contents oh la la il faut pas dire « évaluation » eh bien boum ils se retrouvent au collège eh ben les profs ça écrit en rouge s'ils ont un zéro eh ben ce sera un zéro et c'est là où ils tombent en fait les élèves c'est là où on les met sur un piédestal on les maternelle, on fait attention à ne pas les perturber, arrivés au collège, les profs ils regardent les apprentissages... et boum »*. Emma a compris le problème. Une autre EFS

reprend pour appuyer le propos : « *Mais pas qu'au collège, imagine-toi dans la vie professionnelle* ». Malgré l'explication d'Emma, Nathalie pense toujours que l'attitude des enseignant·e·s de l'école primaire est adaptée alors que celle des professeur·e·s de collège ne l'est pas. Elles/ils ne sont pas vraiment en accord les un·e·s avec les autres et le débat s'engage. Elles/ils n'hésitent pas à se couper la parole, à exprimer leurs pensées. Reskia : « *les élèves, je leur dis, il faut être ambitieux dans la vie, je ne vais pas faire les choses à leur place je leur donne un travail ils en sont capables, sinon je leur donnerais pas. Je leur dis plus tard tu sais un entretien d'embauche c'est le meilleur qui sera pris on va pas te choisir on va pas te donner une deuxième chance* »

Emma : « *je suis tout-à-fait d'accord* »

FB1 : « *avec ton évaluation, tu leur donnes une deuxième chance* »

Emma : « *oui, mais là pour moi c'est pour l'apprentissage. Ma MF, elle me disait pour ces élèves qui paniquent après chaque exercice au lieu de donner une explication et de les laisser en évaluation tu leur dis qu'après chaque exercice ils viennent te voir et je leur réexplique comme ça ils ne sont pas paniqués à l'idée de tout faire d'un coup* »

Reskia : « *oui, mais c'est trop maternant* »

Dire aux élèves de venir après chaque exercice pour une nouvelle explication est très maternant et dénote une nouvelle différence entre le collège et l'école élémentaire. Avec de telles différences, comment penser que les élèves ne soient pas perdu·e·s ? Le débat s'emballe car beaucoup d'EPS ne sont pas en accord avec Nadia sur l'absence de deuxième chance.

Reskia : « *Parce que là ils sont à l'école c'est pas pour moi... moi je leur dis « vous venez à l'école c'est pour apprendre* »

Louna : « *quand tu leur dis : « un entretien d'embauche c'est le meilleur qui va être pris » déjà là il y a de la compétition* »

Reskia : « *mais oui mais pour eux-mêmes ! je ne vais pas leur redonner une deuxième chance parce que ce matin là il s'est mal réveillé ou parce que sa sœur a pleuré toute la nuit* »

F : « *Ben et pourquoi pas ?* »

Reskia : « *Parce que c'est pas mon rôle ! Ils sont là pour apprendre !* »

Emma : « *ben ton rôle c'est qu'ils aient acquis la compétence. Ben moi c'est ça que je veux voir. Ce que je veux voir si avec une deuxième évaluation ils auront plus acquis* »

Je clôture le débat sur l'évaluation pour revenir sur le niveau des apprentissages en milieu défavorisé et favorisé.

Reskia reprend la parole : *« c'est pas parce qu'on est d'un quartier défavorisé qu'on est handicapé on peut écrire comme tout le monde je veux dire tous les élèves sont tous pareils c'est ça on leur cherche des excuses... »* Elle s'énerve. Etant issue d'un quartier défavorisé, elle ne supporte pas que l'on pense que les enfants de ces quartiers ont moins de capacités que les autres.

J'essaye de calmer les esprits en recentrant le propos grâce à des exemples de visites effectuées lors desquelles j'ai observé un niveau assez bas des situations proposées par les enseignant·e·s comparativement aux capacités des élèves. Les enseignant·e·s justifiaient ce fait par la bienveillance accordée aux élèves.

Clara reprend la parole : *« moi je pense qu'il y a un problème dans la définition de la bienveillance. La bienveillance c'est pas doudouner quelqu'un, le dorloter, la bienveillance c'est l'emmener vers de l'autonomie et de temps en temps, moi la première, je pense qu'on a un petit peu tendance à se laisser embarquer par le côté sentiment, émotion « petit bonhomme » ...c'est pas facile, s'il ne lit qu'une phrase sur les deux, ce n'est pas grave. Notre rôle à ce moment-là c'est peut-être de le pousser en avant, de le tirer vers le haut et de dire ben oui tu peux le faire, et de lui montrer que c'est possible ».* Anaïs : *« oui bon.. oui on réduit nos attentes, on simplifie en fait on baisse le niveau mais moi j'ai pas l'impression de le faire personnellement moi ce sont mes collègues qui me disent que.. ce que tu fais est trop dur pour tes élèves mais ils arrivent toujours à le faire. Je sais pas est-ce qu'une fois qu'on est en milieu difficile dans une école dite défavorisée est-ce que les enseignants, nous, peut-être que si on est installé depuis 4 5 ans dans une école, est-ce que inconsciemment on le fait ? est-ce une facilité ? ça devient une habitude ? Moi quand j'entends mes collègues me dire ce que tu demandes est difficile, mais ils l'ont réussi ? ben j'ai dit oui parce que pour eux ça n'a pas été difficile... je dis essaye avec tes élèves ils disent non non c'est trop dur pour eux je dis mais essaye essaye pour voir ils vont peut-être réussir tu seras surprise. Du coup, il y en a qui essayent, il y en a qui essayent pas, mais je comprends pas cette façon de faire on est installé, on n'essaie pas de faire autre chose on n'essaie pas de se mettre en difficulté en fait ».*

Anaïs met en avant que ses collègues lui demandent de faire des choses moins difficiles alors même que ses élèves réussissent. Elle se pose la question de savoir pourquoi, si c'est une question de facilité, si c'est dû au fait qu'elles/ils sont installé·e·s dans l'école. Les

enseignant·e·s seraient-ils moins ambitieux·ses avec leurs élèves après quelques années en poste ? Le débat sur le nivellement par le bas est enfin lancé mais pour le moment les EFS parlent de leurs collègues mais aucun·e ne donne d'exemples le ou la concernant.

Emma : *« le fait de rabaisser le niveau de ses élèves eh bien peut-être que ça va rassurer l'enseignant en se disant si je leur donne des choses trop difficiles et qu'ils comprennent pas ça veut dire que quelque part je ne sais pas leur expliquer alors, je vais faire plus facile comme ça ils vont bien comprendre. En fait c'est peut-être plus pour rassurer l'enseignant de rabaisser le niveau, ce n'est pas les élèves qui vont affronter la difficulté c'est l'enseignant qui du coup baisse les bras et ne veut pas affronter la difficulté ».*

Emma est toujours très claire dans ses propos et ose mettre en cause les enseignant·e·s ce que les autres ont des difficultés à faire. Elles/ils n'ont peut-être pas envie de l'entendre car cela remettrait aussi en cause leur propre enseignement. Malgré tout, il s'opère un changement, d'autres osant prendre la parole.

Anaïs : *« il reste dans sa zone de confort »*

Emma : *« Voilà »*

Eva : *« Moi j'ai des collègues en fait ils mettent pas de mauvaises notes... comme ça il n'y a pas de soucis. Ça correspond pas forcément au niveau de l'élève, il y a un décalage entre ce que les parents perçoivent parce que après la difficulté c'est qu'il y a quand même des parents qui sont très loin de la scolarité de leurs enfants, ils sont pas impliqués et donc en fait ce qu'ils voient c'est A c'est B c'est bien y'a pas de problème y'a pas de vague. On préfère aussi éviter certains parents qui remettent en cause la pédagogie de l'éducation nationale à tort ou à raison mais parfois mettre une bonne note c'est aussi ne pas se prendre la tête avec les parents donc on a bien fait notre travail parce que finalement quand on fait les évaluations après on se rend compte ...qu'on n'a pas fait comme il fallait donc il faudrait refaire. C'est de l'énergie en plus mais le but c'est bien qu'à la fin ils sachent enfin, qu'ils aient acquis des connaissances ».*

Eva va dans le sens d'Emma et explique des situations de collègues qui surnotent les élèves que ce soit pour éviter les soucis avec les parents ou pour éviter de se remettre en cause par rapport à leur propre enseignement. Finalement, c'est la première à évoquer qu'elle surnote parfois ses élèves par complaisance : *« parce que parfois c'est un enfant qu'on aime bien et qui n'y arrive pas et du coup, moi personnellement parfois « ah Christopher bon allez je vais mettre un plus » alors que je ne devrai pas pour l'encourager. Du coup au collège... ».* A ce moment, elles/ils parlent tou·te·s en même

temps car elles/ils sont impliqués dans le débat et certains ne sont pas d'accord. Eva précise : « *ils sont encore plus sensibles à l'injustice et à certaines choses qui ont pu se passer ou qui se passent... moi ma fille elle est métisse et elle m'a demandé « si j'étais née au temps de l'esclavage est-ce que j'aurais été une esclave » ...Elle se pose des questions, elle est en 5^{ème}... »*. Le débat se décale alors sur l'esclavage et sur les libertés et on sent bien que le sujet est tabou pour certaines mais Nadia intervient : « *Bah tu lui dis la vérité, on s'est battu pour avoir la liberté aujourd'hui* ». C'est très tranchant. Nathalie, de son côté, pense que les élèves sont petits et qu'il est nécessaire de les cocooner un peu. Il y a beaucoup de bruit, tout le monde parle en même temps. Deux groupes avec des idées opposées se dégagent. Le premier groupe pense qu'il ne faut pas mater les élèves mais plutôt les pousser ; il est représenté par les femmes assignées comme non-blanches ou blanches mais de milieu défavorisé. Le deuxième groupe pense que les élèves sont petits et qu'il est préférable d'être dans une forme de connivence avec elles/eux en les valorisant aussi sur des points autres que leurs apprentissages ; il est représenté par les femmes assignées comme blanches et de milieu plutôt favorisé. Cette différence de point de vue est en lien avec le rapport social de « race » et de classe sociale ». Tout le monde parle en même temps, se pose alors le rapport social de sexe en tant que femme et mère. Reskia reprend : « *l'école, on attend qu'elle forme les élèves et qu'elle leur donne un avenir le plus heureux et le plus épanouissant qui puisse être en fonction de leurs désirs d'accord ? Qu'on leur donne toutes les chances possibles, ce qui veut dire qu'il faut réussir à penser pour l'avenir de l'élève donc il faut essayer de penser sur le long terme donc on peut pas s'arrêter à l'école mater on peut pas s'arrêter à l'école élémentaire, on peut pas s'arrêter au collège, il faut qu'il y ait à un moment donné, où on essaye de voir la continuité de l'élève ... en fait c'est lui qui vit les événements* ».

Nathalie reste bloquée sur son idée : « *ça sert à quoi de grandir trop vite ?* »

Reskia : « *mais non, mais étape par étape, questionnement par questionnement* ». Elle est sèche dans sa manière de s'exprimer car il semble que le discours de Nathalie l'énerve. Je suis obligée de recentrer le propos sur le texte de l'ethnicité car les EFS ne s'écoutent plus. Je leur demande si en tant qu'adultes, elles/ils observent certaines choses dans leur classe, dans leur vie quotidienne.

Nathalie, enseignante en maternelle, reste bloquée sur ses idées : « *aussi bien au garage qu'à la cuisine ils sont mélangés, blancs, noirs...ils se font des bisous tous* »

Eva n'est pas en accord avec elle : « *au niveau de l'ethnicité, par exemple moi dans mon école, on sait quelque chose... les Tamoul travaillent super bien* »

Une femme assignée comme blanche s'insurge à ses propos : « *de quoi ?* »

Nathalie : « *préjugés... révolution...* ». Les autres rigolent mais Eva continue son propos.

Eva : « *je l'ai vu dans la classe, dans toutes les classes, ils travaillent super bien je ne sais pas comment ils font, ils sont super sages après ils ont énormément de cours à côté. Mais c'est on va dire entre guillemets une vérité dans l'école, les tamouls travaillent super bien donc là, on le voit que le côté ethnicité intervient* ». Eva met en avant un phénomène particulier dans son école en lien avec le rapport social de « race » et les autres EFS sont attentif·ve·s à ses propos même si je remarque par leurs expressions de visage (bouche ouverte, sourcils levés) ou par leurs remarques (de quoi ?) que certain·e·s semblent choqué·e·s. Est-ce parce que ce sujet est toujours tabou ou est-ce parce que cela ne leur semble pas cohérent ?

Emma : « *Eva, tu viens de dire ils ont des cours à côté... donc ils travaillent mieux parce qu'en plus la plupart ont des cours. Moi je sais que j'ai des élèves qui ont des cours* ».

Eva : « *au niveau du comportement ils sont calmes, toujours enclins à faire des activités... la majorité, c'est une remarque* ». Eva comprend les réticences des autres à ses propos précédents et précise : « *c'est une remarque* ». Elle cherche ensuite à détendre l'atmosphère en ajoutant : « *par contre, ils sont nuls en EPS* ». Tout le monde rigole cette fois-ci ce qui pourrait paraître déplacé.

Je remarque que seules les personnes assignées comme blanches prennent la parole et donnent des exemples d'élèves/ « race ». Elles/ils étaient « choqué·e·s » de ce qu'Eva avait dit sur les tamouls mais comme je n'ai pas réagi les engageant à poursuivre, elles/ils n'hésitent plus. Peut-être attendaient-elles/ils mon assentiment sur cette thématique pour oser s'engager ? Même Nathalie qui, habituellement ne supporte pas toutes ces remarques, prend la parole :

Nathalie : « *les Turcs en petite section on ne parle pas français chez eux alors que tous les Africains subsahariens parlent très bien le français, Afrique du nord très bien le français. Ils ont un problème avec le français et la langue française ceux d'origine turque* ».

Emma : « *Alors les Turcs ils apprennent très vite le français* » A cette remarque, elles/ils rigolent tou·te·s. Cette thématique de la racisation est très particulière car lorsque des propos catégorisent les élèves de manière assez tranchée, soit elles/ils prennent le parti de

rigoler tournant tout en dérision soit, elles/ils semblent choqué·e·s et décident de ne rien dire. Leur comportement est différent des moments de débat sur le rapport de classe ou de sexe.

Nathalie : « *c'est vrai qu'ils apprennent très vite. C'est un constat le jour de la rentrée les petits turcs ne connaissaient pas un mot de français en petite section* ».

Emma : « *c'est peut-être aussi pour ça que les maternelles existent, c'est pour préscolariser... les TPS (toute petite section) ça marche que dans des milieux très défavorisés* ». C'est une bonne remarque d'Emma qui comprend toujours les choses et les exprime à ses camarades.

Nathalie : « *ils sont super intelligents ils ont encore du mal à parler français, mais ils le comprennent parfaitement au bout de six mois et quand ils m'appellent ils m'appellent en turc j'ai fait des recherches pour savoir ce qu'ils me disaient.... Ça veut dire maîtresse, ils ne disent pas maîtresse et pourtant les autres disent « maitressse... »*

J'interviens pour lui demander si elle reprend cet élève lorsqu'il l'appelle en Turc en lui reprécisant à chaque fois son prénom pour qu'il comprenne.

Nathalie : « *non il m'interpelle donc j'ai compris que c'était moi et je lui réponds mais je ne corrige pas le...* »

Cet exemple est très parlant car cette EFS a choisi de ne pas reprendre cet élève Turc qui l'appelle ou plutôt qui l'interpelle avec un nom « turc » alors même que les autres élèves l'appellent maîtresse ou par son prénom. Emma comprenant où je souhaite en venir intervient « *oui mais si tu as un élève francophone qui t'appelle « truc » tu vas peut-être lui dire « non, non c'est maîtresse ou Nathalie* ». Elle comprend tout de suite ce que nous sous-entendons : « *oui c'est vrai, c'est vrai je lui réponds mais je ne le corrige pas* ». Nathalie se rend vraiment compte de son erreur et ajoute « *ah, ça commence... c'est là que ça commence* » ce que confirme Emma « *c'est vrai que c'est maintenant* ». Louna ajoute « *mais on a envie qu'ils réussissent et du coup on fait des choses qu'il ne faudrait pas faire* ». Cet exemple a permis à certain·e·s EFS une prise de conscience de possibles erreurs commises au cours de sa propre pratique par soucis de bienveillance avec les élèves ou par l'incapacité à observer l'importance d'une situation. Elles/ils réfléchissent, se remettent en question et avancent dans leurs pensées et leurs propres pratiques.

9.2.3.2 Rapport social de sexe

Reskia engage le propos en donnant un exemple dans sa propre classe : *« j'avais fait une séance c'était une séance d'échauffement et mon directeur m'a dit « mais tu aurais dû dire aux filles que quand elles étaient fatiguées de s'arrêter ».*

FB : *« Bah pourquoi aux filles »*

Reskia : *« parce que ce sont des filles mais moi j'ai dit « non elles s'arrêteront toutes seules si elles sont fatiguées » d'ailleurs c'est un garçon qui s'est arrêté en premier ».*

Cet échange met en avant la problématique du rapport social de sexe dans la discipline EPS. Les filles sont souvent considérées comme plus faibles en EPS par les enseignant·e·s, les garçons de la classe ou bien elles-mêmes. Les hommes et/ou les garçons se permettent de le verbaliser. Dans ce cas, il s'agit du directeur de l'école. La réaction de l'EFS est rassurante. Elle a refusé de leur dire. Elle a pris position face à son directeur pour ne pas dévaloriser les filles de sa classe. Ce premier échange relance le débat sur l'EPS. Silvia prend la parole exprimant son vécu négatif d'élève en EPS. Elle n'était pas valorisée. Pour elle, maintenant, faire une séance d'EPS est un vrai challenge mais elle reste persuadée qu'une enseignante peut enseigner l'EPS : *« c'est plus de travail mais construire une vraie séance et justement dépasser tout ce qu'on a pu vivre quand on était enfant, enfin élève ».* Ces éléments démontrent que Reskia réfléchit à sa propre pratique professionnelle et construit des compétences (en lien avec C5).

Une autre EFS (FB) donne un exemple dans sa classe : *« dans une séance que j'ai mis en place je leur ai demandé donc de se mettre par deux automatiquement quand ils se sont mis par deux c'étaient deux filles avec deux filles et deux garçons avec deux garçons ».*

Nathalie : *« mais c'est naturel »*

Reskia : *« et alors ce n'est pas grave »*

Plusieurs : *« mais si c'est toujours comme ça et c'est ennuyeux ».*

Cet exemple engendre immédiatement un brouhaha, personne n'est d'accord et les EFS s'énervent, le ton monte.

FB : *« j'ai dit non alors vous mettez une fille un garçon. Mais pourquoi ils ne pourraient pas se mettre ensemble. Pourquoi les garçons doivent rester entre eux et les filles entre elles ».*

Reskia : *« mais parce que c'est leur conception à eux ... »*

FB : *« mais ta mixité elle est où ? »*

Gabriel et FB : *« alors si ce n'est pas à nous de le faire c'est à qui ? »*

Un rapport de pouvoir se met en place entre Reskia et deux autres EFS assigné·e·s comme blanc·he·s. Il et elles crient pour se faire entendre. D'un seul coup, tout le monde se met à rire car elles/ils se sont rendu·e·s compte qu'elles/ils s'énervaient et ne s'écoutaient pas. Le débat reprend dans le calme entre les protagonistes.

Reskia : *« C'est à eux-mêmes de le faire ». « Un garçon avec un garçon, ce n'est pas normal on devrait mélanger mais naturellement les enfants ils vont ensemble c'est juste eux, ils font les choses naturellement »*

Anaïs : *« non ce n'est pas naturel »*

Reskia : *« mais si c'est naturel. C'est parce que l'on intervient, que l'on réfléchit de trop que l'on pose des soucis aux élèves ».*

Ce débat est riche, chacun·e souhaitant imposer ses idées. Reskia est persuadée qu'il ne faut pas obliger les élèves filles et garçons à se mettre ensemble car cela serait contre nature. De plus, elle pense que cette obligation engendrerait un questionnement de la part de ces dernier·e·s sur la mixité. Les trois autres personnes engagées, deux femmes et un homme assigné·e·s comme blanc·he·s sont convaincu·e·s qu'il faut imposer la mixité car ce n'est pas naturel de se mettre par genre. Elles/ils ont des difficultés à se calmer, leurs émotions ayant pris le dessus.

Emma : *« moi je pense que c'est à nous de leur montrer.... moi, par exemple j'ai fait athlétisme en début d'année eh ben nombre impair fille-garçon. Un garçon tombait avec une fille pour faire la course. Il me dit « ah ben non je me mets pas avec une fille je vais la battre » je fais « ah bon et moi je suis quoi je suis une fille ou un garçon ». Il me dit « ben t'es une fille maitresse » j'ai fait ben alors vas-y on va faire la course et on va voir si tu vas me battre »*

Gabriel : *« il t'a battue ? »*

Emma : *« je l'ai tué »*

Tout le monde se met à rire à ses propos. Emma trouve toujours le moyen avec son humour, sa dérision à remettre le calme dans le groupe, à détendre l'atmosphère.

Emma : *« le même garçon on a fait danse ... je leur dis on va faire une nouvelle activité sportive c'est danse il me dit ah parce que toi maitresse t'es une fille, tu fais de la danse. Je fais non moi je fais du kickboxing et de la boxe thaï, je fais pas danse dans la vie il a fait « ah. ! » je dis ben ouais je dis toi t'es un garçon et tu vas danser mais c'est à nous, là je lui ai montré, il avait la représentation je suis une fille alors je danse. »*

Emma a essayé de transformer les représentations d'un élève sur les activités connotées sexuellement et Gabriel acquiesce « *si tu dis rien à ce moment là, tu ne changes pas leurs représentations* ».

Reskia : « *oui mais là tu réponds à son interrogation mais tu n'as pas à intervenir dans ce qu'il fait* ». Elle n'est toujours pas en accord avec les autres et pense que nous ne devons intervenir que lorsque les élèves s'interrogent ou nous interrogent dans une situation particulière en lien avec le rapport social de sexe. Tout le monde s'énerve de nouveau face à cette remarque. Elles/ils ne comprennent pas la manière de penser de Reskia. Emma reprend la parole pour calmer la situation.

Emma : « *si tu le confrontes au fait qu'une fille peut être son égale eh bien lui il va chercher à combattre eh bien peut-être la meilleure des filles plutôt que le plus nul des garçons* ». Nous décidons d'intervenir pour essayer de lui faire comprendre la place des stéréotypes dans les situations évoquées :

Moi : « *comment tu fais pour combattre les stéréotypes si toi en tant qu'enseignante tu n'interviens pas ?* »

Reskia : « *non mais justement s'il pose un souci j'y réponds* ».

Moi : « *mais c'est un souci les stéréotypes* ».

Reskia : « *mais si naturellement deux garçons se mettent ensemble je ne vais pas leur dire non* ».

Anaïs intervient : « *mais ce n'est pas naturel cela, ce sont bien des stéréotypes* ».

Tout le monde s'énerve à nouveau et le ton monte.

FB : « *le stéréotype le plus flagrant en cycle 1... quand tu es en cycle 1 c'est quand on te fait compter les filles, les garçons, les filles vous êtes « rose », les garçons vous êtes « bleu »* ».

Reskia : « *oui mais ça vient d'où ça ? ça vient des adultes* »

FB : « *mais ça c'est lamentable alors du coup moi il y a des garçons de ma classe qui n'aiment pas le rose* ».

Reskia : « *oui mais cela ce n'est pas nous. Ce ne sont que des enfants* »

Reskia reste bloquée malgré les nombreux exemples proposés par ses camarades. Elle pense que ce n'est pas de la faute des enseignant·e·s et que ce n'est pas à nous d'intervenir sur ces points tant que cela ne pose pas de soucis aux élèves. Face à cette incompréhension, je m'insère dans le débat.

Moi : « *oui mais si tu veux ouvrir l'enfant au monde, si tu veux l'ouvrir à l'égalité, il faut bien que tu déconstruises les stéréotypes qui ont été construits par la famille, par la société et peut-être parfois par l'enseignant·e qu'il a eu avant toi sinon...* »

Reskia : « *si je vois une chose particulière j'agirai mais je ne vais pas aller lui poser un souci alors qu'il en a pas* ».

Anaïs s'énerve : « *mais il ne veut pas se mettre avec une fille* »

Reskia : « *si 2 garçons veulent se mettre ensemble, c'est à moi que ça cause un souci puisque je veux de la mixité mais lui si ça lui pose pas de souci* »

Emma : « *si tu lui imposes de se mettre avec une fille et qu'il le refuse, est ce que là, ça va te poser un soucis* »

Reskia : « *et bien là, ça me pose problème* ».

Emma : « *et bien voilà* ».

Emma pense avoir trouvé une solution pour montrer à Reskia que les stéréotypes doivent être travaillés par l'enseignant·e mais la réponse suivante mettra en avant que ce n'est pas le cas.

OM : « *oui mais le problème ne t'arrivera pas puisque tu leur imposes pas* ».

Reskia : « *parce que pour moi je pense que les choses doivent se faire naturellement... Mon fils il voit des enfants marrons il voit pas des enfants noirs, je lui dis pas le contraire il est marron si tu veux il comprendra bien assez vite que c'est un africain, c'est pas à moi de lui dire* »

Emma : « *mais les enfants tout petits ne voient pas les différences* »

Reskia : « *c'est quand tu mets un nom sur cette différence que l'enfant comprend le problème* »

Reskia : « *moi je le fais au niveau de l'école mais tu peux pas tout changer d'un coup si on met des problèmes, là ou il n'y a pas de problème. Ça sert à quoi, les enfants, ils ont déjà assez de problèmes quand ils rentrent chez eux* ».

Il est très difficile de la faire changer de point de vue. Elle reste bloquée sur ses positions et pense que l'on construit des problèmes là où il n'y en a pas. Les autres EFS persévèrent dans leurs explications. C'est un moment au cours duquel on perçoit que la personne et son intimité sont touchées (elle désigne « mon fils »). Ce type de remarques témoigne de l'implication subjective de chaque individu dans le débat.

Anaïs : « *je vais prendre un exemple Ahmed stéréotypé à fond, truc de garçon, il s'habille comme un garçon, il est coiffé comme un garçon, c'est lui-même qui le dit. Ahmed un jour*

a découvert le coin cuisine et poupée, il est allé à tâtons vers le coin cuisine et poupée il y a ses copains « non non viens jouer » j'ai dit « non si Ahmed veut aller au coin cuisine et poupée, il va au coin cuisine et poupée vous le laissez tranquille » donc Ahmed est allé au coin cuisine et poupée il a trouvé ça intéressant il a joué à la dinette et tout ça, sauf que de l'autre côté les garçons se sont moqués de lui et les filles se sont moquées de lui ».

Nathalie : *« à 4 ans, mais c'est grave »*

Anaïs : *« je leur ai dit si Ahmed a envie de jouer à la poupée il a le droit de jouer à la poupée... s'il veut jouer à faire la dinette il fait la dinette, si ... parce que j'ai une fille qui est très garçon manqué, si Nadia veut jouer aux voitures elle joue aux voitures, je ne vois pas où est le problème ».*

Reskia : *« mais il fait ce qu'il veut, elle n'est pas obligée d'intervenir ».*

Reskia ne comprend pas qu'Anaïs intervienne alors que les autres élèves se moquent de ce petit garçon qui va jouer à la dinette.

Anaïs : *« mais là j'ai été obligée d'intervenir parce qu'il y a des moqueries des deux côtés parce que lui il fait un jeu de filles et l'autre elle fait un jeu de garçons »*

Pour se faire comprendre, Anaïs dit « jeu de filles et jeu de garçons », ce qui est déjà un stéréotype mais personne ne relève ce point.

Reskia : *« déjà quand tu le dis... en fait. Mais il faut que cela reste naturel s'il a envie d'aller là il va là ».*

Anaïs : *« mais ce n'est pas naturel en fait ».*

Anaïs s'énerve et monte le ton face à l'incompréhension de Reskia. Emma reprend une nouvelle fois la parole pour calmer le débat : *« Elle a bien fait dans le sens où elle a expliqué aux élèves qu'il n'y avait pas de problème il n'y a pas un endroit où il doit aller plus qu'à un autre ».*

Reskia : *« ça voudrait dire qu'elle peut aller contre nature un garçon qui veut aller dans une cuisine il peut aller contre nature ? »*

Emma : *« non mais les papas ils font pas la cuisine ? Les papas ils s'occupent pas des bébés enfin bref je comprends pas ».*

C'est la première fois qu'Emma commence à perdre patience face aux propos de Reskia. Nous observons une importante différence de conception, un fossé entre Reskia qui n'est à notre avis pas la seule à penser ainsi mais qui est la seule à s'exprimer si ouvertement et un groupe de personnes, toutes assignées comme blanches (Emma, Anaïs, Gabriel, FB). Un rapport de pouvoir s'est établi. Les rapports sociaux de race et de classe sociale ont

pris place dans ce débat mettant en avant des conceptions différentes en fonction de ces rapports. Tout le monde s'énerve à nouveau.

Anaïs : *« mais à 4 ans, on aimerait juste que les élèves qui ont envie puissent jouer à la poupée, aux petites voitures, etc... »*. *« Non mais moi, on me dit une fille ne peut pas jouer à la voiture, donc je lui dis et qui conduit la voiture ? C'est maman qui conduit la voiture, quand elle t'amène ? Pourquoi elle, elle a pas le droit de jouer à la voiture et maman elle a le droit de conduire la voiture « t'as raison maîtresse » et à la maison qui est-ce qui fait à manger quand maman est pas là ben c'est papa alors pourquoi lui il a pas le droit de faire la cuisine, pourquoi il a pas le droit de jouer à la dinette hein pourquoi »*.

Emma : *« bravo »*. A cet instant, beaucoup applaudissent.

Anaïs : *« il n'y a rien de contre nature, c'est pas contre nature donc alors. Je ne vois pas pourquoi quand tu serais enfant c'est contre nature et quand tu es adulte, c'est normal »*.

Reskia : *« non mais tu ne devrais même pas dire il peut jouer à la poupée, il fait ce qu'il veut »*.

Anaïs : *« oui mais parce que les garçons en face n'étaient pas d'accord »*

Je mets fin à ce débat sur le genre, la mixité et les stéréotypes afin que les EFS se calment. Les nombreux arguments d'Anaïs, Emma, Gabriel, etc. n'ont apparemment pas transformé le point de vue de Reskia. Elle reste persuadée que les enseignant·e·s créent les problèmes en intervenant. Je recentre sur l'EPS.

Moi : *« au niveau de l'EPS est-ce qu'on pourrait imaginer concevoir des séances où effectivement la mixité, les classes sociales et l'ethnicité puissent ... ces rapports sociaux puissent entrer en jeu pour favoriser des apprentissages des élèves plus efficaces ; est-ce que déjà vous pensez que ça a du sens que ce soit pris en compte ou pas ? »*

Gabriel : *« bah oui, t'as raison »*

Emma : *« ça a été une prise de conscience »*

Plusieurs : *« oui mais c'est ça en fait »*

Nathalie : *« moi franchement je ne faisais pas attention honnêtement et là on en a plus conscience »*

Moi : *« Est-ce que cela a du sens pour vous ? »*

Silvia : *« ça a du sens ça leur apprend à accepter d'autres avec ses différences »*

Je leur demande ensuite si elles/ils ont observé certaines choses en EPS particulièrement. Plusieurs répondent en même temps que leurs élèves se regroupent directement entre garçons et filles.

Reskia : *« j'ai dit qu'ils se regroupaient aussi par origine moi j'ai deux petites hindoues elles sont toujours ensemble »*

Louna : *« ils forment des clans ».*

Nathalie : *« le fait de rester ensemble, pourquoi on ne peut pas apprendre le sport, je ne comprends pas ».*

FB : *« ils se comportent comme un binôme c'est ça en fait comme des acolytes qui sont tout le temps ensemble, au lieu de se comporter comme des élèves qui vont découvrir autre chose »*

Le ton monte de nouveau même si la tension est moins forte que précédemment.

Emma : *« non mais que les élèves soient en équipe ou en opposition de toute façon ils sont ensemble donc ça ne rentre pas en ligne de compte je disais que les élèves de même origine se mettent ensemble que ce soit un sport où ils vont être en équipe ou que ce soit un sport où ils vont être en opposition, donc ça ça rentre pas en ligne de compte, c'est pas pour se mesurer aux autres, c'est juste une affinité ».* C'est une nouvelle fois une remarque très pertinente de Emma.

Je prends l'exemple de ma visite dans la classe de MS de Gabriel et lui demande comment se sont regroupé·e·s les élèves dans sa situation non compétitive.

Gabriel : *« fille fille garçon garçon ».* *« Pourtant j'ai bien réparti les groupes en essayant d'équilibrer garçons et filles de chaque côté de la rivière, et naturellement les filles se sont mises en face d'une fille et les garçons en face d'un garçon ».*

OM : *« déjà entre fille et garçon qui a le mieux réussi ? »*

Gabriel : *« les garçons ».* *« J'ai remarqué que chez les garçons il y a les enfants d'origine arabe qui réussissaient davantage. Chez les filles c'étaient pas les enfants d'origine asiatique qui réussissaient le plus »*

Gabriel : *« j'essaierai de mixer la prochaine fois »*

9.2.4 Synthèse partielle concernant la construction des compétences

Concernant la construction des compétences individuelles, les enseignant·e·s de ce groupe lors de ce deuxième débat se sont confronté·e·s de manière plus prononcée que lors du premier débat à des conceptions et des opinions différentes des leurs. Elles/ils n'ont pas hésité à interagir les un·e·s avec les autres (C4) et se sont engagé·e·s de manière beaucoup plus franche et plus incisive que lors du premier débat. Les interactions étaient plus fluides et plus nombreuses. Il subsistait tout de même quelques réticences lorsque

cela concernait leur propre pratique professionnelle. Elles/ils se sont impliqué·e·s dans le débat en essayant la plupart du temps d'être à l'écoute les un·e·s des autres. Cela fut parfois compliqué et des tensions sont apparues lorsque les opinions étaient trop divergentes et que certain·e·s ne comprenaient pas ce que les autres leur expliquaient. A ces instants précis, certain·e·s coupaient la parole de leurs camarades, haussaient le ton, s'énermaient pour argumenter en faisant valoir leur point de vue. Ce débat dans son ensemble a permis de faire avancer leurs pensées respectives et certain·e·s qui restaient bloqué·e·s sur leurs opinions lors du premier débat telle que Nathalie ont commencé timidement à faire la bascule. Pour autant, d'autres telle que Reskia lors de la partie débat sur le rapport social de sexe sont resté·e·s bloqué·e·s malgré les nombreux exemples de leurs camarades. Nous avons vu en cela une grande progression de la part des EFS qui ont cherché tous les moyens possibles pour argumenter et transformer le point de vue de Reskia. Elles/ils se sont beaucoup plus impliqué·e·s à ce niveau que lors du premier débat même si le résultat ne fut pas à la hauteur de leurs attentes. Une bonne partie des EFS a progressé tandis que d'autres ont toujours tendance, sur certains sujets, à rester bloqué·e·s.

Lors du premier débat, les échanges avaient permis d'avancer que les enseignant·e·s avaient été interpellé·e·s par les textes sur les rapports sociaux et sur les rapports de pouvoir et discriminations qui en découlent. Elles/ils s'étaient rendu·e·s compte que ces rapports sociaux étaient bien présents au sein de l'école et qu'elles/ils reproduisaient les rapports de pouvoir au sein de leur travail alors même que ces derniers les choquent. Il était néanmoins difficile pour elles/eux d'accepter que ces rapports sociaux s'invitent dans leurs classes et surtout qu'elles/eux-mêmes véhiculent des préjugés et des stéréotypes sans s'en rendre compte. Lors de ce deuxième débat même si cette difficulté subsistait, elles/ils étaient plus enclin·e·s à accepter ce fait et à se remettre en question à partir d'une réflexion sur leurs actions (C5). De plus, les exemples explicités par certain·e·s montrent qu'elles/ils ont essayé d'agir en conséquence (C3). Ce débat leur a permis de se questionner sur leur manière d'être, leur enseignement et à imaginer les possibles changements qu'elles/ils allaient opérer au sein de leur classe ce qui permet d'envisager une orientation de leur activité vers la construction de sens (C9) et vers le transfert de connaissances (C10). Elles/ils se sont effectivement posé·e·s les questions de l'application de ce savoir nouveau dans leurs classes et leurs enseignements en lien avec les compétences C5 (réfléchir sur son action), C9 (orienter son activité vers la

construction de sens) et C10 (orienter son activité vers le transfert de connaissances). Le passage aux mises en œuvre dans la réalité de l'école et de la classe pose moins de problème que lors du premier débat même si des réticences, des résistances aussi bien individuellement que collectivement demeurent. Pour certain·e·s EFS notamment Reskia et Nathalie, la compréhension des choses ne se pose toujours qu'à travers les problèmes que cela pourrait engendrer mais pas du tout en termes de stéréotypes que les enfants elles/eux-mêmes véhiculeraient, en termes de relations, de dominations, de stigmatisations. En somme, si ces EFS n'observent pas de problèmes, c'est qu'il n'y a pas de problèmes et selon elles/eux, si nous posons les choses, nous risquons de créer des problèmes là où il n'y en a pas. Ces EFS peu nombreuses et nombreux ont encore un blocage malgré tous les exemples donnés par leurs camarades pour faire évoluer leurs pensées. Tant que nous ne serons pas parvenue à lever leurs doutes, leurs questionnements, la construction de compétences à intégrer l'approche intersectionnelle au sein de leur enseignement ne pourra être effective.

De manière générale, lors de ce deuxième débat, une bascule de la part de beaucoup de stagiaires concernant l'opérationnalisation de l'approche intersectionnelle au sein de leurs classes a été observée. En effet, certain·e·s ont bien mis en avant comment les rapports sociaux et les rapports de pouvoir s'exprimaient au sein de l'école et de leurs classes et quelles solutions elles/ils pouvaient essayer de mettre en œuvre dans leur enseignement pour les éviter. Pouvons-nous pour autant dire que les personnes n'intervenant pas ou très peu sont aussi dans ce cas, cela n'est pas certain mais leur écoute attentive des arguments et propositions de leurs camarades leur a probablement permis de réfléchir et d'avancer cognitivement.

Lors du premier débat, les EFS avait des difficultés à se saisir de la consubstantialité des rapports sociaux ce qui ne fut pas le cas lors de ce deuxième débat au cours duquel elles/ils ont de nombreuses fois évoqué les rapports sociaux de manière consubstancielle lors de leurs prises de parole. Nous avons ressenti une forte motivation de la part des enseignant·e·s de ce groupe pour aller vers une transformation de leur enseignement et une prise en considération des rapports sociaux de l'approche intersectionnelle au sein de leurs enseignements et en EPS. Les enseignant·e·s de ce groupe sont dans une démarche de construction de compétences sur ce point et la formation proposée permet de faire avancer leurs pensées respectives pour aller vers un enseignement plus adapté.

Concernant la construction de compétences au sein du groupe de formation, les EFS sont, encore plus que lors du premier débat, en capacité de s'écouter, de confronter leurs points de vue, d'argumenter malgré leurs divergences et la tension que cela crée à certains moments au sein du groupe (C3, C4 et C5). Des moments de très forte tension ont été ressentis et les enseignant·e·s stagiaires cherchaient à partir d'exemples, d'idées à transformer le point de vue des EFS réfractaires de manière plus posée, plus argumentée que lors du premier débat. Elles/ils se sont énervé·e·s certes, mais n'ont jamais été irrespectueux·ses et ont toujours cherché des solutions pour faire avancer le propos. Aucun·e n'a baissé les bras et ne s'est arrêté de parler sous prétexte qu'un·e autre ne voulait pas l'écouter comme cela fut le cas lors du premier débat. C'est aussi pour cette raison que ce débat a duré si longtemps, aucun·e ne voulant abandonner. Ces arguments proposés lors des oppositions ont permis à certain·e·s EFS récalcitrant·e·s comme Eva ou Nathalie de faire la bascule totalement ou partiellement. Ces dernières ont compris les erreurs commises et l'importance de la prise en considération des rapports sociaux de l'approche intersectionnelle au sein de leur enseignement. Elles se sont remises en question et souhaitent transformer leur enseignement pour parvenir à plus d'égalité entre leurs élèves. Elles sont entrées dans la construction des compétences en lien avec C3, C4, C5 mais leurs propos et remarques engagent à penser qu'elles ne sont pas encore engagées vers C9 et C10. D'autres personnes comme Reskia sont restées bloquées sur leurs positions pensant que certaines fois, l'enseignant·e risquait de créer des problèmes auprès de ses élèves en mettant en avant ces problématiques. De manière générale, malgré des désaccords certains lors de ce débat, les EFS à force de discussions, d'échanges, d'argumentations, d'exemples ont fait convergé leurs pensées dans une même direction en allant au fond des choses et se sont rendu·e·s compte de leurs erreurs et de l'implication des rapports sociaux au sein de l'enseignement (C9 et C10). Ces données permettent d'avancer que les EFS de ce groupe se sont engagé·e·s dans la construction des compétences en lien avec les indicateurs du modèle CompAS, C3, C4, C5, C9 et C10 car elles/ils ont agi, interagi de manière importante avec les autres apprenant·e·s, réfléchi à leurs actions pour les transformer et ont orienté leur activité vers la construction de sens et le transfert de connaissances. Néanmoins, il n'est pas possible d'occulter le fait que certain·e·s vont plus vite que d'autres dans ce processus de construction de compétences spécifiquement concernant C9 et C10. Des personnes comme Emma, Clara ou Gabriel

sont impliqué·e·s dans la construction de ces compétences tandis que d'autres comme Nathalie, Reskia, Eva ne le sont pas encore.

Concernant les rapports de pouvoir, force est de constater, comme lors du premier débat, l'apparition de tensions entre différents groupes sociaux en présence assignés aussi bien par leur genre, que leur classe sociale et leur « race » et cela a deux niveaux :

Le premier niveau concerne deux moments forts du débat :

Le premier moment fut un échange un peu houleux entre une stagiaire en particulier, Aïcha, assignée comme non-blanche et d'autres stagiaires catégorisé·e·s comme blanc·he·s sur le rapport social de « classe ». La première stagiaire issue de milieu défavorisé s'est assez rapidement énervée car elle n'était pas en accord avec les autres EFS concernant la baisse du niveau d'exigence et la possibilité de donner une deuxième chance aux élèves lors de l'évaluation. Malgré les explications de ses camarades, elle est restée sur ses positions. Pour elle, les élèves de milieu défavorisé ont autant de compétences et de capacités que les autres, il est donc nécessaire de les tirer vers le haut. Elle a réussi à force de persévérance à faire avancer les idées de certain·e·s qui se sont rangé·e·s de son côté telle que Nathalie.

Le deuxième moment concerne la partie de débat sur le rapport social de sexe au cours duquel Reskia assignée comme non-blanche s'est confrontée à des EFS assigné·e·s comme blanc·he·s essayant désespérément de transformer son point de vue concernant les stéréotypes véhiculés au sein de son propre enseignement. Malgré les nombreux exemples et arguments proposés, Reskia est restée sur ses positions ce qui a engendré un ton parfois excessif et de l'énervement. Nous avons le sentiment que Reskia était la seule à penser ainsi et pour autant seules des personnes assignées comme blanches sont intervenu·e·s. Était-ce la réalité ou bien les autres EFS n'ont pas osé se positionner ?

A chacun de ces deux moments, un rapport de pouvoir s'est établi entre une personne assignée comme non-blanche et plusieurs personnes assignées comme blanches.

Le deuxième niveau concerne les prises de parole. Comme lors du premier débat, les personnes ayant le plus parlé aussi bien en nombre d'interventions qu'en temps de parole sont les personnes assignées comme blanches et de classe sociale moyenne et/ou élevée. Lors de leurs interventions, le silence et l'écoute régnaient et aucun·e ne se permettait de leur couper la parole ce qui ne fut pas le cas pour les personnes assignées comme non-

blanches. Ces dernier·e·s n'ont pas toujours été écouté·e·s et certain·e·s se sont parfois permis de leur couper la parole.

Il n'en est pas moins vrai que toutes les tensions de ce débat ne relevaient pas uniquement de rapports de pouvoir entre stagiaires mais aussi de l'expression de différences de point de vue concernant la propagation des stéréotypes par l'enseignant·e et l'implication des rapports sociaux au sein de sa propre classe et pratique professionnelle. Certain·e·s telle que Nathalie ont toujours du mal à concevoir que les rapports sociaux et les stéréotypes prennent place au sein de leur classe et notamment en maternelle (pour elle, tou·te·s les élèves jouent à tous les jeux ensemble, s'aiment et se font des bisous) pendant que d'autres ont tout à fait conscience qu'elles/eux-mêmes véhiculent sans s'en rendre compte ces stéréotypes.

9.3 Définition de l'intersectionnalité : qu'en ont-elles/ils retenu ?

A la fin du troisième cours, les enseignant·e·s stagiaires devaient expliciter et noter au tableau ce qu'elles/ils avaient retenu de l'approche intersectionnelle. Chacun·e pouvait parler quand elle/il le souhaitait et deux rapporteur·rice·s écrivaient les réponses au tableau.

9.3.1 Retours du groupe 1

Les mots les plus prononcés dans ce groupe sont « *ethnicité* » ; *hétérogénéité* ; *bienveillance* ; *classe sociale* ; *préjugés* ; *nivellement par le bas* ; *stéréotypes* ; *genre* ; *discrimination*...et elles/ils ont définis l'intersectionnalité comme : « *Provoquer des carrefours entre mixité, « race » et classe sociale, des intersections ; combinaison, assemblage, prise en compte de tous les facteurs, croisement, imbriqués... C'est le croisement de ces facteurs sociaux, c'est l'interaction* ».

Ce groupe a retenu les idées essentielles travaillées à travers les différents textes proposés et débats réalisés. Même si elles/ils ont des difficultés à utiliser le terme de consubstantiel, elles/ils ont assimilé que l'intersectionnalité était le croisement des différents rapports sociaux en présence. En lien avec le modèle CompAS, les enseignant·e·s stagiaires de ce groupe ont interagi avec les autres apprenant·e·s (C4), réfléchi sur leurs actions (C5) et orienté leur activité vers le transfert de connaissances (C10). Il n'est pas pour autant certain qu'elles/ils sont en capacité de les observer de cette manière au sein de leur propre pratique professionnelle.

9.3.2 Retours du groupe 2

Les mots les plus prononcés dans ce groupe sont « *mixité* ; « *ethnicité* » ; *classe sociale* ; *différence* ; *sexe* ; *stéréotypes* ; *égalité* ; *bienveillance* ; *représentations* ; *différence entre milieu favorisé et défavorisé* ; *s'auto-analyser* ; *baisse du niveau...* ». Elles/ils ont défini l'intersectionnalité comme : « *c'est l'interaction en fait* ».

Ce groupe a bien retenu les idées essentielles travaillées à travers les différents textes proposés et débats réalisés. Elles/ils s'interrogent plus que le groupe 1 sur certains termes employés et remettent en question la bienveillance et l'égalité au sein du système éducatif. Même si ce groupe n'a pas donné plusieurs termes différents pour définir l'intersectionnalité, elles/ils ont compris que c'était « *l'interaction des différents rapports sociaux en présence* ». En lien avec le modèle CompAS, les enseignant·e·s stagiaires de ce groupe ont comme les précédent·e·s interagi avec les autres apprenant·e·s (C4), réfléchi sur leurs actions (C5), et orienté leur activité vers le transfert de connaissances (C10). Néanmoins, comme pour l'autre groupe, il n'est pas pour autant certain qu'elles/ils soient en capacité de les observer de cette manière au sein de leur propre pratique professionnelle.

9.4 Un retour sur leur pratique en lien avec les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle

Lors du 4^{ème} cours de formation, il leur a été demandé si elles/ils étaient désormais plus vigilant·e·s dans leurs classes et si elles/ils avaient transformé leurs pratiques en lien avec les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle.

9.4.1 Groupe 1

Les enseignant·e·s stagiaires ont répondu immédiatement à la question posée sans détournement. Trois catégories de réponses ont émergé. La première catégorie est celle des enseignant·e·s qui observent des choses particulières, la deuxième celle des enseignant·e·s qui observent des choses mais qui ne savent pas comment intervenir et la troisième celle des enseignant·e·s qui observent et qui tentent une intervention.

Concernant la première catégorie, c'est le premier pas vers un questionnement. Elles/ils sont beaucoup plus attentif·ve·s mais sans forcément intervenir : Les propos de Marius ou encore Malory viennent corroborer ces dires :

- Marius : *je n'ai pas mis en classe de pratique spécifique vis-à-vis de ça mais par contre c'est toujours quelque chose qui me reste à l'esprit »*
- Malory : *« à Gournay, il y a très peu d'HLM et c'est vrai que les élèves qui viennent d'HLM restent ensemble mais ça va se scinder, on va avoir par exemple trois roumaines qui vont rester tout le temps ensemble »*

Cécilia explique qu'elle ne se rendait pas compte que c'était toujours les filles qui rangeaient spontanément le matériel alors même qu'il fallait demander aux garçons. De plus, elle donnait plus de responsabilités aux garçons au sein de sa classe sans en avoir conscience. Elle fait un premier pas vers une possible modification de son comportement. En prenant conscience de ces faits, les EFS sont sur la bonne voie et commencent à construire les compétences en lien avec « *réfléchir sur son action* » (C5) sans parvenir pour autant à donner une réponse à celle-ci, donc sans construire les compétences en lien avec C7, C9 et C10.

Concernant la deuxième catégorie, certain·e·s enseignant·e·s prennent conscience de certains comportements aussi bien des élèves que d'elles/eux-mêmes mais ne savent pas comment agir ou ne parviennent pas à imaginer de possibles réponses. La différence est le questionnement inhérent à la situation évoquée. Elles/ils cherchent des solutions sans forcément y parvenir. Le questionnement le plus fréquent pour les EFS est en lien avec le rapport social de « race » et le rapport social de « classe ». Elles/ils se rendent compte que les élèves se regroupent par assignations communes mais ne savent pas comment agir. Patrick précise : *« dans beaucoup de regroupements libres, je retrouve toujours 2 élèves noirs ensemble tout ce que je remarquais pas avant ... Pour le coup, pour l'instant, je n'ai pas de stratégie, puisque je ne sais pas trop comment agir là-dessus en tout cas sur ces moments-là. Je ne vais pas leur dire « non non pas 2 noirs ensemble » et Inès ajoute « moi, j'ai remarqué au niveau de la classe sociale, les enfants restent quand même ensemble et il y a un groupe de filles en particulier qui sont issues d'une classe sociale assez élevée je dirais, qui ont du mal à intégrer les autres filles qui sont d'origine étrangère ou de classe sociale, je dirais inférieure entre guillemets, et voilà moi ça me pose problème. Les collègues l'ont remarqué aussi je ne sais pas quoi faire pour... Je leur explique régulièrement... C'est juste que naturellement ça se... »*. Ces EFS construisent la compétence en lien avec « *réfléchir sur son action* » (C5) sans forcément trouver une

solution adaptée à la situation observée. Néanmoins, leur réflexion permet de considérer qu'elles/ils avancent dans la construction des compétences C5, C7, C9 et C10.

Les propos les plus nombreux lors de ce débat sont ceux que l'on peut ranger dans la troisième catégorie, celle mettant en avant des observations et une réponse apportée par l'enseignant·e à cette situation. La réponse n'est peut-être pas la plus adaptée mais elles/ils ont essayé de proposer. Prenons l'exemple d'Ahlem qui ne voulait pas emmener ses élèves de PS au dojo par manque de sécurité dans la rue. Elle les privait donc d'une activité sportive. Elle précise : « *On a eu le débat sur le nivellement vers le bas, les instits qui sont sur le côté cadrage, et moins sur les apprentissages. Ils font moins de choses risquées avec les élèves dans les zones difficiles et je me suis dit que j'étais trop concentrée sur le cadre j'étais en train de faire un nivellement vers le bas je faisais pas assez confiance à mes élèves et du coup j'ai continué à faire le dojo* ». Prenant conscience de ses erreurs, Ahlem a transformé sa pratique en lien avec le rapport social de classe. Néanmoins, concernant cette EFS, la transformation de sa pratique n'est pas constante car elle explique une autre situation où elle envoie toujours les deux mêmes élèves accompagner les autres aux toilettes. L'évènement raconté par Ahlem interpelle deux autres EFS. Elles mettent en avant que son choix n'est pas le plus judicieux, ces deux élèves n'étant peut-être pas contents d'accompagner toujours les autres au lieu de travailler. Ahlem persiste sur son choix précisant que l'élève en question n'aura pas de soucis à rattraper le retard. Elle ne perçoit pas l'intérêt d'envoyer des élèves différents accompagner les autres. Elle pense du côté de l'enseignant·e mais pas du côté des élèves. Deux autres exemples interpellent. Celui de Marie qui a choisi de se filmer pour prendre conscience de ses erreurs et transformer sa pratique en conséquence « *Je me suis filmée et effectivement de se revoir, eh ben, on se rend compte que oui on fait des choses qu'on ne devrait pas faire ...on fait pas attention, on se rend vraiment pas compte* ». Celui de Virginia qui n'hésite plus à envoyer un élève qui ne sait ni lire ni écrire au tableau : « *il écrit la date tous les jours il est content et j'ai pas dit bon tu vas essayer, j'ai fait aucun commentaire. Je l'ai vraiment envoyé comme n'importe quel élève...C'est ça dans l'intersectionnalité, je trouve que oui il faut en tenir compte etc. mais il faut pas le faire remarquer, enfin je sais pas comment dire...* ». Dans cette catégorie, les EFS commencent à construire la compétence « réfléchir sur son action » (C5) et les compétences « agir, interagir » (C3 et C4) ainsi que les compétences C7, C9 et C10. Nous ne pouvons affirmer que dans toutes les situations ces dernier·e·s proposeront une solution adaptée mais

elles/ils entreront en réflexion, première étape pour une réelle transformation de sa pratique professionnelle.

Tous les verbatims proposés permettent d'avancer que certain·e·s enseignant·e·s se rendent compte d'évènements au sein de leur classe et de leur pratique et que certain·e·s agissent en conséquence. Les réponses obtenues permettent de constater que les enseignant·e·s novices ont observé leurs élèves et ont pris conscience de l'impact de ces rapports sociaux au sein de l'école et de leur classe. Elles/ils ont progressé dans la construction des compétences en lien avec « agir/interagir » (C3 et C4). De plus, leurs comportements suite à ces observations, les transformations effectuées dans leur pratique professionnelle permettent d'avancer qu'elles/ils ont progressé dans la construction de compétences en lien avec réfléchir sur leurs actions (C5), orienter leur activité vers la construction de sens (C9), orienter leur activité vers le transfert de connaissances (C10). En effet, Marie se filme, Ahlem continue d'aller au dojo avec ses élèves, Cécilia fait attention aux élèves auquel·le·s elle demande de ranger ou donne des responsabilités, Virginia envoie un élève qui ne sait ni lire ni écrire au tableau. Pour autant, même si elles/ils sont pour la plupart en capacité de repérer des indicateurs concernant la thématique de l'intersectionnalité des rapports sociaux au sein de leurs écoles ou au sein même de leurs séances, certain·e·s précisent qu'elles/ils ne savent pas encore gérer ces situations et n'ont pas de solutions à proposer. Elles/ils observent, prennent conscience mais n'agissent pas. A ce stade, même si une avancée dans la construction des compétences en lien avec le modèle CompAS est observée, ces dernières ne sont pas encore construites. Après cette quatrième séance de module de formation, leur lecture des situations d'enseignement a sensiblement évolué et elles/ils ont précisé qu'elles/ils étaient désormais plus attentif·ive·s à ces rapports sociaux dans leur enseignement de l'EPS et qu'elles/ils cherchaient des solutions aux situations rencontrées. La déstabilisation engendrée a souvent amené à la modification des actions pour aller vers une réponse plus adaptée. Pour exemple, une enseignante considérant une implication forte des rapports sociaux genre/classe/ « race » dans l'activité rugby avec ses élèves, a décidé de faire les groupes elle-même en prenant en compte les rapports sociaux et a mis en place un certain nombre de règles afin que tou·te·s les élèves apprennent à jouer ensemble, s'entraident et acceptent l'autre dans toutes ses différences. Par cette mise en place, elle a stipulé qu'elle avait aussi cherché à déconstruire les stéréotypes présents.

9.4.2 Groupe 2

La même question qu'au groupe précédent a été posée. Beaucoup interviennent pour dire ce qu'elles/ils ont observé ou transformé. Elles/ils se sont donc rendu·e·s compte de certaines choses en lien avec les rapports sociaux de genre, de classe sociale et de « race ». Trois femmes assignées comme blanches remarquent qu'elles agissent différemment avec les filles et les garçons. Une appelle les filles par le groupe en disant « les filles » alors même qu'elle appelle les garçons par leurs prénoms, une autre a arrêté de les appeler « ma biche ou ma bichette » et une autre déclare avoir arrêté de faire des remarques sur leurs tenues ou leur coupe de cheveux. D'autres mettent en avant leurs observations concernant le rapport social de « classe » ou « de race » et les transformations opérées suite à ce constat comme Anaïs : *« moi finalement, j'ai remarqué que je demandais plus aux enfants de classes sociales défavorisées qu'aux enfants de classes sociales favorisées. Inconsciemment (...) je leur en demande plus en fait, parce que je sais que les autres ont ce qu'il faut à la maison et que les parents sont là pour répondre à leurs attentes, en fait, pour travailler avec eux, alors du coup je suis plus exigeante avec les autres et moins exigeante avec eux, à cause de la stimulation qu'ils ont à la maison. Inconsciemment... et du coup j'ai arrêté tout ça. J'ai la même exigence pour tout le monde »*. Cette EFS observe qu'elle agit différemment en fonction de la classe sociale des élèves et prend conscience que ce n'est pas une réponse adaptée. Lina, de son côté, a décidé de séparer des élèves pour les mettre en activité : *« Moi j'ai remarqué en EPS, en fait, j'ai deux petites indiennes, elles se mettent tout le temps ensemble et elle ne se mettent pas forcément en activité, elles se mettent en retrait jusqu'au moment où je les ai séparées. Lorsqu'elles sont dans un groupe qui est en activité, elles se mettent en activité »*. Cette transformation de sa pratique a engagé deux élèves dans l'activité. Malgré tout, nombre d'entre elles/eux mettent en évidence qu'elles/ils ne se rendent pas compte, ne le voient pas toujours, que c'est difficile. Nathalie précise qu'être plus âgée permet d'avoir plus de recul concernant les difficultés inhérentes à cette académie. Elle estime qu'à 25 ans, elles/ils auraient certainement eu plus de mal que maintenant en pleine reconversion. Les données proposées permettent d'avancer que certain·e·s EFS prennent conscience d'évènements au sein de leur classe et de leur pratique et que certain·e·s agissent en conséquence dans une moindre mesure que dans le premier groupe. En effet, elles/ils proposent moins d'exemples d'observations et de transformations de leurs pratiques que lors du retour avec le groupe 1 et moins de stagiaires prennent la parole. Est ce dû au

temps de retour sur leur pratique plus court, aux questionnements auxquels j'ai dû répondre ? Malgré leurs difficultés évoquées, les quelques réponses obtenues permettent d'avancer que les enseignant·e·s stagiaires ont observé leurs élèves et ont pris conscience, dans une certaine mesure, de l'impact de ces rapports sociaux au sein de l'école et de leur classe même si comme elles/ils le précisent « c'est difficile ». Cela dénote une progression dans la construction des compétences en lien avec « agir/interagir » (C3 et C4). De plus, leurs comportements suite à ces observations, les transformations effectuées dans leur pratique professionnelle pour certain·e·s permettent également de dire qu'elles/ils ont avancé timidement dans la construction de compétences en lien avec réfléchir sur leurs actions (C5), orienter leur activité vers la construction de sens (C9), orienter leur activité vers le transfert de connaissances (C10).

En effet, Nathalie arrête d'appeler les filles « ma biche », Eva arrête de les appeler « les filles », Lina et Silvia séparent des élèves, Anaïs a observé qu'elle faisait des différences en fonction des classes sociales et a décidé d'avoir la même exigence pour tou·te·s ses élèves. Pour autant, même si elles/ils sont pour certain·e·s en capacité de repérer des indicateurs concernant la thématique de l'intersectionnalité des rapports sociaux au sein de leurs classes, elles/ils ont des difficultés pour agir sur certains points. A ce stade, même si une avancée dans la construction des compétences en lien avec le modèle CompAS est observée, ces dernières sont encore loin d'être construites. Certain·e·s comme Emma sont plus en avance que d'autres comme Nathalie. Cette dernière a encore des difficultés à comprendre l'impact de ses comportements sur ses élèves. Néanmoins, cette quatrième séance de module de formation a permis d'observer l'évolution de leur lecture des situations d'enseignement. Elles/ils sont plus attentif·ive·s à ces rapports sociaux dans leur enseignement en général et en EPS et même si cela engendre des difficultés, elles/ils cherchent des solutions aux situations rencontrées.

9.5 Des cas concrets analysés sur les rapports sociaux : projection dans sa propre classe (troisième débat)

9.5.1 Une séance de course de durée (groupe 1)

La séance visionnée par les EFS est une séance de course de durée effectuée par une enseignant·e stagiaire du groupe 2 dans sa classe de CP. Les enseignant·e·s devait s'attacher à analyser la séance en faisant le lien avec les rapports sociaux de l'approche

intersectionnelle. L'objectif était qu'elles/ils prennent conscience de l'implication de ces rapports au cours de cette séance, de l'impact de ces derniers sur les élèves et de l'inégalité d'accès au savoir engendrée.

Immédiatement, certain·e·s EFS remarquent que cette séance concerne une classe favorisée, l'activité se pratiquant dans un beau stade avec des élèves en tenue et à l'écoute. Assia ajoute : « *dans les origines sociales, on voit aussi quand même qu'il n'y a pas de surreprésentation quand même de certaines ethnies (...) y'a plus de blancs que de noirs, moins de maghrébins aussi y'a pas d'origine qui soit surreprésentée à part les blancs... Ils sont plutôt réceptifs aux consignes (...) ils ont tous plus ou moins réagi positivement* ». Elles/ils ont raison car cette séance se joue dans une école favorisée de la ville de Gournay sur marne. Virginia, ayant pratiqué la course de durée avec une classe de CE2 dans un milieu défavorisé a observé ce fait. Ses observations vont permettre de faire avancer le propos : « *je trouve qu'effectivement ils sont moins agités que les miens, un peu moins agités, ils sont plus ordonnés (...) je trouve qu'elle a moins besoin de donner de consignes (...) je me sens toujours obligée de leur dire arrêtez... taisez-vous (...). Après c'est vrai qu'ils étaient pour certains moins remuants, sinon j'ai trouvé la même différence garçons filles (...) les filles qui sont plus en retrait* ». Ses remarques restent timides si bien que je l'engage à réfléchir sur les différences observées entre ses élèves et celles/ceux de Mathilde. Elle est tout d'abord réfractaire à cette idée et à force de questionnement et de réflexion, elle ajoute : « *Quand j'ai donné la fiche d'observation, ils l'ont perdu, elle s'est envolée (...) ils sont capables de rester assis. Moi, ce sont des CE2 et eux, ce sont des CP et ils remplissent mieux la fiche et pourtant moi, c'était la 3^{ème} fois. Elle leur a dit le nombre d'après et ils ont su tout de suite ; moi il a fallu que j'explique pendant une heure le nombre d'après c'est celui qui est là (...)*. Cette stagiaire met en avant l'implication des rapports sociaux genre/classe/ « race » dans sa classe comparant deux situations d'enseignement analogues en course de durée au sein desquelles les rapports sociaux en présence et leur expression n'ont pas le même impact. Cette EFS est entrée dans la construction des compétences en lien avec « réfléchir sur son action » et « interagir ». Une autre stagiaire (FB) appuie ses propos : « *ah oui, moi quand je leur donne une fiche, ils écrivent derrière alors que l'on doit la coller. Ils courent partout* ». De plus, les enseignant·e·s stagiaires font le constat d'une mise en œuvre ne prenant pas en compte la mixité des sexes, ce qui engendre de nombreux arrêts de l'activité de la part des filles et une orientation vers la compétition entre garçons. Marie : « *c'est que du coup on voit*

leur comportement dans la course du fait de leur genre. Les garçons voulaient aller plus vite mais on sent quand même un peu l'esprit de compétition... contrairement aux filles où elles elles s'autorisent justement à s'arrêter un peu les unes après les autres. Il y en a une, hop il y en a une deuxième, une troisième... ». Les garçons captent l'attention de l'enseignante pendant la séance, qu'ils courent ou qu'ils observent, alors que les filles sont plus en retrait et encouragent les garçons quand ils courent : « *Les filles encouragent les garçons alors que les garçons font tout autre chose pendant qu'elles courent* ». Elles/ils estiment que l'enseignante a consacré beaucoup plus de temps aux garçons, souvent pris individuellement, alors qu'elle s'adresse aux filles essentiellement de manière collective « *allez les filles, courage* » (Mathilde). Patrick précise : « *au final, si on prend le temps de l'intervention elle s'occupe beaucoup plus avec les garçons soit dans l'activité ou en dehors de l'activité sur la séance* ». Elles/ils avancent : « *L'enseignante fait plus souvent remarquer les pauses chez les filles que chez les garçons parce que dans la première vidéo il y a certains garçons qui se sont arrêtés. Elle ne les a pas signalés* ». Patrick remarque que dans le premier groupe l'enseignante observe surtout les pauses des filles et elle dit même « *Tina une pause* » pour que son observateur la note alors que Tina ne s'était pas encore arrêtée. Tina, entendant cela, s'arrête. Les stéréotypes genrés de l'enseignante se sont exprimés : Aux garçons, elle leur dit « *c'est bien, vous êtes rapides* » et aux filles « *allez courage* ». Sur ce point, elles/ils sont en accord pour dire que la manière d'intervenir de l'enseignant·e auprès des filles ne permet pas de leur donner confiance en leurs capacités et de les valoriser ce qui engendre une démotivation de leur part. Virginia, la seule à ne pas être en accord total avec les autres sur ce point précise : « *ah oui, mais c'est normal puisque les garçons couraient, ils étaient rapides, alors que les filles elles s'arrêtaient elle leur disait « allez courage* » ». Virginia ne comprend pas le problème inhérent à cette remarque de l'enseignant·e. Je lui précise que ce terme n'a jamais été utilisé pour les garçons malgré les arrêts de trois d'entre eux dans le deuxième groupe. Virginia, bloquée sur son idée : « *c'est dur pour elles...* ». Certain·e·s interviennent car elles/ils se rendent compte que les filles sont délaissées car considérées comme plus « *sages* » que les garçons ce qui engendre une remarque de presque toutes les filles du groupe « *on nous oublie* ». Cela sous-entend que c'est un sentiment qu'elles connaissent déjà. Elles/ils observent une fille qui se détache des autres car elle court très vite. « *Dans le deuxième groupe, une fille court très vite et deux garçons essayent constamment de la dépasser* » (Emma). Virginia explique que, dans sa

classe, elle a aussi une fille qui se détache des autres et qui cherche constamment en course de durée à battre les garçons. Elle déclare « *c'est un garçon manqué* ». Même si elle stipule employer ce terme pour que les autres EFS s'imaginent le type de cette élève, cette remarque est empreinte de stéréotypes.

Elles/ils remarquent également un garçon assigné comme non-blanc ayant un comportement plus désinvolte que les autres et deux filles assignées comme non-blanches qui courent ensemble et qui n'ont pas la même attitude corporelle ni le même investissement que les filles assignées comme blanches et les garçons : « *Quand elles courent même à cet âge-là, on a l'impression que les filles n'osent pas : elles ont les bras le long du corps, elles font des petits pas, le corps est déjà contraint même à 6 ans. Garçons et filles n'ont pas la même attitude corporelle* ». Les enseignant·e·s stagiaires sont formel·le·s, elles/ils pensent qu'il est nécessaire de donner confiance aux filles pour qu'elles s'investissent de la même manière que les garçons. Virginia réagit et cherche à trouver des solutions pour obtenir plus d'équité entre les filles et les garçons et qu'elles se sentent également valorisées.

Les stagiaires concluent que la manière dont la séance a été construite et mise en œuvre a créé des problèmes au niveau des apprentissages de chaque élève. L'inégalité de traitement ne permettrait pas une égalité d'acquisition. Les enseignant·e·s mettent en avant que la collègue aurait dû faire des groupes mixtes avec environ le même nombre de garçons et de filles dans chacun des groupes pour que les filles soient plus motivées et les garçons moins dans la compétition : « *Les garçons sont dans la compétition alors que les filles s'autorisent à s'arrêter. En mixant les groupes, ce qui aurait été intéressant, c'est que les filles soient motivées par le comportement des garçons et que les garçons se régulent plus* » (Martin). Il faut néanmoins faire attention à l'idée de complémentarité naturelle des sexes entre elles/eux qui renforce l'idée d'un inné des sexes, qui serait compensable par l'autre sexe. C'est tout à fait l'inverse que l'on recherche dans les études de genre où l'on pense que tout est construit et que tout doit pouvoir être possible. Il serait alors souhaitable d'encourager la variété, les modalités diverses et aléatoires et non pas l'instrumentalisation des catégories de sexe (ou autre catégorie).

Pour la première fois lors d'une analyse de séance, elles/ils envisagent ensuite les choses du côté du script didactique. David précise que l'évaluation est axée sur la performance et donc plus favorable aux garçons qu'aux filles. Il se demande s'il ne serait pas mieux de ne pas compter les tours mais juste de donner comme objectif de courir les 6 min.

David émet une hypothèse sans forcément voir l'intérêt pour les élèves de connaître le nombre de tours effectués. Je lui explique l'intérêt de la performance et de la maîtrise d'exécution en EPS et donc dans cette situation. Comprenant très bien mes propos, il rétorque : « *en fait, l'idée c'est de changer les mentalités, de faire en sorte que la performance ne soit plus valeur masculine mais qu'elle se féminise en quelque sorte. Mais comment faire en tant qu'enseignant ? en fait, comme on l'a dit, c'est plutôt ancré dans les mœurs* ». Ces propos de David montrent qu'il a acquis une nouvelle compétence en EPS : comprendre la mise en place des situations et l'objectif de développement de compétences communes entre les élèves filles et garçons. Cela est à mettre en lien avec C5 (réfléchir sur son action), C9 et C10 (structurer son activité vers la construction de sens et le transfert de connaissances) dénotant que les compétences semblent en construction pour ce stagiaire. De plus, elles/ils précisent que l'enseignante n'a pas été assez exigeante : (F) « *Exigence pas assez élevée. On peut le remarquer avec la fiche car 15 tours notés alors que certains en ont fait 19* ». Ces divers propos à la fin du débat montrent que, les enseignant·e·s de ce groupe qui sont intervenu·e·s, ont construit des compétences d'analyse et sont en capacité de réfléchir sur les actions des autres.

Les propos recueillis permettent d'avancer que les EFS de ce groupe sont en capacité d'analyser une séance observée en lien avec les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle même s'il fut parfois nécessaire de poser des questions pour approfondir le travail engagé. Elles/ils ont répondu aux interrogations proposées ce qui dénote une avancée concernant leurs compétences d'analyses (C5 réfléchir sur son action). Elles/ils sont également parvenu·e·s à analyser la séance ainsi que les erreurs de la stagiaire en vue de réguler les apprentissages (C6 : participer à l'évaluation de ses apprentissages). De plus, les remarques effectuées et/ou les solutions proposées dénotent une progression dans la construction des compétences en lien avec orienter leur activité vers la construction de sens (C9) et orienter leur activité vers le transfert de connaissances (C10). Une remarque d'une stagiaire nous a néanmoins interpellée à la fin du débat et nous a invité à ne pas conclure trop rapidement sur la construction des compétences de l'ensemble du groupe. Celle-ci précise à voix basse : « *moi, je n'ai rien vu de tout cela* ». Cela nous engage à envisager que tou·te·s ne sont au même stade concernant la construction des compétences même si leur analyse nous a semblé pertinente et permet d'envisager une progression conséquente de l'ensemble du groupe.

9.5.2 Une séance en acrosport (Groupe 2)

La séance visionnée par les enseignant·e·s stagiaires de ce groupe 2 est une séance d'acrosport effectuée par une enseignant·e du groupe 1 dans sa classe de CE1 en milieu défavorisé. Les propos recueillis vont permettre d'observer la construction de compétences des EFS de ce groupe en lien avec les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle. Comme dans l'autre groupe, les enseignant·e·s devaient s'attacher à analyser la séance en faisant le lien avec les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle afin qu'elles/ils prennent conscience de l'implication de ces rapports au cours de cette séance, de l'impact de ces derniers sur les élèves et de l'inégalité d'accès au savoir engendrée.

Les enseignant·e·s stagiaires font le constat d'une non-prise en compte du rapport social de sexe et du manque de mixité des groupes qui engendre des différences de comportements de la part des élèves et de l'enseignante : « *moi j'ai vu le facteur de la mixité filles-garçons qui... c'est flagrant n'a pas été pris en compte* » (Gabriel). Les groupes composés par les élèves elles/eux-mêmes sont de trois groupes de garçons, un groupe de filles et un groupe de deux filles avec un garçon. Elles/ils observent également que le groupe des 4 filles travaille seul, calmement et de manière autonome et surtout qu'elles réussissent mieux que les garçons alors même que l'enseignante de cette séance ne s'en est pas rendue compte. Les groupes de garçons sont très bruyants. Les élèves essaient des pyramides difficiles sollicitant l'attention de l'enseignante alors que le groupe de filles est beaucoup plus calme, plus concentré, elles suivent les consignes données sans lui poser de questions. Elles/ils pensent qu'il aurait été plus judicieux de faire des groupes mixtes pour « *canaliser les garçons* » et « *aider les garçons qui étaient en difficulté* ». Silvia précise que certains garçons ne parviennent pas à effectuer une pyramide et que s'ils avaient été dans un groupe avec des filles compétentes, ils auraient réussi. L'apprentissage aurait été efficace ce qui n'était pas le cas. L'enseignante est particulièrement attentive aux garçons et plus tolérante concernant leurs productions ou leurs comportements mais ne se déplace pas près du groupe de filles, placé pourtant au centre de l'espace ; elle passe et repasse devant elles sans s'arrêter. Une femme assignée comme blanche précise : « *L'enseignante était particulièrement attentive aux garçons, tolérante et elle n'allait pas voir les filles. Quand les filles venaient, c'était toujours très expéditif et à la fin, elle félicite les garçons alors qu'ils ont raté une pyramide* ». Ces propos montrent que certain·e·s EFS comme Silvia et David sont en cours de construction

des compétences en lien avec C3, C4, C5, C9 et C10 car elles/ils sont en capacité d'interagir, de réfléchir sur les actions et de donner plus de sens pour préparer le transfert. Par contre, Nathalie semble toujours un peu réfractaire. Elle pense qu'il n'était pas forcément nécessaire pour l'enseignante d'aller voir les filles : « *Il y avait peut-être pas besoin d'intervenir plus auprès des filles* ». Silvia n'est pas du tout en accord avec elle et Louanne la soutient : « *Elle n'a pas du tout le même niveau d'exigence. Les garçons, elle leur dit : « oh, vous êtes très imaginatifs » et les filles, elle leur dit, « vous ne respectez pas la sécurité* ». Avec les garçons, elle valorise même ce qui n'est pas valorisable ». Ses attentes envers les garçons sont différentes et elle les encourage et valorise souvent. Emma fait part elle aussi de son sentiment concernant la relation que l'enseignante entretient avec les garçons et avec les filles précisant qu'elle est beaucoup plus douce avec les garçons et plus sévère avec les filles mais qu'avec un groupe en particulier de garçons, elle rabaisse un peu le niveau leur spécifiant que la pyramide qu'ils veulent réaliser est trop difficile pour eux au lieu de les laisser essayer. Suite aux propos d'Emma, certain·e·s EFS expliquent qu'il y a trop de pyramides et qu'il aurait été préférable de ne pas proposer cette pyramide du fait de sa difficulté. Ces EFS préfèrent donc proposer uniquement des choses que tou·te·s les élèves sont en capacité de réussir alors que des pyramides un peu plus difficiles permettent de les mettre au défi, de leur montrer les progrès qu'elles/ils ont encore à réaliser. Cela fait écho à l'article de Poggi car, ne pas proposer de pyramides difficiles sous prétexte que certain·e·s ne réussiront pas, correspond à rabaisser le niveau. Beaucoup, en accord avec cela, ne se rendent pas compte de l'enjeu. Deux groupes s'opposent, celui d'Emma, Silvia, David, etc. qui réfléchissent à leurs actions (C5), orientent leur activité vers la construction de sens (C9) et vers le transfert de connaissances (C10) en proposant des choses complexes pour faire progresser les élèves et d'autres qui réfléchissent à leurs actions (C5) mais n'orientent pas encore leur activité vers la construction de sens et le transfert de connaissances préférant proposer des choses simples à leurs élèves pour être certain·e·s de les mettre en réussite. Les enseignant·e·s stagiaires estiment que, lors de sa séance, l'enseignante a consacré beaucoup plus de temps aux groupes de garçons dont un particulièrement alors qu'elle s'adresse aux filles peu de fois et de manière rapide et sèche. Sur ce point, elles/ils sont unanimes pour dire que la manière d'intervenir de l'enseignant·e auprès des filles ne permet pas de leur donner confiance en leurs capacités et de les valoriser ce qui les amène à éviter de tester des pyramides plus difficiles. Elles ont réalisé une pyramide très difficile

mais proposent ensuite des pyramides assez simples. Elles/ils émettent l'hypothèse qu'elles n'osent pas faire d'autres pyramides difficiles de peur d'échouer et que si l'enseignante les avait encouragées, elles auraient certainement agi différemment alors même que l'enseignante valorise chez les garçons ce qui n'est pas valorisable : *« Les filles font une pyramide très difficile qu'elles réussissent et ensuite choisissent des pyramides très simples pour être sûres de les réussir. Si l'enseignante était allée les voir pour les encourager, elles auraient certainement choisi une 2^{ème} pyramide plus difficile »*. Son comportement est donc complètement différent entre les garçons et les filles. Elles/ils précisent également que l'on n'entend pas les filles, qu'elles sont plus studieuses, qu'elles sont dans des cases et doivent se conformer à ces dernières. En somme, les stéréotypes sont bien présents au cours de cette séance. L'enseignante y participe de manière importante et le fait de les appeler *« les filles »* et non par leurs prénoms ne permet pas de changer les choses. Les enseignant·e·s stagiaires essayent alors de proposer des solutions pour transformer la situation en lien avec les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle. Une enseignante (Louna) réagit à la séance observée : *« La roulade non réussie dénote un milieu social défavorisé. Moi, mes élèves ne savent pas faire de 4 pattes. Je suis en train de percuter que ceux qui n'y arrivent pas sont ceux de milieu social défavorisé »*.

Les EFS observent que les élèves garçons n'arrêtent pas d'interpeller la maitresse. Quand je leur demande si à leur avis c'est en lien avec les rapports sociaux, 5 ou 6 immédiatement répondent oui car selon elles/eux, les élèves garçons seraient beaucoup plus en demande d'attention dans les milieux défavorisés. Nathalie précise que cela *« ne la choque pas »* et qu'ils le font aussi, dans une moindre mesure, dans les milieux favorisés. Cette stagiaire est en difficulté dans la construction des compétences. Elle ne parvient pas à réfléchir sur les actions, ni surtout à donner du sens et préparer le transfert. Son rythme est plus lent que les autres même si, quelques minutes plus tard, elle se rend enfin compte qu'elle agit de la même manière que l'enseignante, qu'elle valorise toujours les garçons au détriment des filles. C'est un premier pas vers la construction des compétences. Néanmoins, persuadée que tou·te·s les élèves sont semblables, mettre en avant une explication à différents types de comportements en lien avec un rapport social la perturbe. Certain·e·s de ses camarades, ayant déjà fait la bascule, interviennent : *« c'est pour les aider en fait », « les gens ont peur des mots »*.

Clara, ayant fait la même activité en CE1 en milieu favorisé, rebondit : *« ses élèves sont beaucoup plus agités que les miens. Ils ne parviennent pas à se cadrer. Mes élèves sont beaucoup plus cadrés. Peut-être proposer des situations plus courtes. Elle aurait pu mixer les groupes en prenant en compte les facteurs sociaux. En milieu défavorisé, les élèves garçons interpellent plus souvent la maitresse pour avoir son approbation, son attention alors que les filles sont plus en retrait. Elles parlent doucement »*. Cette stagiaire met en avant l'implication des rapports sociaux genre/classe/ « race » dans sa classe et celle de sa collègue comparant deux situations d'enseignement analogues en acrosport au sein desquelles les rapports sociaux en présence et leur expression n'ont pas le même impact.

Les stagiaires concluent que la manière dont la séance a été construite et mise en œuvre a créé des problèmes au niveau des apprentissages de chaque élève. Cela engendre une inégalité d'accès aux savoirs. Les situations proposées et le comportement de l'enseignante lors de cette séance ne permettent pas une égalité sans conditions. Les enseignant·e·s mettent en avant que la collègue aurait dû constituer des groupes mixtes elle-même pour que les filles osent plus et que les garçons se cadrent plus, soient moins dans la démonstration.

Les EFS de ce groupe sont en capacité d'analyser une séance observée en lien avec les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle. Les relances sur fond de questionnement ont permis une analyse plus fine, moins superficielle. Les réponses émises montrent une avancée concernant la construction des compétences d'analyse (C5 réfléchir sur son action). La notification des erreurs commises par la stagiaire dans un objectif de régulation des apprentissages des élèves permet d'envisager les prémices de la construction en lien avec C6 (participer à l'évaluation de ses apprentissages). Les remarques et solutions proposées par les EFS de ce groupe montrent une certaine progression dans la construction des compétences en lien avec orienter leur activité vers la construction de sens (C9) et orienter leur activité vers le transfert de connaissances (C10). De manière générale, leur analyse semble, la plupart du temps, pertinente ce qui augure une progression intéressante de l'ensemble du groupe. Malgré tout, nous restons sur nos gardes concernant les quelques stagiaires réfractaires comme Nathalie et certain·e·s n'ayant pas parlé car nous ne pouvons être sûre que leurs progrès soient aussi conséquents que ceux des personnes réellement engagées dans les débats.

10 Bilan général de cette formation

10.1 Des rapports de pouvoir significatifs d'une analyse réflexive non maîtrisée (compétence C5)

Même si les EFS des deux groupes ont avancé concernant la construction des compétences, les prises de parole inégalitaires ont mis en évidence des mécanismes significatifs des rapports de pouvoir au sein de ces groupes de formation alors même que c'était le sujet des discussions. Des groupes de dominant·e·s sont apparus parmi lesquels nous pouvons relever les hommes assignés comme blancs quel que soit leur milieu social et les femmes assignées comme blanches de milieu social plutôt favorisé ou moyen en premier lieu et des groupes de dominé·e·s parmi lesquels les femmes assignées comme non-blanches quel que soit leur milieu social. Seuls les hommes assignés comme non-blancs ont pu avoir les deux rôles de dominants ou dominés en fonction des groupes auxquels ils appartenaient. Aucun·e stagiaire ne s'est rendu·e compte de ces rapports de pouvoir ou n'a voulu les mettre en évidence malgré les communications verbales ou non verbales différenciées que ces derniers ont engendré. Cette situation engage à avancer qu'à ce stade de la formation, les stagiaires n'ont pas construit la compétence d'analyse réflexive des rapports intersectionnels dans leur propre situation de formation. Comment alors être certain·e qu'elles/ils en seront capables dans leurs classes en observant leurs élèves et les situations d'enseignement ?

10.2 Implication/motivation des enseignant·e·s stagiaires lors des travaux proposés au sein de la formation

Il s'agit d'évoquer l'implication/motivation des enseignant·e·s stagiaires au sein de la formation, en relation avec les indicateurs du modèle CompAS « *faire face à une situation problème, exploiter des ressources variées, agir/interagir, réfléchir sur son action, construire du sens et préparer le transfert* ». Une évolution dans leur engagement au fur et à mesure des séances a été observée. Lors du premier cours, elles/ils étaient timides et ne percevaient pas vraiment les enjeux de la formation. Elles/ils n'osaient pas prendre la parole concernant l'écrit de positionnement qu'elles/ils avaient au préalable renseigné individuellement. Le travail par petits groupes à partir de textes sur les rapports sociaux mis en place était adapté car elles/ils se sont mis·e·s avec des personnes qu'elles/ils connaissaient, avec lesquelles elles/ils se sentaient en confiance, facilitant ainsi la

discussion. Puis, lorsque le premier débat a commencé, les stagiaires étaient de nouveau timides et personne n'osait prendre la parole. Leur attitude corporelle était, elle aussi, représentative de leur timidité. Assis sur leurs chaises, très droits, les bras le long du corps ou sur leurs jambes. A force de questionnement, elles/ils ont commencé à discuter. Au fur et à mesure des séances, les phases de débat s'engageaient beaucoup plus rapidement et il était même parfois difficile de les arrêter. Elles/ils gesticulaient beaucoup, parlaient plus fort, se coupaient la parole, oubliaient de lever la main pour parler, avaient du mal à s'arrêter lorsqu'elles/ils avaient une idée ou si elles/ils voulaient exprimer leurs pensées. Elles/ils riaient aussi quelques fois, parlaient de leurs expériences personnelles ou professionnelles en lien avec les rapports sociaux. Elles/ils se livraient davantage moralement, s'engageaient physiquement et des différences de point de vue, de représentations, de convictions ont émergé amenant avec elles des discordances, des désaccords entre les enseignant·e·s stagiaires. Leur implication était telle qu'un groupe dépassait de 15 à 30 min le temps du débat à chaque séance et qu'à la fin de la deuxième séance, certain·e·s ont demandé que les textes travaillés soient postés sur la plateforme en ligne afin qu'elles/ils puissent les lire avant la séance suivante. Ces indicateurs permettent d'avancer que la plupart des personnes de ces deux groupes ont développé des compétences en lien avec « *faire face à une situation problème (C1), exploiter des ressources variées (C2), agir (C3) et interagir (C4)* ». Les rapports sociaux sont entrés en jeu dans leur implication car leur timidité n'était pas également distribuée en fonction des individus et la gestuelle ainsi que la posture de certain·e·s étaient représentatives de discriminations à l'œuvre en train de s'actualiser dans leur propre groupe de formation. Dans ces groupes, les stagiaires ayant pris le plus la parole avec une posture plus assurée étaient assigné·e·s comme blanc·he·s et souvent de milieu plutôt favorisé ou moyen. Les personnes ayant pris le moins la parole avec une posture plus introvertie si ce n'est lorsque le débat s'est axé sur la racialisation étaient les personnes assignées comme non-blanches et issues d'un milieu plutôt défavorisé.

Un autre point permet d'affirmer un engagement important de la part de beaucoup de stagiaires. Après le deuxième cours, il leur a été demandé s'il y avait des volontaires pour participer à ce travail de recherche, leur précisant qu'elles/ils seraient filmé·e·s lors d'une séance d'EPS réalisée avec leur classe et qu'un entretien d'auto-confrontation simple suivrait cette visite. Ce volontariat est à mettre en lien avec les compétences « *réfléchir sur son action (C5), orienter son activité vers la construction de sens (C9) et préparer le*

transfert (C10) ». Les visites par des formateurs·rice·s sont toujours un moment de stress, de remise en question, d'angoisse...Être volontaire met en avant leur engagement dans cette formation, leur volonté de se remettre en question et de construire de nouvelles compétences.

De manière générale, leur engagement, leur implication dans le module de formation n'a fait que s'accroître et les enseignant·e·s ont précisé qu'elles/ils avaient trouvé cela très intéressant et formateur pour leur exercice professionnel. Dans l'écrit de repositionnement, 73% des enseignant·e·s interrogé·e·s ont déclaré être intéressé·e·s pour continuer à travailler sur cette thématique et seulement 12% ne souhaitaient pas poursuivre. Ces 73% semblent être entré·e·s dans la construction des compétences du modèle CompAS tandis que pour les 12%, les compétences ne s'avèrent pas construites, ces EFS ne s'engageant pas totalement dans la transformation de leur pratique professionnelle. Cet engagement de la plupart d'entre elles/eux est aussi à mettre en lien avec le référentiel de compétences professionnelles des enseignant·e·s dans lequel il est précisé la nécessité de se former tout au long de sa carrière ainsi qu'avec l'éthique professionnelle et la déontologie des enseignant·e·s autant qu'à celles du·de la formateur·rice. En effet, la formatrice a défini son organisation de formation selon un code de déontologie et d'éthique mettant en avant l'ensemble des pratiques recommandées et acceptables et les engagements respectifs qu'ont à prendre les acteur·rices. Cela permet de garantir de bonnes pratiques et une certaine qualité du questionnement.

10.3 Synthèse concernant la construction des compétences professionnelles émergeant au cours de la formation (débat)

Pour notre travail, le modèle CompAS de Parmentier et Paquay (2002) a été utilisé pour analyser les résultats et ainsi observer la construction de compétences des enseignant·e·s stagiaires des deux groupes de formation en lien avec l'approche intersectionnelle des rapports sociaux. Le travail de la formatrice était d'organiser les activités d'apprentissage qui favorisent la construction de compétences : faire face à des situations-problèmes (C1) ; exploiter des ressources variées (C2) ; agir, être actif (C3) ; interagir avec les autres apprenant·e·s et avec l'enseignant·e (C4) ; réfléchir sur son action (C5) ; structurer ses acquis nouveaux (C7) ; intégrer ses ressources personnelles diverses (C8) ; orienter son

activité vers la construction de sens (C9) ; orienter son activité vers le transfert des connaissances (C10).

Concernant la construction des compétences individuelles, lors de cette formation, les enseignant·e·s de ces deux groupes ont fait face à des situations problèmes (C1), exploité des ressources variées (C2) et agit (C3) en s'investissant dans la lecture des textes, la construction des posters, la présentation de ces derniers, les débats, l'analyse de séances réalisées *in situ*. Cela n'était pas facile mais elles/ils ont relevé les défis proposés sans résistance avec pour seul objectif, l'acquisition de connaissances et la construction de nouvelles compétences. Leur qualité d'enseignant·e·s débutant·e·s en formation initiale les engage à se poser des questions et à chercher à progresser dans leur pratique professionnelle. Les modalités de travail proposées les ont amené·e·s à se confronter à chaque séance à des conceptions et des opinions différentes des leurs, à être à l'écoute et à interagir les un·e·s avec les autres (C4), à argumenter leurs idées, à se positionner, à tenter de convaincre sans porter de jugement. De manière générale, ce travail en formation a permis à chacun·e d'observer l'implication des rapports sociaux de l'approche intersectionnelle dans l'école, dans la classe et dans leur enseignement. Cette prise de conscience les a alors engagé·e·s dans une réflexion sur leur propre pratique (C5). Pour ce qui est des compétences en lien avec C7, C9 et C10, nous pouvons affirmer que les compétences ne sont pas construites pour certain·e·s, en cours de construction pour d'autres et construites pour quelques un·e·s. En effet, les débats et les analyses de séances réalisées *in situ* ont mis en évidence que certain·e·s comme Patrick, David, Assia, Marie, Yvon, Cécilia, Ahlem, Marius, Martin, Nadia, Louanne, Mathilde, Emma, Gabriel, Anaïs, Louna, Silvia se questionnent sur leurs comportements, sur leur enseignement envisageant des transformations de leur pratique professionnelle (C9 et C10). Elles/ils réfléchissent à leurs actions C5 et tentent d'agir en conséquence (C3). Même si elles/ils ont encore des difficultés à construire et mettre en œuvre des séances prenant en considération les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle, elles/ils sont en capacité d'analyser leur propre pratique pour essayer d'apporter des solutions en lien avec ces rapports. Pour ces dernier·e·s, les compétences sont en cours de construction et/ou construites même si elles/ils ont encore des difficultés à envisager les rapports sociaux de manière consubstantielle. Pour les autres, celles/ceux ayant du mal à faire la bascule et/ou ne prenant pas la parole, nous espérons que l'écoute attentive et les

arguments proposés par leurs camarades ont permis de transformer leur point de vue et d'analyser plus finement leur propre pratique dans un objectif de transformation. Pour tou·te·s les enseignant·e·s stagiaires de ces deux groupes, seules des observations de séances de classe permettrait de vérifier l'impact réel de cette formation.

Concernant la construction de compétences au sein des groupes de formation, les travaux proposés ont mis en évidence que les EFS sont en capacité de s'écouter, de confronter leurs points de vue, d'argumenter malgré des divergences d'opinions engendrant parfois des tensions (C3 et C4). Ces divergences d'opinion et ces tensions sont importantes car elles obligent les EFS à prendre position, à défendre leurs idées, à argumenter, permettant alors de faire avancer les idées respectives de l'ensemble du groupe (C4, C5, C9). Lors de l'analyse des séances réalisées *in situ*, les remarques et solutions proposées par les EFS de ces groupes permettent d'envisager la construction des compétences en lien avec structurer ses acquis nouveaux (C7), orienter son activité vers la construction de sens (C9) et orienter son activité vers le transfert de connaissances (C10).

Toutes les données proposées sur l'ensemble de la formation permettent d'avancer que pour une grande partie des EFS de ces deux groupes, les compétences en lien avec C3, C4, C5, C7, C9 et C10 sont en cours de construction et/ou construites. Elles/ils ont agi, interagi, réfléchi à leurs actions, structuré, construit du sens et préparé le transfert. Pour les autres, celles/ceux bloqué·e·s sur leurs idées et/ou silencieux·ses, il semble que les compétences en lien avec C1, C3, C3, C4 et C5 sont en cours de construction ou construites, tou·te·s s'étant engagé·e·s dans l'étude des textes, le travail collectif du poster, les présentations. Même si les discours ont fait avancer les points de vue de chacun·e, il n'est pas possible d'affirmer sans preuve pour ces dernier·e·s que les compétences en lien avec C7, C8, C9 et C10 sont en cours de construction et/ou construites.

En définitive, même si cette formation leur a permis de travailler sur les rapports sociaux et leur implication dans la classe, les préjugés et stéréotypes, la domination et d'être plus attentif·ve·s à ces rapports sociaux lors de la conception et de la mise en œuvre de leurs séances d'EPS, il reste difficile de conclure que la compétence à enseigner en prenant en considération les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle est en construction ou construite mais cette compétence semble permettre de repérer des moments didactiques et pédagogiques suite auxquels la réflexion peut s'engager et engendrer pour certain·e·s des premières modifications de leurs pratiques enseignantes. Une enseignante stagiaire

écrit à la fin de la formation : « *J'ai un grand rôle à jouer dans l'école et surtout une grande responsabilité à avoir auprès des enfants/élèves pour ne pas les enfermer dans des « cases », creuser encore plus les fossés entre les classes sociales, origine ethniques...* ». Malgré ces avancées, elles/ils mettent en avant la difficulté à se saisir de ces rapports et encore plus de manière consubstantielle et à les intégrer pleinement dans leurs élaborations didactiques sur le long terme.

CHAPITRE 10 : La construction des compétences des stagiaires pour intégrer une approche intersectionnelle dans leurs enseignements d'EPS à partir de l'outil CompAS au prisme des autoconfrontations

11 Résultats et analyse de la formation au prisme des autoconfrontations

Suite à la formation, les enseignant·e·s stagiaires (selon leurs dires) observent davantage leurs élèves et ont pris conscience de l'impact des rapports sociaux de l'approche intersectionnelle à l'école et dans leur classe. Cependant, cette affirmation mérite d'être questionnée au regard de la confrontation au réel des séances filmées *in situ* développée dans ce chapitre.

Deux protocoles différents ont été mis en place, l'un en 2016/2017 et l'un en 2017/2018. Les deux protocoles vont être explicités et les résultats analysés avant de conclure sur leur efficacité concernant la construction des compétences des enseignant·e·s stagiaires du premier degré.

11.1 Le premier protocole

Pour le premier protocole, une seule visite de classe des enseignant·e·s stagiaires volontaires a été effectuée avant de réaliser une autoconfrontation de la séance filmée *in situ*. Avant d'aller dans la classe de chacun·e des volontaires, trois cours de formations à l'approche intersectionnelle avaient été effectués, l'objectif étant d'observer la prise en considération par les enseignant·e·s des rapports sociaux de l'approche intersectionnelle dans la construction et la mise en œuvre de leurs séances en EPS. Les autoconfrontations devaient également permettre une prise de conscience de l'impact de ces rapports sociaux au sein de leurs enseignements.

11.1.1 Emma

Lorsque je viens observer Emma, elle met en œuvre avec ses élèves de CE2 la 5^{ème} séance d'une séquence de danse dont l'objectif final est un spectacle devant les parents. Lorsque je lui fais remarquer que certain·e·s de ses élèves ont des difficultés au niveau de la coordination motrice et lui demande si elle l'a observé, elle ne cite que des garçons, 5 au total. Elle reconnaît n'avoir cité que des garçons et lorsque je souhaite savoir pourquoi, elle répond : « *parce qu'ils voulaient vraiment pas le faire au départ* ». Je lui reprécise que je parlais de coordination motrice. Elle réplique : « *oui, il y a des filles mais je n'ai*

pas fait gaffe à elles » et elle rigole sentant certainement où je souhaite l'amener. Elle cherche, cherche les filles pouvant avoir des problèmes au niveau de la coordination motrice et en cite deux pour lesquelles ce n'est pas le cas. Elle me décrit plutôt leur caractère ce qui met en avant une naturalisation et finalement me dit « *bah non, je ne vois pas* ». Elle semble dépitée, se rendant compte de son inattention envers les filles et de sa focalisation sur les garçons ; pourtant deux de ses élèves filles assignées comme non-blanches (d'origine pakistanaise) ont vraiment des difficultés au niveau de la coordination. Quand elle visionne de nouveau le passage avec ces deux élèves, elle reconnaît : « *ah oui, je n'avais jamais fait gaffe à cela* ». Le rapport social de sexe est entré en jeu dans cette situation et cette enseignante a mis en avant des stéréotypes genrés sans s'en rendre compte. Elle repère que les filles sont beaucoup plus appliquées et que les garçons font beaucoup plus les « fous ». Elle dit : « *ils font exprès de mal faire* ». Les représentations de l'activité danse entrent en jeu. C'est une activité genrée et les garçons ont beaucoup de mal à s'investir. Elle donne l'exemple d'Isaac : « *il est super fort mais il faisait l'imbécile tout le temps* » et d'Aya : « *elle n'est pas très motivée par le sport mais en danse par contre, elle était très motivée* ».

Lorsque le rapport social de « race » entre en scène, Emma met en avant deux élèves assignés comme non-blancs (originaires d'Afrique Subsaharienne) qui se débrouillent bien, qui s'investissent alors qu'un des deux est plutôt de nature introverti en classe. Elle montre également à l'écran un élève garçon assigné comme non-blanc (originaire d'Afrique du Nord) refusant de danser en séance et au spectacle et dit : « *c'est embêtant quand même* ».

Emma reste longtemps sur le rapport social de sexe lors de l'autoconfrontation. Je lui précise qu'elle a interrogé plus de garçons 4 que de filles 2 lors du bilan de sa séance. Lors de ce bilan, les filles ainsi que les garçons critiquent ouvertement des garçons en les nommant ou en désignant le groupe alors même que ces derniers ne sont pas moins bons en danse. Aucune critique venant des garçons ou des filles n'est adressée aux filles. Sur ce fait, Emma précise qu'en jeux collectifs, les garçons n'auraient rien dit ou auraient critiqué les filles mais pas les garçons et ajoute « *c'est marrant quand même... mais là ce serait peut-être intéressant que moi maintenant que je le sais, que je fasse attention et que je fasse des remarques aux filles devant tout le monde pour que les garçons se disent que les filles font aussi des erreurs* ». Elle observe que les garçons monopolisent l'espace sonore, qu'ils se lèvent pour intervenir en parlant fort alors que les filles parlent tout

doucement en restant assises. Concernant les filles, elle dit : « *elles sont entre elles* ». Nous en venons à parler de la mixité car ses élèves, filles et garçons, doivent produire une chorégraphie ensemble mais travaillent finalement les un·e·s à côté des autres et non pas ensemble. Elle dit « *donc c'est une fausse mixité* ». Elle reconnaît qu'en danse avant même de proposer l'activité, « *il y a déjà plein de stéréotypes présents* ».

Concernant les observations et discours lors de l'autoconfrontation, Emma précise : « *non mais c'est bizarre de s'en rendre compte* ». Cela semble être une révélation pour Emma. Elle ajoute : « *c'est bien qu'on nous le montre, que tu pointes en fait certaines choses que je dis ou que je fais mais qui me paraissaient complètement anodines en fait* ». A la fin de l'autoconfrontation, elle semble satisfaite « *c'est super* » et précise qu'elle va essayer de réfléchir à cela lorsqu'elle va construire ses séances l'année prochaine.

Cette autoconfrontation a permis à Emma de prendre conscience de l'implication des rapports sociaux de l'approche intersectionnelle au sein de sa séance en tout premier lieu les rapports sociaux de sexe puis ceux de « race ». Elle s'est rendue compte que son comportement était emprunt de stéréotypes, que certaines choses lui paraissaient anodines alors même qu'elles pouvaient engendrer des comportements différents chez les élèves. Elle prend conscience qu'elle doit y faire attention et pense réfléchir à ces données lors de la construction et la mise en œuvre de son enseignement en EPS l'année suivante. Aux vues de ces données, il est possible d'affirmer que cette EFS a commencé à construire les compétences en lien avec « réfléchir sur son action (C5), interagir (C4), orienter son activité vers la construction de sens (C9) et orienter son activité vers le transfert de connaissance (C10) ». Elles ne sont pas complètement construites car elle a encore des difficultés à observer et analyser certains de ses comportements ou ceux de ses élèves mais on perçoit une prise en compte de l'approche intersectionnelle. En somme, la prise de conscience de l'implication de l'approche intersectionnelle au sein de son enseignement est effective mais son intégration pour la construction et la mise en œuvre de son enseignement est en construction.

11.1.2 Gabriel

Gabriel enseigne dans une classe de Moyenne Section de maternelle. Il met en œuvre une séance de jeux de ballon. Les élèves devaient se mettre par deux, se faire des passes au dessus d'une rivière imaginaire. Leur laissant libre choix concernant les binômes, nous observons sur la vidéo que les garçons se sont mis ensemble et les filles également.

Gabriel ne l'avait pas remarqué lors de sa séance et il se rend alors compte que les stéréotypes de sexe sont déjà présents en classe de MS ce qui peut poser problème dans les apprentissages. Je lui demande spécifiquement de regarder deux élèves filles assignées comme non-blanches (d'origine asiatique). Il s'aperçoit qu'elles ne réussissent pas la situation proposée et émet l'hypothèse qu'elles n'ont pas compris la consigne alors même que leurs difficultés sont liées à l'action motrice proposée. Lorsque nous décortiquons ensemble leurs difficultés, il veut revoir l'extrait car il a un doute sur ce qu'il avait perçu. Suite à ce visionnage, il se range à mon avis. C'est un stagiaire perfectionniste et ne pas avoir perçu les difficultés de ses élèves l'énerve. Il observe ensuite un extrait où les garçons ont tendance à lancer fort alors que les filles contrôlent leurs gestes, s'appliquent, essaient d'être précises ; il me dit tout de suite : « *Encore une fois on retrouve les stéréotypes filles garçons but de performance but de maîtrise* ». Il se rend compte que la motricité du lancer des garçons et des filles est différente et ajoute « *Quand il y a une fille qui lance parfois un ballon, un garçon peut en lancer deux par exemple* ». Il explique que, suite à la formation et à mon passage dans sa classe, il a testé une autre modalité : « *c'est marrant parce que deux trois semaines après, j'ai refait une séance sauf que cette fois j'ai varié les duos et ça c'est clairement vu j'ai varié sur le plan ethnique pas sur le plan fille garçons enfin il y avait des garçons et des filles qui étaient ensemble mais ce n'était pas ma priorité et effectivement j'ai remarqué qu'il y avait des duos qui fonctionnaient davantage* ». Cet enseignant a construit les compétences en lien avec « réfléchir sur son action (C5), agir (C3), construire du sens (C9) et préparer le transfert (C10) » car il s'est servi des connaissances acquises et compétences construites lors de la formation pour transformer sa pratique professionnelle en prenant en considération les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle. Il est en capacité d'analyser les résultats de ces transformations : « *j'ai séparé toutes les asiatiques je ne les ai pas mis ensemble et les noirs africains. Les noirs africains je les mettais pas entre eux et les asiatiques pas entre eux et j'ai remarqué que ben oui parfois il y avait une attention qui était un peu plus prononcée une concentration un peu plus présente qu'entre copains* ». Pour vérifier les effets de ces changements, nous lui demandons si ses élèves ont alors eu de meilleures performances, ont progressé et il répond « *oui* ». Pour autant, il n'est pas impossible que ces progrès aient pour origine la rupture des affinités engagée par David qui libère les élèves.

Au cours du visionnage, Gabriel observe qu'il ne se comporte pas de la même manière avec les garçons qu'avec les filles. Le support vidéo met en évidence qu'il est beaucoup plus intervenu avec les garçons qu'avec les filles même concernant les félicitations, qu'il ne s'est pas aperçu que deux filles étaient allées s'asseoir pendant 2/3 min, qu'un garçon a lancé très fort devant lui sans qu'il n'intervienne et que lors d'un nouvel exemple, celui-ci était uniquement destiné aux garçons parlant de ceux qui lancent trop fort oubliant les filles qui lancent trop court. Il prend conscience de cela et acquiesce « *c'est vrai* ». Il ajoute qu'il ne sait pas pourquoi. Le rapport social de sexe est entré en jeu sans qu'il ne s'en rende compte. Cela a engendré un progrès plus important des garçons que des filles. A ce stade, on ne peut affirmer que la compétence est construite mais il est dans la prise de conscience. Nous décidons de lui montrer les garçons et les filles qui réussissent le mieux dans sa classe. Ces dernier·e·s sont catégorisé·e·s comme non-blancs (originaires d'Afrique du nord ou d'Afrique Subsaharienne). Il précise qu'au niveau moteur dans sa séance, le rapport social de « *race* » a une « *place prépondérante* ». Les compétences en lien avec « *réfléchir sur son action* » sont bien en voie de construction, cette prise de conscience permettant de transformer sa pratique. Il remarque également un groupe mixte fonctionnant particulièrement bien. Il précise que ce garçon est habituellement très tonique mais que dans cette situation, il cherche la précision et réussit. Dans ce binôme, la fille décide de changer de camarade et va avec une autre fille. Elle n'est alors plus en réussite.

Nous lui demandons ce qui lui saute aux yeux concernant les rapports sociaux au cours de sa séance et ce qu'il pourrait transformer. Il répond : « *Pour avoir refait une séance quelques semaines plus tard, oui ça a un impact les facteurs sociaux parce que ça a complètement changé la donne dans la concentration et dans le geste. Sans que ce soit un garçon avec une fille mais clairement sur le rapport « ethnique » quand il y a une différence entre les deux personnes, il y a une évolution phénoménale* ». Pour lui, la transformation de sa pratique engagée en prenant en compte les rapports sociaux a eu un effet considérable sur l'apprentissage des élèves. Ce point met en avant la construction pour ce stagiaire des compétences en lien avec C3, C5, C7, C9 et C10.

Nous lui demandons ensuite s'il s'est aperçu de différences au niveau des actions motrices entre les élèves issu·e·s de milieu favorisé ou de milieu défavorisé. Sa réponse est sans appel : « *oui* ». Il propose des indicateurs permettant de justifier ses dires : « *Il y en a certaines qui font des activités en dehors et certains aussi, des coordinations un peu plus*

développées que d'autres et ceux qui ne font pas justement sont... tous ceux enfin toutes celles qui sont issues d'un milieu défavorisé ; toutes celles et ceux qui pratiquent en dehors, il y a un petit garçon qui fait du foot, deux petits garçons qui font du foot, deux petites filles qui font de la danse et la danse c'est coordination plus plus donc elles y arrivent ». En somme, tout.e.s ses élèves pratiquant des activités sportives à l'extérieur sont de milieu favorisé et ont une meilleure coordination motrice.

Enfin, nous lui demandons si le rapport social de sexe entre en jeu dans les apprentissages des élèves. Il répond : « ben oui là la petite Marwa en jaune avec le petit garçon on a vu qu'il y avait une transformation quand ils étaient ensemble et s'ils étaient séparés elle y arrivait tout de suite moins enfin si elle était qu'avec une fille. Clairement oui ça joue un rôle. Maintenant pourquoi pas aussi essayer une séance uniquement garçon et fille enfin du moins un exercice ». Cet enseignant souhaite tester d'autres situations en lien avec le rapport social de sexe afin d'observer les résultats des élèves. Il construit les compétences en lien avec C5, C7, C9 et C10.

Il exprime de nouveau son étonnement par rapport à la séance qu'il a transformé par la suite : « moi, j'ai été étonné de la séance que j'ai refaite après c'est fou parce qu'on était revenu rapidement sur la séance en fin de leçon et on avait dit effectivement globalement la même chose : les garçons réussissent mieux et les filles sont plus, euh, elles y arrivent moins rapidement on va dire et la différence a été phénoménale sur la séance suivante ». Son étonnement et son discours montrent qu'il s'est passé quelque chose en lui et que des transformations en lien avec les compétences C5, C7, C9 et C10 se sont opérées.

Cet enseignant a pris conscience que le milieu, l'environnement dans lequel les élèves vivent a un impact important sur leur comportement et leurs actions motrices. Il se rend compte de l'importance de faire évoluer ses situations. Il considère que le milieu social doit être pris en considération car la longueur de la situation proposée aurait engendré en milieu défavorisé un décrochage des élèves. Les siens sont relativement cadrés mais il a conscience que le cadre n'est pas dû qu'à lui, il dépend aussi des élèves que l'on a en face de soi et de la situation qui se met en place avec les acteur·rice·s.

Finalement je lui demande « est-ce que là tu te dis que les rapports sociaux entrent dans l'école ? ». Il répond sans appel : « Avec le recul et la vidéo, oui ».

Aux vues de ces données, Gabriel, suite à la formation dispensée et à l'autoconfrontation, a pris conscience de l'impact des rapports sociaux de l'approche intersectionnelle au sein de sa classe et de son enseignement et cherche à transformer sa pratique en les prenant en

compte pour permettre un meilleur apprentissage de tou·te·s ses élèves. Cet enseignant construit les compétences C3 (agir), C5 (réfléchir sur son action), C7 (structurer ses acquis nouveaux), C9 (orienter son activité vers la construction de sens) et C10 (orienter son activité vers le transfert de connaissances) en lien avec le modèle CompAS. Nous ne pouvons pour autant affirmer qu'il prendra toujours en considération les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle lors de la construction et la mise en œuvre de chacune de ses séances mais les transformations engagées permettent d'envisager une plus grande efficacité de sa pratique professionnelle.

11.1.3 Mathilde

Mathilde enseigne dans une classe de CP en milieu favorisé. Elle met en œuvre une séance de course de durée avec sa classe. Pour la première situation, elle avait partagé la classe en deux groupes, un d'observateur·rice avec une fiche à compléter et un de coureurs. Les élèves devaient faire le plus de tours possibles sans s'arrêter en 6 min. Elles/ils échangeaient ensuite les rôles.

Elle précise directement l'erreur commise lorsqu'elle a mis ses groupes en place. Elle avait préparé des groupes mixtes et lors de l'appel du premier groupe, elle a appelé presque tous les garçons. C'était inconscient mais cela relève des stéréotypes genrés qu'elle va continuer à mettre en œuvre. Concernant les garçons, elle précise en voyant la vidéo : « *ils sont rapides* » alors que pour les filles : « *Elles sont consciencieuses, hein* ». Ses paroles sont très stéréotypées. Elle se rend également compte que la seule fille valorisée par les garçons est très compétente en EPS, les garçons n'encourageant absolument pas les autres. Elle observe plus de pauses dans le deuxième groupe composé essentiellement de filles alors que les capacités ne sont pas différentes mais surtout qu'elle intervient auprès d'elles en disant « *allez courage* ». Elle prend alors conscience de son comportement et de l'impact des modes de groupement sexués, les élèves n'étant pas motivé·e·s de la même manière. Certaines filles s'arrêtent alors que leurs capacités leur permettraient de poursuivre. La non-mixité a engendré une dévalorisation des filles et un manque d'envie. Elle ajoute « *je ne me suis pas rendue compte à quel point en fait les filles valorisaient assez facilement le travail des autres et les garçons moins, ça j'aurais jamais imaginé* ». Elle fait le parallèle avec le milieu professionnel : « *quand on fait tout ce qui est clinique de l'activité des travaux on montre que les femmes sont destinées plutôt à tous les métiers sur le Care prendre soin et je me dis au final ça s'enracine aussi là*

dedans ; on va faire attention à l'autre, on va le valoriser alors que l'homme il est pas dans cette logique là, il est moins là dedans ». De fait, elle considère que ces stéréotypes de garçons forts, de filles qui encouragent, prennent soin, va engendrer chez les garçons de chercher à *« qui sera meilleur parce que je pense que ça va réalimenter. »*. L'autoconfrontation aura permis à Mathilde d'observer que les comportements des garçons et des filles à l'école élémentaire et ses propres comportements sont déjà alimentés par les stéréotypes genrés.

Elle reconnaît que dans le premier groupe, ses élèves sont très cadrés, courent sans s'arrêter, veulent faire le plus de tours possibles et vérifient que l'élève observateur·rice a bien noté. Elle précise qu'elles/ils sont presque tou·te·s issu·e·s de milieux sociaux favorisés et que les deux élèves garçons de classe sociale moins favorisée de cette classe sont les deux seuls à être dans le groupe des filles : *« ils étaient tous les deux donc ils ne pouvaient pas encore une fois se mesurer, se donner l'impression de se mesurer à quelqu'un »*. Ils n'étaient pas très motivés et se sont arrêtés plusieurs fois.

Elle met aussi en avant que les filles s'arrêtant le plus dans ces deux groupes sont les filles assignées comme non-blanches (originaires d'Afrique du nord ou d'Afrique Subsaharienne). Elle ajoute : *« même dans les activités de cirque elles se sentaient plus gauches, elles-mêmes elles le disaient, je n'y arrive pas »*. Cette situation l'a amené à faire un comparatif entre les mamans de milieu favorisé et les mamans de milieu plus défavorisé en ajoutant le rapport social de « race » : *« les mamans blanches de milieu favorisé font beaucoup de sport, jogging, danse, etc alors que les mamans de milieu défavorisé et assignées comme non-blanches n'en font pas. C'est vraiment de l'intersectionnalité ici et les enfants reproduisent cela »*. Elle avoue qu'avant la formation et nos discussions *« voilà et je n'avais jamais fait le lien avec cela »*. La formation a donc permis à cette enseignante de « réfléchir sur son action » (C5), de structurer ses acquis nouveaux (C7), de construire du sens (C9).

Lorsque nous lui expliquons que les situations peuvent ainsi créer des différences d'apprentissage entre les élèves, elle réplique : *« oui effectivement »*. Elle se rend alors compte que sa deuxième situation est plus adaptée car plus mixée, les élèves s'investissant tou·te·s. Le côté ludique « jeu » plait à tou·te·s.

Concernant les rapports sociaux, elle précise : *« je trouve ça joue beaucoup nos représentations aussi et se rendre compte de nos représentations de nos propres stéréotypes aussi et là je l'ai vu avec William, alors c'est un garçon qui est d'origine, je*

crois africaine et on n'a pas eu du tout la même représentation avec Annie justement ». Annie (sa binôme) n'a pas une image très positive de lui alors que Mathilde trouve qu'il s'investit : *« je me suis rendue compte que les jours où il était avec moi il était meilleur en maths que quand il était avec elle. En fait comme j'ai l'impression que je croyais plus en lui qu'elle, il travaillait mieux avec moi ».* Son discours est une forme de justification de ses propos précédents sur l'influence des représentations sur l'apprentissage des élèves. Pour le cas de cet élève, elle me relate un événement où sa cousine a fait un travail de présentation à sa place : *« j'ai trouvé ça dommage je me suis dit, là j'ai pas réussi à faire comprendre la façon de (...) c'est là où à des niveaux supérieurs, il risque de lâcher alors qu'il est tout-à-fait capable ».* Les rapports sociaux de classe sociale (milieu défavorisé) et de « race » (assigné comme non-blanc) sont entrés en jeu. Mathilde a essayé d'expliquer le travail à son papa mais il n'a pas compris non plus. Elle ajoute *« j'ai eu l'impression que la culture de l'école n'était pas la même ...il n'avait pas de livres à la maison et ne connaissait pas les dinosaures ».* Elle ajoute que les enseignant·e·s et les élèves ont des représentations et que lorsqu'elles/ils arrivent dans l'école *« ça va très vite ils font des remarques entre eux c'est très rapide ».* Elle fait le lien avec la formation dispensée. Elle a lu les textes proposés, notamment celui sur l'ethnicité et précise : *« quand je vois les textes justement sur le fait de faire des activités en lien avec les origines, quand Dacryl est arrivé en cours d'année, il est d'origine africaine, à un moment donné je me suis demandé comment est-ce que je vais l'aider à intégrer, je me suis posée la question justement et c'est tombé... j'ai lu le texte après mais je me suis juste dit ses parents viennent d'Afrique certes mais je connais pas leur histoire si ça se trouve je vais faire un exposé sur son pays et en plus ça peut peut-être les ramener à des événements qui sont pas... je me suis dit je suis en train de faire n'importe quoi. Mais, je me suis posée la question ».* Elle ajoute *« donc c'est lui qui en a parlé à un moment donné et je me suis dit j'ai bien fait de ne rien faire ».* La formation lui a permis de se rendre compte que certaines choses ne doivent pas être mises en oeuvre par les enseignant·e·s d'autant plus quand elles/ils ne connaissent pas la vie des élèves : *« voilà les ramener à des souvenirs terribles alors que...ou pas mais c'est pas un bon moyen de les faire travailler ».* Elle est très au clair sur ces points ce qui n'est pas le cas de tou·te·s les EFS. Quand nous lui expliquons que parler d'Afrique parce qu'il est d'origine africaine c'est le mettre dans une case, elle dit : *« voilà, c'est ça »* d'un ton très affirmé. Mathilde a bien intégré que les rapports sociaux ne doivent pas servir à mettre les élèves dans des cases

même si cela arrive malheureusement souvent. Elle prend exemple sur sa vie privée et raconte que lorsqu'elle reprenait des gens parlant d'autres personnes assignées différemment qu'elles/eux, on lui disait souvent qu'elle exagérait, que ce n'était pas si grave. Elle relate « *le pire qu'on m'a dit, c'était le côté : si on les protège trop à l'école quand ils vont arriver dans le milieu du travail ils vont morfler* ». Elle ajoute « *Mais c'est surtout en transformant cela qu'on peut transformer le monde du travail* ». Mathilde est très au clair sur ses idées et sur l'impact des rapports sociaux. Il sera néanmoins nécessaire qu'elle prête attention aux stéréotypes qu'elle-même divulgue.

Elle se pose beaucoup de questions quand elle observe ses élèves notamment sur leur avenir professionnel, sur l'inégalité homme/femme. Elle se demande combien de ses élèves filles vont choisir des filières scientifiques, combien vont un jour faire un choix entre vie privée et vie professionnelle à cause des réunions tard le soir par exemple... Elle reste convaincue que dans le milieu professionnel, les femmes doivent encore plus faire leurs preuves. Elle avoue : « *je ne me rendais pas compte à quel point nous-mêmes on pouvait y participer en fait* ». La formation a donc permis à Mathilde d'ouvrir encore plus son esprit, de prendre pleinement conscience de l'impact des rapports sociaux au cours de ses séances et de l'attention qu'elle doit porter chaque jour aux stéréotypes qu'elle-même véhicule. Néanmoins, cette autoconfrontation permet d'observer qu'elle construit les compétences C5 (réfléchir sur son action), C7 (structurer ses acquis nouveaux), C9 (orienter son activité vers la construction de sens) et C10 (orienter son activité vers le transfert de connaissances) en lien avec les modèle CompAS.

Un jour, elle a testé un jeu d'abord en groupe non-mixte et ensuite en groupe mixte et elle explique : « *il y a eu beaucoup plus une entraide justement entre eux et ils ont mieux réussi que quand j'ai fait les groupes non-mixtes alors que les filles n'étaient pas plus compétentes mais je pense qu'ils les ont encouragées et elles ont mieux réussi, elles ont couru de façon plus rapide, elles étaient plus précises, elles ont pris confiance en elles parce que les garçons disaient mais si s,i nous on veut gagner, on compte sur toi alors que les filles entre elles, j'ai l'impression ça se délitait, elles savaient pas se mettre en action, elles étaient moins stratèges. J'ai fait le test et c'était marquant en fait, donc après ça, je me suis dit bon on va recommencer et j'ai refait les équipes etc. et c'était beaucoup plus riche. C'est peut-être idiot de ma part d'essayer, mais je me suis dit au moins voilà je vois ce que ça donne sur les élèves in situ. Ils se sont bien plus amusés* ». Elle a tenté avec sa classe de transformer sa pratique en lien avec la formation dispensée et le résultat

est probant pour elle. Cette transformation de sa pratique met en avant la construction de compétences en lien avec C3 (agir), C5, C7, C9 et C10 citées précédemment. Elle ajoute : « *et ils sont repartis en disant, ben je sais faire ça, en se disant j'ai réussi parce que sinon ben oui mais les garçons courent plus vite que nous* » mais non. C'est elles en fait, j'ai l'impression elles se bridaient toutes seules, elles restaient plantées, alors que la 2^{ème} session là elles se sont... »

Aux vues de ces données, il est possible d'affirmer que cette enseignante, suite à la formation dispensée et à l'autoconfrontation a pris conscience de l'impact des rapports sociaux de l'approche intersectionnelle au sein de sa classe et de son enseignement et qu'elle cherche à transformer sa pratique en les prenant en considération pour permettre un meilleur apprentissage de tou-te-s ses élèves. Mathilde construit les compétences C3 (agir), C5 (réfléchir), C7 (structurer), C9 (construire du sens) et C10 (préparer le transfert) en lien avec le modèle CompAS même si elle se rend compte qu'elle-même véhicule encore des stéréotypes dans sa manière d'intervenir avec ses élèves et trouve justement que pour palier à cela « *c'est toujours riche de se voir* ». Cette stagiaire fait également le lien avec l'impact des rapports sociaux au sein de la société et pense que c'est la transformation de l'école qui permettra la transformation de la société. Même si nous ne pouvons être certaine que cette prise de conscience permettra une prise en considération des rapports sociaux de l'approche intersectionnelle lors de la construction et la mise en œuvre de chacune de ses séances, les transformations engagées permettent d'envisager une plus grande efficacité de sa pratique professionnelle.

11.1.4 Aurélia

Aurélia enseigne en classe de CE2 et met en œuvre une séance de cirque avec ses élèves. Les élèves de son école sont pour la plupart issu-e-s de milieu défavorisé si bien que quatre élèves de sa classe de milieu plutôt favorisé vont déménager et/ou aller dans le privé. Le rapport social de classe impacte son école. Dès le début de l'entretien, elle précise avoir beaucoup réfléchi aux regroupements racialisés de ses élèves depuis le début du travail en formation et attend de la vidéo une vérification de ses idées. En visionnant sa séance, Aurélia se rend compte tout de suite que les filles lancent plus bas pour être certaines de rattraper les balles alors que les garçons lancent haut : « *elles sont capables de faire plus mais c'est vrai qu'elles ont préféré la sécurité du plus de jongles que les garçons qui essaient de faire le plus haut possible* ». Les deux seuls garçons essayant de

suivre la consigne sont « *les garçons qui ont le plus de mal en EPS... enfin qui ont le plus de mal ... qui se découragent rapidement quand ils font quelque chose* ». Elle observe que les filles sont d'un côté et les garçons de l'autre. Deux garçons allaient se mettre du côté des filles et quand ils s'en sont aperçus, ils sont repartis directement de l'autre côté.

Elle est tout à fait consciente que même lorsque l'enseignant·e fait des groupes mixtes, sur les situations, les élèves se remettent par groupe sexué si elles/ils en ont la possibilité. Elle précise que c'est une fausse mixité car « *ils se remettent entre eux* » et pense qu'elle aurait du faire des binômes avec une fille et un garçon : « *là, j'aurais pu le faire en mettant une fille un garçon* ». Lors d'une situation où il fallait lancer la balle de jonglage à son partenaire sans la faire tomber, elle se rend compte qu'elle a rapproché deux groupes de garçons uniquement et tous les groupes des filles alors que deux groupes de filles n'avaient pas de difficulté. C'était inconscient de sa part mais cette décision a dévalorisé les filles. Elle a pensé que ce serait plus facile pour elle. Lorsque j'évoque le fait que les filles de manière générale travaillent sérieusement, elle ne relève pas et précise qu'elle est surtout contente de ne pas élever la voix.

Je la questionne ensuite sur le choix des garçons pour effectuer une démonstration, elle répond : « *J'en sais rien du tout parce que souvent c'est ceux qui me cassent plus les pieds pour faire des démonstrations en classe et tout ça et je sais pas pourquoi en sport j'ai fait ça et j'ai pas pris les filles* ». Elle n'avait pas conscience de ce fait.

Au cours de sa séance, deux filles aident, donnent des conseils aux élèves en difficulté et elle les laisse faire. Elle remarque qu'aucun garçon n'agit ainsi.

Elle a proposé une situation assez facile à ses élèves pour juger de leurs compétences et je l'interroge sur la possible intervention d'un rapport social dans la construction de ses séances qui l'aurait inconsciemment engagé à minimiser les apprentissages de ses élèves. Elle répond « *peut-être inconsciemment, oui ben j'en sais rien, peut-être que le fait de travailler avec ces élèves là fait que moi dans mes préparations... pourtant j'ai pas forcément l'impression mais peut-être qu'au niveau du sport... je sais pas* ». Elle ne sait pas vraiment répondre à cette interrogation mais trouve ses élèves, issus de milieu social défavorisé, très remuants et a peur « *de perdre le contrôle* ». Cela l'engage à parler beaucoup mais ses élèves s'ennuient et remuent alors qu'elle-même est persuadée qu'en EPS, l'idéal est de les mettre en activité.

Elle précise qu'elle a fait ce choix du jonglage en lien avec le rapport social de classe car ses élèves ne connaissent pas trop cette activité et sont impressionné·e·s facilement : « *ça*

permet aussi de faire des choses qu'ils ont pas forcément l'occasion de faire ». Pour autant, elle n'émet pas l'hypothèse d'une réflexion insuffisamment approfondie sur les rapports sociaux de classe et de sexe dans la construction de ses situations. Elle ne prend donc pas pleinement conscience de l'impact de ces deux rapports au sein de ses séances notamment en ce qui concerne la facilité des situations proposées, les différences de capacités motrices, le choix de l'activité proposée et les regroupements d'élèves. Malgré toutes les explications fournies (élèves investi·e·s dans cette activité, impressionné·e·s par les jongles de leur enseignante, situation trop facile...), c'est une réelle difficulté pour cette enseignante d'examiner les rapports sociaux de classe et de « race ». A partir du moment où ses élèves se mélangent tou·te·s l n'y a pas de soucis et l'impact des rapports est limité. Elle ne prend pas vraiment conscience que l'enseignant·e par ses mises en œuvre peut travailler ces rapports sociaux. Cette enseignante n'a pas construit les compétences du modèle CompAS en lien avec « agir, interagir, construire du sens et préparer le transfert ». Même si Aurélia comprend que l'objectif est de casser les stéréotypes et faire sortir les élèves des cases potentielles, sa prise de conscience n'est pas suffisante pour imaginer, qu'en EPS, elle construira des séances prenant en compte les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle. Tout au plus, elle s'attachera au rapport social de sexe.

11.1.5 Salomé

Salomé enseigne dans une classe de Moyenne Section en milieu défavorisé. Elle met en œuvre une séance de danse avec ses élèves. Cette stagiaire très timide fut tout de suite volontaire pour participer à cette recherche par volonté de progresser dans sa pratique professionnelle. Elle observe tout de suite deux élèves assigné·e·s comme non-blanc·he·s, une fille et un garçon (d'origine asiatique) restant ensemble au cours de la séance. Je lui montre un garçon qui ne danse pas et lui demande pourquoi. Elle me dit que c'est parce qu'il n'a pas de binôme puis ajoute : « *Il est gêné pour la danse, pour lui, la danse c'est plus féminin* ». Elle se rend compte qu'en maternelle, les élèves ont déjà des représentations stéréotypées des activités physiques. Ahmed pense que la danse c'est pour les filles et Inaya (fille) imagine la danse avec des tutus comme en danse classique. Le rapport social de sexe est très marqué au cours de cette séance car les garçons dansent avec les garçons et les filles avec les filles à part les deux élèves assigné·e·s comme non-blanc·he·s évoqué·e·s précédemment. Elle reconnaît que la mixité n'est pas établie dans

sa classe dans les activités. Elle propose pour palier à cette non-mixité : « *faire des groupes des fois c'est nécessaire* ». Salomé précise que les élèves filles ou garçons qui sont ensemble en danse le sont tout le temps, ils sont amis. Elles/ils sont ensemble en récréation, pendant les activités, etc. et se regroupent par genre. Elle ajoute qu'elles/ils viennent de la même cité et que les mamans se connaissent toutes. Il y a peu d'ouverture aux autres. Les rapports sociaux de classe et de « race » sont donc bien présents. Elle se rend compte également que ses élèves se regroupent par assignation raciale : les deux élèves assigné·e·s comme asiatiques ensemble, deux élèves assignés comme noirs ensemble, deux élèves assignés d'Afrique du nord ensemble. Le rapport social de race est bien présent « *même à cet âge là* » me fait-elle remarquer.

Elle précise que les filles sont plus créatives, plus dynamiques. Elles se regardent beaucoup dans le grand miroir installé sur le mur du fond et Salomé trouve cela positif sans imaginer que ce dernier puisse être un frein à leur créativité, les filles restant devant, se focalisant sur l'esthétique. Elle remarque que les garçons observent les filles, sont curieux, certains essayent de les imiter mais n'investissent pas l'espace du miroir. Les stéréotypes sexués sont bien présents. Je lui dis que des consignes précises aiguilleraient plus les élèves, l'utilisation d'inducteurs de sens (foulards, papier journal, chaises, etc...) permettrait à chacun·e d'entrer dans l'activité et de s'exprimer.

Je mets en évidence les stéréotypes véhiculés par l'ATSEM. Celle-ci est allée chercher une fille et 5 garçons pour danser, certainement car elle considère que les garçons ont plus de difficulté en danse ce qui n'est pas le cas dans cette classe. Salomé semble comprendre.

Lors du bilan, Salomé demande à des élèves de venir démontrer ce qu'elles/ils ont fait. Plusieurs élèves filles et garçons lèvent la main. Lorsque les filles démontrent, elles se placent face aux autres élèves et les regardent alors que le seul garçon effectuant une démonstration, regarde Salomé. Ce garçon peu timide habituellement cherche l'assentiment de son enseignante ce que ne font pas les filles. Lorsque je lui fais la remarque, Salomé dit : « *D'accord j'ai pas vu du tout ça* ». J'appuie le propos avec le temps de la démonstration et le positionnement des élèves : une fille, placée par Salomé au centre de l'espace, est restée 1min15 alors que lui, placé par Salomé à côté d'elle, à peine 5 sec avant de repartir rapidement s'asseoir. Elle observe une différence dans son comportement entre les filles et les garçons. Elle observe également qu'elle a appelé 5 filles et 1 seul garçon et précise : « *en plus, il y avait des garçons qui avaient levé la*

main ». Elle se demande pourquoi elle agit ainsi. Quand je lui précise qu'elle-même véhicule des stéréotypes, elle semble choquée : « *oui, oui certainement, mais c'est hallucinant* ». Ces observations lui permettent de prendre conscience que la quantité et la nature de ses interactions sont différenciées entre filles et garçons dans cette activité danse : « *c'est vrai, on le voit bien* ». Elle s'interroge sur le lien potentiel entre le moindre investissement des garçons dans cette activité et les stéréotypes qu'elle véhicule. Lorsque nous discutons de son comportement et des regroupements d'élèves par assignation raciale et sociale, elle ajoute : « *c'est hallucinant, sincèrement je suis stupéfaite* » ; « *on ne se voit pas, c'est la première fois que je me vois, mais c'est très intéressant c'est à refaire, je suis encore là* ». Ces discours mettent en évidence que Salomé a pris conscience de l'implication des rapports sociaux de l'approche intersectionnelle dans sa séance ce qui est un premier pas vers une transformation de sa pratique professionnelle. Lorsque je lui demande si elle pense effectuer des changements dans sa pratique, elle répond : « *mixer l'ethnie, le genre les mixer pour pas qu'ils se retrouvent et puis même au niveau de la classe, voilà je sais maintenant qui sont des amis, comment ça fonctionne, je vais les séparer, trouver une solution* ». Elle propose « *faire varier les actions, les garçons ils sont timides peut-être proposer des objets, pour se lancer, varier les rythmes, la musique...* ». Ses réponses montrent une progression au niveau du script didactique. Elle souhaite aussi faire attention à interroger ses élèves garçons et filles de manière équitable, pour ne pas en prioriser.

En définitive, Salomé a pris conscience de l'importance des rapports sociaux au sein de son enseignement et cherche des solutions pour construire et mettre en œuvre ses séances en les prenant en considération. Elle commence donc à construire les compétences C3 (Agir), C5 (réfléchir sur son action), C9 (orienter son activité vers la construction de sens et C10 (orienter son activité vers le transfert de connaissances). Néanmoins, ses réponses et l'aide apportée pour sa réflexion engagent à penser que Salomé aura des difficultés à construire de manière plus approfondie ces compétences malgré sa bonne volonté. La compétence C7 (structurer ses acquis nouveaux) étant, pour elle, difficile à construire, les C9 et C10 le seront également. Nous n'avons pas de doute sur sa volonté à réfléchir et à transformer sa pratique mais les transformations qu'elle engagera iront-elles dans le bon sens ?

11.1.6 Marine

Marine enseigne dans une classe de CE1 très remuante en milieu défavorisé et met en œuvre une séance d'Acrosport. J'engage le propos sur le choix des pyramides et elle perçoit les stéréotypes présents car certaines plus « esthétiques » sont considérées comme étant appropriées au genre féminin et d'autres plus « acrobatiques » au genre masculin. Le rapport social de sexe entre en jeu ce dont elle n'avait pas conscience. Elle pose des questions sur ce qu'elle aurait dû faire pour faire progresser sa pratique sans lien avec les rapports sociaux. « *Et donc tu crois qu'il fallait que je leur fasse faire à quel moment ?* ». Elle observe que les filles ont réussi une pyramide très difficile alors que le groupe qu'elle estimait le plus fort (groupe de garçons) ne l'a pas réussie ce qui ne l'empêche pas de préciser que les garçons réussissent mieux en EPS. En valorisant les garçons et dévalorisant les filles, elle-même véhicule des stéréotypes. Toujours en parlant des garçons, elle explique que cela ne la dérange pas qu'ils tentent des choses, qu'ils prennent un peu de risque. Focalisée sur les garçons et oubliant les filles, elle véhicule de nouveau des stéréotypes. Marine était dans la retenue depuis le début de l'autoconfrontation répondant surtout par oui ou par non mais elle commence à poser des questions. Ses questions sont axées sur le script didactique et sans lien apparent avec les rapports sociaux. Est ce parce qu'ils ne lui semblent pas prendre une place importante au cours de sa séance ? Cette enseignante est tout à fait consciente qu'elle a deux groupes moteurs, un groupe de 4 garçons assez remuants et le groupe des filles et se rend compte que ses modalités de groupement ne sont pas adaptées, ces dernières engendrant des différences de niveaux considérables entre ses groupes d'élèves. Elle a laissé les élèves faire les groupes elles/eux-mêmes pour éviter les conflits, pour que la séance se passe bien mais cela a engendré des différences de niveaux dont elle ne se rend pas compte, devant gérer la classe et éviter les débordements. De fait, le niveau proposé par les élèves est bas alors qu'elles/ils sont capables de faire beaucoup mieux ce dont elle reste persuadée « *ah oui bien sûr* ». Elle ne se rend absolument pas compte que le rapport social de classe entre en jeu dans ce choix de pyramide effectué par elle-même et dans la mise en œuvre de sa séance. Le fait de les laisser faire les groupes elles/eux-mêmes pour ne pas avoir de conflits et de choisir des pyramides faciles pour être sûre de les mettre en réussite en sont des exemples. Ce comportement est en adéquation avec le fonctionnement des enseignant·e·s en milieu défavorisé évoqué par Poggi. Les apprentissages sont minimisés pour laisser place à la gestion de la classe et des conflits. Elle propose une première

solution : *« les quatre (du groupe le plus fort) sont beaucoup écoutés ; du coup ils auraient très bien dirigé, et les autres auraient écouté puisqu'ils sont... »*.

Située à côté du groupe des filles, elle observe qu'elle ne regarde même pas la pyramide qu'elles démontrent, étant focalisée sur le groupe des garçons : *« les pauvres, je ne les regardais même pas »*. Je lui demande pourquoi les garçons essaient de faire plus d'une dizaine de fois une pyramide difficile. Sa première réponse est : *« parce qu'ils savent qu'elle est difficile à faire et que tout le monde les regarde ? »*. C'est effectivement une réponse intéressante mais je lui demande une autre raison. Après réflexion, elle dit : *« tu crois que c'est pour les filles ? »*. Je réponds *« oui »* ce qui la surprend *« ah oui »*. Je précise que les filles réussissent sans soucis cette pyramide, elle enchaîne *« ah oui et eux, ils ont du mal »*, *« ah bah oui c'est ça »*. Elle ajoute consciente de sa manière d'agir lors de sa séance : *« oui je n'aurais même pas fait attention puisque finalement je les ai pas trop regardées les filles. Du coup, j'aurais jamais pensé à ça, j'avais l'impression qu'ils étaient sur leur truc et qu'ils voyaient pas ce qu'il y avait derrière »*. Marine commence vraiment à réfléchir et à prendre conscience du rapport social de sexe au sein de sa séance. Il faut certes la pousser un peu mais sa réflexion progresse. Elle se rend compte grâce à la vidéo de son comportement envers les filles. La seule fois où elle passe voir les filles, elle observe qu'au lieu de leur accorder du temps, elle regarde un groupe de garçons : *« j'ai dit vous enchaînez comme les garçons »* et elle rigole. Elle est dépitée de les avoir une nouvelle fois comparées aux garçons et se rend compte que la première chose qu'elle leur dit lors de la présentation de leur travail est négatif : *« attention, vous n'êtes pas bien positionnées alors que les pauvres elles se... »*. Quand je lui explique que leur positionnement était correct, elle soupire *« en plus »*. À ce moment de sa séance, Marine interagit avec les garçons alors qu'elle est censée regarder le groupe des filles. Elle précise *« C'est dingue parce que eux, en plus, ils savent se débrouiller, ils ont même pas besoin de moi »*. Le rapport de sexe prend une place importante au cœur de sa séance et engendre une négligence de sa part envers les filles sans même qu'elle en ait conscience. Cette prise de conscience intervient grâce au visionnage de la vidéo et à l'entretien, ce qui semble la chambouler. Elle s'aperçoit ensuite qu'elle a encore fait une remarque à une fille sans vraiment savoir pourquoi *« tu fais quoi en dehors des tapis ? »* ; elle ne cherche pas à savoir et la réprimande alors que cette élève allait travailler sur le côté n'ayant pas assez de place au centre pour effectuer sa roulade. Marine ne revient pas sur cet épisode, peut-être est ce trop difficile pour elle d'observer un telle différence dans son comportement

envers les filles et les garçons ? Sur cette problématique, je décide de lui poser une question directe pour enfin avoir une réponse claire de sa part et sans nuance : « *est-ce que tu as le sentiment d'avoir la même attitude corporelle, le même regard et la même manière de t'exprimer avec les filles qu'avec les garçons ?* ». Elle répond sans hésitation : « *Pas du tout, pas du tout, avec les filles je suis beaucoup plus sèche mais limite hein, vraiment limite* ». Je lui spécifie qu'elle est beaucoup plus sèche et qu'elle attend des réponses claires et précises de leur part à ses questions ; elle est en accord avec cela et ne comprend pas pourquoi, alors qu'elles répondent sans hésitation à toutes ses questions, elle est tout de même sèche avec elles. Elle est assez négative avec les filles sans aucune raison apparente. Lors de cette séance, le groupe des filles l'a appelé une seule fois pour lui montrer une pyramide. Elle est passée à un autre groupe sans regarder leur pyramide mais en leur faisant tout de même une remarque : « *j'ai dit faut les apprendre par cœur* ». Elle se rend compte grâce à la vidéo que les filles réussissent très bien cette pyramide « *c'est super bien* ». Elle semble prendre conscience des capacités des filles et de son comportement différencié mais avoue que les garçons du groupe avec lequel elle interagit le plus sont un peu ses chouchous sans savoir pourquoi. Elle accepte, de la part du groupe des garçons, des pyramides ne lui semblant pas, d'un point de vue esthétique et sécuritaire, intéressantes. Elle minimise les apprentissages, laisse faire et a conscience que ses interactions avec ce groupe de garçons sont différentes de celles avec les autres groupes. Elle leur donne des feed-back techniques et les reprend peu sur leur comportement. Cela corrobore les travaux mettant en avant que les FB techniques sont plus souvent donnés aux garçons.

Je lui parle du 5^{ème} groupe de sa classe et elle ne se souvient plus de ce groupe. Elle se justifie : « *oui, c'est vrai qu'ils ont pas fait grand chose non plus eux* ». Le groupe de stagiaires ayant visionné la vidéo ne se souvenait pas non plus de ce 5^{ème} groupe. Pour la rassurer, je lui explique que cela peut arriver ; elle précise : « *non non du coup ça me permet de réfléchir* ». Cette attitude est intéressante de sa part, elle va réfléchir à sa manière de fonctionner et essayer de trouver des solutions pour que son comportement se transforme.

Marine reste bloquée sur le rapport social de sexe et ne semble pas observer l'implication d'autres rapports sociaux. Je prends donc l'exemple d'un groupe (4 garçons) venant aider un autre groupe (deux filles et un garçon) à faire une pyramide. C'est une pyramide où il faut porter un élève sur ses genoux ce qui sous-entend que le poids de l'élève porté entre

en jeu. Les élèves du groupe venu les aider décident de faire une démonstration avec le seul garçon du groupe laissant les deux filles spectatrices alors même que les filles sont bien plus légères que le garçon. J'explique que ce comportement des élèves est en lien avec les rapports sociaux de sexe et de classe sociale, les filles étant plus souvent mises à l'écart en EPS dans les milieux défavorisés. Elle répond « *ah bah oui, c'est sûr* ». Elle l'a aussi observé dans sa propre classe. Le sujet s'engage sur les milieux défavorisés et les différences entre garçons et filles dans ces milieux. Elle précise « *je pense que les parents misent plus entre guillemets sur les garçons, sur leur possibilité de réussite* » et ajoute que les parents laissent plus de liberté aux garçons qu'aux filles : « *il y a beaucoup de parents qui pensent que leur fils va être footballeur professionnel ou autre que sur les filles c'est différent. Elles me l'ont dit d'ailleurs, de toute façon les garçons, c'est pas pareil que les filles ; je sais plus exactement ce qu'elles m'ont dit mais du style : les filles elles sont plus faibles ...* ». Lorsque le propos se poursuit sur l'observation des rapports sociaux de classe sociale, de sexe et de « race » au cours de sa séance, Marine reste bloquée sur le rapport social de sexe : « *oui, mixité ça c'est sûr* ». Pourtant, elle avait visionné la séance d'acrosport de Clara en milieu favorisé et avait observé que les filles et garçons occupaient une place relativement similaire étant chacun-e décisionnaire dans le groupe. Suite à cet échange, ne se sentant certainement pas à l'aise, Marine arrête le propos sur les rapports sociaux de classe en me parlant de la mise en œuvre de sa séance. Ces échanges mettent en évidence que cette stagiaire a quelques réticences concernant l'impact des rapports sociaux au sein de sa séance. C'est encore difficile à accepter pour elle, ses réticences étant certainement plus dues à l'éthique qu'à la non-croyance.

A la fin de la vidéo, nous regardons la présentation de l'enchaînement du groupe des filles et du groupe de garçons qu'elle est allée voir de nombreuses fois. Elle se rend tout de suite compte que son comportement envers les deux groupes est totalement différent. Elle en rigole mais semble se sentir mal pour les élèves. Elle valorise beaucoup les garçons leur disant « *Bah dis donc, vous avez fait de bonnes inventions* » et ne semble pas ennuyée qu'ils perdent du temps à choisir la 4^{ème} pyramide lors de leur présentation alors même qu'aux filles, elle a dit « *il faut les apprendre par cœur* ». Elle est choquée de cette différence de comportement entre les filles et les garçons. Elle observe que la pyramide difficile des filles est réalisée parfaitement et tenue les 10 secondes demandées. Elle rigole car choquée des trois remarques négatives prodiguées « *alors que c'était génial, les pauvres choutes* » « *et je ne leur fais que des réflexions* ». Je précise que les filles, suite

à leur présentation, sont allées regarder sur le panneau des pyramides affiché les erreurs commises. Marine est dépitée, « *les pauvres choutes* ». Lorsqu'elle visionne le groupe des garçons, sa première remarque est : « *à eux, je leur ai dit c'est bien* » et elle ajoute « *je dis c'est bien alors qu'avec elles, je suis sèche comme tout* ». Aux garçons, à la fin de leur présentation, elle dit : *C'est bien les garçons, vous êtes très imaginatifs. La seule chose c'est qu'il ne faudra plus parler d'accord ? entre les pyramides d'accord ?* ». Son ton est doux et elle a valorisé leur prestation. Elle se rend également compte que les autres élèves applaudissent les garçons alors que personne n'a applaudi les filles. Je lui demande pourquoi, à son avis, tout le monde a applaudi les garçons et pas les filles. Elle pense avoir influencé leur jugement en disant « *c'est bien* » mais les élèves avaient applaudi avant sa remarque. Elle réfléchit et répond : « *parce que c'est un peu, pas les modèles de la classe mais déjà c'est un petit peu les meneurs de la classe* ». Je suis en accord avec elle mais ajoute que le fait que ce soit des garçons joue beaucoup dans cet applaudissement. Elle est d'accord. Le rapport social de sexe est ici très présent. Le comparatif avec la séance de course de durée est assez évident. Les filles étaient calmes, posées, concentrées et encourageaient les garçons lors de leur passage alors que quand elles courraient, les garçons jouaient, parlaient entre eux, etc. Les stéréotypes véhiculés par les élèves, par les enseignant·e·s engendrent une valorisation constante des garçons en EPS. Elle compare sa séance et celle de course de durée et observe des similitudes. Ses élèves filles, lors de la présentation des pyramides, sont toutes calmes, n'osent pas prendre l'espace, parlent doucement, essayent de bien faire. En se voyant agir, elle reconnaît également la différence de son comportement envers les filles et les garçons et ses conséquences. Elle pense que les filles se sont certainement bridées, se sentant dévalorisées, qu'elles n'ont pas assez confiance en elles pour tenter des pyramides plus risquées alors même qu'elles en ont réussi une très difficile. Elle pense qu'elle valorise beaucoup les garçons, leur donne confiance en eux ce qui les engage à tester constamment des pyramides difficiles même s'ils ne les réussissent pas. Je lui demande si elle pense que sa séance aurait été différente si elle avait pris en compte les rapports sociaux de sexe, de classe sociale et de « race » dans sa mise en œuvre. Elle répond « *ça c'est sûr* » et enchaine : « *je m'en rends compte là maintenant, de me voir le ton et tout que j'ai avec les filles ; c'est grave, je m'en rends vraiment compte des réflexions que je fais aux garçons par rapport aux filles* ». Lorsque je lui dis que la plupart du temps, on n'en a pas

conscience, elle répond : « *non, mais là tu me l'aurais dit, j'aurais dit mais non, pas du tout, j'ai le même ton avec les filles qu'avec les garçons* ».

Suite à la vidéo et à nos échanges, je lui demande ce qu'elle changerait dans sa pratique de l'EPS en général. Elle répond : « *déjà il faut que je change le fait d'être toujours sur des élèves entre guillemets et moins sur d'autres (...) il faut que je fasse moins de réflexions négatives, je pense, que même en classe, il faut que je donne beaucoup plus la parole aux filles, que je les mette plus en valeur, que j'essaie de changer les comportements. Ca j'ai déjà fait un petit peu avec les débats, différences entre filles garçons je leur avais fait faire un jeu de rôle aussi pour imiter les filles et les garçons et c'est là qu'ils m'ont beaucoup dit que... les filles c'était ... même les filles, c'était les filles qui me disaient que de toute façon, les filles c'est pas pareil que les garçons* ». C'est intéressant d'observer que, suite aux débats effectués en formation, Marine a mis en place des débats avec sa classe sur la place des filles et des garçons. Elle avait donc déjà opéré une transformation dans sa pratique suite à la formation dispensée en lien avec les compétences C3 (agir), C5 (réfléchir sur son action), C7 (structurer ses acquis nouveaux), C9 (construire du sens) et C10 (orienter son activité vers le transfert de connaissances). Elle avance que, dans les milieux favorisés, c'est souvent plus équilibré entre la femme et l'homme au niveau des tâches à la maison que dans les milieux défavorisés et pense que l'école peut aider à transformer cela, à contrecarrer les stéréotypes déjà présents chez les élèves. Elle souhaite aussi faire progresser sa pratique en transformant les groupes : « *ben du coup, je vois bien que les groupes il faut que je les fasse à chaque fois, les équipes je les fais mais les groupes...ils étaient pas du tout au même niveau, pas du tout homogènes, donc ça c'est sûr qu'il faut que je le fasse je pense qu'il faut que je donne autant de temps à chacun des élèves euh... voilà* ». Elle se rend compte que, comme toute·te·s, elle reproduit les stéréotypes déjà présents même si elle reste néanmoins surprise de son comportement. Elle ajoute : « *il faut lutter, je pense, contre ça tout le temps* ». Une dernière remarque amène à considérer que son comportement peut aussi être dû à ses propres représentations de l'EPS, ces dernières entâchant sa manière d'être avec ses élèves : « *moi, ma matière préférée, ça a toujours été le sport après, dans la classe, je ne me retrouve pas, c'est bête je me retrouve pas en une fille de la classe* ».

À la fin de l'autoconfrontation, je lui demande si elle a des questions. Sa réponse est sans appel : « *j'en ai des millions de questions. Après sur ça, je vois bien comment faire autrement* ». Cet entretien a transformé ses pensées et a engagé des questionnements

importants concernant sa pratique professionnelle, c'est un premier pas vers la construction de nouvelles compétences. Enfin, elle se rend compte que le rapport social de classe est entré en jeu car elle émet l'hypothèse de n'être pas assez exigeante avec ses élèves : « *On n'est peut-être pas assez exigeant* ». Elle est persuadée que ses élèves pourraient faire mieux, qu'elle ne les pousse peut-être pas assez mais ne sait pas si « *avec un milieu social plus favorisé j'aurais été plus exigeante au point de vue des compétences* ». Même si une évolution est observée, cette stagiaire a eu beaucoup de difficulté, au cours de cette autoconfrontation, à prendre conscience de l'impact des rapports sociaux de classe et de « race », le rapport social de sexe tenant une place prépondérante dans sa réflexion. Il a été nécessaire de discuter un temps très important suite au visionnage pour qu'elle envisage l'implication des rapports sociaux de classe et de « race ». Nous émettons l'hypothèse que cette stagiaire n'a tout simplement pas envie de croire que l'école est imprégnée de ces rapports sociaux. Elle espère, imagine, rêve que les enfants soient « vierges » de ces problématiques. Marine a déjà fait un grand pas lorsqu'elle a sous-entendu une moindre exigence de sa part en milieu défavorisé. Cela montre l'entrée dans une réflexion et un chamboulement de ses croyances. Ces remarques, prises de conscience, retours sur sa pratique, l'engagent dans la construction des compétences en lien avec C5 (réfléchir sur son action), C9 (orienter son activité vers la construction de sens) et C10 (orienter son activité vers le transfert de connaissances) et elle agira certainement (C3) en lien avec le rapport social de sexe. Son souhait de transformation de son comportement et de sa pratique est encourageant. Néanmoins, les discours proposés engagent à penser que les transformations qu'elle opérera par la suite seront certainement en lien avec le rapport social de sexe. Ses remarques concernant les autres rapports incitent à croire que, même si elle est entrée dans une réflexion, cette dernière ne sera pas suffisante pour transformer sa pratique en lien avec les rapports sociaux de classe et de « race » et donc en lien avec l'approche intersectionnelle. Elle a commencé à construire certaines compétences mais ce début de construction ne permettra certainement pas d'observer des transformations importantes dans l'immédiat.

11.1.7 Malory

Malory enseigne dans une classe de PS/MS en milieu favorisé et met en œuvre une séance de course de vitesse (athlétisme) avec ses élèves. Sa première situation consistait, à son signal, de courir le plus vite possible jusqu'à la ligne d'arrivée. Les élèves étaient placés par elle-même dans des couloirs de course par trois ou par quatre. Dès le début du visionnage, elle observe que ses élèves sont regroupés entre filles et entre garçons et qu'elle a mis trois filles ensemble pour courir alors même que sa classe est mixée de manière équitable entre filles et garçons. Les élèves semblent s'être regroupés après la course par affinités et elle regarde un groupe de 4 élèves qui n'appartient à aucun groupe formé. Elle explique que, trois ayant des difficultés à communiquer, sont arrivées tardivement en France : « *en fait c'est les 3 petites roumaines qui parlent en roumain dans la classe, je me bats* » ; le dernier a selon elle une forme d'autisme. Ce groupe s'est formé en lien avec les rapports sociaux de « race », ce qu'elle approuve : « *c'est clairement cela* ». Des élèves qui se ressemblent et qui sont ensemble. De manière générale, les filles encouragent les garçons mais pas les filles. Au niveau de sa mise en œuvre, elle se rend compte qu'inconsciemment en faisant passer les élèves les plus turbulents en premier, elle fait des groupes de niveaux : « *Moi qui me refuse ... je me refuse à faire des groupes de niveaux j'en fais* ». Je lui montre sur la vidéo trois élèves assignés comme non-blancs (d'origine Subsaharienne) regroupés ensemble après la course. Elle n'avait pas perçu ce fait au cours de sa séance et semble dépitée que les trois seuls élèves d'origine Subsaharienne de sa classe restent ensemble. Ils chantent une chanson de « cité » avec pour interprète un homme ayant les mêmes caractéristiques qu'eux. Ils se reconnaissent en lui selon elle. Elle précise « *Et tu sais, après moi, je fais tellement pas attention. Pour moi, c'est tellement pas dans ma tête ; enfin quand je leur dis à trois là, je me dis pas je prends un blanc un noir* ». Ce n'est pas du tout ce qu'on lui demande. Ces regroupements d'élèves confirment l'implication des rapports sociaux de « race » au sein de l'école. Elle ajoute : « *après oui Gournay, il y a une dominante quand même vachement blanc ...je ne m'attendais à pas voir des cas comme Marouan en venant à Gournay même si je sais qu'ils ont construit des HLM* ». Malory exprime un stéréotype. Marouan est d'un milieu défavorisé et elle explique que les parents de milieu favorisé se plaignent de cette mixité sociale créée avec la construction des HLM.

La vidéo continue. Elle observe tout de suite que ses trois élèves assignés comme non-blancs sont restés ensemble et rebondit sur la mise en œuvre de sa séance : « *oui, alors*

du coup, ils vont rester ensemble là-bas et la solution c'est ça : c'est qu'il faut que j'aie préparé qui passe en premier, qui passe... ». Sa prise de conscience suite à l'observation vidéo l'amène à construire les compétences C3 (agir), C5 (réfléchir sur son action), C9 (construire du sens) et C10 (préparer le transfert) en lien avec le modèle CompAS car elle analyse la situation et propose des solutions de transformation de sa pratique. Concernant les stéréotypes et les rapports sociaux observés sur la vidéo, elle précise un peu déboussolée : *« je ne rentre pas dans les débats mais je me dis qu'est ce qu'on leur met dans leurs têtes à cet âge là ».* Elle pense que tout est déjà stéréotypé et prend un exemple sur sa vie personnelle pour le prouver. Son mari et elle n'ont pas voulu que leur fille porte du rose, pour autant, leur fille se dirige tout de même vers cette couleur : *« voyez, nous on a essayé justement mon mari est contre le rose on a essayé hein mais elle y va ».* Une discussion sur les stéréotypes véhiculés par la société s'engage. Elle ajoute : *« mais alors c'est combattre le système parce que moi j'ai travaillé dans la layette chez Petit Bateau où vous avez une collection bleue, rose et blanche, donc la blanche se vend bien mais pourquoi faire rose/bleu et faire une collection en fait fille/garçon ».* Cette stagiaire avait déjà amorcé une réflexion sur cette thématique avant la formation si bien qu'elle prend conscience plus rapidement que certain·e·s de ses comportements et s'engage plus aisément dans une transformation de ses pensées et de sa pratique. Elle analyse plus facilement les situations à partir de la vidéo. Pour exemple, elle remarque qu'une fille court doucement au premier passage avec des filles et qu'au deuxième passage, avec des garçons, elle court plus vite. Le fait de mixer les groupes l'a amené à se dépasser. Le sujet sur la compétition s'engage. Malory est persuadée que la société construit des garçons compétitifs et des filles qui le sont moins. Elle évoque une des filles de sa classe très compétitive. C'est la seule fille dont elle parle ce qui montre qu'elle-même a ancré ce type de stéréotypes sinon elle n'aurait pas remarqué sa volonté de compétition. Elle précise : *« après c'est vrai que je ne les encourage pas dans ce sens là et c'est dommage... Elle, elle le fait naturellement mais je ne fais rien pour... C'est elle qui le fait naturellement parce qu'elle, elle est comme ça ».* Cette EFS avoue qu'elle n'encourage pas les filles dans la compétition alors qu'elle pourrait le faire. Cela l'engage à se remettre en question : *« oui... mais je ne le fais pas... mais du coup je peux les encourager plus ».* Elle cherche des solutions et propose de dire : *« allez les filles on va battre les garçons ».* Cette remarque exprime encore des stéréotypes ce que nous lui expliquons. Sa compréhension du propos est immédiate : *« ah oui, ah oui ».*

Elle appelait souvent les filles « *ma belle* » et s'est rendue compte avec les débats effectués en formation que c'était l'expression du rapport social de sexe. Elle fait des efforts sur ce point : « *J'ai fait un effort là je le dis beaucoup beaucoup moins* ». Elle a donc transformé son comportement suite à la formation dispensée ce qui est en lien avec les compétences C3, C5, C7, C9 et C10. Depuis ma venue dans son école, elle a pris conscience de l'existence d'un clivage filles/garçons au sein de sa classe. Elle souffle en exprimant ce fait car elle observe qu'elle n'y prêtait pas attention avant. Quand elle laisse ses élèves choisir avec qui elles/ils souhaitent se mettre, toutes les filles se regroupent ensemble sauf une pour laquelle elle précise : « *enfin j'en ai peut-être... j'ai Maëlle qui est un peu garçon manqué entre guillemets* ». Cette remarque exprimant un stéréotype la fait soupirer : « *Ben oui mais elle, elle va vers les garçons mais toutes les autres filles non elles restent ensemble et du coup je fais rien pour que les garçons aillent vers elles, en fait ... les garçons sont pareils, ils se regroupent ensemble* ». Avouer ne rien faire pour contrer cette situation est un premier pas vers un possible changement, la prise de conscience engageant la construction de compétences. Elle pense ne pas prendre assez de temps pour préparer ses séances ce qui est indispensable pour faire progresser sa pratique, pour engager une réelle réflexion. Elle prend réellement la mesure du poids des rapports sociaux mais ne pense pas avoir assez de poids pour changer les choses : « *Mais je vois tout ça et après oui je prends du recul et je vois bien que Marouan d'origine Africaine et Jessica également où les mamans sont très proches eh bien en classe pareil ils vont l'être, et j'ai l'impression qu'il y a des choses sur lesquelles on peut pas agir et justement ça, le fait que... les trois qui parlent roumain dans la classe les mamans elles arrivent ensemble à l'école, repartent ensemble de l'école* ». Pour la rassurer, je lui demande ce qu'elle transformerait déjà dans sa séance pour prendre en compte ces rapports sociaux. Elle répond : « *la meilleure solution, ce serait d'avoir préparé les groupes et d'avoir réfléchi à qui je mets avec qui. Après le fait qu'ils soient pas en activités donc ça, je l'ai retravaillé et j'ai fait différents ateliers donc je ferai ça surtout voilà ; après réfléchir par rapport à l'ethnicité... je ne sais pas j'ai encore un frein* ». Elle a réfléchi à différentes possibilités mais se pose encore beaucoup de questions concernant le rapport social de « race ». Elle ne sait pas quoi faire, ne se sent pas à l'aise avec cette thématique et ajoute « *je suis sûre qu'il y a des élèves blancs qui refusent d'aller vers un élève noir parce qu'il est noir ça j'en suis sûre* ». Une discussion sur les rapports sociaux de « race » et les tabous de la société s'engage. Elle précise « *oui mais à l'heure actuelle moi quand je dis*

noir et même à l'école... je ne sais pas on me dit ah non on dit hommes de couleur et je réponds, mais non toi t'es blanche lui il est noir quoi » et ajoute « il vaut mieux dire la chose franchement que tu tournes... ». Parlant de la différence entre racisation et ethnicisation, elle explique : « mon mari, il se fait contrôler tout le temps parce que juste il est noir c'est fou, on en discutait encore la semaine dernière ; quand il est avec moi, il se fait pas contrôler mais il se fait contrôler, franchement odile, une fois par mois pourtant il a pas des dreadlocks... il est pas.. ; je sais pas et personnellement, j'avais l'impression que c'était acquis dans ma famille auprès de mes enfants et un jour, je vais chercher ma grande qui me dit « elle ou lui, c'est pas mon copain ou pas ma copine » « ah bon pourquoi » « mais c'est parce qu'il est noir » ah purée je lui dis : « et ton père il est quoi ? » et ma fille me répond : « ben, il est marron ». Elle est stupéfaite et précise : « et pourtant on côtoie de tout, des barbus, mon beau-frère il est indien, j'en ai un autre marocain, enfin c'est complètement fou ; je me dis « purée quoi », on va revoir les choses. Elle reprend sur l'école en disant « mais moi, ça me choque ; tiens par exemple dans mon école y'a pas d'instit noir » et elle se dit heureuse que son groupe de formation soit assez mixé.

Ces discours permettent d'avancer que cette stagiaire se pose beaucoup de questions sur l'implication des rapports sociaux au sein de l'école et de la société. Elle a conscience que ces rapports sociaux prennent place au sein de sa classe et au sein même de son enseignement et que, malgré sa volonté de changer la société et de contrecarrer tout type de stéréotypes, elle-même en véhicule. Elle a la volonté de transformer sa pratique pour permettre plus d'égalité entre élèves et une ouverture d'esprit des un·e·s et des autres. Cette EFS a construit des compétences en lien avec C3 (agir), C5 (réfléchir sur son action), C7 (structurer ses acquis nouveaux), C9 (orienter son activité vers la construction de sens et C10 (orienter son activité vers le transfert de connaissances). Ces compétences ne sont pas construites complètement car elle se questionne toujours sur le rapport social de « race » et la manière dont elle peut s'en saisir mais elle est empreinte d'une réelle volonté de trouver des solutions. Ses discours sont clairs et précis concernant les rapports sociaux et elle n'a jamais minimisé ou passé sous silence ses erreurs, ses difficultés ou incompréhensions ce qui nous laisse présager qu'elle est en capacité d'analyser sa pratique en ayant un regard réaliste sur ce qu'il convient ou ne convient pas de faire. Elle poursuivra, il nous semble, sa réflexion pour construire une pratique professionnelle prenant en considération les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle en EPS. La

formation et l'autoconfrontation semblent avoir eu un impact positif concernant la construction des compétences de Malory.

11.1.8 Clara

Clara enseigne dans une classe de CE1 en milieu plutôt favorisé et met en œuvre une séance d'acroport avec sa classe. Elle a décidé de faire elle-même les groupes de travail. Lorsque j'évoque la mixité sexuée des groupes pour vérifier si la mixité est vraiment effective, elle précise : « *en fait c'est la question que je me pose est-ce qu'en favorisant un certain type de mixité tu risques pas d'en défavoriser d'autres, c'est-à-dire que si tu essaies de faire des groupes fille-garçon, est-ce que pour autant on peut arriver à garder la mixité culturelle, la mixité ethnique ?* ». Elle s'interroge sur la possibilité de mettre en place tout type de mixité sans risquer d'en laisser une de côté ce qui met en évidence la construction de compétences en lien avec C5 (réfléchir sur son action). Elle a bien réfléchi à un groupe mixé en particulier en prenant en compte les rapports sociaux de « race » car elle a un élève, Tristan, qui « *refuse le contact avec les filles en général et les filles de couleur en particulier* ». Deux filles assignées comme non-blanches ont été placées dans son groupe pour « *pousser et voir s'il allait réussir à dépasser ça* ». Sur ce fait, elle a donc agit (C3) en prenant en compte les rapports sociaux afin de faire progresser ses élèves. Je fais un comparatif entre deux groupes ayant la même consigne mais ne faisant pas du tout le même type de figures. Le groupe d'élèves de milieu plutôt favorisé est bien cadré, elles/ils réfléchissent à leurs actions, tout est ordonné, la consigne est respectée mais elles/ils ne prennent pas de risques et choisissent une pyramide peu difficile. Dans l'autre groupe de milieu plus défavorisé, c'est plus chaotique, moins cadré, moins stable mais la pyramide est plus recherchée, plus difficile, plus osée, plus acrobatique. Elle rebondit : « *ils ouvrent plus le champ de recherche* ». Elle ne prend pas le temps de passer voir un groupe fonctionnant très bien. Elle explique que, même si trois élèves de ce groupe sont d'un milieu plutôt favorisé et un d'un milieu défavorisé au niveau financier, chaque famille est très cadrante, très présente : « *je sais que je peux les laisser en autonomie et qu'ils ne se mettront pas en danger, en plus de ça* ». Suite à ces précisions concernant les différents groupes, elle prend conscience que les élèves ne travaillent pas de la même manière en fonction du milieu social auquel elles/ils appartiennent. Elle observe également que, systématiquement, dans chaque groupe sauf un, les garçons se mettent d'un côté et les filles de l'autre : « *ils sont quand même les filles d'un côté, les*

garçons de l'autre ». Les groupes sont mixtes mais dans les faits, il s'agit d'une mixité ensemble-séparée. Elle reconnaît *« la mixité sur le papier mais en réalité, il n'y a pas d'apports »*. Elle se demande si cette reconnaissance du partenaire de même sexe n'est pas liée à leur âge. En poursuivant la vidéo, elle observe que ses élèves n'ont pas du tout le même comportement, les mêmes gestes moteurs que celles/ceux observé·e·s par son groupe de formation dans la vidéo d'une séance d'acrosport d'un même niveau de classe en milieu défavorisé : *« les miens sont beaucoup plus scolaires »* et *« ce n'est pas le même gabarit »*. Ses élèves ont des difficultés à choisir deux pyramides à effectuer alors que dans la séance de Marine, ses élèves avaient choisi 4 pyramides pour deux groupes et deux pour les trois autres groupes. Elle demande : *« alors ça veut dire quoi ? Qu'il vaut mieux en donner plus pour que ce soit moins difficile de choisir ? »*. Ses élèves sont très cadrés, de fait, *« quand tu enlèves le cadre » (moi)*, elle termine ma phrase : *« ils sont perdus »*. Sachant que c'est la quatrième séance, ses élèves devraient avoir réussi à réaliser au moins 3 à 4 pyramides.

Elle prend conscience de son comportement et de l'impact des rapports sociaux notamment de classe sociale et de sexe au sein de sa séance. Elle se rend compte qu'elle les a peut-être trop freiné·e·s et comme elles/ils sont à l'écoute de l'enseignante, elles/ils se sont arrêté·e·s. Elle construit la compétence C5 (réfléchir sur son action).

Un épisode interpelle. Deux garçons proposent à leurs deux camarades filles plus légères de monter sur eux pour faire la pyramide choisie par le groupe. Elles refusent de monter sur leurs genoux. Une grande discussion s'engage entre ces 4 élèves, les garçons allant jusqu'à leur demander leur poids pour essayer de les convaincre. Elles refusent. Clara pense qu'une des deux filles, Lisa aurait accepté de le faire si elle avait été avec une autre fille plus à l'aise avec les garçons. Elle précise qu'Iris, l'autre fille du groupe, ne l'aurait pas fait de toute façon car *« elle est dans la culture marocaine ultra traditionnelle et ça se ressent tous les jours, dans toutes les activités »*. Elle dit *« Je l'ai entendue expliquer en classe que si elle ne faisait pas sa prière elle irait en enfer « hein maîtresse ? » J'ai répondu que c'était l'avis de certaines personnes mais que d'autres en avait d'autres. Ce n'était pas forcément l'endroit pour qu'on en discute. On n'était pas tous obligés d'être d'accord avec cette version. Elle baigne vraiment là-dedans »*. Elle est choquée par les propos et le comportement de cette petite fille. Elle ne juge pas mais a du mal à l'accepter. Un des deux garçons, Amar, a cherché par tous les moyens à argumenter sans s'énerver mais n'ayant pas réussi, il ne peut proposer de pyramides lors de la présentation

collective. Il est très déçu mais ne dit rien. J'explique à Clara que cela ne se serait pas passé ainsi dans un milieu défavorisé. Elle demande : *ils auraient imposé ou ils auraient laissé ?* Ils auraient essayé d'imposer et si les filles n'avaient pas accepté, ils se seraient énervés et n'auraient plus voulu travailler avec elles. Il n'y aurait pas eu un si long temps de négociation.

Lors de la présentation, ses élèves ne s'applaudissent pas alors que dans les milieux défavorisés, elles/ils applaudissent souvent. Elle précise : *« ça c'est un truc hyper difficile même quand on a préparé le spectacle de fin d'année ... ce n'est pas un truc qu'ils font spontanément »* et ajoute : *« et puis c'est surtout que la notion de plaisir n'existe pas. Ils ont la réalisation mais la notion de plaisir n'existe pas même sur des activités non mesurées, enfin sur des activités artistiques »*. La comparaison des classes de Marine et de Clara dans l'activité acrosport met en avant deux classes aux caractéristiques très différentes : une qui prend du plaisir, des risques, s'amuse en étant parfois très dissipée et l'autre essayant juste de réaliser la consigne sans s'amuser, sans prendre de risques.

Une discussion sur la culture scolaire et les différences pouvant exister entre élèves s'engage. Clara se rend compte que la culture scolaire n'est pas similaire entre les élèves de milieu plutôt défavorisé et les autres. Elle évoque un épisode avec le petit Nathan. Clara avait pris rdv avec sa maman pour parler de son niveau et des devoirs effectués à la maison. Elle explique : *« on s'est rendu compte que oui elle lui fait faire ses devoirs mais à 21 h après qu'il ait passé 3h sur les jeux vidéo parce qu'elle travaille jusque là et la maman a ajouté « je vois pas du tout ce qu'il fait à l'école aucune utilité ». L'autre jour on lui dit mais ça serait bien qu'il comprenne que la lecture c'est pas juste cette chose rébarbative qu'on lui fait faire en classe ça a une utilité il peut faire plein d'autres choses c'est un support à plein d'autres activités et sa maman lui dit: « ben oui tu vois je t'avais dit, tu pourrais lire les consignes de tes jeux vidéo tout seul » oui aussi !! »*. Elle parle également d'un autre élève *« Théo, c'est un enfant du voyage donc sédentarisé très très loin de la culture scolaire »*. Avec ses propres exemples, Clara comprend réellement l'implication du rapport social de classe. Pour autant, elle n'évoque pas la consubstantialité avec les autres rapports.

A la fin de l'autoconfrontation, elle fait un bilan de ses observations et de la discussion : *« ben, je me dis que ce n'est pas brillant, parce j'avais l'impression d'avoir fait vraiment attention et puis en fait pas du tout »*. Elle ajoute *« En voulant servir la cause, parfois tu la dessers. Donc il faut être attentif vraiment à tous les paramètres, j'ai le sentiment que*

si on focalise, ce que je te disais tout à l'heure, que si on focalise sur un paramètre, c'est au risque de laisser tous les autres de côté ». Elle se rend compte qu'elle ne parvient pas à lire les situations au regard de tous les rapports sociaux imbriqués : *« au final, pour moi là, la situation elle était quasi illisible ...quand ils travaillent par 2 on voit bien mais là par 4 j'avais l'impression d'être partout mais d'être nulle part, et finalement j'arrivais pas à lire la situation globale* ». Elle propose de casser les groupes pour ouvrir ses élèves à d'autres personnes, d'autres représentations, d'autres regards mais elle émet quelques réserves, ces dernier·e·s ayant du mal à communiquer. C'est pour cette raison qu'elle les met souvent avec des personnes qu'elles/ils affectionnent. Elle prend conscience de ses propres difficultés à prendre des risques pour casser les codes des élèves mais s'apercevant que sa mise en œuvre les a desservi·e·s, elle a tout de même envie d'essayer. Les discours mis en avant dénotent une prise de conscience de la part de cette EFS de l'implication des rapports sociaux au sein de l'école, de sa classe et de sa séance. Après le visionnage de sa séance et la comparaison effectuée avec celle de Marine, Clara se rend compte des différences de comportements des élèves en lien avec les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle. Elle construit la compétence C5 (réfléchir sur son action) mais a encore des difficultés dans la construction de C7 (structurer ses acquis nouveaux), C9 (orienter son activité vers la construction de sens) et C10 (orienter son activité vers le transfert de connaissances). Même si l'autoconfrontation a permis de mettre en lumière de nombreux éléments, il subsiste quelques réticences de sa part pour transformer sa pratique en lien avec les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle. Elle a des difficultés à prendre des risques et sa volonté de cadrer de manière très stricte ses séances va certainement l'empêcher de faire de réels changements de sa pratique professionnelle. Même si, elle perçoit l'impact de ces rapports sociaux, la construction et la mise en œuvre de ses séances en prenant en considération ces mêmes rapports sociaux ne semble pas être dans ses perspectives immédiates. Peut-être que le recul qu'elle prendra après l'autoconfrontation l'amènera à une réflexion plus poussée concernant la construction de ses séances d'EPS.

11.1.9 Bilan général des 8 autoconfrontations concernant la construction des compétences à l'approche intersectionnelle en EPS

Le dispositif mis en place lors de cette année de formation a permis d'effectuer des autoconfrontations suite aux visites de classe *in situ* avec les stagiaires volontaires des deux groupes de formation. L'objectif de ces autoconfrontations était d'observer la construction de compétences des stagiaires en lien avec les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle en EPS suite à la formation dispensée. Les enseignant·e·s visité·e·s ont-elles/ils pris conscience de l'implication des rapports sociaux de l'approche intersectionnelle au sein de leur propre classe et au sein de leur enseignement en EPS et ont-elles/ils transformé leur pratique en conséquence, dans la conception ou dans la mise en œuvre de leurs séances ?

Les résultats proposés et leur analyse grâce à l'outil CompAS permettent d'avancer que les 8 stagiaires ont pris conscience de l'implication des rapports sociaux de l'approche intersectionnelle au sein de leur enseignement en EPS. Certain·e·s plus que d'autres comme Emma, Malory, Mathilde ou Gabriel mais globalement la prise de conscience est effective. Cette prise de conscience est en lien avec la construction de la compétence du modèle CompAS C5 (réfléchir sur son action). Tou·te·s ont été capables de réfléchir et, avec parfois un peu d'aide, de se rendre compte de cette implication. Néanmoins, force est de constater que les rapports sociaux de « race » et de classe sont les plus difficiles à appréhender pour les enseignant·e·s stagiaires faisant partie de ce dispositif, le rapport social de sexe étant déjà bien intégré. Certain·e·s comme Marine ou Clara ont eu plus de difficultés que les autres à accepter l'impact de ces deux rapports sociaux dans des classes d'enfants relativement jeunes. Le côté relativement « tabou » de ces rapports au sein de la société ne les a certainement pas aidé·e·s à imaginer que ceux-ci pouvaient intervenir au sein de classe d'enfants si jeunes et au sein de ce « sanctuaire » qu'est l'école. De plus, cela sous-entendrait que l'école et les enseignements ne sont pas égaux, ce qui est difficilement acceptable pour des enseignant·e·s débutant·e·s dans le métier. Nous pouvons affirmer aux vues des données présentées que la formation ainsi que les autoconfrontations ont permis aux enseignant·e·s de ce dispositif de construire la compétence C5, réfléchir sur son action.

Concernant les compétences C7 (structurer ses acquis nouveaux), C9 (orienter son activité vers la construction de sens) et C10 (orienter son activité vers le transfert de

connaissances), les résultats sont assez disparates entre les stagiaires. Certain·e·s comme Gabriel, Emma, Malory et Mathilde sont déjà bien engagé·e·s dans la construction de ces compétences car elles/ils ont testé de nouvelles situations d'apprentissage en EPS prenant en considération les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle suite à la formation dispensée et à ma visite dans leur classe. Pour ces enseignant·e·s, il semble que les compétences C7, C9 et C10 sont en construction si ce n'est construites. D'autres comme Marine, Salomé, Clara et Aurélia ont évoqué lors de l'autoconfrontation les possibles solutions de transformations des situations d'apprentissage en EPS. C'est un premier pas sous-entendant qu'elles souhaitent s'engager vers une transformation de leur pratique. Elles sont dans les prémices de la construction des compétences. Leur volonté de transformation et leur engagement dans le dispositif amènent à envisager que cette construction sera peut-être effective lors de leurs futures années d'enseignement. Néanmoins, des réserves quant à cette affirmation subsistent pour Clara et Mathilde. En définitive, ces autoconfrontations permettent d'affirmer que la formation à l'approche intersectionnelle des rapports sociaux dispensée a permis aux enseignant·e·s stagiaires une prise de conscience de l'implication de ces rapports au sein de leur classe et de leur enseignement en EPS les amenant à transformer ou à chercher des solutions pour transformer leur pratique en les prenant en compte. Elles/ils ont construit la compétence C5 (réfléchir sur son action) et les compétences C7, C9 et C10 sont construites ou en cours de construction. Même si des difficultés sont observées engendrant une moindre efficacité, l'effet de la formation et des autoconfrontations concernant la construction de compétences des enseignant·e·s stagiaires à intégrer l'approche intersectionnelle dans la construction et la mise en œuvre de leurs séances en EPS reste positif.

11.2 Deuxième protocole

En 2017/2018, une formation à l'approche intersectionnelle a été remise en place avec deux nouveaux groupes d'enseignant·e·s stagiaires. Le protocole des observations *in situ* a été modifié considérant qu'une seule observation n'était pas suffisamment efficace pour favoriser la construction des compétences des enseignant·e·s débutant·e·s et la transformation de leur pratique professionnelle. Une comparaison de l'efficacité des deux protocoles sera proposée à la suite de cette analyse.

Dans ce deuxième protocole, seul deux stagiaires volontaires de ces groupes ont été suivies sur 4 séances d'EPS dans leur classe de Grande Section (GS) et Moyenne Section

(MS) de maternelle. Un entretien d'autoconfrontation sur la base de vidéos réalisées *in situ* a été effectué avec chacune des stagiaires. A la fin de chaque séance, un entretien d'explicitation informel prenait place afin d'observer l'implication des rapports sociaux au sein de leurs séances. Cela permettait de repérer lors de la séance suivante si les enseignantes s'étaient saisies des données évoquées pour construire et mener leurs séances d'EPS. Les entretiens d'autoconfrontation ont été effectués sur la base de montages vidéo de ces 4 séances ciblant des moments où l'impact des rapports sociaux de l'approche intersectionnelle pouvait être considéré comme important. Les critères retenus étaient de l'ordre des situations de discriminations observées, des interactions verbales ou non verbales entre élèves et/ou élèves et enseignantes engendrées par les rapports sociaux et des apprentissages empêchés en lien avec ces derniers.

L'analyse portera sur les autoconfrontations et non sur les entretiens d'explicitations, ces derniers ne servant qu'à discuter avec les stagiaires de leur pratique professionnelle pour les amener à une réflexion personnelle et à une possible transformation des situations proposées et/ou de leur pratique pédagogique lors de la séance suivante.

11.2.1 Annick

Annick enseigne dans une classe de Grande Section en milieu défavorisé et elle met en œuvre trois séances de danse et une séance de jeux collectifs avec ses élèves.

Dès le début de la vidéo, Annick se rend compte qu'elle n'agit pas toujours de la même manière envers les garçons et les filles. Elle a tendance à reprendre plus souvent les garçons pour des actions similaires estimant qu'ils sont « *plus chahuteurs* ». Elle s'étonne : « *j'ai un regard très appuyé sur les garçons, c'est fou quand même* ». Elle regarde un extrait d'une situation : les élèves devaient se mettre par trois au top de l'enseignante. Un garçon assigné comme non-blanc (originaire d'Afrique Subsaharienne) cherche tout d'abord à se mettre avec deux filles assignées comme non-blanches (originaires d'Afrique du Nord) qui refusent. Il va ensuite demander à deux autres filles assignées comme blanches qui refusent également. Finalement, un groupe composé de deux élèves assigné·e·s comme non-blanc·he·s (une fille et un garçon originaires d'Afrique Subsaharienne) l'acceptent. Elle est surprise de ce regroupement mais surtout déçue du refus des autres élèves d'accepter ce garçon. Les rapports sociaux de « race » et de « sexe » sont entrés en jeu dans cette situation. Un autre extrait est présenté : les élèves devaient exprimer par la danse les émotions proposées par la maîtresse. Annick

s'aperçoit que lorsqu'elle propose la tristesse, les filles sont très impliquées, se mettent par terre avec un mouchoir pour faire semblant de pleurer... tandis que les garçons ne savent pas vraiment quoi faire. Elle explique cette différence ainsi : « *c'est peut-être le fait qu'on dise souvent aux garçons « on ne pleure pas » ou ce côté où des fois on empêche justement cette émotion là d'émerger en fait chez eux, c'est-à-dire « non tu n'as pas le droit » ; la fille, on va dire une fille qui pleure ça paraît normal, et donc du coup c'est comme si c'était quelque chose à exprimer tout le temps, un garçon normalement « tu ne dois pas pleurer ...ils ne s'autorisent pas du coup au quotidien on ne leur dit pas qu'ils peuvent en fait finalement ils ne sont pas autorisés entre guillemets à pleurer donc ils ne l'expriment pas ».* Lorsque je lui demande si elle pense que les rapports sociaux de « race » et de classe sociale entrent en jeu dans cette situation, elle répond sans détour : « *moi je pense. Je te le dis ouvertement de par mes origines en fait, ça veut dire que là c'est que récent que quand mon garçon pleure je lui dis « bon viens me voir » mais c'est vrai qu'entre dire « pourquoi tu pleures ? » Mais c'est vraiment ce qu'on dit hein « pourquoi tu pleures ? » je vois mon frère avec mon neveu c'est à peu près pareil « pourquoi tu pleures ? » je lui dis « mais il a le droit, il faut qu'il mette des mots sur... » « Des mots de quoi ? » mais c'est vrai qu'on ne se rend pas compte en fait parce qu'on veut tout d'un coup que le garçon soit fort, soit... et je travaille là-dessus en disant « non, t'as le droit de pleurer ». Après, il faut comprendre, il faut mettre des mots sur... c'est vrai qu'au début on se dit, ah non un garçon, il faut qu'il soit... je sais pas pourquoi c'est aussi une influence de la société, une influence culturelle, je sais en tout cas chez les enfants afro-caribéens, je le prends vraiment dans la globalité, le garçon doit être fort ».* Annick prend un exemple personnel pour expliquer le comportement des élèves garçons et filles de sa classe. Elle considère que la société est responsable de ces comportements car dans de nombreuses cultures, le garçon ne doit pas montrer ses émotions alors que la fille est autorisée à le faire. Elle-même a évolué sur ce point car elle explique maintenant à son fils qu'il a le droit de pleurer, de montrer ses émotions, que ce n'est pas réservé aux filles. Elle ne transforme pas uniquement sa pratique professionnelle, elle transforme également ses conceptions et son comportement dans sa vie personnelle. Elle construit donc les compétences en lien avec C7 (structurer ses acquis nouveaux), C9 (orienter son activité vers la construction de sens) et C10 (orienter son activité vers les transferts de connaissances). Lorsqu'il s'agit du sentiment de la colère, elle remarque que les garçons de sa classe sont très impliqués : « *il y a eu la colère là ils ont pris le dessus je trouve sur*

les filles ». Elle observe précisément que les élèves (filles ou garçons) assigné.e.s comme non-blancs (originaire d'Afrique Subsaharienne) font des pas très lourds, tapent le sol et jouent avec leur visage alors que les filles assignées comme blanches ont plus de difficultés à exprimer ce sentiment. Elle résume : « *les filles en fonction de l'émotion qui était proposée eh bien la tristesse, elles arrivaient à l'exprimer mieux que les garçons donc du coup on les voyait beaucoup plus. Les garçons étaient un petit peu plus en retrait. La colère, eh ben les garçons étaient un peu plus engagés, affirmés et je dirais même plus les filles appartenant à... c'est l'ethnicité, c'est ça dont on parle ? Ben voilà afro-caribéenne c'est pas forcément le choix musical que j'ai choisi qui a influencé, je pense que c'est... il y a quelque chose d'ancré j'arrive pas à l'expliquer et la joie arrivait à unifier tout ça...l'enfant avec ce qu'il était, exprimait sa joie, il s'engageait complètement* ». Elle affirme que les actions des élèves varient en fonction des différents rapports sociaux entrant en jeu ce qui est un grand pas vers la prise en considération de ces rapports sociaux au sein de son enseignement. Lors de la situation suivante, Annick avait proposé aux élèves de danser avec un foulard et de s'en servir comme d'un objet. Elle est choquée de s'apercevoir que 5 filles sur les 6 présentes lors de sa séance se mettent au sol et se servent du foulard comme d'une serpillère tandis que les garçons le mettent devant leur visage pour faire le voleur. Elle dit : « *ça m'a quand même choquée, parce que c'est vrai qu'elles auraient pu... après, c'est leur référence aussi, mais il y a ce côté très ménagère... voilà on peut faire tellement de choses avec un foulard. Elles choisissent de nettoyer le sol... le ménage en fait* ». La seule fille à avoir choisi d'utiliser son foulard en cape de super héros est d'un milieu social favorisé ; Annick précise que cette dernière voyage énormément avec ses parents et a un vocabulaire riche. Elle ajoute : « *je ne sais pas comment te dire elle est libre en fait, moi je la sens libre, sans code apparent elle va là où... c'est-à-dire que si elle a envie avec sa petite jupe de faire de la moto, elle va le faire elle a aucun problème avec ça* ». Elle raconte un épisode dans sa classe : « *Un jour, je me suis autorisée et j'ai dit je ne sais plus c'était quoi « papa prépare un gâteau au chocolat » donc du coup, c'était pour repérer les verbes et tout ça. Il y a des garçons qui m'ont regardée « papa prépare... » « Ben oui pourquoi ? » « Maîtresse, moi papa, il prépare pas de gâteau au chocolat ». En fait, pour eux la phrase n'était pas réelle, j'ai dit « ben si, il y a des papas qui préparent des gâteaux pour leurs enfants. Et il y a des papas aussi qui font l'histoire du soir et c'est vrai que finalement même dans leur quotidien ce n'est pas forcément... »*. Cet extrait montre des essais de transformation de

sa pratique suite à la formation dispensée afin de casser les stéréotypes déjà présents chez les élèves. Je lui demande de faire une petite conclusion sur cette première vidéo de séance. Elle répond : « *la danse est un moyen flagrant pour analyser en tout cas tous les comportements ; c'est une activité qui permet en fait d'analyser ce genre de comportement parce qu'au début je me suis dit quand je te l'ai proposé, sincèrement je me suis dit la danse on ne sait pas et finalement je trouve que ça s'y prête vraiment pour analyser les comportements ...je suis choquée un petit peu. J'ai interpellé que les garçons en tout cas des séquences qui ont été filmées ... Même moi, en tant qu'adulte, je me suis fait vampiriser aussi, non mais c'est... automatisé. En fait, pourquoi avoir ce réflexe là, pour moi c'est de l'ordre d'un réflexe ça veut dire ...* ». Elle est très surprise de son propre comportement alors même qu'elle s'est engagée pleinement dans cette thématique, qu'elle essaye d'être attentive et de ne pas reproduire les stéréotypes. Elle prend alors vraiment conscience de la nécessité de travailler sur ces points pour changer d'attitude car même si elle construit des compétences, son comportement est ancré de stéréotypes. Elle ajoute : « *Par rapport en fait à ce qui était proposé c'est vrai qu'il y a encore des choses à travailler, mais c'est vrai qu'au niveau du mouvement au niveau même d'aller à la rencontre de l'autre eh bien c'est vraiment flagrant un enfant en fait comme on disait aussi il va se baser sur ses références à lui, sur ce qui le rassure entre guillemets ... parce qu'il y a aussi l'approche du rejet tu vois non mais je vais aller là mais finalement si on me rejette donc je vais où. On va chercher ce qui nous parle le plus* ». Elle précise avoir travaillé sur le fait d'aller vers l'autre avec ses élèves et donne l'exemple de deux filles constamment ensemble : « *elles sont tout le temps ensemble parce que dans leur quotidien ce sont les deux mamans qui se fréquentent ; en fait, elles sont copines et du coup, cette envie d'aller vers l'autre, elles l'ont pas forcément non plus. Elles ont leur petit duo et ça leur convient, j'ai dû travailler là-dessus pendant l'année pour séparer ce duo ; les autres aussi sont peut-être intéressants que tu peux découvrir et finalement au fur et à mesure elles ont pu faire des ateliers avec d'autres élèves* ». Elle a donc transformé sa pratique pour permettre aux élèves de s'ouvrir aux autres en lien avec les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle. Elle construit donc les compétences en lien avec C5 (réfléchir sur son action), C7 (structurer ses acquis nouveaux), C9 (orienter son activité vers la construction de sens) et C10 (orienter son activité vers le transfert de connaissances). Pour appuyer ses propos, elle tente de faire le lien de ses observations avec l'approche intersectionnelle : « *Maintenant, comment on explique c'est ce qui est*

compliqué avec l'intersectionnalité c'est essayer d'expliquer le comment du pourquoi on a beau analyser et dire que c'est peut-être parce qu'il y a ça peut-être que là il y a tel facteur il y a tel facteur ». Elle ajoute : « je pense que c'est plus un constat... mais il y a des remédiations qu'on peut faire ; il y a plein de remédiations à faire. A partir du moment où on prend conscience de tout ce qu'on a pu noter, eh bien il y a des choses qu'on peut mettre en place pour ce n'est pas gommer si c'est un peu ça c'est gommer en fait les traits qui sont là et qui sont trop prononcés ». Annick observe les comportements de ses élèves et cherche à les analyser en lien avec les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle même si elle éprouve encore des difficultés sur ce point au moment même de la situation. Son objectif est de transformer sa pratique pour « gommer » les stéréotypes, les assignations... Elle construit donc les compétences en lien avec C5 « réfléchir sur son action », C7 « structurer ses acquis nouveaux » et C9 (orienter son activité vers la construction de sens). Elle poursuit son discours : « après, quand j'analyse aussi la vidéo, quand j'emploie le mot gommer... le but n'est pas forcément d'harmoniser le tout. Je pense que l'enfant doit prendre conscience de sa différence et en même temps... c'est-à-dire que sa différence ne doit pas être un obstacle pour s'intégrer ... on est tous là pour prendre... pour s'enrichir de l'autre finalement. Je pense que le but de l'intersectionnalité, c'est ça, c'est prendre conscience qu'il y a des différences, qu'il y a des facteurs qui peuvent limiter soit l'épanouissement de l'autre, soit la progression je dis une progression mais positive et du coup si on prend conscience de ça eh bien en fait on contribue à la progression de l'enfant au fur et à mesure en fait dans un regard plus ouvert ce qu'on appelle un regard plus ouvert c'est ne pas s'arrêter sur « ah parce qu'il est comme ça, donc je ne vais pas vers lui » ou je m'autorise pas aussi il y a ce côté où les enfants s'autorisent pas. Et je pense que c'est important de travailler là-dessus c'est ce que je fais avec du coup les CE1. Mais finalement moi ce qui me pose problème c'est que vraiment dans tout ça c'est que on injecte, on n'est pas sûr après que la chaîne puisse continuer, je ne sais pas si tu vois en tout cas, il y aura... voilà ça va se répandre un petit peu et ça fera son bout de chemin. C'est vraiment l'image des petites graines qu'on plante et après au fur et à mesure... ».

Ces propos d'Annick mettent en avant que la formation ainsi que les visites et l'autoconfrontation lui ont permis de réellement prendre conscience de l'importance de la prise en compte au sein de l'école et de son enseignement des rapports sociaux de l'approche intersectionnelle. Elle précise que le but de l'intersectionnalité n'est pas de

gommer les différences mais bien de les prendre en considération pour ouvrir l'esprit des élèves, les amener vers l'autre et les faire progresser. Elle essaye déjà, à son niveau, de transformer sa pratique en lien avec ces rapports sociaux même si elle n'est pas certaine que cela soit suffisant pour transformer sur le long terme les élèves et la société. Elle construit donc les compétences C5, C7, C9 et C10. Annick a progressé dans ses représentations, ses conceptions, sa vision de la société, de l'école, de son enseignement et de l'élève.

Lorsque le sujet de la société s'engage, Annick me donne des exemples personnels des différences culturelles prenant place au sein de la société. Elle-même avait honte que son fils ne veuille pas aller dans l'eau en Guadeloupe et ses tantes lui disaient que ce n'était pas un enfant de chez eux ; Elle l'a donc forcé. Elle vit dans un quartier plutôt défavorisé d'une ville du 93. Son fils voulait faire du foot et elle a refusé car les éducateurs « *ne parlaient pas correctement* » et qu'il se serait retrouvé avec les enfants du quartier et de l'école. Elle voulait l'ouvrir à autre chose, qu'il ne se cantonne pas à l'activité pratiquée par tous les élèves garçons ou presque de l'école. Elle l'a donc inscrit au tennis. Elle trouve que c'est plus mixé et ne supporte pas les activités cloisonnées en lien avec les rapports sociaux. Elle explique que certaines familles de milieu défavorisé aimeraient donner accès à toutes les activités à leurs enfants mais ne pouvant financièrement, se retrouvent bloquées. Elle observe ensuite des différences au niveau moteur entre les enfants pratiquant des activités à l'extérieur de l'école et les autres. Un débat se lance sur la société et sur les cases dans lesquelles les individus se trouvent. Elle n'est pas en accord avec ces cases et précise en lien avec le travail engagé : « *pour revenir à ça, c'est vrai que : faire sortir ces élèves de ces cases là pour pouvoir en fait leur donner des outils* »

Lors de la 3^{ème} séance, elle met en place un jeu de chat glacé et se rend compte que les filles essayent de délivrer les garçons dès qu'un d'eux est prisonnier ce qui n'est pas le cas pour les garçons. Après réflexion, elle prend conscience que les filles le font essentiellement pour se dire : « *j'ai réussi à délivrer un garçon* » car elles considèrent inconsciemment que les garçons sont plus forts. Elle explique avoir déjà observé ce sentiment de supériorité de la part des garçons dans une autre séance et qu'elle avait agit en conséquence pour leur montrer que ce n'était pas le cas : « *j'avais fait une activité sur les sauts il y avait différents obstacles à franchir, justement c'était khaled qui avait dit ça « oh, de toute façon là maîtresse, tu nous mélanges, mais si on fait qu'une équipe de garçons on va gagner* ». Et en fait, j'avais fait un repli stratégique, j'avais vu des filles

qui avaient l'air de sauter assez rapidement du coup j'ai respecté leur contrat. J'ai fait une équipe de filles, une équipe de garçons et en fait les filles ont battu les garçons et du coup, je les ai démoralisés toute la journée...Du coup le lendemain ils sont venus en disant « maitresse t'avais raison » « oui vous êtes en train de dire que parce que vous êtes des garçons vous êtes forcément les plus forts ». Cette mise en situation avait permis aux garçons de prendre conscience des stéréotypes déjà présents. Cet exemple prouve qu'Annick a construit les compétences C5 (réfléchir sur son action), C9 (orienter son activité vers la construction de sens) et C10 (orienter son activité vers le transfert de compétences).

A la fin du visionnage des vidéos, je lui demande de faire un bilan de ses séances en lien avec les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle afin de savoir si, pour elle, cette approche intervient au sein de l'école et de son enseignement et si l'observation de 4 séances avec des entretiens d'explicitation à la fin de chacune d'elle l'a amenée à modifier sa pratique. Elle répond : *« Ça a permis de poser justement des constats au fur et à mesure en tout cas. Je trouve que même dans ma composition de séance avec ce que j'avais pu observer j'ai pu mettre des choses différentes en place pour permettre justement aux élèves de s'ouvrir un peu plus sans forcément qu'ils s'en rendent compte mais du moins, voilà, de mettre en place des situations qui interpellent un peu plus quand même et j'ai noté quand même une progression même si elle n'est pas flagrante mais elle n'est pas forcément que dans les séances de sport ; ça veut dire que moi j'ai eu un impact en fait direct après au sein de ma classe aussi. Voilà le fait de travailler ça avec eux, même s'ils ne s'en aperçoivent pas forcément directement, ben ça ne reste pas que dans le sport c'est à dire qu'il y a forcément un impact sur la vie de classe en général. Je pensais que les enfants en fait en maternelle ne faisaient pas autant de différences, ben en participant à ce projet, ben c'est flagrant en fait. C'était surtout ça au début, je me suis dit on va faire ça mais y'aura rien on verra qu'ils se mélangent tous parce qu'on avait tendance à croire que la maternelle c'est un pays de bisounours, tout le monde est là tout le monde se mélange et en fait finalement, ça m'a permis de démonter ce que j'avais mis dans ma tête en fait et c'est plus que flagrant et qu'il faut partir de la base pour pouvoir après les faire progresser. Il y a un impact. C'est aussi mettre des mots mais il faut prendre le temps de poser les mots. Et donc du coup, c'est quelque chose que, comme je te disais, du coup je le pratique aussi avec mes CE1. En fait, on peut les amener à se mélanger un peu plus et à aller surtout vers l'autre. Moi, c'est surtout ça ne pas se confiner, ne pas rester dans*

sa case pouvoir un petit peu s'ouvrir. Ce n'est pas évident mais bon en tout cas c'est quelque chose à travailler sur du long terme ».

Aux vues de l'ensemble de ces données, il est possible d'affirmer qu'Annick, suite à la formation dispensée, aux différentes visites et à l'autoconfrontation a pris conscience de l'impact des rapports sociaux de l'approche intersectionnelle aussi bien au sein de la société qu'au sein de l'école, de sa classe et de son enseignement. Les différentes visites et entretiens ont permis d'observer qu'elle cherche à transformer sa pratique en les prenant en considération pour permettre un meilleur apprentissage de tou·te·s ses élèves. Annick a construit les compétences C5 (réfléchir), C7 (structurer), C9 (construire du sens) et C10 (préparer le transfert) en lien avec le modèle CompAS même si elle se rend compte que « *c'est pas évident, mais bon en tout cas c'est quelque chose à travailler sur du long terme* ». A chaque séance observée, des améliorations de sa pratique concernant la prise en compte des rapports sociaux de l'approche intersectionnelle ont été notées. Elle observe ses élèves et intervient à la plupart de leurs réactions en lien avec ces rapports (Pour exemple, à la fin de ces 4 séances, les élèves se moquaient d'avoir un foulard rose ou bleu ce qui n'était pas le cas lors des premières séances). Parfois même, elle anticipe leurs réactions et organise son enseignement en conséquence. Cette formation a également eu un impact concernant son regard sur la société ce qui l'amène à réagir différemment avec son fils. Comme elle le précise, elle lui explique maintenant qu'il a le droit de montrer ses émotions, de pleurer, qu'il n'a pas besoin de montrer qu'il est fort. Cette formation et les autoconfrontations ont donc eu un impact positif sur la construction de compétences d'Annick à intégrer l'approche intersectionnelle dans la conception et la mise en œuvre de ses séances en EPS ainsi que sur sa personne.

11.2.2 Katia

Katia enseigne en Moyenne Section (MS) de maternelle en milieu défavorisé et met en œuvre deux séances de jeux collectifs et deux séances de danse avec ses élèves. Lors du visionnage de la première séance, Katia se rend compte que les élèves de sa classe ayant le plus de facilité à réaliser la double tâche demandée sont les élèves filles ou garçons assignés comme blancs ou non-blancs (originaires d'Afrique Subsaharienne) tandis que les élèves filles ou garçons assigné·e·s comme non-blanc·he·s (originaires d'Afrique du Nord) sont les plus en difficulté. L'observation de sa manière d'intervenir avec les élèves, lors de l'explication d'un jeu, montre qu'elle a interrogé à la suite trois élèves assignés

comme non-blancs (originaires d'Afrique Subsaharienne, deux garçons et une fille). Elle remarque : « *comme quoi même l'adulte notre approche...* ». Ensuite, lors d'une situation au cours de laquelle au tintement d'une cloche, les élèves devaient se regrouper à plusieurs, elle observe que : « *Les filles en principe sont restées quand même ensemble ... et les copains les trois copains ensemble les trois maghrébins là, toujours les trois ensemble* ». Le constat est clair : les élèves de sa classe assigné·e·s comme non-blanc·he·s (originaires d'Afrique du Nord) sont la plupart du temps ensemble ainsi que les élèves assigné·e·s comme non-blanc·he·s (originaires d'Afrique Subsaharienne) lorsque les groupements se font librement. Il reste alors deux élèves, une assignée comme non-blanche (originaire d'Inde) et une assignée comme non-blanche (originaire d'Europe de l'Est) n'ayant pas d'attache particulière. Elles se mettent alors ensemble. Katia pense que c'est parce qu'« *elles se ressemblent le plus* ». Katia prend conscience des regroupements de ses élèves et remarque également lors d'une de ses interventions : « *il y a toutes les filles devant* ».

Au niveau moteur, elle observe que les plus performant·e·s de ses élèves sont celles/ceux assigné·e·s comme non-blanc·he·s (originaires d'Afrique Subsaharienne). Se focalisant sur ce point, elle observe lors de la deuxième séance, une séance de danse : « *Enfin c'est toujours les mêmes têtes qui sont en mouvement et puis les autres qui suivent ou alors, ils ne sont pas là* ». Je lui demande alors si elle imagine ou non que certaines choses sont en lien avec l'approche intersectionnelle. Elle répond : « *Là en connaissant le sujet, on vient d'en parler oui je pense... Mais juste avant ça, je ne m'en serais jamais aperçue. Je ne me serais pas posée la question de savoir qu'il y en a qui, au niveau moteur, voilà par leurs origines culturellement, ils sont beaucoup plus à l'aise et d'autres complètement introvertis ou qui ont du mal et qui font pas d'activités à l'extérieur, par exemple ou des choses comme ça* ». Grâce à l'autoconfrontation, Katia prend conscience de l'implication des rapports sociaux de l'approche intersectionnelle au sein de l'activité de ses élèves. Elle remarque également qu'en danse, ses élèves les plus à l'aise sont les élèves assigné·e·s comme non-blanc·he·s (originaires d'Afrique Subsaharienne). Elle met en avant qu'elles/ils n'ont aucune difficulté à bouger ce qui n'est pas le cas des élèves assigné·e·s comme non-blanc·he·s (originaires d'Afrique du Nord) ou de ses autres élèves. Elle pense que la différence de culture entre en jeu précisant que dans les familles assignées comme non-blanches (originaires d'Afrique Subsaharienne), tout le monde danse, hommes et femmes : « *je pense que c'est culturel mais du coup c'est*

ancré...l'enfant noir danse ». Elle se rend compte sur les vidéos que les filles sont toujours proches d'elle lors des consignes, très à l'écoute et que pour autant, elles ont des difficultés à effectuer l'action demandée ce qui n'est pas le cas pour les garçons. Elle s'aperçoit également qu'elle intervient plus avec les garçons sans savoir pourquoi alors même que des filles font exactement la même chose sans qu'elle ne les interpelle. Sur ce fait, elle précise : « *c'est marrant, c'est le regard ; limite elles sont transparentes...elles interpellent moins en fait, on est moins interpellé et aussi une idée de contrôle* ». Cette prise de conscience de Katia amène à penser qu'elle construit C5 (réfléchir sur son action).

Annick est présente lors de l'autoconfrontation de Katia. Elles sont amies depuis le début de la formation et Katia trouvait intéressant d'avoir un regard extérieur et un autre avis sur ses séances.

A la fin de l'autoconfrontation de Katia, je leur demande si elles pensent avoir construit de nouvelles compétences suite à la formation dispensée et si elles estiment prendre en compte les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle dans la conception et la mise en œuvre de leur enseignement. Katia est la première à prendre la parole : « *moi je dirai oui. C'est... juste en sport pour l'instant alors que pourtant ça devrait être dans toutes les matières ; même en classe, des fois j'ai des illuminations je me dis ah mince il faut que je prenne ça en compte et j'ai déjà préparé ma séance ou alors j'ai préparé ma séance et arrivée sur le moment, je me dis : ah j'ai pas trop aimé comment ça a fonctionné mais en même temps, c'est vrai que là je constate que untel et untel ils sont ensemble, parce que les garçons les filles etc. et que... ben mince c'est vrai que ça je l'ai vu je le sais mais en amont je l'ai pas prévu en amont et du coup c'est pas encore, c'est pas un automatisme* ». Katia cherche à transformer sa pratique et se pose des questions lors de la construction et la mise en œuvre de ses séances ou à la suite de ces dernières. Elle affirme néanmoins que ce n'est pas un automatisme. Elle construit les compétences C5 (réfléchir sur son action), C7 (structurer ses acquis nouveaux), C9 (orienter son activité vers la construction de sens) et C10 (orienter son activité vers le transfert de connaissances) même si ces dernières ne sont pas encore stabilisées. Cette stagiaire doit encore progresser pour vraiment construire et mettre en œuvre son enseignement en prenant en considération les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle mais les questions qu'elle se pose constamment permettent de penser qu'elle est sur la bonne voie. Comme elle le précise : « *Ça permet de faire attention à plus de choses enfin des choses*

auxquelles on ne pensait pas et qu'on voyait pas surtout. Moi toutes ces choses là je sais que je les aurais jamais vues si on n'avait pas fait ça. Ça permet du coup d'avoir une autre approche et une ouverture et comme disait Annick rebondir sur le moment en se disant non il faut que je casse ce truc là et que je fasse autre chose ».

Annick enchaîne : « moi, il y a le côté où je n'anticipe pas forcément tout mais j'ai plus peur de casser ce que j'ai mis en place. A partir du moment où je le vois j'essaie de moduler un minimum c'est-à-dire eh bien me dire je ne reste pas dans le conformisme j'avais prévu ça donc je reste là-dessus je vois que là ça matche pas. Du coup, je préfère intervenir maintenant pour pas... parce que du coup je vais subir au même titre qu'eux, je vais avoir l'impression de subir en fait la séance, même l'atmosphère des fois ça peut jouer sur un truc et du coup je préfère modifier maintenant pour avoir un changement d'atmosphère pour avoir aussi une séance plus cohérente ... quand tu connais tes élèves au fur et à mesure tu commences à dire ah oui on va essayer de faire ça ça ça parce que eux ils réagissent comme ça, donc on peut anticiper et maintenant j'ai plus peur de casser entre guillemets c'est-à-dire que là ah ça fonctionne pas même dans ma classe je vois comme ils se sont placés je vais moduler ».

Ces remarques d'Annick montrent que, concernant la construction des compétences en lien avec les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle, elle semble plus en avance que Katia. Elle se pose des questions et cherche constamment à modifier sa pratique. Elle anticipe, construit ses séances en essayant de prendre en considération les rapports sociaux et réagit en situation lorsqu'elle observe un ou des comportements d'élèves lui semblant inadaptés. Elle construit les compétences C5 (réfléchir sur son action), C7 (structurer ses acquis nouveaux), C9 (orienter son activité vers la construction de sens) et C10 (orienter son activité vers le transfert de connaissances).

Pour elle, travailler en lien avec les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle modifie le comportement des élèves : *« mais en fait même si... je pense qu'ils mettent pas forcément des mots mais du coup de par leur comportement ça modifie quand même certaines attitudes c'est-à-dire que ils vont s'imprégner de ça et en fait finalement leur comportement... »*. Elle ajoute : *« ça se voit déjà chez les adultes en fait, on fait écho »*. Néanmoins, toutes deux ont peur que les changements opérés chez les élèves se perdent au fur et à mesure des années si ces dernier·e·s n'ont pas d'enseignant·e·s travaillant dans le même sens.

Aux vues des données présentées, Katia, suite à la formation dispensée, aux différentes visites et à l'autoconfrontation a pris conscience de l'impact des rapports sociaux de l'approche intersectionnelle aussi bien au sein de sa classe que de son enseignement. Les différentes visites et entretiens ont permis d'observer qu'elle se pose beaucoup de questions, qu'elle essaye de transformer sa pratique en les prenant en considération même si parfois elle ne l'observe que dans l'action elle-même. Les compétences C5 (réfléchir), C7 (structurer), C9 (construire du sens) et C10 (préparer le transfert) en lien avec le modèle CompAS sont en cours de construction. Au cours de nos visites, nous avons noté des améliorations de sa pratique en lien avec ces rapports mais elle est moins avancée que Annick sur ce point. Cette formation a également transformé son regard sur la société ce qui l'amène à agir différemment. En définitive, même si des difficultés subsistent, cette formation ainsi que les visites effectuées et l'autoconfrontation ont eu un impact positif pour Katia concernant la construction des compétences à intégrer l'approche intersectionnelle dans la conception et la mise en œuvre de son enseignement en EPS.

11.2.3 Bilan de ces deux autoconfrontations concernant la construction des compétences

Le dispositif mis en place lors de cette année de formation, a permis d'effectuer deux autoconfrontations avec deux stagiaires volontaires du même groupe de formation suite aux observations réalisées *in situ*. L'objectif de ces autoconfrontations était d'observer la construction de compétences des stagiaires en lien avec les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle en EPS suite à la formation dispensée. Ont-elles pris conscience de l'implication des rapports sociaux de l'approche intersectionnelle au sein de leur propre classe et au sein de leur enseignement en EPS et ont-elles transformé leur pratique en conséquence que ce soit dans la conception des séances ou dans leur mise en œuvre.

Les résultats proposés et leur analyse grâce à l'outil CompAS permettent d'avancer que ces deux stagiaires ont pris conscience de l'implication des rapports sociaux de l'approche intersectionnelle au sein de leur enseignement. Néanmoins, la compétence de prise en considération des rapports sociaux de l'approche intersectionnelle lors de la conception et mise en œuvre d'une séance en EPS n'est pas aisée à conquérir, même lorsque l'enseignante fait part d'un volontarisme à s'emparer de ce questionnement. Une difficulté subsiste au moment de l'action elle-même à prendre conscience de son enjeu du point de vue de l'intersectionnalité des rapports sociaux que ce soit au niveau didactique ou

pédagogique même si une réelle évolution dans leur mise en œuvre est observée, les enseignantes essayant de relever chaque remarque et/ou comportement dans l'activité de leurs élèves, en lien avec les rapports sociaux, pour y remédier. Elles semblent avoir plus de facilité à repérer les problématiques liées au genre et à proposer des solutions. Une des stagiaires (A en GS) a beaucoup travaillé à déconstruire les stéréotypes sexués dans l'action elle-même en activité danse que ce soit au niveau des situations proposées, de la mixité des groupes, du matériel proposé, de l'intérêt porté aux actions motrices des garçons et des filles. A la fin des visites, cette stagiaire explique que ses élèves ont progressé dans leurs comportements sociaux et/ou moteurs. Elles/ils ont plus confiance en eux, acceptent plus facilement l'autre dans toutes ses différences et progressent dans l'activité proposée. De plus, elles/ils savent définir un stéréotype, essayent de s'en emparer et font des propositions de transformation.

Les autoconfrontations ont mis en avant une prise de conscience de l'implication de certaines décisions ou non décisions sur l'apprentissage des élèves. Annick et Katia ont précisé que notre accompagnement a été essentiel pour lever les zones d'ombre, identifier les apprentissages empêchés, comprendre leurs propres actions en les confrontant aux moments cruciaux des séances où l'impact des rapports sociaux de l'approche intersectionnelle prenait place. Cela a permis de les aider à s'exprimer et à analyser les effets de la conception et la mise en œuvre de leurs séances dans l'action elle-même pour mettre en œuvre des pistes de transformations acceptables et réalistes, comme le révèlent les propos des stagiaires ci-dessous :

Annick : « j'ai pu mettre des choses différentes en place pour permettre aux élèves de s'ouvrir un peu plus, des situations qui interpellent et j'ai noté une progression. Au départ, je me disais je vais le faire mais il n'y aura rien, ils se mélangent tous. Au fur et à mesure des séances, il y a un impact. C'est quelque chose à travailler sur du long terme ».

Katia : « Ce travail permet de faire attention à des choses auxquelles on ne pensait pas et que l'on ne voyait pas surtout. Ça permet d'avoir une autre approche, une ouverture, de rebondir en se disant, il faut que je casse ce truc là et que je fasse autre chose ».

En définitive, ces autoconfrontations ont permis d'observer que la formation sur l'approche intersectionnelle des rapports sociaux dispensée a conduit ces deux enseignantes stagiaires à une prise de conscience de l'implication des rapports sociaux de l'approche intersectionnelle au sein de leur classe et de leur enseignement en EPS les

amenant à transformer ou à chercher des solutions pour transformer leur pratique en conséquence. Annick et Katia ont construit en lien avec le modèle CompAS la compétence C5 (réfléchir sur son action) et les compétences C7 (structurer ses acquis nouveaux), C9 (orienter son activité vers la construction de sens) et C10 (orienter son activité vers le transfert de connaissances) sont, pour Katia, en cours de construction et pour Annick, construites. Cette formation ainsi que les autoconfrontations ont permis la prise en considération de l'approche intersectionnelle des rapports sociaux lors de la conception et la mise en œuvre de leurs enseignements en EPS et la transformation de leur regard sur la société dans son ensemble. Leur engagement dans le dispositif et leur volonté de progrès dans leur pratique amènent à penser que cette construction sera réellement effective lors de leurs futures années d'enseignement.

11.3 Comparaison des deux sessions d'autoconfrontation concernant la construction des compétences à l'approche intersectionnelle en EPS

Lors de l'année 2016/2017, une visite *in situ* en séance d'EPS suivie d'une autoconfrontation ont été effectuées pour chacun-e des huit stagiaires volontaires faisant partie du dispositif. Lors de l'année 2017/2018, quatre visites *in situ* en séance d'EPS suivies d'un entretien d'explicitation puis d'une autoconfrontation ont été effectuées pour chacune des deux stagiaires volontaires. Sur ces deux années, la formation dispensée a été relativement similaire si bien que les résultats proposés et leur analyse ne peuvent être liés à une quelconque différence au niveau de la formation. L'objectif est d'observer si l'un ou l'autre des deux dispositifs proposés est plus efficace concernant la construction des compétences à intégrer l'approche intersectionnelle dans la conception et la mise en œuvre de son enseignement en EPS. En somme, est ce qu'une différence au niveau de la construction des compétences apparaît entre un suivi sur quatre séances *in situ* avec des entretiens d'explicitation entre chaque séance ou une seule visite *in situ* ?

Pour ce qui est de la stagiaire Annick, les résultats montrent que la différence concernant la construction des compétences est conséquente. Les différentes visites lui ont permis d'essayer de transformer sa pratique à chaque séance, de déconstruire les stéréotypes ancrés chez ses élèves, de mettre en place des situations prenant pour certaines en considération les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle et de réagir en

situation à certains comportements de ses élèves. Elle a construit les compétences C5 (réfléchir sur son action) de manière efficace et en ce qui concerne C7 (structurer ses acquis nouveaux), cette construction est effective, étant en capacité de réagir à chaque événement se produisant au sein de ses enseignements ou au sein de sa vie personnelle. Beaucoup de choses font sens pour elle depuis la formation dispensée et les visites *in situ*. Elle a également construit les compétences en lien avec C9 (orienter son activité vers la construction de sens) et C10 (orienter son activité vers la construction de connaissances). Cette stagiaire a construit les différentes compétences évoquées de manière approfondie et efficiente même si quelques difficultés subsistent lors de l'action elle-même.

Concernant Katia, les résultats montrent qu'elle semble être au même stade que Gabriel, Malory, Emma, et Mathilde, les stagiaires de l'autre groupe les plus avancé·e·s dans la construction de compétences. Elle a construit sans nul doute la compétence en lien avec C5 et les compétences en lien avec C7, C9 et C10 sont en cours de construction comme ces dernier·e·s. Elle cherche à prendre en considération les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle dans son enseignement mais oublie parfois certains indicateurs. Par contre, elle s'en aperçoit lors de la situation en elle-même.

En définitive, les résultats prouvent que les 4 visites de stagiaire suivies chacune d'un entretien puis d'une autoconfrontation sont plus efficaces qu'une seule visite suivie d'une autoconfrontation concernant la construction de compétences à intégrer l'approche intersectionnelle des rapports sociaux dans la conception et mise en œuvre de son enseignement en EPS. Il serait alors souhaitable, si le dispositif devait être renouvelé, d'envisager un suivi de visites pour rendre plus efficiente la construction des compétences.

11.4 Synthèse concernant la construction des Compétences professionnelles émergent au cours des autoconfrontations

Les résultats proposés et leur analyse grâce à l'outil CompAS permettent d'avancer que ces 10 enseignant·e·s stagiaires ont pris conscience de l'implication des rapports sociaux de l'approche intersectionnelle au sein de leur classe et de leur enseignement en EPS. Cette prise de conscience est en lien avec la construction de la compétence du modèle CompAS, C5 (réfléchir sur son action). Néanmoins, cette prise de conscience a été plus rapide pour certain·e·s que pour d'autres et sans nécessité d'aide de notre part comme Annick, Katia, Emma, Malory, Mathilde ou Gabriel. Pour tou·te·s ces stagiaires, le

rapport social de sexe était le plus facile à appréhender, les rapports sociaux de classe et de « race » leur posant encore des difficultés. Certain·e·s sont plus en avance que d'autres sur ce point osant en parler ouvertement.

En ce qui concerne les compétences, C7 (structurer ses acquis nouveaux), C9 (orienter son activité vers la construction de sens) et C10 (orienter son activité vers le transfert de connaissances), les résultats sont assez disparates entre les stagiaires. Certain·e·s comme Annick, Katia, Gabriel, Emma, Malory et Mathilde sont déjà bien engagés dans la construction de ces compétences car elles/il ont testé de nouvelles situations d'apprentissage en EPS prenant en considération les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle suite à la formation dispensée et aux observations dans leur classe. Pour ces enseignant·e·s, les compétences C7, C9 et C10 sont en construction si ce n'est construites. Annick est la seule pour laquelle les résultats confirment la construction de ces compétences.

Concernant les autres stagiaires, Marine, Salomé, Clara et Aurélia, leur évocation lors de l'autoconfrontation des possibles solutions de transformations des situations d'apprentissage en EPS permettent d'avancer qu'elles sont dans les prémices de la construction de ces compétences.

CHAPITRE 11 : Discussion scientifique

12 Discussion sur la mise en jeu des rapports sociaux intersectionnels d'un point de vue théorique : une complexité irréductible (les enjeux de l'approche intersectionnelle et les rapports de pouvoir)

12.1 Les rapports de pouvoir dans le travail de groupe et les débats

Le travail de groupe, peu utilisé en formation des enseignant·e·s, a pris place dans cette formation et différents types de travaux y ont été proposés : la construction des posters, leurs présentations, les débats et les analyses de séances réalisées *in situ*. L'objectif était, à partir d'une situation problème, de communiquer, interagir, partager le savoir, confronter les points de vue, transformer les représentations des un·e·s et des autres, faire avancer les pensées respectives et développer l'esprit critique. En somme, le travail de groupe permet de construire son savoir et des compétences qu'elles soient individuelles ou collectives (Tardif, 2006). Cette modalité peut également engendrer des désaccords, des tensions, des incompréhensions, qui, même s'ils nourrissent le propos peuvent déstabiliser et mettre à distance du projet commun les acteur·rice·s. C'est arrivé lors de cette formation. Lors des travaux proposés en groupe, les comportements des stagiaires ont été différents et les rapports sociaux se sont invités engendrant des rapports de pouvoir et de la domination. La présentation des posters et les débats ont été les plus révélateurs de ces rapports de pouvoir en train de s'exprimer.

Lors de la construction du poster, les EFS étaient à l'écoute les un·e·s des autres, partageaient leurs idées, chacun·e trouvant sa place dans le groupe formé. Cela ne fut plus le cas lors des présentations, les enseignant·e·s stagiaires assigné·e·s comme blanc·he·s ayant la plupart du temps pris la parole en premier et plus longtemps que les personnes assignées comme non-blanch·e·s relégué·e·s sur les côtés et qui, parfois, ajoutait juste une information non divulguée aux présentations effectuées. Ces rapports de pouvoir se sont exprimés de manière encore plus importante lors des débats. Ces débats réalisés, pour la première fois, sur la thématique des rapports sociaux de l'approche intersectionnelle ont permis à chacun·e de s'exprimer et de laisser, par ce fait, les rapports de domination de sexe, de « race » et de classe apparaître. Ils ont positionné les hommes et femmes assigné·e·s comme blanc·he·s en tant que dominant·e·s avec des prises de

parole et temps de parole plus importants, une attitude corporelle plus assurée, etc. Ces expressions de rapports de domination amènent à considérer que l'application de l'approche intersectionnelle à l'analyse des pratiques implique une longue réflexion en amont en termes de démarche pédagogique, d'implication du formateur ou de la formatrice et d'utilisation des rapports sociaux au sein du groupe comme matériels à travailler en tant que tel (Girardat, Jung, Magar-Brauener, 2014). Ce premier travail d'analyse des rapports sociaux au sein des groupes de stagiaires questionne également le positionnement de formateur·rice, représentant·e de l'institution et la formation considéré·e comme dominant·e. Il sera nécessaire de clarifier ce point avec de prochains groupes pour éviter les malentendus et laisser libre court à leur expression sans considérer que le·la formateur·rice détient le discours légitime sur les discriminations. Cette pratique de formateur·rice révèle quelques tensions avec d'un côté une institution qui prescrit un travail sur les inégalités, le sexisme et les discriminations et de l'autre sanctionne les affects et les conflits, ce qui revient dans les faits à minimiser ces problématiques. Il est essentiel que les rapports sociaux s'exprimant lors des débats ne disparaissent pas au profit du maintien d'une civilité apparente et de consensus car cela risquerait de confirmer aux enseignant·e·s stagiaires que ces questions sont « sensibles » et qu'il est préférable de les éviter. En ce sens, il s'agira pour le·la formateur·rice de travailler avec les stagiaires les compétences et les savoir-faire pour débattre et de ne pas entrer dans un discours de neutralité qui ne permettrait pas une vraie étude sur les discriminations prenant place dans l'enseignement.

Il ressort aussi de l'expression de ces rapports de pouvoir, les silences de certain·e·s stagiaires. « *Les rapports de domination, de « race », de classe et de sexe produisent de tels effets de silence* » (Magar, 2017, p.308). Le groupe représente un espace de parole dans lequel la circulation de la parole représente la circulation du pouvoir. Les prises de parole, les silences sont autant de manifestations des rapports de pouvoir en train de s'exprimer. Ces silences peuvent révéler différentes significations. En effet, ils peuvent être des signes de domination, de mépris, de désapprobation ou de résistances face à la thématique engagée ou encore d'écoute attentive sans oser s'exprimer. Dans l'institution scolaire imprégnée par le mythe de l'égalité, ce silence peut être l'expression d'une non-conscientisation des problématiques qui prennent place au sein de l'école et d'une non-volonté de se questionner, de la remettre en question (Magar, 2017). Les nouveaux enseignant·e·s ont pour beaucoup constitué leur représentation de l'école sur l'idée

qu'elle ne peut être productrice d'inégalités car, comme le précise Dhume (2016), elles y sont entrées « en contrebande » à cause de publics peu baignés par les valeurs républicaines. Il est donc plus que nécessaire pour ces enseignant·e·s novices, qu'au cours du débat, émergent et se confrontent un nombre important de points de vue, de représentations, sources de doutes et de conflits socio-cognitifs permettant de faire avancer les pensées respectives et transformer le groupe.

Dans ce sanctuaire qu'est l'école, il est difficile d'aborder les rapports de pouvoir s'exerçant dans l'institution scolaire que ce soit entre les élèves ou entre les enseignant·e·s en formation tant la culture professionnelle des enseignant·e·s est basée sur l'évitement des conflits et le vivre ensemble prodigué par les programmes. En effet, l'institution scolaire chargée de transmettre des valeurs, n'autorise finalement pas la parole sur des sujets « sensibles » ou nouvelles problématiques éducatives par peur de troubler l'ordre scolaire. Il s'agit alors pour le·la formateur·rice de construire un espace sécurisé, un cadre de confiance au sein de la formation pour que les enseignant·e·s osent prendre des risques lors de leurs prises de parole. Dans ce contexte, oser prendre la parole ou oser avoir un avis sur la thématique des rapports sociaux et donc des rapports de pouvoir et de la domination n'est pas un pas facilement franchissable et n'est donc pas réalisé par tou·te·s durant le temps de la formation. Cependant, se confronter à de nouveaux savoirs, aux pensées et représentations des un·e·s et des autres au sein même du groupe permet de faire progresser ses propres pensées. De fait, nous pouvons imaginer que, même pour les personnes n'ayant pas pris la parole, les arguments des autres enseignant·e·s ont été entendus, permettant d'envisager pour une partie une déstabilisation, un engagement dans une réflexion si ce n'est une remise en question. Pour que cette déstabilisation puisse avoir lieu, il est fondamental que règne au sein des débats, la bienveillance, le non-jugement, la confiance et que chacun·e laisse également s'exprimer l'ensemble des émotions qu'elles soient de l'ordre de la crainte, de la colère, de l'empathie, de la joie ou autre, car, que les EFS soient en accord ou non, tou·te·s ont cette volonté de transformer l'ordre social. Néanmoins, il est possible que, pour certain·e·s enseignant·e·s de ces deux groupes de formation cette transformation n'ait pu se réaliser tant les propos évoqués bouleversent leurs représentations et affectent toutes les dimensions de leur vie professionnelle, personnelle, politique ou sociale. Le·la formatrice, pour autant convaincue de l'importance de transformation des rapports sociaux, ne doit pas avoir de visée de transformation radicale. Dans ce processus, la parole

du formateur ou de la formatrice n'est pas un préalable, c'est bien l'étude et la critique de travaux issus de la recherche sur ces thématiques amplifiées par la confrontation des pensées et des représentations des un·e·s et des autres qui la facilitera.

Quoiqu'il en soit, il ne faut pas penser que celles/ceux ayant le plus parlé se sont le plus transformé·e·s, celles/ceux ayant le moins parlé ou étant resté·e·s silencieux·ses ont peut-être fait progresser leur point de vue, leurs représentations même si aucun élément tangible ne peut venir le confirmer. Il serait nécessaire de les observer sur le terrain pour vérifier l'impact de la formation sur la construction de compétences et donc sur leur pratique professionnelle.

En définitive, des rapports de pouvoir et de la domination ont bien pris place lors de ces temps de formation en termes de prise de parole, de temps de parole, d'assurance et de silence même si pour ces derniers, nous ne pouvons affirmer qu'ils soient la conséquence d'un rapport de domination. En tant que formatrice, nous avons été interpellée par l'expression de ces dominations, ne nous attendant pas à ce que de tels rapports de pouvoir prennent place alors même qu'ils étaient au cœur du sujet de la formation. Les enseignant·e·s stagiaires elles/eux-mêmes ne s'en rendaient pas compte mais l'observer en formation dans leurs groupes a permis de débloquent des situations. Cette modalité de formation axée sur les débats fut l'occasion de travailler sur les rapports sociaux et leur implication dans la classe, de discuter, de s'ouvrir l'esprit, de mettre en avant des préjugés, des stéréotypes, des hiérarchisations, des rapports de domination...et d'entrer dans un processus de construction de compétences.

12.2 L'approche intersectionnelle et la consubstantialité des rapports sociaux

L'intersectionnalité, méconnue en France avant les années 2000 est un mot lourd de sens qui fait l'objet de polémiques, de débats, de controverses, de critiques politiques, idéologiques, culturelles, sociales, scientifiques. Inventé aux Etats-Unis suite aux discriminations subies par les femmes de couleur, « *l'intersectionnalité est un nouvel outil pour mieux penser les inégalités et mieux agir contre elles* » (Boussahba, Delanoë et Bakshi, 2021, p.3) révélant la pluralité des discriminations de sexe, de classe et de « race ». Il a cette particularité d'articuler les rapports sociaux sexe, classe/ « race » pour donner à voir les rapports de domination dans un but de lutte contre les inégalités et les discriminations qui en découlent. Ce choix de l'approche intersectionnelle pour notre

recherche s'est imposé à la suite de différents constats effectués au cours de notre carrière de formatrice : des constats sur la société en général, sur l'enseignement en EPS, sur la formation et sur l'enseignement dans le premier degré. Nous n'avions pas de mots pour définir les problématiques auxquelles nous étions confrontée mais à force de recherches et de rencontres, l'intersectionnalité est apparue comme une réponse possible à nos interrogations. Il a été ensuite nécessaire d'appréhender cette nouvelle approche et de construire notre pensée, notre réflexion. Cela ne fut pas simple. Il apparaissait évident que dans un but de transformation des représentations et de l'enseignement, nous devions réussir à lier l'approche intersectionnelle et la formation des enseignant·e·s. Nous avons alors décidé de mettre en place une formation à l'approche intersectionnelle des rapports sociaux en EPS. Celle-ci fut construite en prenant appui sur la clinique de l'activité, la socio-didactique ainsi que sur l'approche par compétences. Les travaux de groupe, les présentations, les débats, l'analyse de la pratique de pairs et de sa propre pratique apparaissaient alors comme des outils adaptés à notre cadrage. Seulement, débattre de l'intersectionnalité des rapports sociaux n'est pas chose aisée de par la consubstantialité et la co-extensivité de ces rapports. Le choix effectué de débattre au préalable des rapports sociaux pris individuellement au sein de la société, puis dans l'école et dans la classe même de nos enseignant·e·s stagiaires pour amener ensuite une réflexion intersectionnelle a engendré de nombreuses difficultés lors de cet exercice complexe de mise en lien de ces rapports sociaux. Les enseignant·e·s ont souvent parlé de ces derniers les uns à côté des autres. Cette analyse intersectionnelle, permettant de rendre compte de la complexité des rapports sociaux, est le point essentiel à engendrer et même si, en fonction des individus, certains rapports s'expriment différemment et probablement selon un système hiérarchique, les inégalités sociales ne fonctionnent pas de manière unidimensionnelle. L'organisation méthodologique proposée a engendré pour ces EFS des difficultés dans la construction de ces interactions même si des avancées, des transformations sur leurs opinions et représentations concernant les rapports sociaux au sein de la société et de l'école et concernant l'impact des assignations dans les processus de construction identitaire et les interactions intergroupes ont été observées. Serait-il préférable d'inverser l'organisation de la formation, le temps imparti pour traiter ces rapports individuellement empêchant une analyse intersectionnelle approfondie ? Nous n'en sommes pas certaine pour deux raisons : la première raison est en lien avec la résonance de cette approche pour les EFS au début de la formation. Elles/ils étaient

réfractaires à entendre l'importance de l'implication des rapports sociaux dans l'institution scolaire. Seul le rapport social de sexe entrait *a minima* en cohérence avec leurs représentations. Le travail de chaque rapport social a permis de débloquent la situation et de transformer leurs opinions. Le cheminement intellectuel est nécessairement plus long pour des personnes non averties de cette problématique surtout lorsque celle-ci touche à leur propre pratique professionnelle. La deuxième est en lien avec les propos de Bilge (2009) qui stipulent que les rapports de pouvoir peuvent à certains moments être analysés de manière indépendante et non pas de manière globale.

Même si nous sommes convaincue de la consubstantialité des rapports sociaux, si l'approche intersectionnelle apparaît comme étant primordiale pour comprendre ce qu'il se joue dans l'école et favoriser les apprentissages de tou·te·s les élèves, nous ne pouvons affirmer que la formation aurait été plus efficiente en travaillant ces rapports sociaux de sexe, classe et « race » de manière imbriquée, dès le début. Il serait peut-être intéressant de faire évoluer l'organisation du module de formation dans les prochaines années pour le vérifier.

13 Discussion des résultats obtenus en lien avec le cadre théorique et le modèle CompAS (concernant la construction des compétences et la pertinence du modèle)

13.1 La construction de compétences individuelles et collectives et la pertinence de l'approche par compétences

La formation des enseignant·e·s est, encore aujourd'hui, axée sur la transmission de savoirs disciplinaires et tou·te·s semblent convaincu·e·s, formateur·rice·s ou enseignant·e·s stagiaires, que l'acquisition de savoirs est la pierre angulaire pour enseigner. Chacun·e en oublierait presque que chaque situation d'enseignement est singulière (Perrenoud, 1997) et complexe à la fois et qu'en ce sens, elle ne peut être travaillée hors contexte (Tardif, 2006). La problématique des enseignant·e·s est alors d'utiliser ces savoirs en les mettant en lien avec une situation. La tâche est rendue d'autant plus difficile que les enseignant·e·s vont devoir faire les bons choix quant à l'utilisation et la transposition de ces savoirs dans l'urgence et l'incertitude de la situation. C'est ici qu'entrent en jeu la construction de compétences et l'approche par compétences (Tardif, 2006) : ces compétences, opérations mentales complexes (Perrenoud, 1997 ; Parmentier

et Paquay, 2002 ; Tardif, 2006), permettant de faire face de manière efficace à une situation ou à un ensemble de situations. La construction des compétences des enseignant·e·s novices est indispensable pour qu'elles/ils puissent résoudre des problèmes complexes, développent un esprit critique, transfèrent et transposent les savoirs dans un but d'efficace de la conception et la mise en œuvre de leur enseignement. Il ne s'agit pas de divulguer des savoirs aux élèves mais bien de donner du sens aux apprentissages. « *L'exercice de la compétence met en œuvre notre habitus, et notamment nos schèmes de perception, de pensée et de mobilisation des connaissances et des informations que nous avons mémorisées* » (Perrenoud, 1998). Cette recherche s'appuyant sur l'approche intersectionnelle, il semblait évident que les perceptions, représentations, orientations éthiques des enseignant·e·s stagiaires de ces deux groupes prendraient une place considérable. L'utilisation de l'approche par compétences (Tardif, 2006) apparaissait alors comme la plus adaptée pour répondre aux besoins des EFS et à notre questionnement. En cohérence avec Tardif, pour construire notre formation, nous sommes donc partie des compétences à construire pour proposer des activités permettant l'acquisition de connaissances. Toutes les activités envisagées étaient liées les unes aux autres, chacune en préparant ou en poursuivant une autre dans un but de construction de compétences. Partant du postulat qu'il était nécessaire si ce n'est indispensable d'aider les enseignant·e·s stagiaires à construire aussi bien des compétences collectives que des compétences individuelles, les travaux proposés étaient effectués en groupe, permettant alors de travailler sur les perceptions des EFS, de confronter les points de vue et ainsi de faire avancer les pensées collectives et individuelles sur les situations évoquées. Néanmoins, les perceptions, les schèmes de pensées, les schèmes d'action étant pour la plupart individuels et chaque individu n'allant pas au même rythme, il est difficile d'affirmer que, les compétences leur permettant d'être plus efficace dans une situation similaire ou présentant des similitudes avec celle évoquée, sont construites ou en cours de construction pour tou·te·s les EFS. Même si l'analyse des résultats a permis de valider la construction de compétences pour certain·e·s, les enseignant·e·s stagiaires seront-elles/ils en capacité de transférer ces compétences construites dans le temps calme et encadré de la formation, au temps très engagé professionnellement lorsque, dans leur classe, elles/ils devront trouver des outils à faire fonctionner dans l'urgence ? Dans cette approche par compétences réside cette première difficulté. La deuxième difficulté serait de construire un individu compétent avec peu de savoirs ou des savoirs d'application peu

complexes. La troisième difficulté serait de minimiser l'importance des compétences collectives, indispensables dans l'enseignement et très présentes dans cette formation. La quatrième difficulté réside dans la temporalité nécessaire pour appréhender et mettre en oeuvre cette approche. En effet, cette approche à la différence d'un cours magistral sur les savoirs, nécessite beaucoup de travail, de temps, de réflexion pour rendre le dispositif efficace pour le plus grand nombre d'apprenant·e·s. Cette difficulté est importante à considérer car elle s'inscrit *a contrario* des contraintes intervenant dans une formation régie par des quotas horaires très encadrés et peu généreux.

Malgré ces difficultés, cette approche reste pertinente en formation des enseignant·e·s sur des sujets transversaux complexes comme l'approche intersectionnelle des rapports sociaux, pour faciliter la construction des compétences des stagiaires, les rendant ainsi plus efficaces dans leur pratique professionnelle.

13.2 La nécessité d'un accompagnement pour la transformation des pratiques

Même si les enseignant·e·s stagiaires de ces deux groupes de formation se sont investi·e·s dans la formation, ont pris, pour la plupart, conscience de l'implication des rapports sociaux au sein de l'école, de la classe et de leurs enseignements ainsi que la nécessité de les prendre en considération pour construire et mettre en oeuvre leur enseignement en EPS, les transférer dans leur propre pratique reste une étape difficile à franchir. En somme, il est indéniable que les EFS de ces deux groupes ont compris intellectuellement l'intérêt de l'approche intersectionnelle des rapports sociaux au sein de l'enseignement et dans le cadre de la discipline EPS mais le transfert au sein de sa propre pratique est plus problématique. La clinique de l'activité a été sur ce point d'une grande aide mettant en lien la théorie et la pratique. L'organisation de la formation proposée avec le travail par groupe, les présentations, les débats, l'analyse de séances réalisées *in situ*, les rendant responsables de leur formation et de leur pratique a permis aux enseignant·e·s novices de prendre du recul vis-à-vis de la pratique de pairs et de leur propre pratique, de faire face à la complexité du métier (Cifali et Perrenoud cités par Robo, 2002) et de construire de nouvelles connaissances et compétences. La difficulté supplémentaire résidait dans la complexité de cette thématique de l'approche intersectionnelle des rapports sociaux car il ne s'agissait pas seulement d'analyser la pratique didactique et pédagogique en EPS d'un pair, mais de déceler dans cette pratique et celle des élèves le lien potentiel avec les

rappports sociaux de l'approche intersectionnelle. De la complexité s'ajoutait donc à la complexité. L'ensemble des règles mises en place avec les deux groupes (la parole, l'écoute des autres, le respect, le non-jugement...) a favorisé l'implication des stagiaires dans les débats les engageant à prendre des risques, à s'exposer, à se construire dans le partage et le conflit (Robo, 2002). Les réflexions individuelles et collectives sur sa propre pratique et celle des autres ont conduit les stagiaires vers une voie de construction de compétences individuelles mais aussi collectives (Tardif, 2006) les amenant à chercher des solutions aux problèmes qu'elles/ils rencontrent en lien avec les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle. Certain·e·s ont alors transformé leur pratique en conséquence, pendant que d'autres, bien que sensibles à ce questionnement et convaincu·e·s de son importance, ne savent pas comment s'y prendre. Ces transformations ou tentatives de transformations seront-elles toujours effectives sur le long terme dans un environnement où l'enseignant·e se retrouvera seul·e, sans soutien formatif ?

Le système scolaire tel qu'il est construit, ne facilite pas ces transformations de pratique et risque, à lui seul, de réduire les espoirs observés lors de cette formation. Les enseignant·e·s novices, agent·e·s de l'Etat soumis·es à une obligation de neutralité, peuvent avoir peur de s'engager, de prendre position, d'être acteur·rice de transformation sociale au sein de l'institution scolaire. Les savoirs disciplinaires ayant la primeur dans les programmes et reléguant au second, si ce n'est au troisième plan, toutes les autres formes d'éducation (éducation à la citoyenneté, laïcité, égalité, travail sur les discriminations, etc.), elles/ils sont en droit de s'interroger sur la prise de risque inhérente à investir ces problématiques dans une école les mettant de côté et sur les savoirs et savoir-faire nécessaires pour s'autoriser à les investir dans sa pratique professionnelle. Pour autant, investir ces sujets dans sa pratique, c'est aussi prendre ses responsabilités, prendre acte de son pouvoir d'agir en tant qu'enseignant·e pour transformer l'école, le devenir des élèves. Les enseignant·e·s de cette formation en sont-elles/ils capables ? Seules des visites de leurs classes permettraient de le vérifier.

13.3 Critique de l'outil CompAS

Le modèle CompAS est très intéressant pour faciliter la construction de compétences des enseignant·e·s stagiaires. Il est adapté pour travailler sur des savoir-faire et capacités. Néanmoins, quelques limites et/ou critiques concernant ce dernier peuvent être émises. Lorsque les enseignant·e·s débutent dans le métier, elles/ils sont pétri·e·s de convictions, de croyances personnelles qu'il n'est pas possible d'ignorer. Ce sont ces valeurs portées par l'enseignant·e qui sont au fondement même des actions qu'elle/il met en œuvre. « *Ainsi l'orientation par les valeurs, pilote les choix effectués, qu'ils soient déterminés dans l'urgence de la situation ou dans la tranquillité de la conception* ». (Couchot-Schiex, 2016, p.8). Cela n'est pas pris en compte dans le modèle Comp.A.S. de Parmentier et Paquay (2002), ce qui le rend moins efficace pour un travail sur des gestes professionnels qui sont aussi fondés sur des croyances réelles. La formation engage les enseignant·e·s à une confrontation personnelle entre ce qu'elle/il vit aussi bien en tant qu'individu qu'en tant que professionnel·le de l'enseignement. Lors de la lecture des situations en prenant en compte les enjeux des rapports sociaux de l'approche intersectionnelle, l'enseignant·e est alors amené·e à se questionner sur elle/lui-même et le rapport qu'elle/il entretient avec le monde.

Un autre point peut être souligné. L'analyse des résultats avec cet outil a permis de valider que le dispositif mis en place en formation était pourvu de caractéristiques favorisant la construction de compétences mais n'a pas permis la validation de la construction de compétences. En effet, cette validation ne peut être effective que grâce aux autres outils utilisés telles que les observations et/ou les autoconfrontations, permettant de valider ou d'invalider les transformations ou non de l'enseignant·e au sein de sa propre pratique professionnelle. Les discours ne sont pas suffisants même si, lors des débats, ceux prenant comme exemple les transformations engagées dans la pratique professionnelle ont pu servir à valider la construction de compétences.

Ces limites ne remettent pas en cause notre étude avec ce modèle car les facettes mises en avant permettent une analyse de la construction de compétences professionnelles, objectif premier de notre travail. Néanmoins, nous sommes restée vigilante lorsque les représentations, voire les croyances personnelles des enseignant·e·s ont pris une place importante dans les discours et quelques écarts par rapport au modèle Comp.A.S ont été opérés. Celui-ci n'a donc pas été utilisé stricto-sensu.

13.4 Que serait une formation efficace ?

La formation initiale des enseignant·e·s doit permettre de former des praticiens réflexifs « *en adoptant des dispositifs d'alternance et une démarche clinique de formation, en rompant avec la juxtaposition classique d'une formation théorique et d'une formation purement " empirique " ou " pratique "* » (Perrenoud, 2001). Nous avons tenté de mettre en place une formation à l'approche intersectionnelle des rapports sociaux en EPS avec des enseignant·e·s stagiaires du premier degré en prenant en compte cette observation. Malgré toute la réflexion engagée pour rendre cette formation la plus efficace possible pour ces EFS, quelques écueils ont pu être observés et quelques pistes envisagées pour gagner en cohérence. Tout d'abord, concernant les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle : envisager, dès le premier cours, l'implication des rapports sociaux de sexe, classe sociale et surtout de « race » dans l'enseignement a tout de suite mis les stagiaires en difficulté car cela allait à l'encontre de leurs représentations et perceptions. Il s'agirait, lors de formations ultérieures, de dédramatiser les rapports sociaux, de les observer comme étant difficilement perceptibles afin de ne pas remettre en cause la compétence des EFS. Il serait aussi utile de partir de la posture de praticien réflexif qui « *connaît la pratique de son art et travaille à la mise en œuvre des connaissances apprises en les adaptant et les affinant sans cesse au gré des situations changeantes et souvent imprévisibles* » (Schön, 1994 cité par Robo, 2013, p 4) pour les engager dans une réflexion sur leur propre manière d'agir de façon critique et constructive. De plus, ces rapports sociaux ont été travaillés de manière indépendante, ce qui a mis en difficulté les stagiaires pour les envisager de manière consubstantielle. Deux choix s'offrent alors à nous : inverser la formation en partant de l'approche intersectionnelle pour approfondir ensuite les rapports sociaux indépendamment ou conserver l'organisation mise en place mais prendre un temps plus conséquent pour travailler l'approche intersectionnelle et l'imbrication des rapports sociaux.

Ensuite, concernant les textes et le temps de formation : L'étude des textes en séance a pris beaucoup de temps et empêché ainsi un plus long temps de débat. Chacun·e n'allant pas au même rythme dans la lecture et la compréhension des textes proposés, cela a engendré des différences d'appréciation des rapports sociaux et certainement des différences d'engagement dans les débats. Lire les textes avant le cours de formation semble être une proposition indispensable pour gagner en temps et en implication des

EFS. Ce temps alloué à la lecture des textes est à mettre en lien avec le temps dévolu à la formation. Quatre cours de formation semblent suffisants pour que celle-ci rentre dans le volume horaire de la formation initiale des enseignant·e·s et pour ne pas que les EFS se démotivent et se désengagent au fur et à mesure des séances. L'implication doit être constante ou exponentielle afin d'envisager la construction de compétences et des transformations de leur pratique professionnelle.

Pour finir, concernant les autoconfrontations : les résultats proposés prouvent que l'autoconfrontation est un outil pertinent pour favoriser la construction de compétences des enseignant·e·s stagiaires du premier degré alors même que les formateur·rice·s, dans notre environnement professionnel, n'utilisent jamais ce dispositif. Il semblerait alors pertinent d'envisager que cet outil, utilisé lors de cette recherche, puisse servir aux autres formateur·rice·s dans d'autres formations et/ou lors des visites de classes des EFS. En ce sens, Eloi et Ulrich (2018) ont mis en avant l'intérêt de l'utilisation de tels outils en formation d'étudiant·e·s en STAPS.

PARTIE 4 : CONCLUSION GÉNÉRALE

Même si tou·te·s les enfants ont aujourd’hui accès au système scolaire depuis le processus de massification orchestré par la loi Haby (1975), que le nombre d’élèves accédant aux différents niveaux de cursus progresse, que les niveaux de qualification augmentent, force est de constater que les inégalités d’accès aux savoirs perdurent produisant une « démocratisation ségrégative » (Merle, 2012) et ce, malgré les différents travaux en sciences de l’éducation interrogeant ces questions. Finalement, l’école ouverte à tou·te·s ne donne pas les mêmes chances de réussite à chacun·e reproduisant l’ordre social établi. Elle ne parvient pas, de par son organisation, son fonctionnement, les pratiques enseignantes, à répondre à l’ensemble des problématiques scolaires et éducatives dont elle a la charge et à réduire les inégalités scolaires et sociales. Les rapports sociaux de sexe, classe sociale et « race » qui imprègnent la société prennent également place au sein de l’institution scolaire, dans la classe et dans les conceptions et mises en œuvre des situations didactiques (Brière-Guenoun, 2014 ; Poggi et Brière-Guenoun, 2014, 2015), participant ainsi à la pérennisation des inégalités d’accès aux savoirs. En ce sens, différents auteur·rice·s ont mis en évidence l’importance de la prise en considération des facteurs sociologiques de sexe (Cogérino et al., 2005, 2006), de genre (Couchot-Schiex et al., 2009, 2017), de classe sociale (Poggi et Brière, 2014) en didactique de l’EPS et en formation des enseignant·e·s. Prenant acte de ces travaux, dans un objectif de transformation des pratiques enseignant·e·s, nous avons mis en place une formation à l’approche intersectionnelle en EPS en formation des enseignant·e·s du premier degré, considérant les rapports sociaux sexe/classe/« race » comme « *consubstantiels et coextensifs* » (Kergoat, 2009, p.112). Ces rapports sont mêlés de façon inextricable, ils interagissent les uns les autres et structurent ensemble la totalité du champ social (Pfefferkorn, 2007). L’EPS, en tant que discipline scolaire qui engage le corps, n’est pas exempte de ces problématiques.

À partir d’un état des lieux initial portant sur la considération par les enseignant·e·s débutant·e·s de l’implication des rapports sociaux à l’école et dans leur enseignement en EPS, cette thèse rend compte de l’observation de la construction de compétences dans le cadre d’une formation à l’approche intersectionnelle des rapports sociaux sexe/classe/ « race » en EPS dispensée à des enseignant·e·s stagiaires du premier degré

(N = 65). Un processus de construction de compétences professionnelles s'est engagé pendant et à la suite de ce module de formation composé de cinq cours.

L'état des lieux de départ avait mis en évidence une méconnaissance des enseignant·e·s débutant·e·s de l'approche intersectionnelle et peu de conscience de l'implication des rapports sociaux au sein de l'école et de l'enseignement. Des remarques ou propos des stagiaires permettaient de considérer un manque certain d'ouverture quant aux nouvelles problématiques éducatives et une non-volonté de la plupart de prendre en considération les rapports sociaux lors de la conception et mise en œuvre de leur enseignement en EPS. Seul le rapport social de sexe semblait être pris en considération *a minima* lors de la conception et mise en œuvre de leur enseignement en EPS.

Les résultats des travaux proposés lors de la formation (posters, présentations, débats, analyses de vidéos réalisées *in situ*) ainsi que les autoconfrontations ont été analysés afin d'observer la construction des compétences professionnelles des enseignant·e·s stagiaires de ces deux groupes.

Concernant la construction de compétences individuelles et collectives, la formation a permis aux enseignant·e·s stagiaires d'acquérir des connaissances sur l'approche intersectionnelle et de comprendre ce qu'est un rapport social. Elles/ils se rendent compte que les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle investissent l'école et leur enseignement en EPS et qu'en tant qu'enseignant·e, elles/ils prennent part à cela. Ces avancées des stagiaires concernant la thématique sont révélatrices des indicateurs du modèle CompAS « *faire face à une situation problème, exploiter des ressources variées, agir et interagir avec les autres apprenants (C1, C2, C3 et C4)* ». Les modalités de travail proposées ont permis à ces enseignant·e·s stagiaires de se confronter à chaque séance à des représentations et opinions différentes des leurs, à se poser des questions, à écouter, à argumenter (C4) et à analyser la pratique d'un pair en lien avec ces rapports sociaux. Elles/ils se sont alors engagé·e·s vers une réflexion sur leur propre pratique (C5) et pour certain·e·s agissent en conséquence (C4). Même si des difficultés subsistent pour ces dernier·e·s, elles/ils envisagent des transformations de leur pratique en EPS (C7, C9 et C10). Les quelques solutions exprimées permettent d'avancer qu'elles/ils cherchent à prendre en considération les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle lors de la construction et mise en œuvre de leurs séances en EPS. Pour celles/ceux n'ayant peu ou pas pris la parole ou restant bloqué·e·s sur leurs idées, nous considérons que les compétences en lien avec C1, C2, C3, C4 et C5 sont en cours de construction ou

construites mais aucune preuve ne peut être apportée concernant la construction des compétences en lien avec C7, C8, C9 et C10. Nous espérons que l'écoute attentive des autres, le travail proposé aura permis de les engager dans une réflexion sur leur pratique professionnelle dans un but de transformation. Finalement, les résultats mettent en évidence que ce « retour réfléchi sur l'action » (Couchot-Schiex, 2016, p. 8) ou comme le dit Perrenoud la réflexion de l'après coup, aussi difficile soit-il, reste une étape incontournable pour prendre conscience des inégalités et envisager les possibles pour rééquilibrer l'ordre établi.

Concernant les rapports de pouvoir, ces derniers se sont invités à chaque moment de cette formation s'exprimant à travers des formes de communication verbales ou non-verbales différentes entre stagiaires. Les hommes et femmes assigné·e·s comme blanc·he·s ont pris la place de dominant·e·s tandis que les hommes et les femmes assigné·e·s comme non-blanc·he·s, celle de dominé·e·s. Cela s'est observé au niveau du nombre de prises de parole, de la longueur des discours, de l'écoute attentive ou non, de la posture et des silences. Cette situation a engendré des tensions, des énervements, des conflits, des désaccords mais également des prises de conscience de l'impact de ces rapports sociaux sur elles/eux.

Concernant les autoconfrontations, l'analyse des résultats met en évidence pour tou·te·s les stagiaires du dispositif, la prise de conscience de l'implication des rapports sociaux de l'approche intersectionnelle au sein de leur enseignement en EPS (C5). Pour ce qui est des compétences en lien avec C4, C7, C9 et C10, les résultats sont différenciés. Pour certain·e·s, ces compétences sont en cours de construction ou construites car elles/ils ont tenté de transformer leur pratique en prenant en considération ces rapports sociaux de l'approche intersectionnelle pendant que d'autres engagé·e·s dans la réflexion et envisageant de possibles solutions sont dans les prémices de cette construction. A l'instar de Clot et Faïta (2000), l'auto-confrontation semble être un outil efficace de développement permettant la libération des potentiels et l'outrepassement du contrôle social imposé aussi bien par elles/eux-mêmes que par leurs pairs (Eloi et Ulrich, 2018).

En définitive, acquérir et développer une compétence professionnelle à enseigner avec l'approche intersectionnelle des rapports sociaux n'est pas chose aisée, cette dernière donnant à mobiliser un savoir complexe sur des pratiques lui-même intégré à l'intérieur d'un savoir agir complexe qui est celui des compétences : cette formation proposait donc

une complexité à l'intérieur d'une complexité. Pour autant, aussi complexe soit-elle, cette formation avec la modalité débat proposée à un échantillon de 65 enseignant·e·s stagiaires a permis à chacun·e de s'exprimer, d'échanger sur les conceptions, de confronter leurs points de vue et de faire ainsi avancer leurs pensées respectives. En observant que les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle s'invitent dans la classe et relativement aux nombreux objets d'échanges possibles, elles/ils ont nourri leur propre réflexion et questionnement ainsi que celle de leurs pairs et élèves. Outre l'intérêt grandissant qu'elles/ils ont eu à réfléchir aux enjeux que propose l'intersectionnalité, elles/ils explicitent que cela a transformé leur regard sur l'enseignement en général mais aussi sur la vie sociale. Elles/ils construisent une compétence mobilisable pour l'enseignement mais aussi en dehors de la sphère professionnelle. Grâce à la formation dispensée, ces enseignant·e·s stagiaires ont pu accéder à de nouvelles connaissances et compétences concernant les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle et ont pris conscience de l'importance de l'intervention de ces rapports au sein de l'école, de l'enseignement et de l'EPS. Elles/ils estiment être sensibilisé·e·s à ce questionnement et aux discriminations qui en découlent même si des difficultés à les analyser de manière consubstantielle subsistent. *« J'ai un grand rôle à jouer dans l'école et surtout une grande responsabilité à avoir auprès des enfants/élèves pour ne pas les enfermer dans des « cases », creuser encore plus les fossés entre les classes sociales, origine ethniques... »* (Emma). L'approche intersectionnelle des rapports sociaux met en lumière les rapports de pouvoir, les discriminations, les stéréotypes qui s'expriment dans la société mais aussi dans l'école dès la maternelle et pourtant, malgré la volonté de certain·e·s d'avancer et de former à ces nouvelles problématiques, en débattre ouvertement au sein de l'institution scolaire reste difficile. Finalement, le volontarisme de l'enseignant·e à s'emparer de ces questions n'est pas suffisant à la construction de la compétence à intégrer l'approche intersectionnelle, le retour réfléchi sur l'action dans une situation complexe restant difficile et nécessitant surtout le passage d'une position personnelle concernant la vision du monde à une position professionnelle. Néanmoins, les conditions actuelles de la formation des enseignant·e·s alternant stage et temps de formation restent, pour nous, un espace propice au développement de compétences liées à cette approche.

BIBLIOGRAPHIE

- Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schémas d'action et adaptation, le savoir-analyser. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud (éds.), *Former des enseignants-professionnels : quelles stratégies, quelles compétences ?* (p.27-40). Bruxelles, Belgique : De Boeck
- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche et Formation*, 35, 25-41.
- Amade-Escot, C. et Debars, C. (2006). Enseigner le badminton à une classe de primo-arrivants : incidence du contexte ZEP (zone d'éducation prioritaire) sur la pratique d'intervention. *EJRIEPS*, 9, p. 35-43. Récupéré de <https://journals.openedition.org/ejrieps/7359>
- Amade-Escot, C., & Venturini, P. (2009). Le milieu didactique : d'une étude empirique en contexte difficile à une réflexion sur le concept. *Education & Didactique*, 3(1), 7- 43.
- Angelo, T.A., & Cross, K.P. (1993). *Techniques d'évaluation en classe*. San Francisco, Etats-Unis : Jossey-Bass.
- Anka Idrissi, N., Gallot, F., Pasquier, G. (2018). *Enseigner l'égalité filles-garçons. La boîte à outils du professeur*. Malakoff, France : Dunod.
- Anthias, F. & Yuval-Davis, N. (1992). *Racialized Boundaries : Race, Nation, Gender, Colour & Class & the Anti-Racist Struggle*. Londres, Angleterre : Routledge.
- Bastien-Charlebois, J. (2009). Insultes ou simples expressions ? Les déclinaisons de "gai" dans le parler des adolescents. Dans L. Chamberland, B. W. Frank, J. Ristock (dir.), *Diversité sexuelle et construction de genre*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Baudry de Vaux, M., Paddeu, J., Tissot, F., Warin, M., Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris, France : Les Éditions d'Organisation.
- Bautier, E. (2004). Contexte, situation et milieu. Dans JF. Marcel et P. Rayou (dir.), *Recherches contextualisées en éducation* (p. 223-234). Paris, France : INRP.
- Bautier, E., et Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.

- Béguin, P., et Clot, Y. (2004). L'action située dans le développement de l'activité. @activités, 1(2), 35-50. Récupéré de https://www.researchgate.net/publication/255625105_L%27action_situee_dans_le_developpement_de_l%27activite
- Beillerot, J. (2003). L'analyse des pratiques professionnelles pourquoi cette expression ? *Cahiers pédagogiques*. Récupéré de <https://www.cahiers-pedagogiques.com/l-analyse-des-pratiques-professionnelles-pourquoi-cette-expression/>
- Ben Jelloun, T. (1998). *Le racisme expliqué à ma fille*. Maroc : Editions du Seuil.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales. Code sociaux linguistiques et contrôle social*. Paris, France : Les Editions de minuit.
- Bigler, R., Hayes, AR., Hamilton, V. (2013). The role of schools in the early socialization of gender differences. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Récupéré de <https://www.child-encyclopedia.com/gender-early-socialization/according-experts/role-schools-early-socialization-gender-differences>
- Bilge, S. (2009). Théorisations féministes de l'intersectionnalité. *Diogène*, 225, 70-88. Récupéré de <https://www.cairn.info/revue-diogene-2009-1-page-70.html>
- Billouet, P. (2007). *Débatte. Pratiques scolaires et démarches éducatives*. Paris, France : L'Harmattan.
- Bisseret, A., Sebillotte, S., & Falzon, P. (1999). *Techniques pratiques pour l'étude des activités expertes*. Toulouse, France : Octarès.
- Blanchard-Laville, C. et Fablet, D. (1996). *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris, France : L'Harmattan.
- Blanchet, P. (2009). Contextualisation didactique : de quoi parle-t-on ? *Le français à l'université*. Récupéré de <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=833>
- Bonnery.S. (2006). La question de « l'ethnicité » dans l'Ecole : essai de reconstruction du problème. *Sociétés et jeunesse en difficulté*, 1. Récupéré de <https://journals.openedition.org/sejed/109>
- Bouchard, C., Cloutier, R. & Gravel, F. (2006). Différences garçons-filles en matière de prosocialité. *Enfance*, 58, 377-393. Récupéré de <https://www.cairn.info/revue-enfance-2006-4-page-377.htm>
- Bourdieu.P., Passeron, J.C. (1964). *Les héritiers*. Paris : Editions de minuit.
- Bourdieu. P, Passeron, J.C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, France : Editions de minuit.

- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques : sur la théorie de l'action*. Paris, France : Seuil.
- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Paris, France : Seuil.
- Boussahba, M., Delanoë, E., Bakshi, S. (2021). *Qu'est ce que l'intersectionnalité ? Dominations plurielles : sexe, classe et race*. Paris, France : Editions Payot et Rivages.
- Bouveau, P. et Rochex, J-Y. (1997). Les Zep : entre École et société. *Agora débats/jeunesses*, 10, 141.
- Bréau, A., Lentillon-Kaestner, V. et Hauw, D. (2016). Le retour de la non-mixité à l'école. État des recherches, maintien des tabous et « doing gender ». *Revue française de pédagogie*, 194, 109-138.
- Brière-Guenoun, F. (2014). Le curriculum en actes révélé par les gestes didactiques de métier : étude des pratiques didactiques d'un enseignant débutant en EPS. *Questions Vives*, 22, 149-168. Récupéré de <https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-01788210/document>
- Bru, M. (2004). La prise en compte du contexte dans l'étude des pratiques de formation et d'enseignement. Dans J.-F. Marcel et P. Rayou (dir.), *Recherches contextualisées en éducation* (p. 63-78). Paris, France : INRP.
- Bruegilles, C. et Cromer, S. (2008). *Comment promouvoir l'égalité entre les sexes dans les manuels scolaires ? Guide méthodologique à l'attention des acteurs et actrices de la chaîne du manuel scolaire*. Paris, France : UNESCO
- Buitelaar, M. (2006). 'I am the Ultimate Challenge'. Accounts of Intersectionality in the Life-Story of a Well-Known Daughter of Moroccan Migrant Workers in the Netherlands. *European journal of women's studies*, 13(3), 259-276.
- Cardon, P., Kergoat, D., Pfefferkorn, P. (dir) (2009). *Chemins de l'émancipation et rapports sociaux de sexe*. Paris, France : La Dispute.
- Cavalli-Sforza, L. (2011). *Qui sommes-nous ? : Une histoire de la diversité humaine* (1^{er} éd.1997). Paris, France : Flammarion.
- Cefai, D et Terzi, C. (2012, 6, 03). L'expérience des problèmes publics. Perspectives pragmatiques. *Raisons Pratiques*, 9-47.
- Centre Hubertine Auclert (2012). *Egalité femmes-hommes dans les manuels de mathématiques, une équation irrésolue ? Les représentations sexuées dans les manuels de mathématiques de Terminale*. Paris, France : Centre Hubertine Auclert.

- Chauvel, S. (2016). *Courses aux diplômés : qui sont les perdants ?* Paris, France : Textuel.
- Cifali, M. (1996). Démarche clinique, formation et écriture. Dans L. Paquay, E. Charlier et Ph. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p. 119-135). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Chaponnière, C. et Chaponnière, M. (2006). La mixité : des hommes et des femmes. *Agora débat/jeunesse, Jeunes, genre et société*, 41.
- Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris, France : Colin.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savant au savoir enseigné*. (2ème éd. augmenté, 1991). Grenoble, France : La Pensée sauvage.
- Canopé (2014). Acquérir une culture de l'égalité entre les sexes. Entretien avec Marie Duru-Bellat. Récupéré de <http://www.reseau-canope.fr/notice/acquerir-une-culture-de-legalite-entre-les-sexes.html>
- Clair, I. (2012). *Sociologie du genre*. Paris, France : Armand Colin.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Clot Y. (2001). Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. *Éducation permanente*, 146, p. 7-16.
- Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse de travail : Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42. Récupéré de <https://psychanalyse.cnam.fr/revue-travailler/presentation-et-sommaire/numero-4/theorie-genres-et-styles-en-analyse-du-travail-concepts-et-m-thodes--467242.kjsp>
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., et Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Pistes*, 2(1). Récupéré de <https://journals.openedition.org/pistes/3833#quotation>
- Cogérino, G. (dir.) (2005). *Filles et garçons en EPS*. Paris, France : EP&S.
- Cogerino, G. (2006). La mixité en éducation physique. Paroles, réussites, différenciations. *Dossier EPS*, 67. Paris, France : Revue EP&S.
- Collet, I. (2016). *L'école apprend-elle l'égalité des sexes ?* Paris, France : Belin.

- Collins, P. H. (2000). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment* (Original work published 1990). New York, NY : Routledge.
- Coltice, M. et Couchot-Schiex, S. (2006). Regards sur la mixité par un groupe d'enseignants stagiaires en EPS. Dans G. Cogérino (dir.), *La mixité en éducation physique. Paroles, réussites, différenciations* (p.122-140). Paris, France : Revue EP&S.
- Combaz, G. (1992). *Sociologie de l'éducation physique : Évaluation et inégalités de réussite*. Paris, France : PUF.
- Combaz, G. et Hoibian, O. (2007). La construction scolaire des inégalités entre filles et garçons. Le cas de l'éducation physique et sportive dans le second degré en France. Communication présentée au *symposium « genre et éducation », actualité de la recherche en éducation et formation*, Strasbourg, France. Récupéré de https://aref2007.ustrasbg.fr/actes_pdf/AREF2007_Gilles_COMBAZ_349.pdf
- Combaz, G. (2021). *Les paradoxes de la féminisation : Analyse comparative de trois postes à responsabilités dans le système éducatif*. Lyon, France : Presses Universitaires.
- Comte, D. (2003). Passer de l'analyse de la pratique à la pratique de la décision réflexive. *Cahiers pédagogiques*. Récupéré de <https://www.cahiers-pedagogiques.com/passer-de-l-analyse-de-la-pratique-a-la-pratique-de-la-decision-reflexive/>
- Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif 2013-2018*. Dans le Bulletin officiel de l'Éducation Nationale, de la jeunesse et des sports. Paris : MEN – DGESCO. Récupéré de <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo6/MENE1300072X.htm>
- Couchot-Schiex, S. et Trottin, B. (2005). Interactions enseignants/élèves : variations en fonction du sexe et du genre. Dans G. Cogérino (dir.), *Filles et garçons en EPS* (p. 163-182). Paris, France : EP&S.
- Couchot-Schiex, S. (2007). Observation des pratiques des enseignant(es) d'EPS au regard du genre. *Recherche & formation*, 54. Récupéré de <https://journals.openedition.org/rechercheformation/951>
- Couchot-Schiex, S., Coltice, M. et Cogérino, G. (2009). Professeurs stagiaires face à la mixité. *Carrefours de l'éducation*, 27, 171-184.

- Couchot-Schiex, S., Deriaz, D. (2013). Egalité en classes mixtes en Education Physique : quels arrangements pour les enseignant.e.s ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions* ?, 16, 111-127.
- Couchot-Schiex, S. (2016). Pour des compétences professionnelles des enseignant-e-s intégrant le genre. *Tréma*, 46, 29-40.
- Couchot-Schiex, S. (2016/2). Des recherches en éducation, formation, didactique : de quel-s genre-s ? *Le français aujourd'hui*, 193, 13-24.
- Couchot-Schiex, S. (Ed.). (2017). *Le genre*. Paris, France : EP&S.
- Crenn, C. et Tersigni, S. (2012). Entretien avec Éric Fassin. *Corps*, 10, 21-27.
Récupéré de <https://doi.org/10.3917/corp1.010.0021>
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex : a Black Feminist Critique of Discrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Practice. *Univ. of Chicago Legal Forum*, 89, 139-167. Récupéré de <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf>
- Crenshaw, K., et Bonis, O. (2005). Cartographies des marges : intersectionnalité, politique de l'identité et violences contre les femmes de couleur. *Cahiers du genre*, 39, 51-82.
- Davisse, A. (1986). Les mixités en EPS. *Revue EPS*, 197, 56-57.
- Davisse, A. (2010). Filles et garçons en EPS : différents et ensemble ? *Revue française de pédagogie*, 171, 87-91. Récupéré de <https://journals.openedition.org/rfp/1916>
- Dayer, C. (2017). Quand le sport prend corps : des processus de discrimination aux vecteurs d'égalité. Dans S. Couchot-Schiex (dir.), *Le genre* (p. 11-28). Paris, France : EP&S.
- De Rudder, V., Poiret, C. et Vourc'h, F. (2000). *L'inégalité raciste. L'universalité républicaine à l'épreuve*. Paris, France : PUF.
- Delalande, J. (2005). La cour d'école : un lieu commun remarquable. *Union Nationale des Associations Familiales : Recherches familiales*, 2, 25-36.
- Delaunay, M. (2013). À l'école de l'Éducation Physique. Guide pratique pour l'enseignant à l'école primaire. *Sceren*. Récupéré de <https://cdn.reseau-canope.fr/archivage/valid/162273/162273-25360-32307.pdf>
- Delphy, C. (2001). *L'ennemi principal 2. Penser le genre*. Paris, France : Syllepse.
- Détrez, C. (2002). *La construction sociale du corps*. Paris, France : Seuil.

- Dhume, F. (2019). En finir avec la concurrence des rapports sociaux. *Travail, genre et sociétés*, 41, 167-173. Récupéré de <https://www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2019-1-page-167.htm>
- Dolz-Mestre, J. et Tupin, F. (2011). La notion de situation dans l'étude des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage des langues : vers une perspective socio-didactique. *Recherches en éducation*, 12, 82-97.
- Dorlin, E. (2008). *Sexe, genre et sexualités. Introduction à la théorie féministe*. Paris, France : PUF.
- Dorlin, E. (2012). De l'usage épistémologique et politique des catégories de « sexe » et de « race » dans les études sur le genre. *Cahiers du Genre*, 39, 83-105. Récupéré de <https://www.cairn.info/revue-cahiers-du-genre-2005-2-page-83.htm>
- Dubet, F. (2009). *Le Travail des sociétés*. Paris, France : Seuil.
- Dubet, F. (2012). Classes sociales et description de la société. *Revue Française de Socio-Économie*, 10, 259-264. Récupéré de <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-socio-economie-2012-2-page-259.htm>
- Dubet, F. (2014). Discriminations : égalité, reconnaissance et retours du refoulé. *Socio*, 3, 315-349. Récupéré de <https://journals.openedition.org/socio/715>
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. *Éducation et didactique*, 2, 97-121. Récupéré de <https://www.cairn.info/revue-education-et-didactique-2008-3-page-97.htm>
- Duru-Bellat, M. (1995). Filles et garçons à l'école, approche sociologiques et psychosociales. *Revue française de pédagogie*, 110, 75-109. Récupéré de https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1994_num_109_1_1250
- Duru-Bellat, M. et Marin, B. (dir.). (2009). *La mixité à l'école : filles et garçons*. Créteil, France : Scéren-CRDP académie de Créteil.
- Duru-Bellat, M. (2014). *Acquérir une culture de l'égalité entre les sexes*. Entretien avec Marie Duru-Bellat. [Vidéo]. Récupéré de <https://www.reseau-canope.fr/notice/acquerir-une-culture-de-legalite-entre-les-sexes.html>
- Dutercq, Y. (2001). Pluralité des mondes et culture commune : enseignants et élèves à la recherche de normes partagées. *Éducation et francophonie*, 24, 70-85.
- Echaudemaison, C.-D. (2001). *Le Dictionnaire d'économie et de Sciences sociales*. Paris, France : Nathan

- Eloi, S. et Ulrich, G. (2018). Formation d'étudiants en STAPS à l'utilisation d'un « logiciel d'observation du rugby à 7 » : apprentissages différentiels en formation initiale. In Brière, Couchot-Schiex, Poggi et Verscheure (dir.), *Les inégalités d'accès aux savoirs se construisent aussi en EPS* (p. 149-170). Besançon, France : Presses universitaires de Franche-Comté.
- Esperitu Santo, I. (2013). *Du clandestin au citoyen européen : quand les immigrés portugais font figure de travailleurs (France, 1962-2012)* (Thèse de doctorat, EHESS, France). Récupéré d'Archives-ouvertes : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00931035/document>
- Faïta, D. (2007). CHAPITRE 3. Le développement d'une situation du travail enseignant dans le dialogue entre professeurs : une activité discursive sur l'activité éducative. Dans I. Plazaola Giger (éd.), *Paroles de praticiens et description de l'activité: Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche* (p. 63-88). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. Récupéré de <https://doi.org/10.3917/dbu.giger.2007.01.0063>
- Faïta, D. (2007). L'image animée comme artefact dans le cadre méthodologique d'une analyse clinique de l'activité. *Activités*, 4 (2), 3-15. Récupéré de <https://journals.openedition.org/activites/1660>
- Faïta, D. et Vieira, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *D.E.L.T.A.*, 19 (1), 123-154.
- Farran, D. (2005). L'analyse de pratiques professionnelles "comment commencer avant le commencement...". Récupéré de [http://probo.free.fr/textes amis/comment_comencer_avant_de_comencer_d_farran.pdf](http://probo.free.fr/textes_amis/comment_comencer_avant_de_comencer_d_farran.pdf)
- Felouzis, G. (2003). La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences. *Revue française de sociologie*, 44, 413-447.
- Fernagu Oudet, S. (2012). Concevoir des environnements capacitants : l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges de savoirs. *Formation emploi*, 119, 7-27.
- Ferry, P. (2015). Ann Oakley, Sex, Gender and Society. *Lectures*. Les comptes rendus. Récupéré de <https://doi.org/10.4000/lectures.19627>
- Fontayne, P., Sarrazin, P. & Famose, J. (2001). Les pratiques sportives des adolescents : une différenciation selon le genre. *Staps*, 55, 23-37. Récupéré de <https://www.cairn.info/revue-staps-2001-2-page-23.htm>

- Fontayne, P., et Chalabaev, A. (Eds). (2016). *Les stéréotypes*. Paris, France : Revue EPS.
- Forquin, J.-C. (1989). *École et Culture : le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles, Belgique : De Boeck-Wesmael.
- Forquin, J.-C. (1997). *Les Sociologues de l'éducation américains et britanniques*. Bruxelles, Belgique : De Boeck-Wesmael.
- Fortin, P. et Parent, P. (2004). Module 5. Une méthode d'analyse des pratiques d'intervention, de soutien clinique et de gestion, perçues sous l'angle de l'éthique. Dans P. Fortin et P. Parent (Dir), *Le souci éthique dans les pratiques professionnelles: Guide de formation* (p. 201-227). Paris, France : L'Harmattan.
- Gauthiez-Rieucan, D. (2010). La formation à la mixité scolaire à la mesure du genre. *Tréma*, 32, 2333.
- Gélinas, A. et Fortin, R. (1996). La gestion du perfectionnement des enseignants : formation-recherche auprès des directeurs d'établissement scolaire au Québec. Dans M. Bonami et M. Garant (dir.), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Émergence et implantation du changement* (p. 115-145). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Girardat, J., Jung, E. et Magar-Brauener, J. (2014). Le concept d'intersectionnalité à l'épreuve de la pratique. L'exemple de la formation "regards croisés sur l'égalité et les discriminations", *Nouvelles pratiques sociales*, 262, 235–250.
- Goffman, E. (1973a). *La mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation de soi*. Paris, France : Les Éditions de minuit.
- Grondin, J., Laverdière, D. et LaRue, R. (2003). L'évaluation pré/post des effets de la communication du risque sur la perception du risque : l'exemple de la pêche sportive dans le Saint-Laurent autour de Montréal. *Vertigo*, 1. Récupéré de <https://journals.openedition.org/vertigo/4704?lang=en#quotation>
- Guérin, J., Riff, J. et Testevuide, S. (2004). Étude de l'activité « située » de collégiens en cours d'EPS. *Revue française de pédagogie*, 147, 15-26.
- Guilpain, G. (2010). De la mixité à l'égalité : la problématique du genre à l'école. Égalité filles-garçons et lutte contre l'homophobie. <http://www.egalite-filles-garcons.ac-creteil.fr/IMG/pdf/Ecole-et-mixite.pdf>
- Hancock, A-M. (2007). Intersectionality as a Normative and Empirical Paradigm. *Politics & Gender*, 3(2), 248-254. <https://doi.org/10.1017/S1743923X07000062>

- Hankivsky, O. et Christoffersen, A. (2008). Intersectionality and the Determinants of Health : a Canadian Perspective. *Critical Public Health*, 18(3), 271-283. <https://doi.org/10.1080/09581590802294296>
- Héas, S., Ferez, Ronan S., Bodin, K.D. et Robène, L. (2009). Violences sexistes et sexuelles dans les sports : exemples de l'humour et de l'insulte. *Genre, sexualité & société*, 1. <https://doi.org/10.4000/gss.287>
- Hébrard, A. (2005). Eps interroge Alain Hébrard. *Revue EPS*, 312, 5-10. Récupéré de <http://uv2s.cerimes.fr/media/revue-eps/media/articles/pdf/70312-5.pdf>
- Hedjerassi, N. (2017). Intersectionnalité. Dans Bard, Ch. (dir.). *Dictionnaire des féministes en France (de la Révolution à nos jours)*. Paris, France : PUF.
- Hedjerassi, N. (2019). Sortir des sentiers battus : une trajectoire de recherches en éducation. *Travail, genre et sociétés*, 41, 175-180. <https://doi.org/10.3917/tgs.041.0175>
- Héritier, F. (1996). *Masculin/Féminin, la pensée de la différence*. Paris, France : Odile Jacob.
- Héritier, F. (10 novembre 2009). Entretien dans l'émission « ce soir ou jamais ». Récupéré de https://www.youtube.com/watch?v=ZPDoho_DUj0
- Héritier, F. (10 mars 2017). *L'égalité des sexes doit devenir une question politique* [Emission radiophonique]. Récupéré de France Inter : <https://www.franceinter.fr/emissions/une-semaine-en-france/une-semaine-en-france-10-mars-2017>
- Hogart, R. (1970). *La culture du pauvre*. Paris, France : Éditions de minuit.
- Houssaye, J. (1997). Spécificité et dénégation de la pédagogie. *Revue française de pédagogie*, 120, 83-97.
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante. *Revue française de pédagogie*, 86, 5-16.
- Hugrée, C., Spire, A. et Penissat, E. (2017). *Racisation, ethnicisation et approche culturaliste*. Récupéré du site de l'IRESMO : <https://iresmo.jimdofree.com/2017/08/05/racisation-ethnicisation-et-approche-culturaliste/>
- Hugrée, C., Penissat, E. et Spire, A. (2017). *Les classes sociales en Europe. Tableau des nouvelles inégalités sur le vieux continent*. Marseille, France : Agone.
- Imbert, F. (1985). *Pour une praxis pédagogique*. Paris, France : Matrice.

- Isambert-Jamati, V. (1984). *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Joshua, S. (1999). Pour une didactique sociologique, entretien avec B. Lahire. *Education et sociétés*, 4, 29-56.
- Kergoat, D. (2005). Penser la différence des sexes : rapports sociaux et division du travail entre les sexes. Dans M. Maruani (dir.), *Femmes, genre et sociétés : l'état des savoirs* (p. 94-101). Paris, France : La Découverte.
- Kergoat, D. (2009). Dynamique et consubstantialité des rapports sociaux. Dans E. Dorlin (dir.), *Sexe, race, classe : pour une épistémologie de la domination*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Kherroubi, M. et Rochex, J-Y. (2004). La recherche en éducation et les ZEP en France. 2. Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses, interprétations. *Revue française de pédagogie*, 146, 115-190. Récupéré de https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2004_num_146_1_3101
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*. Paris, France : Nathan.
- Lamy, A. (2019). Genres de jeux et jeux de genres. *L'école des parents*, 631, 50-53. <https://doi.org/10.3917/epar.631.0050>
- Le Boterf, G. (1994). *De la Compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris, France : Eyrolles.
- Le Boterf, G. (1997). *Compétence et navigation professionnelle*. Paris, France : Eyrolles.
- Le Renard, A. (2013). Articuler genre, classe et race. Approches empiriques. Dans M.MARUANI (dir.), *Travail et genre dans le monde* (p.98-106). Paris, France : La Découverte.
- L'Hostie, M. (2003, mai). *Construire des savoirs et des compétences pour l'enseignement à travers l'interaction professionnelle*. Communication présentée au colloque AFIRSE – UNESCO, Paris, France. Récupéré du site personnel de P. Robo : http://probo.free.fr/textes_amis/texte_colloque_afirse_unesco_l_hostie.pdf
- Linn, R.L., & Slinde, J.A. (1977). The Determination of the Significance of Change Between Pre- and Post-Testing Periods. *Review of Educational Research*, 47, 121-150. Récupéré de <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543047001121>
- Lorcerie, F. (2019). Pour une approche intersectionnelle à l'École. *Travail, genre et sociétés*, 41, 159-165. Récupéré de <https://www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2019-1-page-159.htm>

- Malatesta, D. et Golay, D. (2010). La participation des enfants au débat public : une expression des dominants ? *Nouvelles questions féministes*, 29 (2), 88-99.
- Magar, J. (2017). *Enquête sur la microphysique du pouvoir à l'école : actualisation, imbrication des rapports de domination et modalités d'une pédagogie émancipatrice*. (Thèse de doctorat, université du Québec à Montréal, Canada/université de Paris Vincennes Saint Denis, France).
- Marcel, J. F., Olry, P., Rothier-Bautzer, E., Sonntag, M. (2002). Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 138, 135-170.
- Marro, C. (2011). Repérer les inégalités que masquent les différences. *Les cahiers pédagogiques*, 487, 51-52.
- Marro, C. (2011). De la Mixité à l'égalité. Un cheminement vers l'indépendance à l'égard du genre. *Diversité. Ville, École, Intégration*, 165, 154-160.^[1]_[SEP]
- Marro, C. (2012). Dépendance-indépendance à l'égard du genre. Penser l'égalité des sexes au-delà de LA différence. *Recherche et formation*, 69, 65-80.^[1]_[SEP]
- Maufrais, O. et Couchot-Schiex, S. (2017). S'engager dans une approche intersectionnelle en didactique de l'EPS : enjeux et défis d'une formation auprès d'enseignant·e·s stagiaires. *Annals of the University of Craiova*, 35(1), 67-77.
- Maufrais, O. et Couchot-Schiex, S. (sous presse). Intégrer l'approche intersectionnelle en formation des enseignant·es : perceptions et interrogations de stagiaires du premier degré en éducation physique et sportive. Dans Collet, I., Vescheure, I. (Dir.), *Genre: Didactique(s) et Pratiques d'enseignement. Perspectives francophones*. Berne, Suisse : Peter Lang.
- Merle, P. (2012). *La ségrégation scolaire*. Paris, France : La Découverte.
- Mieyaa, Y., Rouyer, V., & le Blanc, A. (2010). Identités sexuées et expériences scolaires : le point de vue des jeunes enfants scolarisés à l'école maternelle. Dans V. Rouyer, S. Croity-Belz & Y. Prêteur (éd.). *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte : expliquer les différences, penser l'égalité* (p. 63-72). Toulouse, France : Erès.
- Ministère de l'Éducation Nationale et Ministère de la Recherche. (2000). B. O. *De la mixité à l'égalité. A l'école, au collège et au lycée, de la mixité à l'égalité*.

- Ministère de l'Education Nationale. (2013). B. O. n°30. Récupéré du site du gouvernement :http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066.
- Ministère de l'Education Nationale. (2015). B.O spécial N°2 du 26 mars 2015.
- Ministère de l'Education Nationale (2015). B. O. *Mise en œuvre de la politique éducative en faveur de l'égalité entre les filles et les garçons à l'école*. Paris : MENESR.
- Moignard, B. (2018). Les « nouvelles » problématiques éducatives : construction de l'objet. *Revue française de pédagogie*, 202, 65-75.
- Mole F. (2003). 1905 : la « coéducation des sexes » en débats. *Clio. Histoire, femmes et sociétés*, 18, 43-63.
- Mollo, V., & Falzon, P. (2004). Auto-and allo-confrontation as tools for reflective activities. *Applied Ergonomics*, 35 (6), 531-540.
- Monnier, N. et Amade-Escot, C. (2009). L'activité didactique empêchée : outil d'intelligibilité de la pratique enseignante en milieu difficile. *Revue française de pédagogie*, 168, 59-73.
- Mosconi, N. (1989). *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux semblant ?* Paris : Presses Universitaires de France.
- Mosconi, N. (2004). Effets et limites de la mixité scolaire. *Travail, genre et sociétés*, 11, 165-174. Récupéré de <https://www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2004-1-page-165.htm>
- Mosconi, N. (2009). *Genre et pratiques scolaires. Comment éduquer à l'égalité ?* https://17.snuipp.fr/IMG/pdf/mosconi_-_genre_et_pratiques_scolaires.pdf
- Ottogalli-Mazacavallo, C. (2017). De l'égalité au genre : usages et limites des concepts dans les revues professionnelles de l'EPS. Dans Cogérino, G. (dir.), *Rapport au corps, genre et réussite en EPS*. (p.57-72). Clapiers, France : AFRAPS
- Parlebas, P. (1986). *Éléments de sociologie du sport*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Parmentier, P. et Paquay, L. (2002). En quoi les situations d'enseignement-apprentissage favorisent-elles la construction de compétences ? Développement d'un outil d'analyse : le Comp.A.S. *Grifed*. Récupéré de <https://alfresco.uclouvain.be/alfresco/service/guest/streamDownload/workspace/SpacesStore/e134bfcd-7da1-11dd-bdb8-b377fd3def91/ParmentierPaquay-interne-2002.pdf?guest=true>

- Pasquier, G. (2010). Enseigner l'égalité des sexes à l'école primaire. *Nouvelles Questions Féministes*, 29, 60-71. <https://doi.org/10.3917/nqf.292.0060>
- Pasquier, G. (2016). Du contrôle de ses actions à l'implication des élèves : la mise en place d'une gestion égalitaire de la prise de parole entre les filles et les garçons par des enseignant-e-s d'école primaire. Dans M. Baurens, A. Lechenet et I. Collet (dir.), *Former à l'égalité : défi pour une mixité véritable* (p. 275-287). Paris, France : L'Harmattan.
- Pasquier, G., Marro, C. & Breton, L. (2016). Éduquer à l'égalité des sexes à l'école primaire : autour de quelques gestes professionnels accompagnant une activité de lecture littéraire. *Le français aujourd'hui*, 193, 97-110. Récupéré de <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2016-2-page-97.htm>
- Pasquier, G. (2018). Égalité des sexes et EPS : quelles représentations dans les textes officiels de l'Éducation nationale pour quelles situations d'apprentissage ? Dans *Les inégalités d'accès aux savoirs se construisent aussi en EPS. Analyses didactiques et sociologiques* (p.201-215). Besançon, France : Presses universitaires de Franche-Comté.
- Patinet-Bienaimé C. (2009). *Équité sexuelle et centrations attentionnelles des enseignants d'éducation physique et sportive en contexte mixte* (Thèse de doctorat en sciences et techniques des activités physiques et sportives, Université d'Amiens, France).
- Patinet-Bienaimé C. et Cogérino G. (2011). La vigilance des enseignant-e-s d'éducation physique et sportive relative à l'égalité des filles et des garçons. *Questions vives*, 15, 1-13. Récupéré de <https://journals.openedition.org/questionsvives/765>
- Perrenoud P. (1993). La formation au métier d'enseignant : complexité, professionnalisation et démarche clinique. *Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève*. Récupéré de https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_03.html
- Perrenoud P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris, France : L'Harmattan.
- Perrenoud P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris, France : ESF (2^{ème} éd. 1999).

- Perrenoud P. (1997). De nouvelles compétences professionnelles pour enseigner à l'école primaire. *Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève*. Récupéré de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_14.html
- Perrenoud P. (1998). Dix défis pour les formateurs d'enseignants. *Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève*. Récupéré de https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_30.html
- Perrenoud P. (2001a). La formation des enseignants au 21^e siècle. *Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève*. Récupéré de https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_21.html
- Perrenoud P. (2001b). Mobiliser ses acquis : où et quand cela s'apprend-il en formation initiale ? De qui est-ce l'affaire ? *Recherche et Formation*, 35, 9-22.
- Perrenoud, Ph. (2001 c). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Cahiers Pédagogiques*, 390, 42-45. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_02.html
- Pfefferkorn, R. (2007). *Inégalités et rapports sociaux. Rapports de classes, rapports de sexes*. Paris, France : La Dispute.
- Pfefferkorn, R. (2011). *Articuler les rapports sociaux. Rapports de classe, de sexe, de racisation*. Communication présentée au Congrès AFSP, Strasbourg, France. Récupéré du site de l'AFSP : http://www.afsp.info/archives/congres/congres2011/sectionsthematiques/st22/st22_pfefferkorn.pdf
- PISA. (2015). *Le Volume I, L'excellence et l'équité dans l'éducation*. Paris, France : OCDE.
- Poggi-Combaz, M.-P. (2002). La construction des inégalités sociales à l'école : l'EPS ne semble pas épargnée. *Ejrieps*, 2, 55-68.
- Poggi-Combaz, M.-P. (2002). Distribution des contenus d'enseignements en EPS au collège selon les caractéristiques sociales du public scolaire : des différences non aléatoires. *Revue française de pédagogie*, 139, 53-69.

- Poggi, M.-P., Musard, M. et Wallian, N. (2009). Éducation à la santé en EPS et attentes familiales : confusion entre sphère privée et espace public. *Carrefours de l'éducation*, 27, 153-168. <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2009-1-page-153.htm?ref=doi>
- Poggi, M.-P. et Moniotte, J. (2011). Quelle place pour le sociologique dans les recherches en didactique de l'EPS ? *Éducation et didactique*, 5, 1, 29-44.
- Poggi, M.-P. et Brière Guenoun, F. (2014). Ce qui s'enseigne en milieu difficile : tentative d'articulation des approches sociologique et didactique. Dans N. Wallian, M. -P. Poggi et A. Chauvin-Vileno (dir). *Action, interaction, intervention : à la croisée du langage, de la pratique et des savoirs* (p. 333-364). Berne, Suisse : Peter Lang.
- Poggi, M.-P. (2014). EPS en milieu difficile : processus de contextualisation et approche socio-didactique. *Questions Vives*, 22. Récupéré de <https://journals.openedition.org/questionsvives/1570#quotation>
- Poggi, M.-P. et Brière-Guenoun, F. (2015). L'agir enseignant à l'interface du sociologique et du didactique. *E-jrieps*, 34, 90-114.
- Pontais, C. (2013). Des classes mixtes à l'égalité, encore un long chemin à parcourir. *EPS et société*, HS 7. Récupéré de <http://www.epsetsociete.fr/Des-classes-mixtes-a-l-egalite>
- Rayou, P., Danic, I. et Delalande, J. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Robo, P. (2001). L'analyse de pratiques professionnelles de quoi parle-t-on ? Récupéré de http://probo.free.fr/ecrits_app/APP_de_quoi_parle_t_on.htm
- Robo, P. (2002). L'analyse de pratiques professionnelles-un dispositif de formation accompagnante. Récupéré de http://probo.free.fr/ecrits_app/A_propos_APP_Vie_Pedagogique.htm
- Robo, P. (2013). Développer le « savoir analyser » pour analyser sa pratique professionnelle. *Revue de l'analyse de pratique professionnelle*, 1, 39-48. Récupéré de <https://www.analysedepratique.org/?p=435>
- Rochex, J.-Y. (1997). Les ZEP, un bilan décevant. Dans J.-P. Terrail (dir). *La scolarisation de la France, critique de l'état des lieux* (p. 123-140). Paris, France : La Dispute.

- Rochex, J.-Y., & Crinon, J. (2011). *La construction des inégalités scolaires*. Rennes, France : PUR.
- Rodrigues-Martins, M. (2003). Pour réinventer le métier. *Cahiers pédagogiques*.
Récupéré de <https://www.cahiers-pedagogiques.com/pour-reinventer-le-metier/>
- Rouyer, V., Mieyaa, Y., & Le Blanc, A. (2014). Socialisation de genre et construction des identités sexuées. Contextes sociétal et scientifique, acquis de la recherche et implications pratiques. *Revue française de pédagogie*, 187, 97-137.
- Saujat, F. (2001). Co-analyse de l'activité enseignante et développement de l'expérience : du travail de chacun au travail de tous et retour. *Éducation permanente*, 146, 87-98.
- Sauvage Luntadi, L et Tupin, F. (2012). La compétence de contextualisation au cœur de la situation d'enseignement-apprentissage. *Phronesis*, 1, 102-117. Récupéré de <https://www.erudit.org/fr/revues/phro/2012-v1-n1-phro1825121/1006488ar/>
- Sayac, N., Grapin, N. (2016). Stratégies et de grés de certitude des filles et des garçons en mathématiques : quelles différences pour quels résultats ? *Langue*, 104, 43-57.
- Schön, D. (1994). Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel (J. Heynemand et D. Gagnon, trad.). Montréal, Canada : Les Éditions Logiques. (Ouvrage original publié en 1983 sous le titre *The Reflective Practioner*. New York, NY : Basic Books).
- Schön, D. (1996) À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. Dans J.-M. Barbier (dir.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 201-222). Paris, France : PUF.
- Schwartz, Y. (1997). Les ingrédients de la compétence : un exercice nécessaire pour une question insoluble. *Éducation Permanente*, 133, 9-34.
- Scott, J., Varikas, E. (traductrice). (1988). Genre : Une catégorie utile d'analyse historique. Dans Les Cahiers du GRIF, 37-38. *Le genre de l'histoire* (p.125-153).
Récupéré de https://www.persee.fr/doc/grif_0770-6081_1988_num_37_1_1759
- Sen, A. (2003). *Un nouveau modèle économique. Développement, Justice, Liberté*. Paris, France : Odile Jacob.
- Scriven, M. (1981). *Evaluation thesaurus* (3rd ed.). Inverness, CA : Edgepress.
- Senac, R. (2015). *L'égalité sous conditions : genre, parité, diversité*. Paris, France : Presses de Sciences Po.
- Seners, P. (2002). *La leçon d'EPS*. Paris, France : Vigot

- Sensevy, G. (2009). *Jeux d'apprentissage, mésogénèse, chronogénèse. Une approche du travail de régulation du professeur*. Intervention au séminaire de recherche du GRIAPS (groupe de recherche sur l'intervention en activités physiques et sportives), le 5 février 2009.
- Shuttleworth, M. (2009). Matched subjects design. Récupéré de <https://explorable.com/matched-subjects-design>
- Soler, A. (1994). *Contribution à l'étude des connaissances du contenu chez les enseignants d'éducation physique et sportive*. (Mémoire de DEA STAPS non publié, Université Montpellier I).
- Stasiulis, D. (1999). Feminist intersectional Theorizing. Dans P. Li (éd.), *Race and Ethnic Relations in Canada* (p.347-397). Toronto, Canada : Oxford UP.
- Staunaes, D. (2003). Where have all the Subjects Gone? Bringing Together the concepts of intersectionality and subjectification. *Nora-Nordic Journal of women Studies*, 11, 101-110.
- Stevens, P, A, J., & Dworking, G. (2014). *The Palgrave Handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education*. Londres, Angleterre : Palgrave: Macmillan. Récupéré de <https://link.springer.com/book/10.1057/9781137317803#toc>
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal, Québec : Chenelière éducation.
- Tardif, J. (2017). Des repères conceptuels à propos de la notion de compétence, de son développement et de son évaluation. Dans M. Pournay, J. Tardif et F. Georges (dir.). *Organiser la formation à partir des compétences. Un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur* (p.15-37). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.
- Tardif, J. (2018, 09 avril). Conférence sur l'approche par compétences présentée à l'Université Bretagne Sud, Lorient, France. Récupéré de youtube : https://www.youtube.com/watch?v=Vs1flm0u_fg
- Terret, Cogérino et Rogowski. (2006). *Pratiques et représentations de la mixité en EPS*. Paris, France : Revue EPS.
- Thébaud. (2005). Sexe et genre. Dans M. Maruani (dir.), *Femmes, genre et sociétés : l'état des savoirs* (p.57-66). Paris, France : la Découverte.
- Theureau, J. (1997a). Verbalisations provoquées. (1997a). Dans M. de Montmollin (dir.), *Vocabulaire de l'ergonomie* (p. 277-279). Toulouse, France : Octarès Éditions.

- Therborn. (2000). At the birth of second century sociology : Times of reflexivity, spaces of identity and nodes of knowledge. *British Journal of Sociology*, 51, 37-59.
- Thorne. (1993). *Gender play: Girls and boys in school*. New Brunswick, N.J.: Rutgers University Press.
- Trottin, B. & Cogérino, G. (2009). Filles et garçons en EPS : approche descriptive des interactions verbales entre enseignant-e et élèves. *Staps*, 83, 69-85. Récupéré de <https://www.cairn.info/revue-staps-2009-1-page-69.htm>
- Van Zanten, A. (2001a). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris, France : PUF.
- Van Zanten, A. (2001b). L'influence des normes d'établissement dans la socialisation professionnelle des enseignants : les cas des professeurs des collèges périphériques français. *Education et francophonie*, 29(1), 13-35.
- Vasquez, Oury et Dolto. (1979). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris, France : Maspéro.
- 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.
- Volondat, M. et Davisse, A. (1986). Mixité et éducation physique et sportive. Dans A. Hébrard, *L'éducation physique et sportive : réflexions et perspectives*. Paris, France : Revue EP&S.
- Volondat, M. (2008). Témoignages et enjeux en EPS. Dans *Dossier : Mixités. Revue EPS*, 332.
- Vygotski L. (1994). Le problème de la conscience dans la psychologie du comportement, *Société Française*, 50, 35-47.
- Walby, S. (2007). Complexity Theory, System Theory, and Multiple Intersecting Social Inequalities. *Philosophy of the Social Sciences*, 37(4), 449-470.
- Weber, M. (2013). *La domination*. Paris, France : La découverte.
- Wieviorka, M. (1996). Racisme, racialisation et ethnicisation en France. *Hommes et Migrations*, 1195, 27-33. Récupéré de https://www.persee.fr/doc/homig_1142-852x_1996_num_1195_1_2609
- Willis, P. (1978). L'école des ouvriers. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 24, 50-61. Récupéré de https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1978_num_24_1_2615

- WOODS P. (1997). Les stratégies de « survie » des enseignants. Dans J.-C. Forquin, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques* (p.351-376). Bruxelles, Paris : De Boeck et INRP.
- Zaidman, C. (1996). *La mixité à l'école primaire*. Paris, France: L'Harmattan.
- Zaidman, C. (2007). Jeux de filles, jeux de garçons. *Les cahiers du CEDREF*, 15, 283-292. Récupéré de <https://journals.openedition.org/cedref/461>

ANNEXES

Annexe 1 : Module de formation

N° de séance	Objet et visée du cours	Supports utilisés	Modalités de travail
1	Objet : découvrir l'approche intersectionnelle par l'intermédiaire de textes sur les rapports sociaux. Visée : révéler cette articulation des rapports de genre, classe sociale et ethnicité au sein de la société et les problématiques inhérentes à celle-ci	Textes: Articuler les rapports sociaux. Rapports de classe, de sexe, de racisation. Roland PFEFFERKORN, 2011 LE RENARD Amélie, 2013. « Articuler genre, classe et race. Approches empiriques » Guide de questionnement Posters	Groupes de 5 ou 6 (lecture des textes et construction des posters) Présentation des posters Débat collectif
2	objet : mettre en avant l'influence du genre, de la classe sociale et de l'ethnicité au sein de l'enseignement et de l'EPS plus particulièrement par l'intermédiaire de la lecture d'extraits d'articles choisis par la formatrice. Visée : dévoiler l'implication des facteurs sociaux dans la pratique enseignante.	Extraits d'articles et textes (mixité/genre et EPS, classes sociales et EPS, ethnicité et enseignement) Guide de questionnement Posters	Groupes de 5 ou 6 (lecture des textes et construction des posters) Présentation des posters Débat collectif
3	objet : mettre en perspective, avec des supports vidéos de séances d'EPS effectuées in situ, l'implication des rapports sociaux lors de la conception et la mise en œuvre de séances d'EPS. Visée : faire le lien avec leur propre pratique professionnelle afin de pouvoir estimer si ces rapports sociaux ont pris place au sein de la séance et/ou de leurs séances et ont empêché certains apprentissages des élèves.	Lecture par tous avant ce cours de tous les textes. Vidéos d'une séance de jeux athlétiques (MS, à Gournay/Marne), d'une séance de jeux collectifs (MS, les Lilas) et d'une séance de danse (MS, La Courneuve).	Retour sur le débat collectif Lien avec les visites des stagiaires Résumé de ce qu'ils ont retenu sur l'intersectionnalité Mise en perspective avec support vidéo d'une séance en EPS
4	Objet : observer le lien potentiel entre les obstacles aux apprentissages des élèves en EPS et les rapports sociaux Visée : faire le lien avec leur propre pratique professionnelle afin de pouvoir estimer si ces facteurs sociaux ont pris place au sein de la séance et/ou de leurs séances et ont empêché certains apprentissages des élèves.	Vidéos de séances (une en course de durée (CP à Gournay/Marne) et une en acrosport (CE1 à Saint Denis) Écrit individuel à remplir concernant cette séance	Débat collectif (ce qu'ils ont pu observer dans leur pratique depuis que l'on travaille sur cette thématique) Vidéos de séances Écrit individuel Débat collectif
5	bilan final sur l'intersectionnalité dans l'enseignement de l'EPS Visée : exprimer leurs opinions, représentations, compétences et connaissances en lien avec la thématique et leur enseignement de l'EPS.	Vidéo d'une autre séance Débat collectif Écrit de repositionnement	Débat collectif Écrit de repositionnement Retour collectif sur le travail effectué

Annexe 2 : Les 5 séances de formation dispensées aux EFS des groupes 1 et 2

Organisation du premier cours de formation sur l'intersectionnalité

Le 24 janvier avec les 1 et le 26 janvier avec les 2

Objet : découvrir l'approche intersectionnelle par l'intermédiaire de textes sur les rapports sociaux.

Visée : révéler cette articulation des rapports de genre, classe sociale et « race » au sein de la société et les problématiques inhérentes à celle-ci.

Les EFS seront par groupe de 5 ou 6 soit environ 5 groupes :

- 1^{er} temps : 45min

Lecture de deux articles par groupe. La moitié du groupe lit un article et l'autre moitié, un autre article : ils se servent du guide de questionnement concernant cet article pour faire émerger leurs idées.

- 2^{ème} temps : 45min

Ils construisent deux posters, un pour chaque article afin de mettre en avant les idées qui leur ont semblé les plus importantes. Cela permet à une moitié du groupe d'expliquer à l'autre moitié l'article qu'il n'a pas lu. Ils pourront ainsi confronter leurs idées. Une fois les posters finis, ils les accrochent sur le mur afin que tous aient une visibilité dessus. Trouvez des points de convergence et de divergence entre ces deux articles et les faire figurer sur le poster.

- 3^{ème} temps : 1h30

Temps de 5 min pour regarder les posters des uns et des autres.

Chaque groupe présente ses deux posters et ensuite nous organisons un débat concernant les idées mises en avant dans ces articles et leur compréhension.

Le débat sera en lien avec la fiche de questionnement qui leur aura été proposée. Est ce que ces articles se complètent ou est ce qu'ils s'opposent ?

Ce premier cours s'est très bien déroulé pour les A et B ; ils ont été un peu long pour la lecture des articles et pour faire les posters. Cela est dû à la difficulté de compréhension pour certains de ces articles. Ils ont bien joué le jeu concernant la phase de présentation des posters et ensuite la phase de débat. Pour les B, ils se sont levés au fur et à mesure lorsque l'heure était finie alors que nous avons dû arrêter les A lors du débat qu'ils avaient

dépassé de 20 min. Le positionnement n'était pas non plus le même : les B sont restés à leur place et se retournaient pour parler aux autres alors que les A se sont mis en cercle, les uns en face des autres afin de réellement intervenir directement entre eux. Plus de A ont parlé que de B mais nous comptons vérifier cela avec la vidéo.

Nous avions dans l'idée de faire un bilan commun sur l'analyse de ces articles à la fin de la séance et en ressortir une trace écrite à poster sur eprel mais nous ne l'avons pas fait. Nous avons préféré les laisser repartir avec leurs idées sur les articles et avec le débat en tête afin que cela murisse dans leur esprit. C'était un déblayage de l'approche intersectionnelle et des rapports sociaux. L'objectif étant de les faire se confronter seul au départ à cette thématique puis de les amener à échanger sur celle-ci pour en expliquer leur compréhension afin d'en retirer des connaissances communes par la suite. Ils se sont beaucoup posés la question de savoir comment ils allaient prendre en compte cela dans leur enseignement.

Organisation du deuxième cours de formation sur l'intersectionnalité

Le 7 mars avec les 1 et le 9 mars avec les 2 :

Objet : mettre en avant l'influence du genre, de la classe sociale et de l'ethnicité au sein de l'enseignement et de l'EPS plus particulièrement par l'intermédiaire de la lecture d'extraits d'articles choisis par la formatrice.

Visée : dévoiler l'implication des rapports sociaux dans la pratique enseignante.

Les EFS seront par groupe de 5 soit environ 6 groupes : il nous faudrait vraiment 6 groupes pour que chaque thématique soit traitée par deux groupes.

- 1^{er} temps : 45min

Lecture d'un document par groupe correspondant à une thématique. Chaque document regroupe des extraits d'articles sur la thématique de Mixité, genre et EPS, classes sociales et EPS et « ethnicité » et école. Ils se servent du guide de questionnement concernant cet article pour faire émerger leurs idées.

- 2^{ème} temps : 30 min

Ils construisent un poster afin de mettre en avant les idées qui leur ont semblé les plus importantes. Cela permet au groupe de se concerter et d'essayer de faire émerger les idées les plus importantes qu'ils ont retenues. Ils pourront ainsi confronter leurs idées avec l'autre

groupe qui aura lu le même article et aura fait lui aussi un poster. Une fois les posters finis, ils les accrochent sur le mur afin que tous aient une visibilité dessus.

- 3^{ème} temps : 1h30

Temps de 5 min pour regarder les posters des uns et des autres.

Chaque groupe présente son poster et ensuite nous organisons un débat concernant les idées mises en avant dans ces articles et leur compréhension. L'objectif étant de débattre sur ce qu'ils pensent de ces articles mais surtout sur les liens que l'on peut faire entre ceux-ci concernant les rapports sociaux et les inégalités qu'ils pourraient engendrer. Nous leur demanderons de lier ces rapports et de voir comment cette liaison peut intervenir dans l'enseignement. Cela sera la deuxième partie du débat. La première partie étant surtout ce qu'ils ont retenu de ces articles, ce que cela leur évoque et ce que cela met en lumière dans leur enseignement. Nous avons fait le choix de donner des articles différents sur ces thématiques alors que nous travaillons sur l'intersectionnalité et donc sur la consubstantialité de ces rapports sociaux afin qu'ils analysent déjà ce que chaque rapport pourrait engendrer dans l'enseignement pour qu'ensuite ils se détachent de cela afin de voir s'ils ne sont pas justement consubstantiels.

4^{ème} temps : 15 min

Faire un petit rappel sur l'intersectionnalité afin qu'ils repartent avec cela dans la tête. Surtout qu'ils ne pensent pas que l'on peut dissocier ces rapports sociaux mais qu'ils agissent de manière consubstantielle. J'ai pris des extraits d'articles sur chaque thématique volontairement afin qu'ils en voient les tenants et les aboutissants et qu'ils trouvent eux-mêmes des liens entre ces rapports sociaux.

Nous n'avons pas eu le temps de passer à la deuxième phase du débat et de faire le 4^{ème} temps car les EFS ont mis beaucoup de temps à lire les articles et à construire les posters. Ils étaient très impliqués dans leur travail et nous n'avons pas voulu les stopper.

Organisation du troisième cours de formation sur l'intersectionnalité

Le 28 mars avec les 1 et le 30 mars avec les 2 :

Objet : mettre en perspective, avec des supports vidéos de séances d'EPS effectuées in situ, l'implication des rapports sociaux lors de la conception et la mise en œuvre de séances d'EPS.

Visée : faire le lien avec leur propre pratique professionnelle afin de pouvoir estimer si ces rapports sociaux ont pris place au sein de la séance et/ou de leurs séances et ont empêché certains apprentissages des élèves.

Comme nous n'avions pas eu le temps de finir le 2^{ème} cours, nous avons transformé le suivant.

- 1^{er} temps : 45min/1h00

Débat :

Temps de 5 min pour regarder de nouveau les posters des uns et des autres (nous les replacerons sur les murs). Nous avons posté les articles sur eprel et ils avaient pour mission de les lire avant ce cours.

Nous sommes repartis de la première phase du débat de la 2^{ème} séance afin de s'engager sur la deuxième phase de ce débat. L'objectif étant de débattre sur ce qu'ils pensent de ces articles mais surtout sur les liens que l'on peut faire entre ceux-ci concernant les rapports sociaux et les inégalités qu'ils pourraient engendrer. Nous leur demanderons de lier ces rapports et de voir comment cette liaison peut intervenir dans l'enseignement. Cela sera la deuxième partie du débat. La première partie étant surtout ce qu'ils ont retenu de ces articles, ce que cela leur évoque et ce que cela met en lumière dans leur enseignement.

- 2^{ème} temps : 45 min

Synthèse à la fin du débat

Question posée :

Que pouvez vous nous dire de l'intersectionnalité ? Qu'avez-vous retenu de cette approche ?

Nous mettons en place des posters sur le tableau et des EFS sont chargés de noter ce que leurs camarades disent.

Nous ferons ensuite un rappel sur l'intersectionnalité afin d'apprécier la compréhension de cette approche. Surtout qu'ils ne pensent pas que l'on peut dissocier ces rapports sociaux mais qu'ils agissent de manière consubstantielle. Nous avons choisi des extraits d'articles sur chaque rapport social volontairement afin qu'ils en voient les tenants et les aboutissants et qu'ils trouvent eux-mêmes des liens entre ces rapports sociaux. Nous allons insister sur les liens.

Il est nécessaire de leur faire comprendre que nous ne sommes pas là pour donner des solutions mais bien de réussir à partir d'une situation à caractériser des éléments, à mettre en avant des outils supplémentaires qui leur permettent d'analyser une situation en lien avec cette thématique. C'est pour mettre dans leur boîte à outils et plus les outils seront riches, plus ils pourront agir de manière variée et pertinente face à une situation qu'ils pourront analyser et donc modifier. Cela doit les aider à construire eux-mêmes des solutions. Ensuite, ils auront plus de facilité à créer leur séance, à l'animer mais surtout à l'analyser.

- 3^{ème} temps : 1h15

Mise en perspective avec support vidéo de séances en EPS. Vidéos d'une séance de jeux athlétiques (MS, à Gournay/Marne), d'une séance de jeux collectifs (MS, les Lilas) et d'une séance de danse (MS, La Courneuve).

Faire des groupes de 4. Vidéo d'extraits de séances d'EFS de l'autre groupe. La vidéo ne doit pas être trop longue (15 min max). L'objectif par groupe est d'essayer de comprendre la situation. On va leur demander une description au :

1^{er} niveau : le script didactique.

2^{ème} niveau : les rapports sociaux

En quoi est ce que les rapports sociaux apparaissent et sont-ils pris en compte par l'enseignant·e?

Le cours s'est bien déroulé et les EFS étaient très investis. Ils·elles ont eu plus de difficulté lorsqu'il s'agissait d'analyser la pratique d'un·e autre EFS en lien avec les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle. Ils ont surtout parlé du genre parce que c'est le

rapport social le plus facile à déceler selon eux·elles. Nous devons revenir sur ce point lors de la prochaine séance.

Organisation du quatrième cours de formation sur l'intersectionnalité

Le 27 avril avec les 1 et le 27 avril avec les 2 :

Objet : observer le lien potentiel entre les apprentissages empêchés des élèves en EPS et les rapports sociaux.

Visée : faire le lien avec leur propre pratique professionnelle afin de pouvoir estimer si ces rapports sociaux ont pris place au sein de la séance et/ou de leurs séances et ont empêché certains apprentissages des élèves.

- 1^{er} temps : 30 min

Débat en lien avec la question posée :

Avez-vous perçu certaines choses lors de votre enseignement depuis que nous travaillons sur cette thématique ? Dans vos pratiques est ce que vous avez effectué des modifications depuis le début de ce travail ?

- 2^{ème} temps : 1h30 min

Vidéos de séances (une en course de durée (CP à Gournay/Marne) et une en acrosport (CE1 à Saint Denis)

Nous avons construit une fiche d'analyse de la vidéo qu'ils devront remplir individuellement (écrit de positionnement individuel) et lors du prochain cours, ils feront un compte-rendu à 4. Le temps de travail est d'environ 1h.

Nous leur passons une fois la vidéo et ensuite, nous leur donnons la fiche. Ils la lisent et nous repassons la vidéo. La fiche remplie permet de mettre en avant ce qu'ils ont vu dans cette vidéo en lien avec les rapports sociaux et d'essayer d'émettre des hypothèses sur ce qui aurait peut-être pu être fait.

- 3^{ème} temps : 15 min

Retour des deux personnes ayant effectué une séance de la même activité avec leur classe afin de comparer l'implication des rapports sociaux au sein de la séance et faire le lien avec les mises en œuvre de l'enseignant·e.

Les échanges étaient plus riches que lors de la séance précédente dans l'analyse en lien avec les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle. De plus, les stagiaires ont été en capacité de donner des exemples précis de prise ou non en compte des rapports sociaux lors de la construction et la mise en œuvre de leur enseignement en EPS. Les EFS ayant effectué la même activité avec une classe différente ont été d'une grande aide car les milieux étant diamétralement opposés ce qui n'est pas le cas des enseignants, elles ont mis en avant plusieurs différences susceptibles d'être à mettre en lien direct avec l'implication des rapports sociaux au sein de la séance.

Organisation du cinquième cours de formation sur l'intersectionnalité

Le 30 mai avec les 1 et le 1^{er} juin avec les 2 :

Objet : bilan final sur l'intersectionnalité dans l'enseignement de l'EPS

Visée : exprimer leurs opinions, représentations, compétences et connaissances en lien avec la thématique et leur enseignement de l'EPS.

- 1^{er} temps : 1h15 min

Visionnage de la vidéo de la dernière séance et confrontation par 4 des écrits effectués.

Chaque groupe va ensuite exposer ses idées et nous lancerons le débat.

- 2^{ème} temps : 30 min

Vidéo d'une autre séance et mise en perspective en lien avec les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle.

- 3^{ème} temps : 45 min

Ecrit de repositionnement

- 4^{ème} temps : 30 min

Retour sur le travail effectué au cours de la formation : représentations, transformations, compétences, connaissances....et perspectives.

Le bilan général de cette formation mis en avant par les EFS lors de ce dernier point est plutôt positif. Les écrits de repositionnement nous ont ensuite permis de le confirmer. Nous avons fait le choix de ne pas faire de cours théorique sur l'intersectionnalité afin de ne pas démotiver les EFS. Ils sont bien souvent beaucoup plus impliqués lorsqu'ils

construisent eux-mêmes leurs connaissances et savoirs ainsi que leurs compétences et effectuer un cours trop théorique ne serait pas allé dans ce sens. De plus, cela ne répond pas pour nous à une pratique réflexive.

Le dernier point sur lequel nous souhaiterions revenir est celui de notre travail lors de cette formation. Nous avons en qualité de formatrice organisé la formation ; nous l'avons mise en œuvre et structurée ; nous avons relancé les débats...par contre, en qualité de chercheuse, nous avons observé, analysé, mis en place un cahier journal à l'issue de chacune de nos séances sur l'intersectionnalité ; nous sommes très peu intervenues, nous n'avons pas pris position ou si peu. Le cahier journal m'a aidé sur la posture de chercheuse car il m'a permis de faire la part des choses entre la posture de chercheuse et la posture de formatrice, entre les objectifs de chercheuse et ceux de la formatrice.

Annexe 3 : Guide de questionnement de l'article

Principales étapes :

Après avoir noté le titre de l'article, l'auteur et l'année, aidez vous de cette liste de questions pour faire émerger vos idées qui seront ensuite traitées collectivement avec le poster et lors du débat. Je vous remercie de votre participation.

- Essayez de discerner les intentions de l'auteur (problématique implicite ou explicite, questions, hypothèses éventuelles)
Que retenez vous de cet article en quelques mots ou quelques phrases ?
- Votre niveau de compréhension : qu'est-ce qui ne vous paraît pas très clair ?
Quelles informations supplémentaires vous seraient utiles ? Quels sont les points qui ne sont pas pris en compte ? Si vous deviez faire avancer ce travail, de quelles informations supplémentaires auriez-vous besoin ?
- Quels sont les apports de cet article ? Quelles questions ou quels contre-arguments pourriez-vous opposer à ces apports ?
- Est ce que c'est un problème individuel ou collectif ?
- Qu'est ce que cet article pourrait vous apporter concernant votre pratique professionnelle ? Qu'est ce qui vous semble transposable pour votre pratique ?
Quel(s) lien(s) faites vous avec votre pratique professionnelle ?
- Est ce que des exemples vous viennent à l'esprit dans votre pratique professionnelle ?
- Ce que cet article fait remuer en vous ?
- Est ce que celui-ci vous ouvre de nouvelles perspectives ? oui, non, peut-être
- Est ce que cet article vous donne envie d'en savoir plus sur l'intersectionnalité ?
- S'il n'a pas d'intérêt pour vous, pourquoi ?
- Votre conclusion

De manière individuelle, lisez l'article en vous servant de cette grille pour vous aiguiller dans votre réflexion.

Avec votre groupe, sur le poster, essayez de regrouper les idées les plus importantes que vous retenez concernant ces articles.

Annexe 4 : Extraits d'articles sur classes sociales et EPS

Enseigner l'EPS en milieu difficile : vers une confrontation en actes de différents niveaux de contexte dans le cadre d'une approche socio- didactique

Marie-Paule Poggi (questions vives, N°22, 2014)

Introduction. Les contextes au cœur de l'interaction didactique

Notre objectif est de comprendre la manière dont les enseignants prennent leurs décisions en matière de choix de contenus à enseigner et d'identifier les influences qui président à ces choix. Il nous semble que c'est au croisement des effets de contexte (social) et de situation (locale) que s'élabore la situation scolaire. On peut également retenir avec Chevallard (2007) l'idée de placer la réflexion sur les phénomènes didactiques sur « l'échelle des niveaux de co-détermination didactique », allant de la civilisation au sujet étudié en passant par la société, l'école, la pédagogie, la discipline, le domaine, le secteur, le thème. Cet article engage donc à une réflexion sur les différents niveaux de contexte pris en considération par l'enseignant pour mieux comprendre la situation d'enseignement et invite à les considérer dans leur entrelacement au cœur même du curriculum en acte. Plus particulièrement, nous nous attacherons à analyser et comprendre les interactions qui existent entre la situation d'enseignement et le contexte dans lequel elles se déroulent en détaillant les processus de constructions/reconstructions curriculaires spécifiques au milieu difficile.

Cadre théorique et problématique

Le socio-didactique

Cette aspiration à croiser trois échelles de contexte (l'externe, le situationnel et le subjectif), à appréhender leur rapport dialectique, prend son origine dans la volonté de mettre en dialogue perspectives sociologique et didactique. Le choix de cette association est motivé par les critiques traditionnellement adressées à chacun des champs : d'un côté, le didactique soupçonné d'ignorer les héritages culturels et de l'autre, le sociologique accusé de négliger les savoirs et les singularités. On assiste aujourd'hui à des rapprochements prometteurs. Depuis le texte précurseur de Johsua (1999) jusqu'à aujourd'hui les recherches visant à un croisement de regards sont en plein développement (travaux d'ESCOL et du réseau Reseida).

La piste de recherche ouverte vise à conjuguer une nécessaire attention à la nature des savoirs scolaires transmis sans ignorer les conditions sociales de leur production (Rochex & Crinon, 2011). L'hypothèse est que, en renseignant la question de l'« ailleurs du didactique » (Sensevy & Mercier, 2007), on est plus à même de comprendre ce qui s'y joue. Se trouve ici posé ce qui fait le fondement de l'approche socio-didactique que nous défendons : d'une part, toute pratique didactique devrait être pensée selon le contexte social qui la constitue et qu'elle contribue à façonner en retour (Blanchet, 2009) ; d'autre part, tenir compte des conditions sociales de production des savoirs scolaires n'interdit pas de s'intéresser aux modalités effectives des pratiques de transmission et d'appropriation des savoirs et à la nature même des savoirs scolaires sélectionnés.

Dans le domaine de la recherche en éducation, Bru (2004) identifie trois périodes qui

correspondent à trois façons principales de considérer le contexte. La première privilégie un contexte neutralisé et maîtrisé, sans effet particulier, et que l'on cherche à uniformiser. Puis vient le temps de la relativité contextuelle et de la prise en compte du poids des contextes où on se rend compte que les pratiques varient selon les contextes, ces derniers étant considérés comme contenant qui orientent et déterminent les pratiques. Enfin, aujourd'hui, se développe une réflexion de type constructiviste et intégrative qui parie sur une relation de co-construction entre contexte et pratique.

Dans ce courant, Bru comme Marcel développent un modèle dit « des interactions en contexte » qui prend pour objet les processus de contextualisation définis comme « l'ensemble des relations interactives entre l'enseignant et le contexte en cours d'action » (Marcel, 2002) en insistant plus particulièrement sur la construction par l'acteur de la situation. Il convient donc de tisser des liens entre phénomènes internes et phénomènes externes à la classe pour repenser les phénomènes enseignement- apprentissage (Dolz & Tupin, 2011) de façon à ne pas « séquestrer l'action dans la situation où elle se déroule » (Béguin & Clot, 2004) et à contourner toutes « démarches naturalistes de sur-localisation qui ont tendance à penser la situation didactique comme a-sociale et sans historicité » (Bautier, 2004, p. 230).

L'enseignement en milieu difficile

Cet intérêt porté à l'étude du contexte trouve tout son sens dans cet environnement spécifique qu'est le milieu difficile qui agit un peu comme une loupe posée sur la question des interactions entre situation et contexte et sur l'étude de leurs effets sur la situation enseignement apprentissage. En effet, les pratiques d'enseignement en établissements défavorisés offrent un véritable laboratoire, en situation scolaire authentique (Kherroubi & Rochex, 2004), de pratiques d'adaptation, de différenciation, d'ajustement aux caractéristiques des publics scolaires et plus particulièrement à des élèves bien souvent en décalage, voire en rupture, avec les normes et les exigences scolaires traditionnelles.

On compte aujourd'hui un nombre conséquent de travaux consacrés à l'enseignement en milieu difficile, au sein de ce que Van Zanten appelle « l'école de la périphérie » (Van Zanten, 2001). Sociologues et didacticiens (Charlot, Bautier & Rochex, 1992) soulignent un éclatement et une réduction des contenus enseignés dans ce type d'établissements scolaires ainsi qu'une tendance à valoriser des savoirs plus superficiels et des savoir-faire sociaux (Amade-Escot & Venturini, 2009 ; Monnier & Amade-Escot, 2009). On note par exemple un effet de sur-ajustement des tâches aux caractéristiques des élèves, des difficultés à enrôler ces derniers dans de réels enjeux d'apprentissage au-delà de la simple effectuation des tâches, à les faire accéder à un « travail de secondarisation et de décontextualisation » (Bautier & Goigoux, 2004) ou encore une révision à la baisse des contenus des programmes visés (Kherroubi & Rochex, 2004). Ces modes d'adaptation des pratiques et arrangements curriculaires peuvent être potentiellement producteurs à la fois d'inégalités et de différenciations à visée démocratisante. On peut retenir que les sélections curriculaires sont ajustées à la situation en fonction de leur caractère « utile » et de leur capacité à maintenir les élèves en activité, à préserver le vivre ensemble (Poggi & Brière-Guenoun, 2014). Mais dans le même temps, ces ajustements sont traversés par des tensions, des clivages internes et sont donc le produit d'équilibres provisoires. Ils sont le résultat de compromis entre préoccupations d'apprentissage et préoccupations organisationnelles, entre ce qui fait sens pour les élèves (les conditions effectives de la

réussite) et ce qui fait sens pour l'enseignant (anticipation des conditions efficaces pour progresser), entre adaptation à la culture des élèves, voire une anticipation par rapport à ce qu'ils sont supposés pouvoir acquérir, et une exigence de conformité aux contenus de la culture scolaire. En conséquence, le « contexte pertinent » (Lahire, 1998) de l'interaction didactique est à appréhender dans une perspective socio-didactique qui vise à observer de quelle manière les dispositions incorporées perdurent dans la situation mais également se reconfigurent au contact des contraintes de cette dernière selon un processus de contextualisation liant de façon interactive contexte et situation.

L'activité didactique empêchée : outil d'intelligibilité de la pratique enseignante en milieu difficile

Nathalie Monnier et Chantal Amade-Escot

Revue française de pédagogie (168/2009)

Il s'agit d'accéder à la part empêchée de l'activité didactique, en identifiant les tensions et les conflits de la pratique enseignante en milieu difficile susceptibles d'expliquer la minoration des savoirs maintes fois constatée par la littérature.

Si de nombreux rapports ont établi les inégalités scolaires persistances et la faible efficacité des politiques éducatives territorialisées de compensation de ces inégalités, la question des pratiques d'enseignement dans les milieux difficiles reste, comparativement aux analyses sociologiques et économiques, un domaine de recherche peu exploré (INRP et centre Alain- Savary, 2006). Alors que se popularise insidieusement l'idée que la transmission des savoirs à l'école ne peut plus être au cœur des politiques éducatives dans certaines zones du territoire, alors que l'injonction à la « socialisation première » devient l'alpha et l'oméga de la plupart des propos bien pensants sur l'enseignement en milieu difficile (Johsua , 1999 ; Rochex, 1997), nous pensons que la part didactique de l'intervention enseignante reste méconnue et qu'il convient d'en examiner les conditions de possibilité pour rendre compte des formes inégalitaires de scolarisation en France (Terrail, 1997).

Quelques résultats récurrents relatifs aux recherches menées en milieu difficile.

- les recherches de l'équipe ESCOL soulignent la difficulté perçue par les enseignants travaillant en ZEP qui se traduit par la mise en concurrence des visées de socialisation et d'apprentissage au détriment de ces dernières (Bautier , 2002...);
- Les travaux de Van Zanten (2001) sur l'école de la périphérie ont montré qu'en ZEP, l'écart entre ce qui est enseigné et les prescriptions des programmes est plus important que dans les établissements de centre-ville. Ils mettent en évidence un sur ajustement didactique aux caractéristiques des élèves autour de tâches simplifiées et de compétences de faible niveau ;
- En EPS, quelques études révèlent des phénomènes similaires de réduction des contenus enseignés dans les établissements dits « difficiles » (Debars et Amade-Escot, 2006 ; Poggi_Combaz, 2002).

Un des éléments remarquables que nous retenons de cette brève revue de littérature est que l'enseignement en milieu difficile se traduit par une minoration des savoirs fondamentaux au bénéfice de savoirs plus superficiels et de savoir-faire sociaux. Cet état de fait n'est pas sans lien avec les difficultés rencontrées et ressenties par les enseignants exerçant dans ces contextes (Kherroubi et Rochex, 2004 ; Saujat, 2001).

Si le travail du professeur, qui vise comme le posait Brousseau à faire aboutir l'enjeu de savoir, rencontre aujourd'hui des empêchements de tout ordre, il est autre chose de dire, voire de banaliser l'idée, qu'il suffirait à l'enseignant de « tenir sa classe » pour qu'il ait réalisé sa tâche et ce même si l'institution, par ses injonctions implicites, pousse dans cette direction. La spécificité de l'approche didactique, qui est d'étudier le fonctionnement du système du point de vue des savoirs en jeu, présente dans le contexte actuel des politiques éducatives, une perspective d'analyse *in situ* (Amade-Escot, 2007) susceptible d'identifier les processus qui, dans les classes difficiles, permettront d'apporter des éclairages nécessaires à une École ne se satisfaisant pas de voir sa mission réduite à une seule socialisation normée.

Rejoignant les propos de Rochex (1997) selon lequel les ZEP, par l'effet loupe qu'elles produisent, sont révélatrices d'enjeux relatifs à l'ensemble du système éducatif. Les conditions de travail des enseignants et des élèves dans les milieux difficile est potentiellement révélateur de ce que seront demain les conditions de ce même travail, quels que soient les contextes.

Il nous semble que l'approche développée par la clinique de l'activité (considère que l'activité réalisée n'est pas toute l'activité du sujet mais « l'actualisation d'une des activités réalisables dans la situation où elle voit le jour », Clot, 2001) constitue un point de vue porteur d'éléments de compréhension des effets des milieux difficiles sur l'action didactique des enseignants en classe. Nous défendons l'idée que la problématisation de l'activité professorale en termes « d'activité didactique empêchée »- qui consiste à décrire et à analyser ce qui s'enseigne/s'apprend en classe en s'attachant à la fois, à la part réalisée et à la part empêchée de l'activité donne accès à une compréhension générique de l'activité didactique des enseignants à même de renouveler l'analyse de l'enseignement et de ses difficultés, tout en permettant de rompre avec les discours d'impuissance du système ou d'accusation des enseignants.

La construction des inégalités sociales à l'école : l'EPS ne semble pas épargnée

Marie-Paule Poggi-Combaz UFRSTAPS Besançon

Parmi l'ensemble des objets culturels susceptibles d'être transmis, l'école opère un tri. Seule une partie d'entre eux sera jugée digne d'être transmise constituant ainsi la « version autorisée », la « face légitime » (Forquin, 1989) de la culture. Selon D. Lawton (cité par JC. Forquin, 1989), le curriculum désigne les sélections faites par les écoles au sein de la culture, il détermine la façon dont les priorités sont décidées et mises en pratique. Les contenus d'enseignement sont donc l'objet d'une construction menée à l'intérieur de l'école, leur réalité ne va pas de soi. En insistant ainsi sur le caractère socialement construit des savoirs scolaires, la nouvelle sociologie de l'éducation bat ainsi en brèche bien des évidences. Elle tente de démontrer que le système des savoirs scolaires ne repose sur aucune justification objective, et que, comme le souligne L.Tanguy "le

savoir n'est ni une entité, ni un bien universel, l'enseignement n'est pas une valeur commune partagée par tous" (Tanguy, Agulhon, Ropé, 1984, p. 41). Les critères de la sélection scolaire varient selon les pays, les époques, les idéologies politiques ou pédagogiques dominantes, les publics d'élèves et donnent lieu à des conflits et des luttes de pouvoir.

Les apports du cadre théorique de la sociologie du curriculum

Cette approche sociologique critique issue du courant de la « sociologie du curriculum » peut avantageusement inspirer une réflexion sur la façon dont s'effectue la sélection des contenus d'enseignement en EPS. C'est précisément à la lumière de ces perspectives de recherche que nous souhaitons mener ce travail. Il s'agit d'interroger les contenus de la formation en collège en EPS, et principalement de saisir la façon dont les enseignants conçoivent et disent mettre en oeuvre ces contenus. Nous analyserons les discours que les enseignants tiennent sur leurs pratiques. L'objectif est d'apprécier selon quels critères et sous l'impulsion de quelles variables sociologiques se construisent les contenus d'enseignement en EPS; et en fait de saisir les valeurs, les normes, les manières de faire et de penser, constitutives de la culture corporelle scolaire. L'ensemble du travail part du constat de variations importantes dans les façons d'enseigner l'EPS d'un établissement à l'autre. En effet, des disparités apparaissent dans la façon de concevoir et mettre en oeuvre les contenus d'enseignement en EPS. Nous faisons l'hypothèse que ces différences s'expliquent, en partie, par les variations liées aux caractéristiques sociales des publics scolaires, variations qui tendent à s'accroître. La façon dont les enseignants définissent les contenus de ce qu'il est légitime d'enseigner ainsi que les types de rationalité (ou légitimité) qu'ils avancent dépendent étroitement des types de publics scolaires auxquels ils s'adressent. Ces choix, socialement différenciés, conduisent à une distribution inégale des savoirs et des compétences en EPS entre les différents types d'établissements scolaires et alimentent donc un processus d'inégalité entre les élèves.^[1] La notion de « contenu d'enseignement » sera utilisée dans un sens large, il s'agit « des savoirs fondamentaux », « des capacités de jugement » et des « formes culturelles et patrimoniales » (Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie, 1999, p. 4) que tout établissement scolaire a pour mission de faire acquérir aux élèves.^[2] La démarche suivie consiste à décrire et analyser les contenus sélectionnés et ensuite à les mettre en rapport avec les caractéristiques sociologiques des élèves. Ces contenus seront appréhendés, dans un premier temps, à partir de l'analyse de la façon dont les enseignants définissent le contenu légitime à transmettre mais également à partir de deux autres paramètres : ce qui détermine en amont ces contenus c'est-à-dire les objectifs visés et, d'autre part, la façon dont ils se concrétisent sur le terrain par la tendance dominante déclarée de la séance et le choix des APS utilisées.^[3] L'enquête a porté sur deux académies contrastées de France métropolitaine, Rennes et Lyon (mars 1995). Un questionnaire postal a été envoyé aux enseignants d'EPS de ces deux académies (531 retours sur 1418 envoyés). Nous avons réparti les établissements en 9 classes à partir de la composition sociale dominante de leur public scolaire. En complément, vingt cinq entretiens ont permis d'affiner l'analyse.

Résultats :

La définition du contenu jugé fondamental :

Dans les établissements très défavorisés, on semble vouloir tenir à la fois le pôle de l'éducation (morale et valeurs) et celui de l'instruction (progrès). La formation du futur citoyen reste toutefois un objectif prioritaire. A l'opposé en établissements favorisés, l'enseignant consacre toute son attention à l'élève en tant qu'être apprenant et moins en tant qu'être social. C'est le développement personnel des individus et leur progression dans les apprentissages scolaires qui est au centre des préoccupations.

Donc pour résumer, l'enquête nous révèle que les contenus déclarés prioritaires par les enseignants possèdent deux caractéristiques. D'une part, ils ne sont pas définis uniquement et prioritairement par rapport aux apprentissages moteurs, le développement psychologique et social de l'enfant est d'abord mis en avant. D'autre part, ils ne font pas l'unanimité dans tous les établissements scolaires puisque des différences notables existent selon les publics scolaires concernés. Selon le profil du quartier, la façon de concevoir l'élève oscille entre une approche centrée sur « l'enfant citoyen » en établissements très défavorisés et une démarche organisée autour de « l'enfant apprenant » en établissements très favorisés.

Il nous semble désormais intéressant de vérifier si ce constat se confirme lorsqu'on observe ce qui, en amont, organise ces choix. Penchons-nous sur les objectifs visés.

La définition des objectifs visés :

Il a été demandé aux enseignants de classer les trois missions essentielles qu'ils attribuent à l'EPS.

Le développement de la motricité générale, et de façon plus secondaire la vie en groupe et le plaisir de pratiquer, sont les trois objectifs les plus prisés, alors que les activités de loisirs, le développement cognitif et l'acquisition de techniques sportives se trouvent relégués en fin de classement. Toute proximité avec la culture sportive est rejetée (comme le développement organique et foncier et l'acquisition de techniques sportives). C'est l'approche la plus généraliste qui est privilégiée.

Les objectifs prioritaires déclarés par les enseignants se différencient nettement selon les types de populations scolaires. Comme le souligne V. Isambert Jamati (1984, p. 43), « les enseignants ont rarement conscience d'ajuster leurs visées à leur public » pourtant on constate des variations liées au lieu d'implantation des établissements.

Intervenir auprès d'enfants de milieu défavorisé conduit à des choix pédagogiques exclusifs, l'apprentissage de la vie en groupe et la préparation des futurs loisirs sont nettement privilégiés. Les difficultés d'enseignement liées aux dysfonctionnements de la vie en groupe sont telles qu'elles conduisent les enseignants à concentrer quasi exclusivement le travail pédagogique sur ces aspects-là au détriment d'autres dimensions de la formation. En établissements favorisés, tous les types d'objectifs pédagogiques sont représentés de façon équilibrée avec un léger avantage pour le cognitif par rapport au moteur et à l'affectif.

Ainsi, la « liberté » pédagogique de l'enseignant semble être largement déterminée par les caractéristiques sociologiques du public scolaire auquel il s'adresse. Les caractéristiques de la structure semblent ici largement peser sur les décisions de l'acteur.

Les mises en œuvre sur le terrain :

Cette mise en œuvre a été abordée à partir, d'une part, de la manière dont les enseignants caractérisent la tendance dominante de leur séance et, d'autre part, à partir d'une analyse de la nature des APS programmées.

La tendance dominante de la séance :

Caractériser « la tendance dominante » des séances revient, pour les enseignants, à dévoiler le contenu prioritaire qui organise la conception même de la séance.

Dans les établissements très défavorisés les enseignants misent majoritairement sur une orientation très sportive de leur enseignement afin d'offrir une source de motivation supplémentaire à des élèves peu enclins au travail scolaire, les approches généralistes (méthode, formation générale) ou peu en rapport avec les pratiques sociales (psychomotricité) sont écartées car sans doute considérées comme peu susceptibles de rencontrer l'approbation des élèves. Plus que les autres, ces enseignants des quartiers populaires insistent sur la nécessité d'aider leurs élèves à développer des relations sociales conformes à une vie de classe et plus largement à une vie en société s'appuyant sur les valeurs traditionnellement partagées par tous. Ils situent principalement les carences de ces enfants du côté d'une difficulté d'intégration sociale, du coup l'apprentissage de la vie en groupe est prioritairement visé et c'est dans le domaine de la morale et des valeurs que sont puisés les contenus légitimes de l'enseignement. **On vise la formation d'un citoyen autonome, responsable et intégré à la société.** La préparation aux activités de loisirs occupe également une place prépondérante, l'école viserait-elle ainsi à combler un vide laissé par les pratiques familiales? Normaliser les relations sociales entre élèves, proposer des activités physiques à la fois sportives, de loisirs et ludiques (jeux traditionnels), telles sont semble-t-il les tendances dominantes des séances d'EPS en établissements défavorisés. Enfin, les aspects proprement scolaires comme la méthode, la formation générale, les savoirs et connaissances sont relégués au second plan, à l'exception de l'apprentissage qui domine légèrement. Education et instruction restent indissociables même si le premier aspect prend plus souvent le dessus.

A l'inverse, dans les établissements favorisés rien n'est rejeté ni accepté catégoriquement. Tout semble envisageable auprès d'élèves déjà bien adaptés au système scolaire, la marge de manœuvre est plus importante. L'offre d'enseignement est diversifiée. Les enseignants jugent ces élèves capables de se conformer à toutes les formes d'attentes que le système scolaire est susceptible d'exercer sur eux. **A ces enfants déjà bien armés, l'école offre davantage de richesse dans les contenus d'enseignement.**

Une fois de plus se confirme l'hypothèse selon laquelle les enseignants ajustent leurs objectifs et leurs contenus d'enseignement au public scolaire auquel ils s'adressent. La définition du contenu légitime de l'EPS n'est ni uniforme, ni aléatoire, ni exactement conforme aux définitions du curriculum formel ; la norme se construit selon les caractéristiques sociologiques de la situation d'enseignement.

Curriculum réel/curriculum idéal : des similitudes troublantes

Nous avons donc interrogé les enseignants sur les choix réels et idéaux opérés en matière de sélection d'APS dans l'univers des possibles culturels. Ils se sont exprimés sur le contenu du « curriculum réellement mis en oeuvre » mais également sur celui d'un « curriculum idéal » ou souhaité, imaginé à partir d'une situation où les conditions matérielles d'exercice ne seraient pas contraignantes.

En matière de contenus du curriculum réel, les enseignants donnent la priorité à l'athlétisme, les sports collectifs de petit terrain, la gymnastique et la natation. Les résultats ne nous réservent aucune surprise : la trilogie traditionnelle (athlétisme, gymnastique, natation) ainsi que les sports collectifs de petit terrain arrivent largement en tête. Dans notre échantillon, les hiérarchies classiques sont respectées, les « activités dépourvues d'incertitude » (Parlebas, 1986) occupent une place prépondérante. Enseigner une activité d'expression ou une activité de pleine nature constitue une option marginale. Pour justifier leurs choix, les enseignants se réfèrent principalement aux moyens matériels disponibles. Cependant, la contrainte liée aux conditions matérielles d'enseignement ne permet pas d'expliquer, à elle seule, les choix. En effet, les enseignants disposent d'une certaine marge de manœuvre (par exemple à la piscine, pour quelles raisons préférer la natation sportive à la natation synchronisée ou encore au water-polo ? Dans une salle de gymnastique comment expliquer la sur représentation de la gymnastique sportive par rapport à la danse ?).

Afin de mesurer jusqu'à quel point les conditions matérielles d'enseignement constituent une entrave à la liberté de choix des enseignants, nous leur avons proposé de se soumettre à une situation de simulation. Quel serait le contenu de leur programmation s'ils bénéficiaient de toutes les conditions matérielles souhaitables ? **Les résultats montrent que, globalement, le curriculum idéal s'aligne sur le curriculum réel.**

Athlétisme, natation sportive et sports collectifs de petit terrain occupent les cinq premières places en sixième. A ce stade du cursus, activités psychomotrices et sans incertitude dominent. Cette période de la scolarité est considérée comme le moment des apprentissages sérieux qualifiés « de base ». Les activités se pratiquant en milieu incertain sont ignorées par 81% des enquêtés. Pour les plus jeunes élèves, la programmation des contenus vise donc principalement l'apprentissage de stéréotypes moteurs s'exerçant en milieu stable. Ni les textes officiels, ni les aspirations des élèves n'aident à comprendre cette orientation. Parmi les APS traditionnelles, c'est l'athlétisme qui se maintient le mieux de la sixième à la troisième. C'est l'activité incontournable du cursus sixième-troisième, elle est sans conteste considérée comme la plus indispensable à la formation des jeunes. Aucune étude sérieuse ne peut garantir le bien-fondé de cette affirmation pourtant solidement ancrée dans les conceptions d'une majorité d'enseignants d'EPS. Les choix pédagogiques ne sont donc pas seulement liés aux moyens matériels disponibles, ils sont dépendants, comme nous le verrons plus tard, des représentations que les enseignants se font des caractéristiques de leurs élèves et du pouvoir éducatif des APS.

Qu'il s'agisse des contenus du curriculum réel ou de ceux du curriculum idéal, les choix sont d'autant plus traditionnels que les enseignants exercent en établissements défavorisés. Loin de transmettre à tous les mêmes compétences et une culture corporelle commune, l'école produit des différenciations dans les cursus.

Dans le cadre du curriculum réel, les activités psychomotrices et sans incertitude sont plus souvent préférées en établissements défavorisés tandis que les activités dotées d'incertitude ou en situation d'interaction motrice se pratiquent plutôt en établissements très favorisés. En quartiers défavorisés, on constate une sur-représentation des pratiques en milieu standardisé. Les pratiques scolaires s'alignent ainsi sur les normes de l'institution sportive qui elle-même privilégie également les jeux sportifs dénués d'imprévu (Parlebas, 1986). Ces pratiques ascétiques et strictement codifiées propices à l'acquisition de stéréotypes moteurs contraignants constituent pour les enseignants des points d'appui utiles dans des contextes scolaires particulièrement difficiles, elles sont productrices d'ordre là où le désordre menace. Elles autorisent un contrôle sur les corps, contrôle d'autant mieux accepté par les élèves qu'il s'appuie sur une norme sportive considérée comme universelle et donc incontestable et incontestée.

Pour les APS constitutives du « curriculum idéal », les variations constatées sont à peu près semblables. Les enseignants des quartiers défavorisés s'appuient sur la reconnaissance incontestée de certaines APS pour restaurer l'autorité de leur enseignement mise à mal dans ce type d'établissement. Face à des situations conflictuelles, la tradition ferait donc office de situation refuge rassurante pour l'enseignant. En privant les élèves d'une activité de « prise de décision motrice », (Parlebas, 1981) les enseignants tentent de limiter la marge de manœuvre de ces acteurs en renforçant le poids des contraintes structurelles.

On peut également faire l'hypothèse que ces activités permettent d'assurer un lien entre pratique familiale et offre scolaire, évitant ainsi, selon l'expression de Vulliamy (cité par Forquin, 1989), toute situation de « coupure culturelle » source de conflits entre élèves et enseignants. Peut-on pour autant conclure à une tendance au renforcement de la tradition en établissement défavorisé ? La prise en compte de ce profil d'élèves serait-il un frein à la mise en oeuvre de contenus réformateurs ?

La contradiction que nous allons observer maintenant entre « discours sur les pratiques » et « discours sur les principes » conduit à adopter un point de vue nuancé sur cette question. En effet, lorsque l'on interroge les enseignants sur une hiérarchisation possible entre les APS, la tradition l'emporte dans les établissements d'excellence. Les résultats d'ensemble révèlent que les activités pratiquées en milieu incertain sont jugées beaucoup moins formatrices par les enseignants que celles se pratiquant en milieu standardisé. La note maximale est plus souvent attribuée au trio gymnastique, athlétisme, natation. La marginalisation des activités de pleine nature dans les contenus du curriculum réel ne s'explique donc pas seulement par les contraintes matérielles d'enseignement mais par la conviction, exprimée par les enseignants, que ces activités ne méritent pas une place dans le cursus. Cette méfiance à l'égard de ce type de pratiques peut avoir pour origine une méconnaissance de ces activités auxquelles la formation initiale des enseignants d'EPS ne consacre qu'une infime partie de son temps. On sait également que les activités de plein air sont souvent associées à un aimable divertissement indigne de figurer dans les cursus. On peut constater une certaine proximité entre pratiques sportives et pratiques scolaires, les activités se pratiquant en « environnement sauvage » étant peu valorisées par les enseignants d'EPS, ces derniers privant leurs élèves de situations où « l'individu agissant est un individu décidant » (Parlebas, 1981). On peut regretter que soit ainsi écartées les conditions d'une véritable éducation à la prise de décision.

En établissements favorisés, le statut des APS considérées traditionnellement comme les plus légitimes est renforcé, ces APS semblent avoir acquis le statut de culture élaborée. C'est sur elles que se centre la transmission des contenus, c'est à partir d'elles que s'organisent la sélection, le classement des élèves. Leurs structures même se prêtent bien à ces opérations de tri qui président au fonctionnement de ces établissements d'excellence.

En établissements défavorisés au contraire les déclarations des enseignants s'orientent vers une évaluation équilibrée des potentialités formatrices des différentes familles d'APS. Ce souci de diversité est peut-être moins lié à la reconnaissance de la valeur intrinsèque de certains contenus qu'à une nécessaire adaptation au public scolaire. En effet, l'ouverture vers des activités moins conventionnelles, est sans doute un outil indispensable face à un public scolaire parfois peu motivé par le travail scolaire. L'élargissement de la gamme des activités proposées peut constituer une source de motivation supplémentaire. Ce constat semble paradoxal au regard des résultats précédents. Comment expliquer qu'en établissements favorisés un discours de moindre ouverture soit associé à une plus importante diversité au niveau des pratiques réelles, alors même que l'inverse se produit en établissements défavorisés ? Cette contradiction peut s'expliquer si l'on prend en compte les contextes d'enseignement. Exercent en établissements favorisés des enseignants âgés qui doivent adapter leurs principes pédagogiques à une population scolaire aspirant à des pratiques physiques diversifiées. A l'opposé, les enseignants jeunes des quartiers populaires, moins disposés par leur formation initiale à une hiérarchisation rigide des APS, se trouvent confrontés aux préférences de leurs élèves orientées vers les activités dépourvues d'incertitude. Les attentes et les aspirations des élèves viennent donc perturber les rapports entre principes et pratiques pédagogiques de ces enseignants. Le manque d'expérience associé à l'absence d'un projet d'enseignement solidement établi ne leur permet pas de s'installer, délibérément et à des fins de formation, dans une logique de rupture avec la culture de leurs élèves. Finalement, les choix opérés en établissements défavorisés répondent davantage à une « stratégie de survie » (Woods, 1997) ainsi qu'à un souci d'adaptation aux attentes présumées des élèves qu'à la mise en œuvre d'orientations pédagogiques résolument traditionnelles.

Conclusion :

Cette enquête nous met en garde contre un certain nombre d'illusions ou d'idées reçues concernant l'enseignement de l'EPS: illusion de l'existence d'une culture commune et universelle, illusion de la spécificité de cette discipline qui échapperait aux déterminismes sociologiques classiques, illusion du modernisme, illusion d'une cohérence entre discours sur les principes et discours sur les pratiques et enfin illusion didactique qui laisserait supposer que le choix des APS serait plus lié aux caractéristiques de l'APS et à ses effets éducatifs qu'aux caractéristiques du contexte d'enseignement.

A la question « qu'est-ce qui mérite d'être enseigné? », O. Reboul (1989) déclare « ce qui unit et ce qui libère ». En favorisant la mise en œuvre de contenus de formation dépendants des caractéristiques locales d'enseignement, les enseignants favorisent, en partie malgré eux, un différentialisme ségrégatif qui exclut toute forme de libération ou d'intégration. Entre libération et intégration, l'EPS aurait-elle implicitement opté pour la ségrégation ? Toute tentative non contrôlée de mise en œuvre de procédures de

différenciation pédagogique s'expose à cet effet pervers.

Toutefois, d'autres résultats, non exposés ici, montrent que les enseignants ne cèdent pas de façon abusive au « tout adaptation ». En effet, au cours des entretiens, les enseignants exerçant en quartiers populaires ont déclaré exercer une vigilance particulière à l'égard de toute dérive animatrice. Certains, ont affirmé avec force leur souci de ne pas dispenser « une EPS au rabais ». Souhaitons que ces déclarations n'en restent pas à des discours de principes et trouvent leur concrétisation dans les choix pédagogiques réellement mis en œuvre dans le quotidien de la classe.

La nécessaire prise en compte des caractéristiques des élèves dans tout processus de formation ne peut faire oublier que tout acte d'enseignement ne se réduit pas à subir passivement les effets produits par le profil socioculturel des élèves. Le projet de développement des élèves passe nécessairement par la reconnaissance de la valeur intrinsèque de certains savoirs et de certaines compétences. L'enseignant prend certes le risque d'exposer les élèves à une situation de « coupure culturelle » ; cependant, cette dernière n'est-elle pas le point de départ incontournable à toute formation à visée libératrice ? On peut noter que, en EPS, c'est précisément la définition même de ces savoirs qui fait débat.

Bibliographie

Arnaud, P.(1982). Les savoirs du corps. Education physique et éducation intellectuelle dans le système scolaire français, Lyon, PUL.
Bourdieu P.(1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture, Revue française de sociologie, p. 325-347.

Forquin, JC.(1989). Ecole et Culture. Le point de vue des sociologues britanniques, Bruxelles, De Boeck-Wesmael.
Isambert-Jamati, V. (1984). Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire, Paris, PUF.

Marsenach, J. (1997). Traits caractéristiques, rôle, fonctions de l'EPS selon une approche de séances pratiquées dans les collèges in BX. René (sous la direction de) A quoi sert l'éducation physique et sportive?, dossiers EPS n°29, p. 74-79.

Ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie. (1999). Un lycée pour le XXIème siècle.
Reboul, O. (1989). La philosophie de l'éducation, Paris, PUF, Que sais-je? n°2441.
Parlebas, P. (1981). Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice, Paris, INSEP.

Parlebas, P. (1985). Dynamique de l'interaction et de la communication motrice dans les activités physiques et sportives in M. Laurent et P. Therme (Eds), Recherches en activités physiques et sportives 1, Marseille, p. 9-29.
Parlebas, P. (1986). Eléments de sociologie du sport, Paris, PUF.

Tanguy, L., Agulhon, C. & Rope, F. (1984). L'enseignement du français au LEP, miroir d'une perte d'identité, Etude de linguistique appliquée, n°54, p. 39-68.
P. Woods, P. (1997). Les stratégies de « survie » des enseignants in J.-C. Forquin, Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes, Paris, Bruxelles, De Boeck et Larcier, p.351-376.

Annexe 5 : Extraits d'articles sur mixité, genre et EPS

Egalité en classes mixtes en Education Physique : quels arrangements pour les enseignant.e.s ?

Sigolène COUCHOT-SCHIEX (MCF, ESPÉ-UPEC) et^[1] **Daniel DERIAZ** (IUFÉ, Université de Genève). Formation et pratiques d'enseignement en questions ? N° 16 / 2013 / pp. 111-127

Introduction

Cela fait plus de trente ans que la mixité scolaire s'est imposée dans les pays européens comme la norme. Duru-Bellat et Marin (2010) rappellent qu'elle s'est inscrite comme une évidence dans tous les pays où l'égalité entre hommes et femmes est un principe fondateur. En France, la mixité scolaire est devenue obligatoire dans toutes les filières de la maternelle au lycée depuis la loi Haby du 11 juillet 1975.

Aujourd'hui, sans remettre en cause le principe de mixité scolaire, il paraît difficile de soutenir que la mixité scolaire produise de l'égalité scolaire (Duru-Bellat et Marin). Pour Pezeu (2011) «la mixité s'est imposée malgré elle, comme une « révolution tranquille » en concomitance avec l'évolution des mœurs, (...) [et] davantage pour des raisons économiques et pratiques que pour des choix éducatifs et pédagogiques (...) comme le prônait l'Education nouvelle au début du siècle [dernier]». Par conséquent, l'égal accès des élèves à un même lieu d'éducation, une même école, amène à penser que l'égalité est produite de fait par la mixité. La mixité générerait de l'égalité parce que les élèves sont traités de manière indifférenciée ; l'indifférenciation des actions garantissant un principe de justice par leur similitude (Théry, 2007).^[1] La sociologie de l'éducation démontre depuis vingt ans la fabrication des inégalités sexuées. En Education Physique et Sportive (EPS), discipline qui contredit la réussite des filles à l'école, les enseignant.e.s peinent à évaluer les performances des filles à leur juste valeur. Les recherches en socio-didactique ont questionné leurs pratiques du point de vue didactique ou transversal et ont montré comment les inégalités sexuées sont générées tout au long du curriculum y compris au cours de l'acte d'enseignement. Ce traitement inégalitaire des filles et des hommes échappe largement aux enseignant.e.s même lorsqu'ils s'affichent favorables à la mixité et à l'égalité sexuée. Il en est de même pour les élèves. En France comme à Genève, ni les filles ni les hommes ne perçoivent ces inégalités lorsqu'on les interroge à propos de l'évaluation (Lentillon-Kaestner et Cogérino, 2005 ; Deriaz et alii, 2012).^[1]

« Ne constituent pas une discrimination les mesures appropriées visant à promouvoir l'égalité entre femmes et hommes ». Grossenbacher (op.cit.) précise que « cette recommandation se fonde sur le fait que la coéducation n'instaure pas automatiquement l'égalité des sexes. En effet, elle peut au contraire engendrer une perception très partielle des réalités, accentuer les comportements stéréotypés et aggraver l'écart entre filles et hommes dans l'affirmation de soi (CDIP 1992, 52 s.) »

Eléments de contexte : L'EP une discipline résistante au principe d'égalité des sexes ?

Contexte en France

Depuis l'an 2000, trois conventions interministérielles attentives à promouvoir l'égalité des sexes et la lutte contre les stéréotypes conduisant aux discriminations sexuées ont été promulguées. Ces textes institutionnalisent la préoccupation à l'égalité des sexes comme priorité transversale commune à différents ministères dont celui de l'Education Nationale. Leurs objectifs ciblent essentiellement deux axes: le respect mutuel entre les sexes et l'orientation scolaire et professionnelle. La première convention (2000) s'est accompagnée de la création de missions « Egalité des chances, filles-hommes » au sein des instances académiques. Ces priorités sont actuellement renouvelées et étendues à tous les niveaux du système éducatif (de la maternelle au lycée) et à la lutte contre les stéréotypes de sexe.

« Les divers textes parus depuis 2013 permettent de légitimer davantage l'introduction du thème de l'égalité femmes-hommes dans les plans de formation des enseignants au sein des ESPÉ. C'est le cas de la convention interministérielle du 7 février 2013 pour « l'égalité entre les filles et les hommes, les femmes et les hommes dans le système éducatif » qui insiste sur la nécessité de formation de tous les acteurs de l'école. C'est aussi le cas de la loi de Refondation de l'école (9 juillet 2013) qui inscrit cette préoccupation à la fois dans les valeurs de l'école et dans la formation initiale de tous les enseignant-e-s et cadres en éducation. Les ESPÉ « préparent les futurs enseignants et personnels d'éducation [...]. Elles organisent des formations de sensibilisation à l'égalité entre les femmes et les hommes et à la lutte contre les discriminations ». Enseigner à l'égalité et à la lutte contre les stéréotypes de sexe fait désormais partie des incontournables de la formation et vise l'acquisition des compétences professionnelles spécifiques pour tous les acteurs et actrices du système éducatif. L'acquisition des compétences visées s'inscrit dans le cadre du « référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation » (Arrêté du 1^{er} juillet 2013) qui liste les compétences professionnelles attendues. En lien avec notre propos, on y retrouve les compétences à « faire partager les valeurs de la République » qui spécifient que les professionnels doivent « savoir transmettre et faire partager les principes de la vie démocratique ainsi que les valeurs de la République : la liberté, l'égalité, la fraternité ; la laïcité ; le refus de toutes les discriminations » puis la compétence à « agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques » qui spécifie que toutes et tous, professeurs et personnels d'éducation, doivent être capable de « se mobiliser et mobiliser les élèves contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre, promouvoir l'égalité entre les filles et les hommes, les femmes et les hommes. » (Quels sont donc les effets des enseignements proposés dans le cadre de nos formations sur les pratiques enseignantes ? » (*Où en est-on dans la formation aux questions de genre des enseignant-e-s en EPS ? Une analyse issue du master MEEF de l'ESPE de l'académie de Créteil, Sigolène Couchot-Schiex, LIRTES, EA 7313, ^[12] Observatoire Universitaire International d'Éducation et Prévention (OUIEP)*)

Recherches menées à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Lyon

Les résultats de deux recherches menées à Lyon entre 2007 et 2009 ont mis en évidence la non-considération de la question de la mixité par certain.e.s et la difficulté dans les

mises en œuvre sur le terrain. La mixité étant perçue comme allant de soi, les jeunes enseignant.e.s s'en désintéressent lorsque les solutions pratiques ne sont pas immédiatement disponibles, ne s'engageant pas dans la recherche de remédiations (Couchot-Schiex et alii, 2009). Seuls des déclencheurs semblent susceptibles d'activer une prise de conscience de la part de l'enseignant.e. Les incidents critiques, les comportements ou faits perturbateurs semblent favoriser une prise en considération des événements à partir de la question de la mixité : « *Un matin, une fille s'est un peu rebellée et m'a dit que ce qu'on faisait était nul. C'est à ce moment-là que je me suis posé des questions* ».

Souhaitant mieux comprendre l'origine des résultats mitigés de l'étude précédente, une seconde étude a été conduite utilisant une méthodologie *in situ*, permettant l'observation des propositions pédagogiques et didactiques et leurs conséquences sur les comportements des élèves lors des apprentissages, selon les choix effectués. Nous avons rencontré 4 enseignant.e.s stagiaires professeurs d'éducation physique et sportive, volontaires (2F/2H), dans leur classe, durant leur année de stage, où ils.elles ont été filmé.e.s pendant deux séances différentes dans deux APSA. Chaque séance était suivie d'un entretien d'auto-confrontation.

Les résultats ont mis en évidence le rôle primordial de l'enseignant.e. Ce n'est que lorsqu'il.elle prend à bras le corps la problématique que l'apprendre ensemble en mixité s'inscrit dans la réalité du cours, renvoyant à la responsabilité de sa posture professionnelle. Des outils et des mises en œuvre réfléchies peuvent alors se décliner sous des modalités didactiques et pédagogiques : formes de groupement des élèves, objectifs et critères fixés, outils de partage d'informations, progressions techniques spécifiques et équitables.

Nous concluons l'étude en mettant en évidence la position centrale de l'enseignant.e «son regard sur les différences, ses valeurs pénètrent ses formalisations, ses encouragements, ses attentions, ses aides à comprendre... et in fine l'unité séquentielle de sa leçon.» (Coltice et Couchot-Schiex, 2010).

L'hypothèse de l'étude est que, sans formation spécifique aux questions de mixité, de genre et d'égalité entre les sexes dans l'enseignement d'éducation physique, on pourrait observer des effets «générationnels» (Terret, Cogérino et Rogowski, 2006). Les enseignant.e.s, tout comme les étudiants, «sont porteur(euse)s (...) d'attentes [partagées] fortement imprégnées de valeurs masculines (...) [qui] témoignent d'un appui sur les stéréotypes sexués (Patinet-Bienaimé et Cogérino, 2012, p. 50). Ces stéréotypes sont attribuables, entre autres, au parcours sportif et au rapport aux activités physiques et sportives. Les parcours antérieurs vécus par les enseignant.e.s et étudiants ont pour caractéristique commune d'être souvent peu favorables à la reconnaissance et la prise en compte des questions d'égalité et d'équité.

Une autre difficulté semble provenir de la représentation même de la valeur d'égalité. Les enseignant.e.s semblent généralement considérer que c'est seulement si tous les élèves sont confrontés à une même situation d'apprentissage, que l'acte d'enseignement est juste et égal pour tous. Cette apparente égalité d'accès et de traitement masque de réelles difficultés. Invisibles en partie parce qu'impensées, les inégalités sexuées mettent à mal le principe vertueux de l'égalité scolaire. Ainsi, alors que les valeurs d'égalité sont

reconnues unanimement par les enseignant.e.s, leurs mises en œuvre contiennent en elles-mêmes des critiques que l'on ne saurait réserver à l'enseignement de l'éducation physique. En l'absence d'un modèle clair et étendu à toutes les sphères : politique, sociale, économique, juridique, éducative, ce sont les arrangements de terrain qui s'imposent. L'égalité femmes-hommes est un processus en construction. L'une des premières réponses généralisées jusque dans les années 2000 en France s'est inscrite dans une logique réparatrice afin de combler l'écart défavorable aux femmes (Dauphin, 2012, p. 53). C'est un peu ce qui se passe dans les premières propositions émises par les enseignant.e.s d'éducation physique: on recherche tout d'abord la compensation, la réparation. La critique fait valoir que cette logique positive entretient «un modèle masculin qui demeure la référence puisqu'il s'agit de rattraper la situation par rapport aux hommes ; dans ce système de référence, lutter contre les discriminations signifie donc évaluer les femmes à l'aune d'une norme masculine» (Dauphin). Il semblerait qu'effectivement, l'attribution de bonus ou tout autre système de compensation trouve rapidement ses limites dans l'enseignement de l'EP, notamment au regard de la résistance à la norme, norme masculine se rapportant à la norme sportive. Les réparations sont essentiellement palliatives car elles n'agissent pas sur l'origine des inégalités ni sur leur caractère systémique. La volonté d'égalité est-elle compatible avec le paramètre de la différence sexuée? Finalement, en éducation physique, c'est toute la question de nos bonus évaluatifs, de nos outils compensatoires qui posent de fait la faiblesse des filles (plus petites, plus fragiles, plus faibles, plus statiques, plus passives) et par opposition la force des hommes (plus grands, plus musclés, plus dynamiques, plus actifs). Cette position, peut être suggérée par la spécificité du travail sur les corps qui amène inévitablement à intégrer les différences fondées sur le physiologique ou le biologique, tellement elles semblent fréquentes et marquées.

Interroger LES différences (sexe, classe, « race », handicap...) n'amènerait-il pas à penser la diversité et l'ouverture des possibles ? Cette perspective rejoint celle déjà formulée par les mêmes auteurs qui proposent à la suite de Hadji l'«équité comme égalité dans la qualité du développement individuel ». On remarque cependant qu'il existe une vraie difficulté à passer de la réalité du terrain et ses arrangements à cette perspective idéale pour l'égalité filles-hommes.

Des besoins de formation identifiés, mais quelles orientations pour les dispositifs ?

« Former les enseignants à une didactique disciplinaire qui envisage ses contenus et ses objets au prisme du genre et des préjugés » (Morin-Messabel et alii, p. 58) suppose de mettre les questions d'égalité et d'équité entre les sexes au fondement d'un renouvellement des pratiques, pour une formation à l'égalité et à l'équité comme « savoir pour enseigner ». Cela nécessite de la part de l'enseignant.e, l'acquisition d'une posture et de gestes didactiques adaptés qui lui permettent de lire et comprendre les situations didactiques réelles pour intervenir tout en garantissant l'égalité entre les sexes. Plus encore, il s'agit également de questionner et discuter le rapport entre les activités physiques et sportives comme pratiques sociales de référence (Martinand, 1989), les formes de pratiques scolaires possibles et les élèves concernés pour proposer un « savoir à enseigner » renouvelé et mieux adapté à la diversité des publics (au-delà de la différence sexuée).

La référence culturelle sportive actuelle dominante fait-elle sens auprès de tous les élèves,

filles et hommes ? Il semble que non ! La sexuation des références culturelles de l'éducation physique et sportive est, tout comme les différences corporelles, visible et se trouve être pour la plupart des pratiques physiques et sportives une référence masculine (Davisse, 2010).

S'il est fondamental que la lutte contre les inégalités passe par l'acquisition pour tous les élèves d'une culture commune, vers quelle culture commune de référence se tourner?

En éducation physique, les contenus d'enseignement sont largement dépendants de la référence culturelle mais également de sa co-construction dans l'action conjointe. Comme le rappelle Terrisse (2001, p.9) «la référence n'est pas neutre. Elle s'inscrit comme toute activité humaine, dans des choix qui la déterminent (...)» ! A priori, les choix réalisés à partir de la référence culturelle sportive actuelle par les enseignant.e.s ainsi que la référence et les contenus co-construits en classe paraissent peu propices à une éducation physique égalitaire pour les filles et les hommes. La réalité mise à jour par les nombreux travaux de recherche portant sur cette thématique pointe un déséquilibre constant de la référence et des contenus en défaveur des filles.

La construction scolaire des inégalités entre filles et hommes

Le cas de l'éducation physique et sportive dans le second degré en France

Gilles Combaz, Olivier Hoibian (2007)

1. Introduction

Depuis la moitié des années 1970, la sociologie de l'éducation française a souligné le rôle que peut jouer l'école dans la construction des inégalités sociales de trajectoires scolaires. On a montré que si l'école peut être le reflet assez fidèle des inégalités structurelles caractérisant notre société, elle est aussi le lieu où se « fabriquent » une partie des inégalités. La recherche dont on présente les premiers résultats dans le cadre de cette communication est centrée sur les inégalités entre filles et hommes à l'école. Les revues de littérature consacrées à la question du rôle que peut jouer l'école dans la construction de ces inégalités font apparaître trois principaux axes : les interactions en classe ; les contenus d'enseignement ; l'orientation scolaire et professionnelle (Duru-Bellat, 1995). Notre recherche se réfère essentiellement au deuxième axe : les contenus d'enseignement que l'on aborde sous l'angle des curricula et en tâchant de développer, de ce point de vue-là, la voie ouverte par Nicole Mosconi (1994, p. 115-119).

Notons en premier lieu que l'EPS est une discipline dépositaire d'un certain nombre de valeurs masculines étroitement associées au sport. Par ailleurs, l'EPS est une matière où les différences d'ordre biologique ont un tel caractère d'évidence qu'elles permettent d'occulter, dans la plupart des cas, la dimension socialement construite des inégalités de réussite entre hommes et filles. Ceci est d'autant plus important que ces inégalités sont à la fois fortes et récurrentes, largement en faveur des hommes. Contrairement à ce que l'on observe lorsque toutes les disciplines sont confondues, en EPS, les filles réussissent moins bien que les hommes. Si l'on se réfère aux résultats obtenus aux épreuves d'EPS pour lesquelles on dispose de données statistiques assez fiables, il est aisé de constater que les filles sont assez largement distancées par les hommes (France entière : 0,8 pt, académie de Créteil : 1,17 pt)

Depuis la moitié des années 1980, des réflexions et des recherches ont tenté d'apporter un certain nombre d'éléments permettant d'interpréter ces résultats. On peut grossièrement distinguer trois axes principaux :

Le premier concerne la mixité et les modalités concrètes de sa mise en œuvre. Plusieurs enquêtes qualitatives fournissent des résultats assez convergents : dans la plupart des séquences d'enseignement observées, la nature des situations pédagogiques proposées contribue à mettre en difficulté une bonne partie des filles (Davisse, Volondati, 1987 ; Moreno, 2006).

Le deuxième axe rassemble des travaux centrés sur les interactions en classe. On retrouve ici des résultats quasi similaires à ceux que l'on observe pour d'autres disciplines scolaires : en EPS, les enseignants interagissent davantage avec les hommes qu'avec les filles. Ce qui peut avoir une incidence sur l'investissement et la réussite de ces dernières (Couchot-Schiex, Trottin, 2005 ; Trottin, 2007).

Le troisième axe regroupe des recherches ayant cherché à analyser l'impact de la nature des activités physiques proposées. On cherche ici à montrer que la situation où l'on propose aux filles de pratiquer des activités traditionnellement masculines (lutte, boxe, rugby, football) est plus fréquente que celle consistant à offrir aux hommes l'opportunité de pratiquer des activités plutôt féminines (aérobic, danse, step, etc.) (Combaz, 1992 ; Louveau, Davisse, 1998 ; Vigneron, 2006). Au-delà de la nature des activités physiques proposées, il s'agit aussi des modalités de pratique privilégiées. Les enseignants d'EPS donnent généralement la priorité à un modèle où prédomine largement une logique d'affrontement propre à la pratique sportive de compétition. Or, il s'avère qu'une bonne partie des filles se situe relativement à distance de ce modèle et souhaite pratiquer des activités physiques sans nécessairement éprouver le besoin de se confronter à des adversaires ou de produire une performance (Baudelot, Estabiet, 2006 ; Cogérino, 2006). Eu égard aux deux éléments évoqués (la nature des activités physiques proposées et les modalités de pratique privilégiées), certains chercheurs estiment que l'enseignement de l'EPS se caractérise, en définitive, par un *curriculum masculiniste* (Terret *et al.*, 2006).

2. Eléments de cadrage théorique et problématique

Pour l'EPS, nous abordons la question de la légitimité des contenus d'enseignement à travers deux dimensions : la nature des activités physiques servant de support aux séquences d'enseignement et les modalités de pratique proposées. Nous faisons l'hypothèse que les inégalités de réussite entre filles et hommes peuvent s'expliquer en partie par les choix opérés dans ces deux registres. Ce qui résulte de ces choix est étudié ici à travers le jeu existant entre le *curriculum formel* (ou prescrit) et le *curriculum réel*. Caractérisant les contours de la culture scolaire, le curriculum formel, également appelé *curriculum prescrit* « spécifie ce qu'il faut enseigner ou faire apprendre » (Perrenoud, *op. cit.*). Le curriculum réel peut être défini lui « comme le contenu effectif de l'enseignement et des situations d'apprentissage » (Perrenoud, *op. cit.*).

Pour l'EPS, nous formulons l'hypothèse qu'il existe un décalage entre ce que propose le curriculum formel et ce qui caractérise le curriculum réel. Ce décalage se manifeste de la manière suivante : le curriculum formel insiste sur la nécessité d'ouvrir le plus possible la gamme des activités physiques proposées aux élèves. En revanche, le contenu du

curriculum réel montre que l'on donne la priorité à certaines activités physiques qui ne sont pas nécessairement les plus adaptées à la réussite des filles. Du point de vue des modalités de pratique privilégiées, il n'y a quasiment aucun décalage : considérant qu'il constitue la version la plus élaborée du point de vue de la motricité et la plus représentative culturellement, le modèle sportif compétitif, peu attractif pour une bonne part des filles, est celui qui est valorisé.

En définitive, ce sont les choix opérés par les enseignants – en termes de choix d'activités physiques – et le consensus existant entre le curriculum formel et le curriculum réel au sujet des modalités de pratique les plus légitimes, qui contribuent, pour une grande part, à « fabriquer » les inégalités de réussite selon le sexe.

Le curriculum réel observé :

En ce qui concerne la nature des activités physiques pratiquées dans le cadre des enseignements d'EPS, nous distinguerons deux aspects: 1. les activités traditionnellement considérées comme plutôt féminines ou plutôt masculines ; 2. les activités qui peuvent être appréhendées comme ni spécialement féminines, ni particulièrement masculines.

Pour ce qui est du premier aspect, on observe, grâce à l'enquête de la DEPP, que les filles sont proportionnellement, par rapport aux hommes, plus nombreuses à pratiquer des activités physiques plutôt masculines : lutte (3,6 %), boxe (3,9 %), rugby (5,2 %) et football (10,5 %). En regroupant ces activités, cela représente 224 filles, soit 23,2 %. Par comparaison, on ne compte que 37 hommes, soit 3,8 % qui pratiquent la danse, l'aérobic, le stretching ou le step. Par ailleurs, il faut aussi ajouter que les activités physiques dites masculines peuvent correspondre aux aspirations d'une partie des filles (comme le montrent les travaux de C. Mennesson, 2005). De ce point de vue, le cas de la boxe est ici particulièrement éclairant: sur notre échantillon, 22,7 % des filles souhaitent pratiquer cette activité. Nous n'avons pas, pour les hommes, de tels résultats vis-à-vis des activités dites féminines, loin s'en faut.

Abordons à présent le cas des activités pouvant être considérées comme ni spécialement féminines, ni particulièrement masculines : l'athlétisme, le basket-ball, le volley-ball, le badminton, le tennis de table. De manière incontestable, elles constituent les activités les plus souvent choisies comme support des enseignements en EPS (cf. tableau 2). Les travaux de Cécile Vigneron (2005) montrent (à l'échelle d'une académie) qu'elles s'avèrent relativement pénalisantes pour les filles en termes de résultats obtenus aux épreuves d'EPS du baccalauréat. Les orientations fournies par le curriculum formel n'indiquent nullement qu'il faut accorder une si grande importance à ces activités. Très prudemment, les textes officiels mentionnent simplement qu'il existe un ensemble commun constitué des activités les plus fréquemment enseignées dans les établissements scolaires. Dans cet ensemble commun, il y a bien sûr l'athlétisme, le basket-ball, le volley-ball, le badminton, le tennis de table mais, il y a aussi, – et il faut le souligner : la gymnastique artistique, l'acrosport, l'escalade, la course d'orientation et la danse. Dans une partie des ces activités-là, les résultats obtenus par les filles sont plus qu'honorables (cf. les résultats notamment pour l'acrosport et la danse, Vigneron, 2005, p. 97).

Pour les enseignants d'EPS existerait-il des activités physiques dites de « base » qui doivent constituer les principaux fondements de la discipline ? Dans l'enquête de la

DEPP, la question leur a été posée : 60,9 % ont répondu par l'affirmative. Trois activités émergent nettement : la natation, 20,4 % ; les sports collectifs, 13,7 % et l'athlétisme, 13,7 %. Bien entendu, nous pouvons toujours évoquer les contraintes matérielles liées à l'accès aux équipements sportifs ou aux sites de pratique. Les travaux de M.P. Poggi-Combaz (2002) montrent que même lorsqu'on leur propose de faire abstraction de ces aspects, les enseignants d'EPS donnent encore la priorité aux mêmes activités physiques : athlétisme, natation, et sports collectifs de petits terrains.

En guise de conclusion provisoire

Plusieurs recherches sociologiques montrent que le rapport qu'entretiennent les enseignants à la culture, appréhendée de manière générale ou, considérée de façon plus spécifique, en termes de savoirs propres à leur discipline, peut avoir des incidences non négligeables sur les inégalités sociales de réussite scolaire (Isambert- Jamati, Grosiron, 1984 ; Tupin, 1996). Pour l'EPS, il est probable que l'habitus sportif des professeurs puisse conduire à l'élaboration de contenus d'enseignement dont les fondements reposent sur deux principaux éléments : un éventail restreint d'activités physiques dites de « base » et des modalités de pratique donnant la priorité au modèle sportif compétitif. Peut-on considérer que ces deux caractéristiques concourent à l'universalité de la culture corporelle transmise à l'école et que, du coup, elles s'imposent à tous les élèves qu'ils soient filles ou hommes ?

Regards sur la mixité par un groupe d'enseignants

stagiaires en EPS

Coltice, M. et Couchot-Schiex, S. (2006). In G. Cogérino, La mixité en éducation physique. Paroles, réussites, différenciations. Dossier EPS, 67. p.122-140.

Les travaux sur les stéréotypes de sexe établissent des constats sur l'activité physique des filles et des hommes, que l'on retrouve souvent dans les représentations des enseignants. Ceux-ci concernent par exemple l'engagement physique moindre des filles, l'habileté motrice bien supérieure des hommes : l'initiative, la prise de décision et le défi s'exprimant davantage pour ces derniers, alors que la sociabilité, l'écoute et le pragmatisme sont des caractéristiques féminines. Il en va de même en ce qui concerne les activités physiques à forte connotation sexuée. Nous remarquons ainsi que les écrits sur la question de l'égalité ou de l'équité des deux sexes à l'école, ou plus largement sur la mixité, ont tendance à figer les préjugés et finalement à justifier "la nature" de chaque sexe, alors qu'il conviendrait d'encourager la vigilance.

C'est dans ce contexte actuel d'interrogations que nous supposons que le traitement de la mixité par les enseignants d'EPS renvoie à des évidences culturelles et sociales qui banalisent l'échec des filles dans les pratiques physiques alors que nous pensons qu'un nouveau regard, une nouvelle posture d'enseignant seraient susceptibles d'être envisagés. Notre rôle de formatrices n'est-il pas d'inciter à l'innovation, à la transformation, plutôt qu'au conformisme ?

1. L'observation et l'analyse des professeurs stagiaires face à la mixité

Nous avons accompagné seize professeurs stagiaires (PCL2) pendant leur année de stage. En début de formation, ils ont été sensibilisés à la problématique du genre par la présentation d'une recherche. L'analyse du recueil de données doit nous permettre de valider notre hypothèse selon laquelle la vigilance sollicitée autour d'une problématique d'enseignement est une aide pour échapper aux réponses stéréotypées et pour ne pas céder au sens commun, conservateur et fataliste.

A partir de cette question, « A l'issue de la séance, quels sont les élèves que tu gardes en mémoire et pourquoi ? », nous voulons savoir si l'enseignant novice dépasse les problématiques de gestion du groupe classe et approche les élèves dans leur singularité. Se réfère-t-il davantage aux stéréotypes ou à des questions sur la mixité et la place des filles et des hommes ? Nous observons que les élèves mentionnés sont ceux qui se font eux-mêmes remarquer, soit par des attitudes non conformes aux attendus, soit par des attitudes de réussite valorisantes pour la situation d'enseignement.

Les élèves mentionnés :

- **Les élèves qui réussissent bien.** Les souvenirs du matin traduisent une évocation prioritairement axée sur les élèves qui ont bien fonctionné dans les tâches. « Les élèves dont je me souviens : élèves hommes qui jouent bien, les meilleurs » ou encore « c'est un élève de très bon niveau ». Ces élèves sont prioritairement des hommes. Occasionnellement, ce sont des filles, et alors la réussite semble épater : « Anaïs est l'élève que je garde en mémoire parce que c'est la première fois qu'elle a réussi... », « Louise et Flavie, qui m'ont bluffé par le progrès qu'elles ont réalisé ».
- **Les élèves qui ont posé des problèmes.** Ce sont des élèves en difficulté, pour la plupart des hommes et qui ont un comportement menaçant pour le bon déroulement de la séance : « Kévin au début du cours qui était encore en conflit »... Une fille conteste l'organisation, « Mathilde qui est venue me trouver en disant qu'on ne savait pas faire les équipes, qu'elle n'était pas satisfaite de ces équipes ».
- **Le niveau des élèves.** Le faible niveau des filles rend le stagiaire désarmé : « Une élève qui avait un niveau très bas », « Une fille qui est tout le temps très très passive », « Les filles qui avaient plus de mal, on sentait une certaine lourdeur dans leur pas. ».

Quantitativement parlant, nous constatons que les filles représentent le plus grand nombre d'évocations. Les filles ont généralement une activité réduite : elles donnent davantage l'impression d'être actives qu'elles ne le sont réellement, « Elles ont peu la balle, sont molles, évitent de passer ». Du coup elles dérangent l'enseignant. Cependant certaines filles réussissent bien et alors l'enseignant est épaté, surpris, bluffé, il trouve ça énorme...

Il est à noter que les hommes sont qualifiés de manière positive : « battants, dynamiques, joyeux, ils s'amuse, mettent de la vie », et aussi de façon plus négative : « Ils sont hors tâches, gênent le cours, cherchent le conflit » et donc provoquent de la colère de la part de l'enseignant.

L'activité motrice et sociale des élèves.

Les hommes : Ils sont décrits surtout à partir de leur motricité qui est perçue de façon positive et dans le sens d'habiletés maîtrisées : « On sentait qu'ils étaient plus dynamiques. ». Les relations sociales témoignent du défi, du leadership, du conflit : « Il s'est vraiment battu pour marquer les points et faire évoluer son équipe », « Quand ils observent, ils mettent beaucoup plus de vie dedans c'est-à-dire qu'on a l'impression qu'ils commentent le match ».

Les filles : Leur description valorise les aspects de sociabilité et d'intelligibilité. Les témoignages montrent une difficulté pour les filles à trouver leur place dans les situations d'enseignement proposées. Leur motricité est assignée comme peu dynamique : « Elles se déplaçaient de façon assez molle par rapport aux hommes. ». Leur sensibilité semble être ce qui les bloque : « elle s'écoute trop », elles laissent sortir leurs émotions, ou bien leur côté sensible permet d'avoir une relation directe dissociée du groupe classe « une élève qui s'était fait une entorse avec qui j'ai bien discuté », « elle a eu beaucoup de sensations nouvelles, elle était super contente ».

L'analyse permet de penser que les stéréotypes émergent majoritairement dans ce que les enseignants novices repèrent des élèves. De plus, ils expriment leur surprise dès lors que les filles ou les hommes ne coïncident pas avec les représentations liées aux stéréotypes de sexe. Par exemple, un jeune professeur se dit « bluffé », « Quand elles jouent, elles ne jouent pas seulement maintenant avec l'intention de renvoyer le volant mais de mettre l'adversaire en difficulté et je trouve ça énorme. ». Une autre s'estime « agréablement surprise au départ de voir que les filles se battaient essayaient de rattraper la balle, elles avaient quelques difficultés, mais elles se battaient, elles étaient sur chaque ballon. ».

En résumé : Malgré une sollicitation auprès des jeunes enseignants pour prendre en compte l'activité des élèves selon leur sexe, il ressort que ces derniers ont de la difficulté, en situation d'enseignement, à repérer finement les comportements différenciés. Ils s'arrêtent aux évidences : les hommes sont plus actifs en EPS, plus engagés et volontaires, les filles ont un potentiel moindre et sont trop à l'écoute de leurs sensations qui inhibent encore plus leur activité.

Les représentations

Le thème des représentations est un sujet qui a été abordé par la moitié des stagiaires soit par le biais de l'entrée dans l'activité, soit par celui de l'activité différenciée des filles et des hommes. Par exemple, abordant un cycle danse en classe de seconde mixte, une enseignante souhaite « faire tomber les représentations » des hommes sur cette activité et propose de visionner un extrait d'un spectacle dans lequel « chacun a pu se retrouver » dans « le style de danse, dans les morphologies, dans la culture ». Elle conclut : « Le visionnage de cet extrait a permis de faciliter aussi bien l'entrée des filles que des hommes dans l'activité ».

En natation (activité connotée comme appropriée aux deux sexes) un stagiaire se heurte au refus des filles « de se mettre en activité ». Persuasion, cris, punition, négociation resteront sans effet jusqu'au moment où une fille « s'est un peu rebellée et m'a dit que ce que l'on faisait était nul ». Émerge alors une prise de conscience brutale « C'est à ce moment là que je me suis posé des questions ». L'enseignant est amené à proposer un

nouvel habillage des contenus visant à « remotiver ces élèves en les engageant ». La proposition d'une pratique en dyade pour briser l'aspect individualiste et permettre un tutorat porte ses fruits mais laisse malgré tout notre jeune enseignant sceptique sur des résultats pourtant positifs : « Les filles se sont engagées et ont même progressé ». L'adverbe « même » utilisé ici, dénote d'une certaine ironie ou d'une attitude désabusée.

Ces extraits mettent en évidence que l'habillage des situations, les modalités de groupement et les consignes données par l'enseignant produisent des effets contribuant à la réticence, voire au refus ou au contraire permettent l'accession des filles et des hommes à l'activité physique enseignée.

La perception de l'enseignant

Le thème de la perception de l'enseignant sur sa propre activité réflexive à l'égard des filles et des hommes est abordé par deux enseignantes sensibles aux différences qu'elles accomplissent elles-mêmes lors de la gestion du cours ou des incidents de discipline. L'une et l'autre remarquent que leur investissement ou leur attention se porte davantage sur les hommes. Une stagiaire s'est « beaucoup mobilisée » avec les hommes et pour le groupe suivant constitué de filles, elle a « besoin de souffler un peu ». Cette disposition en faveur des hommes est fréquente chez les enseignants d'EPS des deux sexes : ici, ce sont deux femmes qui remarquent cette attitude différenciée au détriment des filles (Couchot-Schiex, 2005).

Discussion

Les propos exprimés par les enseignants stagiaires démontrent qu'un niveau de vigilance accru sur la thématique de la mixité permet aux enseignants de prendre conscience des problèmes posés. Dans notre analyse, certains stagiaires avouent qu'ils ne traitent le problème de la mixité que suite à un événement brutal qui interrompt le déroulement du cours.

En résumé : Dans le cadre de cette analyse de productions d'écrits des enseignants stagiaires (première méthodologie employée : réponse à la question « A l'issue de la séance, quels sont les élèves que tu gardes en mémoire et pourquoi ? »), la gestion de la mixité donne lieu à des constats de banalité courante et n'est donc pas toujours considérée comme « marquante ». C'est souvent un événement particulier (refus de pratique, conflit d'autorité et injustice reconnue) qui déclenche la prise de conscience. La confrontation des élèves et la remise en cause de la crédibilité de l'enseignant dans sa pratique, est l'étincelle qui déclenche la recherche d'une réponse moins stéréotypée.

Les liens entre classe, APSA et mixité

Les APSA : Les représentations des professeurs stagiaires sur les APSA qui ne posent pas de problème de mixité sont variables. On peut remarquer que les APSA mentionnées sont plutôt des activités individuelles, peu connotées sexuellement comme la course de durée, ou appropriées aux deux sexes, comme la natation, le tennis de table, le badminton, le volley. Au titre des activités féminines, les enseignantes citent la danse, l'acroport, la GR, la gymnastique. Au titre des activités masculines, la lutte et le combat d'une manière générale, le foot, le volley et le basket sont cités par les enseignants, ce qui ne se superpose pas tout à fait avec la littérature classique.

Une évaluation appropriée de ce qui a été appris ?

L'idée de mixité ne tient-elle qu'à un « vivre ensemble » juxtaposé, et non pas à un « apprendre ensemble » qui sous-entendrait une évaluation appropriée de ce qui a été appris ? Quel sens donner à l'évaluation si ce n'est le repérage des transformations des élèves ? Or le discours des enseignants livre l'impression que l'on maintient des filles et des hommes dans leurs rôles respectifs. La hiérarchisation des sexes est tellement intégrée par les filles et les femmes que ce bain permanent de domination inhibe toute velléité de différenciation et de récrimination. L'enseignant et les hommes dominant cet état de vivre ensemble dans la classe. Comment les filles pourraient-elles s'en départir sans quitter leur statut de dominées et leur infériorité « naturelle » admise en EPS, sans abandonner leur rôle d'auxiliaires sociales ? Pour elles, il est normal qu'il n'en soit pas autrement, elles ne se posent même plus de question : au moment de l'acte d'évaluation, la fille qui était au niveau des hommes combat contre les filles, c'est accepté tacitement. L'enseignant effectue alors des « arrangements », ce que les filles admettent, car elles ont intériorisé la domination des hommes en général et notamment en EPS. Au final, cela contribue à renforcer l'écart entre les filles et les hommes (Lentillon, 2005). Dans cette situation de combat, quelle valeur attribuer à une hiérarchisation qui serait effectuée dans un contexte devenu non mixte, où chaque élève serait cantonné à son rôle social et à son sexe biologique ?

Au contraire, « apprendre ensemble » doit permettre à chaque individu d'aller vers un savoir commun de manière personnelle. Si l'enseignant propose une situation unique, chaque élève doit trouver un chemin pour atteindre le but proposé. Plus de situation de rupture en badminton, différenciée en smash pour les hommes, et en attaque placée pour les filles, mais des situations où les filles et les hommes peuvent smasher ou placer selon leurs choix et leurs compétences construites par l'apprentissage.

En résumé : Dans le cadre de cette analyse des productions écrites (deuxième méthodologie employée : raconter un événement marquant) des enseignants stagiaires, la gestion de la mixité donne lieu aux constats de banalité et n'est donc pas toujours considérée comme « marquante » et inductrice de nouvelles propositions pédagogiques. C'est souvent un événement particulier (refus de pratique, conflit d'autorité et injustice reconnue) qui déclenche la prise de conscience. La confrontation directe avec les élèves, et la remise en cause de la crédibilité de l'enseignant dans sa pratique, sont l'étincelle qui déclenche la recherche d'une réponse moins stéréotypée.

À la lecture des entretiens, une impression se dégage assez fortement : les discours des enseignants stagiaires sur la mixité sont sexués. En effet, les femmes parlent régulièrement au cours de l'entretien des relations qu'elles ont avec les élèves ou que les élèves ont entre eux, alors que les hommes parlent plutôt de l'évaluation, des barèmes et de l'habillage de la situation (compétition, défi, coopération).

La prise en compte des éléments qui construisent la mixité

Sous le feu des questions de l'entretien, les enseignants stagiaires ont été contraints de prendre en compte les éléments qui construisent la mixité. Ils ont été conduits à se rendre compte que souvent les problèmes restent ignorés car la cohabitation des sexes paraît aller de soi. Mais plusieurs avouent leur ignorance de ces choses, ou leur prise de conscience,

somme toute superficielle.

Cette discussion s'organise autour de quatre thèmes :

- **le premier est la reconnaissance que l'EPS n'est pas neutre :** L'EPS par sa référence constante aux pratiques sportives n'est pas une discipline neutre, elle est empreinte de masculinité. Prendre en compte la mixité, revient alors à « déjouer l'apparente neutralité des références culturelles » (Davisse, 2005). Différencier les entrées dans l'APSA constitue certes une avancée, mais la différenciation peut aller plus loin. La programmation d'activités connotées comme masculines ou féminines, l'allongement des cycles, l'organisation des groupes et les responsabilités attribuées à chaque élève, en recherchant l'expression et l'affirmation de tous, sont des pistes d'investigation encore trop peu explorées. Les programmations des APSA en EPS font une place de plus en plus importante aux activités « neutres », les activités de raquette fleurissent, l'acrogym remplace la gymnastique, cette dernière ne motive pas les élèves (les hommes ?), le cirque remplace la danse et l'escalade est souvent enseignée. Les activités à forte connotation féminine ou masculines disparaissent peu à peu.
- **le second concerne le frein des filles vis-à-vis de leur potentiel :** Dans le cadre scolaire, comme dans le cadre du travail, les recherches montrent que les filles sous-estiment leur potentiel. La comparaison systématique avec les hommes, sur des attendus d'exploits moteurs, tend à les placer en infériorité. Alors qu'elles réussissent mieux à l'école, elles choisissent les filières de l'enseignement supérieur les moins valorisées, et celles qui offrent le moins de débouchés de travail. De façon générale, les filles brillent moins aux yeux des enseignants, elles réussissent car elles sont studieuses, les hommes réussissent car ils ont du talent, de l'inventivité. Le moindre échec les enferme dans un sentiment d'inaptitude. « Ce manque de confiance en elles et les mécanismes d'auto-sélection qu'ils génèrent, sont une constante » (Marry, 2003). En EPS si l'enseignant n'est pas vigilant, cette attitude se construit rapidement et devient un carcan dans lequel les filles s'enferment. L'enseignant les trouve alors « résignées », « inhibées », pour les faire sortir de cette attitude, il doit s'armer de patience et de motivation.
- **le troisième éclaire les interactions sociales entre les filles et les hommes utilisées pour tempérer les excès de vitalité :** Les interactions sociales entre les filles et les hommes en cours d'EPS sont les bienvenues pour tempérer les excès des deux sexes et faire correspondre les comportements aux attendus scolaires, par exemple : écoute et docilité, dynamisme et initiative. On cherche à échapper à l'emprise des stéréotypes de sexe en les ignorant ou en les travestissant par un habillage aseptisé. Pour finir, les élèves restent pétris dans leurs identités sexuées, sans avoir la possibilité d'expérimenter les aspects féminins et/ou masculins de leur personnalité. L'organisation scolaire neutralise et fige, au lieu de faciliter les expressions singulières. Il s'établit alors un décalage dans le choix des APSA, dans l'organisation de l'enseignement où les enseignants prennent en compte les identités sexuées pour les neutraliser. Au niveau du curriculum formel, dans les planifications, le travail d'équipe, les choix des enseignants et les discours prennent en compte la différenciation des sexes, la différence des élèves. Mais dans les pratiques réelles de classe, dans l'urgence de l'enseignement, les

interactions entre l'enseignant et les élèves se retrouvent confrontées à leurs rapports de sexe, qui ravivent la question de la domination entre les individus, et renforcent les clichés. Alors que l'androgynie, image floue, à mi-chemin entre le masculin et le féminin, est souvent acceptée, la construction d'un être, possédant à la fois des compétences de garçon et de fille pose problème.

En résumé : L'analyse de cette partie sur l'enseignement montre que la mixité ne va pas de soi, qu'elle nécessite pour les jeunes enseignants, une véritable prise de conscience. Les propositions de différenciations selon les sexes reposent sur : les modes d'entrée dans l'activité et l'habillage des situations ; L'évaluation, thème abordé davantage par les enseignants hommes ; l'organisation des groupes, des rôles sociaux qui mettent en évidence les préjugés.

Les femmes sont attentives aux relations entre filles et hommes, et à leur propre relation avec les élèves des deux sexes. Pour garantir une mixité « de confort », les enseignants s'astreignent à ne pas différencier les élèves selon leur sexe ni les activités. Si le « vivre ensemble » ou le « vivre avec », est en progrès dans les cours d'EPS, « l'apprendre ensemble » au sens de s'autoriser des expériences motrices partagées, non conformes aux stéréotypes de sexe, se révèle un défi pour demain et un enjeu pour le développement harmonieux de la personne. Cela ne constitue-t-il pas une finalité de l'EPS ?

L'expression des stéréotypes à propos de la personne de l'élève.

Le bon et le mauvais élève en EPS : Les enseignants stagiaires témoignent de la difficulté à régler les contradictions attachées aux valeurs du sport et celles de l'école. Ainsi, alors que les filles et les hommes sont confrontés à des situations d'enseignement identiques, (égalité devant les apprentissages), leurs performances et leurs engagements sont accueillis diversement. Les hommes obtiennent les meilleurs résultats, et les filles s'appliquent à bien suivre les consignes, car leurs performances n'ont pas de sens, comparées à celles des hommes. La règle de la reconnaissance d'une hiérarchie naturelle s'applique. Les filles et les hommes ne contestent pas cet ordre sportif, ni les professeurs stagiaires qui témoignent : « Il n'y a pas de crédibilité, pour un homme à gagner contre une fille. ». L'éducation physique à l'école, perpétue les relations sociales hiérarchisées, dès lors qu'elle s'appuie sur le registre de la performance, car elle confirme la différence des sexes. L'idée que les filles sont alors pénalisées, incite les enseignants à mettre en place des bonifications. Ces derniers ont bien intégré la problématique de l'équité, mais se sentent démunis. Les enseignants se demandent comment ils pourraient combiner dans leur acte d'enseignement ce qu'ils définissent comme performance et maîtrise. Il leur paraît indispensable de « trouver un sens commun pour tous », de faciliter « l'entrée en activité selon les spécificités ». La volonté des enseignants de prendre en compte les dites spécificités des filles et des hommes, ne fait qu'instaurer leurs différences dans un rapport de hiérarchie contestable.

Quelques failles sont relevées dans les situations proposées et dans les réactions d'élèves et elles ouvrent des pistes. En voici un exemple.

Une classe de seconde BEP : 25 hommes, une fille, un cycle de natation.

La fille est une bonne nageuse et les enseignants la situent dans le groupe de niveau 1. L'objectif du cycle est d'inciter les élèves à la connaissance de soi à travers un choix de

projets d'entraînement. Trois sont proposés : du projet avec efforts intenses et fractionnés, au projet de longue durée à moindre coût énergétique. On observe que les professeurs stagiaires ont tenté de réduire la performance (sélection physique), au profit de la connaissance de soi. La fille prend le premier projet, elle doit annoncer ses temps d'efforts, ses longueurs, ses récupérations. Très scrupuleusement, elle remplit sa fiche en s'assurant d'indiquer des temps confortables pour elle. Elle choisit donc, en étant sûre de pouvoir soutenir son effort. Le groupe d'enseignants stagiaires apporte les critères d'évaluation. La performance n'est pas réellement prise en compte, le projet réalisé prime. L'élève nage, et explose sa performance, en dépit des remarques de l'observateur qui lui indique qu'elle dépasse ce qu'elle a prévu ! Le résultat de l'évaluation provoque l'effarement des stagiaires : elle n'obtient pas la moyenne alors qu'elle fait partie du meilleur groupe de la classe ! Les stagiaires interrogent l'élève sur sa prestation, et elle dit que dès le premier 25 m elle s'est bien sentie et a modifié son projet dans l'eau, que c'était un vrai plaisir pour elle de se sentir aussi bien glisser ! À la question : pourquoi cette prévision en dessous de ses ressources ? Elle répond qu'elle fait toujours comme ça, même dans d'autres disciplines. Elle croit qu'elle ne va jamais y arriver et elle préfère donc assurer en dessous de son potentiel. Mais elle reconnaît que la plupart du temps, en action, elle se donne à fond et car elle aime ça !

Cet exemple illustre bien le manque de confiance qui caractérise les filles en général car elles ont tendance à souvent se sous estimer (résignation et soumission). Il montre aussi le plaisir de l'initiative dans l'action et le défi de soi, qui caractérisent davantage l'agir homme, ou plutôt celui (celle) qui a su construire des habiletés physiques, lui permettant ainsi de se décomplexer vis-à-vis du modèle sportif référent.

En résumé : La mixité scolaire qui permet aux filles et aux hommes de vivre ensemble se fonde sur des valeurs d'égalité et de démocratie. Les valeurs sportives différencient les individus et naturalisent les hiérarchies, notamment celles concernant les différences de sexe. Dans leur «trousse de survie » de l'enseignant, ils préfèrent banaliser les différences, et apporter ponctuellement des réponses qui, le plus souvent, renforcent les stéréotypes de sexe.

Perspectives : À l'issue de ce travail d'observation et de compréhension, il est à noter que l'enseignant novice est très préoccupé par la réussite de la mise en activité des élèves dans les APSA. Il privilégie les groupes de niveau définis en référence aux habiletés motrices et cognitives des sportifs du haut niveau. Le constat systématique fait lors des évaluations montre que les meilleurs niveaux sont constitués essentiellement de hommes et les groupes faibles de filles. Ce constat ne devient un problème professionnel que par notre appel à la vigilance. Les tentatives pour gommer la difficulté s'expriment dans les habillages des situations d'apprentissage qui cherchent à faciliter la réussite de tous les élèves. Les jeunes enseignants pensent aujourd'hui qu'il n'y a pas de solutions pour remédier au renforcement des stéréotypes de sexe.

Pour ce qui nous concerne, en tant que formatrices, notre nouvelle hypothèse de travail considère que tous les élèves doivent pouvoir expérimenter dans leurs pratiques physiques les deux registres que sont la masculinité et la féminité. Il importe donc d'engager les filles et les hommes dans des expériences d'actions qui ne soient pas neutres, bien au contraire. Choisir de faire vivre les APSA les plus connotées sexuellement est un bon défi. Il convient aux enseignants de les didactiser en prenant en

compte les aspects féminins et masculins qui les constituent toutes. Nous faisons l'hypothèse que grâce à l'exploration et à la confrontation aux différentes façons d'agir, l'élève, la « personne » élève, peut trouver des réponses à sa quête identitaire qui reste toujours un processus évolutif. ^[1]_[SEP]

En conclusion, reprenant les propos de Jacquemet (2013), faire vivre des savoirs sur le genre c'est transformer ces savoirs en ressources pour l'action enseignante au bénéfice de tous les élèves dans la visée d'une plus grande égalité réelle entre les sexes en EPS ».

Annexe 6 : La question de « l'ethnicité » dans l'École : essai de reconstruction du problème



**Sociétés
et jeunes en difficulté**
Revue pluridisciplinaire de recherche

n°1 | 2006
Varia

La question de « l'ethnicité » dans l'École : essai de reconstruction du problème

Stéphane Bonnéry



Édition électronique
URL : <http://sejed.revues.org/109>
ISSN : 1953-8375

Éditeur
École nationale de la protection judiciaire
de la jeunesse

Référence électronique
Stéphane Bonnéry, « La question de « l'ethnicité » dans l'École : essai de reconstruction du problème », *Sociétés et jeunes en difficulté* [En ligne], n°1 | Printemps 2006, mis en ligne le 23 octobre 2006, consulté le 01 octobre 2016. URL : <http://sejed.revues.org/109>

Ce document a été généré automatiquement le 1 octobre 2016.



Sociétés et jeunes en difficulté est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

La question de « l'ethnicité » dans l'École : essai de reconstruction du problème

Stéphane Bonnéry

- 1 Depuis quelques années se multiplient des discours qui font de la question de « l'ethnicité » une grille de lecture incontournable pour comprendre la société française et ses institutions éducatives. C'est plus particulièrement le cas dans l'École¹ et des dispositifs comme les classes-relais, où sont orientés les élèves les plus dérangeants. Qu'ils soient fascinés par ce qui est appelé « métissage » ou qu'ils traduisent la crainte que des « affirmations identitaires » n'envahissent l'École, ces discours de sens commun², construisent ainsi un nouveau « problème social »³, désigné par des expressions telles que « manifestations identitaires des élèves », voire « communautarisme à l'école », dont la société française ressentirait l'émergence. L'utilisation de ces catégories de sens commun est inévitable : pour désigner une difficulté jugée nouvelle, les discours ont besoin de mots, actualisés ou pas, mais ceux-ci ne sont jamais neutres car ils définissent le problème social en attirant l'attention sur certains aspects et déterminent donc ce qui en est pensé et les actions mises en œuvre.
- 2 Cet article vise à expliciter les phénomènes observables amalgamés sous ces désignations ordinaires, d'une part, et à formuler les impensés que révèlent ces catégories langagières, d'autre part. Il s'attachera en particulier à établir que l'École n'est pas seulement envahie par la question de « l'ethnicité » mais que, à sa façon, elle participe à son existence et que ce phénomène concerne l'ensemble des élèves, et pas seulement ceux issus de familles étrangères ou immigrées. Pointer ces impensés permet de problématiser autrement la question du rejet de l'École, que les propos se référant à l'ethnicité traduisent de façon exacerbée chez les élèves victimes des inégalités scolaires. C'est donc la genèse de l'interprétation et du rejet par les élèves de leur scolarité en termes ethnicisés que nous étudierons ici. Nous croiserons pour cela les résultats de deux recherches dont les choix méthodologiques découlent de ce qui précède.

- 3 D'abord, pour comprendre à la fois les phénomènes signalés dans l'École comme relevant de l'ethnicité, et la manière dont ces phénomènes s'articulent avec le rejet de l'École, nous utiliserons les données d'une première recherche⁴ portant sur les élèves désignés scolairement comme étant « décrocheurs », « en conflit avec l'institution » : les collégiens orientés dans des dispositifs-relais sont à ce titre intéressants. Des entretiens ont été réalisés avec 47 de ces adolescents, et des observations de pratiques éducatives et d'activité des élèves ont été effectuées dans 5 dispositifs. Toutefois, il s'agit là d'élèves dont les processus de rejet de l'École et d'« affirmations identitaires » sont relativement installés puisqu'ils sont généralement en 4^{ème} ou en 3^{ème}.
- 4 Par conséquent, c'est une deuxième recherche⁵ qui sera davantage évoquée ici. Celle-ci s'est intéressée à la genèse de ces processus, et donc à leur temporalité, dans la tranche d'âge qui précède celle où les équipes éducatives croient les identifier. Elle porte sur l'évolution des modes de construction identitaire entre le CM2 (où les enseignants ne se plaignent pas d'« affirmations identitaires ») et le collège (correspondant au seuil de l'adolescence). 22 élèves⁶, ayant grandi et effectué l'essentiel de leur scolarité en France, et identifiés par les instituteurs comme de potentiels décrocheurs dans la suite de leur scolarité, ont été suivis pendant près de deux ans à partir du dernier trimestre de CM2. Ce suivi s'est déroulé dans les classes, les établissements, le quartier, les associations périscolaires et de prévention. Outre des entretiens avec les élèves et les adultes de l'institution, des observations dans les classes et les établissements (quatre CM2 dans deux écoles, neuf 6^{èmes} dans deux collèges) ont porté sur les pratiques professionnelles et leur lien avec l'activité des élèves, et sur l'interprétation des situations scolaires par ceux-ci⁷.
- 5 Les établissements (en réseau d'éducation prioritaire) sont implantés dans un quartier dont la population, précarisée socialement, est arrivée récemment en France de pays hétérogènes. Ils ont été choisis comme particulièrement « difficiles » (résultats des élèves aux évaluations nationales, fréquence des procédures disciplinaires au collège...) : ce qui est observé peut donc être considéré comme le paroxysme de pratiques pédagogiques qui cherchent à s'adapter aux caractéristiques ethniques supposées des élèves. De telles pratiques existent ailleurs, mais moins concentrées et moins généralisées dans les équipes. Ces pratiques ne sont pas significatives au sens où elles seraient aussi fréquentes dans tous les établissements des zones d'éducation prioritaire, voire systématiquement mises en œuvre par tous les enseignants qui y exercent. Elles sont en revanche significatives au sens où elles montrent de façon amplifiée ce à quoi sont confrontés des jeunes au cours de l'une ou l'autre année de leur scolarité dans un quartier populaire urbain.
- 6 Du côté des élèves, les deux travaux mentionnés montrent des adolescents qui ont construit peu à peu une interprétation « ethnicisée » de leur scolarité. L'exemple d'Amidou, suivi dans le cadre de la seconde enquête, illustrera le propos : il donne à voir de façon concentrée le résultat de cette recherche. Ce n'est pas une étude de cas, mais une illustration des processus récurrents identifiés dans les entretiens et dans les observations des divers élèves suivis. Nous l'analysons comme produisant un « effet loupe », une amplification de la construction conjointe des « affirmations identitaires » et du rejet de l'École. Il montre que même les « cas extrêmes », à partir desquels les discours dominants généralisent hâtivement, ne sont pas joués d'avance mais résultent d'une construction. Ensuite, si tous les élèves manifestant une « identité ethnicisée » ne rejettent pas la scolarité autant que les « décrocheurs », leur opposition partielle à l'École

- peut être analysée de manière analogue à celle de jeunes qui leur ressemblent mais ont connu une exacerbation du rejet par la suite.
- 7 Les deux recherches ne sont pas disjointes : tout, dans les dossiers scolaires des collégiens de classes-relais, permet de penser qu'ils étaient des écoliers comparables à ceux suivis dans la deuxième recherche : notre intérêt porte sur la *construction* des « affirmations identitaires ».
 - 8 Après avoir mis à plat ce qui est habituellement désigné par problème de « l'ethnicité » ou des « affirmations identitaires », l'article progressera en déconstruisant successivement les impensés de ces formulations et en reconstruisant ce faisant de nouvelles entrées pour problématiser cette question.
 - 9 Proposer de déconstruire les propos tenus par les équipes éducatives ne veut pas dire que les propos en question soulèvent de faux-problèmes : ces équipes souffrent de situations, décrites ci-après, qui sont le résultat notamment du rapport qu'entretient la société française avec ses enfants des catégories les plus précarisées, *a fortiori* avec ceux issus de l'immigration. Il s'agit plus simplement de prendre quelque distance avec les termes utilisés par des rapports officiels, voire des pamphlets sur l'École⁸, qui reprennent au premier degré des constats formulés par quelques praticiens, trop vite généralisés, et en font un usage substantialisé, comme si la nature des jeunes concernés (ou « leur culture », dans une acception essentialisée du terme) les condamnerait à fonctionner ainsi : le constat fait office d'explication.
 - 10 Un des constats fait par les éducateurs, enseignants et animateurs est la régularité des interpellations ethnicisées entre pairs. L'individu est désigné à partir d'une supposée caractéristique : couleur de la peau, religion, consonance du patronyme, pays d'origine, accent, situation matérielle et administrative due à l'immigration et à son ancienneté⁹... Ce n'est donc pas seulement l'individu qui est interpellé mais l'ensemble des personnes qui partagent ce stigmate¹⁰. Ces interpellations peuvent clairement être à caractère raciste dans les insultes rituelles¹¹, même quand elles ne sont pas vues comme telles par celui qui les énonce ni par celui qu'elles désignent. En présence des adultes des institutions éducatives, les jeunes parlent les uns des autres en utilisant ces labels : « *le Chinois* », « *le Gitan* », « *le Noir* »... Les relations sociales sont mises en discours à partir de ces supposées caractéristiques.
 - 11 Les personnels éducatifs témoignent de l'ambiguïté de leurs élèves vis-à-vis de leur appartenance à « la France ». Par exemple, des jeunes se déclarent toujours *supporters* de l'adversaire de l'équipe nationale de football... phénomène médiatique depuis les événements du stade de France. Cette tension se retrouve dans notre recherche sur les dispositifs-relais : il est récurrent d'entendre des jeunes de nationalité française s'affirmant « *Arabes* », « *Noirs* »... face à d'autres personnes désignées « *Français* », synonyme de « *peau blanche* » ou « *Dupont-Durand* »¹².
 - 12 Les adultes des institutions sont surtout régulièrement accusés de racisme quand ils punissent un adolescent, donnent une mauvaise note... Et des élèves jurent à leurs enseignants « *sur le Coran* », « *la Thora* » ou « *la Bible* » qu'ils ont, par exemple, fait leurs devoirs mais les ont simplement oubliés à la maison.
 - 13 Dans les cas extrêmes, des enseignants, conseillers principaux d'éducation ou éducateurs, décrivent des adolescents engagés dans des processus de déscolarisation et qui rejettent l'École en bloc. Ces collégiens vivent l'institution comme le monde des « *Français* », opposé aux « *Noirs* », « *Arabes* », etc. La scolarité leur est devenue insupportable. Les contenus de

- formation sont ainsi également rejetés avec le même argument ethnicisé ou parce qu'ils seraient contradictoires avec la religion.
- 14 Ces affirmations identitaires sont souvent désignées comme un phénomène extérieur à l'école, qui l'envahirait : elles seraient le résultat de l'influence sur les élèves de leur « culture d'origine ». Les recherches présentées ici partent plutôt de l'idée suivante : les jeunes, surtout de nos jours, sont confrontés à une pluralité d'éléments culturels (scolaires, familiaux, juvéniles, télévisuels), ils se construisent « entre » ces différents milieux¹³. On peut ainsi poser le problème autrement : dans la vie des élèves, les affirmations identitaires sont-elles vraiment imputables à une seule « influence » ? Sont-elles vraiment préalables à leur scolarisation ? Ces élèves « importent »-ils ces logiques identitaires dans l'école ou bien cette dernière participe-t-elle à la construction de cette interprétation des situations éducatives par les élèves ?
 - 15 Dans notre seconde recherche, quasiment aucune argumentation « ethnique » du rejet de l'école n'a été observée en primaire : les enseignants ne sont pas accusés de racisme, aucun savoir ni activité d'apprentissage ne sont rejetés sous prétexte qu'ils seraient « étrangers » à un groupe auquel les élèves revendiqueraient d'appartenir. Les « origines » des élèves ne sont pas la seule explication des oppositions identitaires à l'école.
 - 16 Pour autant, l'influence de l'extérieur de l'école sur ce qui se joue à l'intérieur existe. Avant l'entrée au collège, les élèves sont confrontés, hors et dans l'école, à des discours d'ethnicisation des rapports sociaux. Comme tout le monde, à la télévision notamment, ils entendent une valorisation des différences et la désormais quasi-évidence que la société serait composée de communautés... Dans leur vie extra-scolaire, ils sont victimes de racisme, de discrimination. Les grands frères, chansons hip-hop à l'appui, alimentent cette conception de l'oppression ethnique comme le retournement du stigmate, c'est-à-dire l'affirmation identitaire qui lui répond.
 - 17 Au sein de l'école primaire, en revanche, ces discours ne trouvent pas vraiment prise. Ils surgissent rarement dans la classe et dans la cour de récréation, contrairement à ce qui se passe au collège. Quand l'un des grands frères d'Amidou lui parle de sa future entrée en 6^{ème} en disant « *tous les profs sont des racistes, dans ce collège* », Amidou pense que celui-ci cherche des excuses à son comportement, à ses mauvais résultats. Sa propre bonne expérience avec les professeurs des écoles lui laisse penser qu'il en ira de même au collège. Il ne se pense pas alors sur le mode de l'opposition identitaire face aux enseignants.
 - 18 Pourtant, même si ce n'est pas une affirmation ou une opposition, les élèves sont confrontés, « entre » l'école et l'extérieur, à des conceptions ethnicisées de la société et de la scolarité, tout au moins des conceptions (qu'ils s'approprient) selon lesquelles les élèves seraient perçus « positivement » dans l'école notamment au travers de leurs « origines ». Ainsi les projets d'écoles se veulent « ouverts sur la vie du quartier et des populations qui y habitent ». Dans les écoles primaires où s'est déroulée la deuxième recherche, les instituteurs demandent souvent aux élèves comment se sont passés le mariage traditionnel, la fête religieuse, les « vacances au bled »... Une telle pratique est présentée comme la traduction de cette « ouverture ». On expliquera plus loin le processus par lequel les élèves en déduisent implicitement qu'à l'école ils sont vus et valorisés selon leurs « origines ».

- 19 Les « affirmations identitaires » font donc l'objet d'une construction très progressive et cette construction est à la fois sociale et scolaire, elle ne relève pas seulement de l'importation dans l'école mais d'une élaboration par les élèves de leurs expériences scolaire et extra-scolaire. Plus généralement, l'identité des élèves n'est donc pas quelque chose de figé, que l'École ne ferait qu'enregistrer. L'influence de ce qui est souvent appelé « les origines » (appellation qui induit abusivement l'idée d'une identité définie dès le point de départ) peut prendre des formes très différentes selon la façon dont elle se combine avec ce qui se construit dans l'École.
- 20 Autre « évidence » que la deuxième recherche permet de déconstruire : ces « affirmations identitaires » seraient une « cause » de l'échec scolaire. En effet, si elles contribuent à cet échec sans aucun doute... c'est seulement *après* que l'échec ait encouragé leur manifestation. Les ruptures de la relation pédagogique qui prennent appui sur des reproches « ethnicisés » ne surviennent quasiment jamais à l'école élémentaire. Au contraire, plusieurs recherches¹⁴ montrent que les collégiens posant problème parlent du primaire comme d'un niveau où « tout allait bien » ; leurs enseignants d'alors confirment que la relation pédagogique n'était pas détériorée même s'il existait d'importantes lacunes dans les acquisitions. Les difficultés d'apprentissage précèdent donc les difficultés comportementales.
- 21 Notre suivi des élèves entre le CM2 et le collège a confirmé ces travaux : chronologiquement, ce n'est pas parce que ces élèves sont « différents » ou se sentent étrangers à l'École qu'ils rejettent la culture de celle-ci. C'est au contraire quand les élèves se sentent exclus des apprentissages scolaires qu'ils vont se sentir différents et, en cherchant à s'expliquer pourquoi ils sont victimes de cet échec, comme la plupart de leurs copains issus des mêmes milieux, revendiquer cette différence... différence qu'ils vont nommer comme ils le peuvent, avec les catégories de pensée qui leur sont disponibles, et donc avec les stigmates (couleurs de peau...) qui leur ont été renvoyés auparavant.
- 22 Dans notre recherche, le problème social que constitueraient les « affirmations identitaires » a été reconstruit à partir de la problématique de l'équipe de recherche ESCOL : l'« ethnicité » ne doit pas être traitée de façon disjointe des processus de co-construction (entre les élèves et l'École) des inégalités scolaires¹⁵. La déstabilisation des équipes pédagogiques vient non seulement des « affirmations identitaires » en elles-mêmes, mais aussi du rejet - par les élèves, au nom de différences imputées à l'ethnicité - de la fonction scolaire de transmission de savoirs.
- 23 Avant de voir comment s'influencent mutuellement difficultés d'apprentissage et « affirmations identitaires », il convient de revenir sur le caractère supposé « ethnique » de ces dernières.
- 24 Selon les discours dominants, les affirmations identitaires résulteraient d'un sentiment d'altérité éprouvé exclusivement par les enfants d'immigrés. Or, si l'École existe, c'est aussi parce qu'il est besoin d'un lieu formalisé de transmission de savoirs scolaires¹⁶, qui ne peuvent s'apprendre que dans un lieu dédié à l'étude (l'École), sauf pour une minorité de familles qui ont acquis - parfois depuis plusieurs générations - une grande familiarité avec la culture scolaire. L'accès des élèves à l'enseignement secondaire long, progressivement généralisé depuis quarante ans, entraîne de fait la confrontation d'une majorité d'élèves qui ont grandi dans des milieux populaires (immigrés ou pas), à des savoirs et à une culture scolaire auparavant réservés à une minorité socialement privilégiée, et qui leur sont pour l'essentiel étrangers.

- 25 Dans l'École, la rencontre avec l'altérité n'est donc pas un problème particulier aux enfants issus de l'immigration : même si elle est masquée, c'est une question de confrontation entre classes sociales¹⁷. Depuis quarante ans, des sociologues ont montré que les inégalités scolaires se construisaient dans le traitement par l'École de la différence de culture entre classes sociales, autrefois entre « boursiers et héritiers »¹⁸, aujourd'hui entre les enfants de la démocratisation scolaire¹⁹ et ceux pour qui les études longues sont une évidence familiale. De même, on sait que les non-apprentissages scolaires chez les enfants d'ouvriers peuvent être dus à des résistances²⁰ à l'appropriation de la culture dominante, résistances qui participent à la reproduction des inégalités scolaires par le refus d'apprendre les savoirs des « autres », « eux »²¹, « les bourgeois », « les gens cultivés ».
- 26 Nos recherches, comme d'autres travaux récents²², montrent que des résistances existent encore aujourd'hui, mais sous d'autres formes, avec le développement d'une culture anti-scolaire qui pose encore plus de souci dans les établissements où sont concentrés les élèves de milieux populaires. Toutefois, ceux-ci perçoivent beaucoup moins les inégalités entre classes sociales qui se jouent dans la réussite scolaire. L'affaiblissement du modèle ouvrier²³ explique en partie qu'ils ne voient pas en quoi la confrontation à l'altérité de l'École relève d'une distance socialement située. Ils ne reprochent plus aux enseignants d'être des « bourgeois », comme le montraient les travaux des années 1970 mais, comme le dit un collégien de dispositif-relais interviewé dans nos recherches : « *Les professeurs, ils habitent pas dans une cité... pour qu'ils nous comprennent, il faudrait d'abord qu'ils comprennent que quand on était petit on n'avait pas d'autre choix que de vivre là où on est.* »
- 27 Que ces jeunes soient issus de l'immigration ou pas, la distance culturelle est donc bien ressentie, mais ils l'expliquent avec les catégories interprétatives à leur disposition : l'appartenance territoriale notamment, mais aussi bien sûr la couleur de la peau. Le rejet de l'École n'est donc pas si différent s'il s'alimente au rejet d'une « école de Blancs » ou (pour un « Blanc ») à celui d'une « école de bouffons »
- 28 Faire des expressions ethnicisées de ce rejet un problème « à part » revient à focaliser sur des symptômes, variables selon les individus, de problèmes plus répandus : les inégalités scolaires et la façon dont l'élève se voit lui-même dans sa scolarité (cf. *infra*). Néanmoins, la conviction qu'ont certains élèves d'être victimes de racisme dans les institutions éducatives produit des effets de réalité : ils réagissent, se révoltent en tant que tels et font ainsi exister dans les relations pédagogiques cette dimension ethnicisée. Précisons qu'il ne s'agit pas que de fantasmes chez ces jeunes : dans leur vie ordinaire, leurs familles sont effectivement souvent discriminées. Le problème est donc que les situations dans les institutions éducatives leur permettent de penser qu'il est pertinent d'interpréter celles-ci avec la même grille de lecture qui vaut dans la vie extra-scolaire.
- 29 L'écart dont il a été question entre la culture scolaire et celle des familles populaires, est souvent désigné par l'École sur le registre du manque : ces élèves souffriraient d'un « handicap socioculturel²⁴ », comme s'il était évident que la norme de fonctionnement scolaire devait se baser sur la minorité d'enfants ayant pré-acquis dans leur famille un certain nombre de dispositions indispensables à la réussite scolaire. Par exemple, les élèves suivis ne savent pas que lorsqu'on fait un exercice en classe, ce n'est pas une fin en soi pour avoir de bonnes notes, mais « seulement » un moyen incontournable de s'approprier un savoir, de le consolider ou d'évaluer son acquisition. Quand l'enseignant aborde une règle, un principe général au travers d'un exemple, d'un cas particulier, les élèves de milieux populaires ont souvent du mal à percevoir ce qui dépasse l'exemple.

- 30 Les notions de *malentendu socio-cognitif*²⁵ et de *conformation* sont ici utiles. Ces élèves sont très appliqués sur les tâches de travail prescrites, et il est pour eux évident qu'ils font ce qui est demandé : ils cherchent à se conformer au résultat de l'exercice, à appliquer la consigne formulée explicitement derrière laquelle ils n'imaginent pas qu'une attente implicite existe. Le malentendu est réciproque : pour l'École (enseignants, manuels, modèles didactiques...) il est évident que donner des consignes de travail suffit à apprendre, qu'il n'est nul besoin de prendre en charge la transmission d'un autre rapport aux savoirs... Cela suffit pour certains enfants, issus de familles où l'on élève les enfants comme des élèves : où chaque adresse à leur attention, chaque activité ludique de la famille est pilotée par une intention pédagogique²⁶... L'École, en considérant que ces derniers (minoritaires pourtant) sont la norme, et en laissant dans l'implicite ce qu'elle requiert pour y réussir, produit des « délits d'initiés » de la culture scolaire.
- 31 Elle voit les élèves de milieux populaires comme « carencés » : il n'est pas imaginé que les familles des classes dominantes et des catégories intellectuelles de salariés aient à ce point intériorisé le mode de socialisation scolaire que l'institution scolaire le trouve « naturel » et se dispense de se sentir responsable de sa transmission. Ce faisant, l'École oublie que la culture scolaire est le résultat d'une acquisition qu'elle ne peut pas demander d'assurer aux familles qui, justement parce qu'elles sont victimes de la domination, ont été peu scolarisées. La dichotomie scolaire entre « élève en difficulté » et « élève brillant » révèle l'évidence selon laquelle les qualités des élèves leur seraient intrinsèques, préalables à la scolarisation, et que l'École n'y pourrait rien, si ce n'est jouer un rôle « d'abat-jour », pour canaliser ce qui brille chez les uns et pas chez les autres. C'est donc l'École qui handicape une majorité d'élèves en fonctionnant ainsi.
- 32 Dans les classes observées dans le cadre des deux recherches, où sont concentrés les enfants de milieux populaires, les professeurs pensent ne pas pouvoir enseigner réellement la totalité des savoirs transmis aux élèves « normaux ». Les formes de travail scolaire comme les formes de relation pédagogique sont alors le résultat d'une adaptation de ce que l'enseignant ferait dans une classe au recrutement social plus élevé, tenant compte de la façon dont il voit ses élèves : des élèves préférant le « concret » à « l'abstrait »²⁷, qu'il faut « valoriser » en permanence, qu'il faut « motiver » pour les apprentissages scolaires (comme si c'était une obligation pour un public particulier, au regard d'une posture spontanément en phase avec les attendus scolaires).
- 33 Les enseignants des classes observées ne croient pas vraiment que ces élèves réussiront à apprendre les savoirs communs. Mais, pleins de bonne volonté, ils veulent quand même valoriser ces élèves pour ne pas les démotiver. Ils valorisent alors l'individu, non pas pour son travail d'élève mais pour ce qu'il est en tant qu'enfant. C'est pour cette raison qu'ils vont s'intéresser ostensiblement à la vie des élèves hors de l'École, avec une valorisation explicite des traditions culturelles (voire religieuses pour les fêtes).
- 34 Ces références peuvent même intégrer les tâches scolaires. Par exemple, Amidou a été absent un matin, alors que la classe a travaillé sur des problèmes mettant en jeu des unités de temps. La reprise de ce travail l'après-midi par l'institutrice se fait avec un nouvel exemple « personnalisé » : « *La famille d'Amidou rentre au Mali pour les vacances. L'avion part de Paris à 9 h 57 et arrive à Bamako à 16 h 31 après une escale de 35 minutes. Combien de temps a duré le voyage ?* » De ce fait, se sentant valorisé dans son « identité », en tant qu'enfant (et non en tant qu'apprenant), Amidou se raccroche à la tâche.

- 35 Il arrive donc que les enseignants adaptent en apparence des contenus d'enseignement à l'expérience personnelle des élèves, par exemple en valorisant les « pays d'origine ». C'est une des raisons pour lesquelles les élèves peuvent pendant un temps, notamment en primaire, croire que tout va bien dans leur scolarité en se pensant valorisés sur ces bases ethnicisées... Une telle situation crée de fait les conditions d'une activation de ces mêmes catégories de pensée quand les relations pédagogiques vont se dégrader.
- 36 En primaire, ce sont autant d'occasions pour Amidou de penser que les enseignants sont « gentils » puisqu'ils « s'intéressent à nous », c'est-à-dire aux enfants dans leur vie hors scolaire. La relation pédagogique est donc chaleureuse et attentive, mais ambiguë : les élèves n'imaginent pas qu'elle pourrait reposer avant tout sur l'enseignement/apprentissage de savoirs participant d'une culture à s'approprier, commune, dépersonnalisée, c'est-à-dire indépendante des humeurs, de la gentillesse ou de l'identité de l'enseignant et de l'élève, ce qui ne veut pas dire forcément inhumaine ou austère ; c'est simplement la nature de la relation qui est ici en question.
- 37 De plus, dans ces écoles primaires où la concentration d'enfants peu familiers des exigences scolaires est importante, les enseignants euphémisent les difficultés d'apprentissage des élèves et ceux-ci n'en prennent pas vraiment conscience. Plus un élève a des difficultés avec les savoirs du programme, et plus souvent la relation pédagogique est maintenue sur des bases autres, qui mettent en jeu la valorisation de l'enfant, tant au niveau de son « identité » et de ses « origines » que de son comportement (félicitations appuyées pour avoir séparé une bagarre dans la cour de récréation...). Même si l'enseignant s'en tient au niveau pédagogique, il arrive qu'un malentendu soit induit quand les élèves sont chaudement félicités pour chacune de leurs réussites, au risque de mettre au même niveau l'échec à un devoir de mathématiques ou de français et le choix d'une belle police de caractère pour la dactylographie d'un texte libre.
- 38 Dans les collèges concernés par la deuxième recherche, des tendances similaires mais moins fréquentes sont observées. En cours de français, l'enseignante d'Amidou veut, conformément au programme, faire lire aux élèves un ouvrage chez eux. Pour cette « lecture accompagnée » (encadrée par des consignes régulières), *Bilbo le Hobbit* de Tolkien est le livre choisi. Présupposant que les élèves de la classe ne connaissent pas la librairie du quartier (ce n'est cependant pas le cas de tous les élèves suivis dans le cadre de l'enquête), elle leur donne comme indication un repère qu'ils sont censés connaître selon elle (c'est le cas), afin qu'ils n'aient pas de difficulté à la trouver : « Vous savez où elle est, la librairie X, c'est sur le chemin de la mosquée, vous savez ? C'est sur le même trottoir, à peine un peu avant, en venant d'ici. »
- 39 Elle tient à ce qu'ils aillent eux-mêmes l'acheter, trouvant important de les obliger à rentrer dans une librairie, avec le souci bienveillant de « s'adapter » aux élèves qu'elle voit comme les plus en difficulté, en ce que leur « culture » est la plus éloignée de l'école. Elle oublie alors les différences qui existent dans toutes les cultures entre les classes sociales populaires et celles longuement scolarisées. Qui plus est, en signifiant qu'elle s'adresse à des enfants *a priori* musulmans (ils savent bien où est la mosquée), elle leur laisse supposer qu'elle associe leur méconnaissance de la librairie, c'est-à-dire leur éloignement de la culture scolaire, à leur religion, mêlant en cela culture et religion.
- 40 Cette remarque isolée pourrait ne pas prêter à conséquence. Cependant, quand les difficultés scolaires surviennent du fait des hausses d'exigences (lire un livre de 299 pages), avec des notes très faibles, officialisées en 6^{ème} par le conseil de classe, une

anecdote de ce type peut constituer un point d'ancrage pour une interprétation en termes « ethnicisés », par les élèves, de ce qui se joue dans l'École. Elle fait alors écho aux discours auxquels les élèves sont confrontés hors de l'École ou avec les grands frères : ils réagissent aux vexations en tant que « *Musulman* », « *Noir* », « *Arabe* »...

- 41 En 6^{ème}, les enseignants ont moins de temps à accorder à chacun et ce n'est plus leur fonction principale que de veiller à la construction de l'enfant en élève : ce point est censé être acquis à l'école primaire. Les comportements supposés normaux de la part d'un élève sont encore plus évidents : on veille moins à ce que chaque collégien entre bien dans la tâche, fasse bien ses devoirs... On souffle moins des bouts de réponse en début de tâche pour que les élèves se « lancent » dans l'activité...
- 42 Dans le primaire, des régulations ambiguës existaient, on l'a dit : implicitement, le savoir-faire relationnel conduit un enseignant à féliciter chaudement l'après-midi (quitte à ce que ce soit pour une raison étrangère aux apprentissages) un élève qui a eu une mauvaise note le matin. En 6^{ème}, n'ayant plus affaire à un seul enseignant, ces régulations disparaissent de fait quasiment : les élèves comme Amidou ne comprennent pas pourquoi ils ont toujours « *des sales notes* » avec le même professeur. Ils ne se sont pas construits en tant qu'élève qui se pense comme étant dans la classe avant tout pour apprendre, pas plus qu'ils ne voient dans l'enseignant le porteur d'exigences propres à une discipline scolaire, discipline de pensée. Ils ne perçoivent donc pas les problèmes sur le registre cognitif ; pris dans leurs logiques de conformation, ils n'imaginent pas être en train de travailler « à côté » des façons de faire attendues, de donner un sens aux apprentissages qui n'est pas celui qui permet de s'approprier les savoirs. Alors, ils interprètent la situation sur un autre registre, celui de l'inscription dans la scolarité : ce n'est pas en tant qu'élève qu'ils se sentent jugés (sinon, ils penseraient que c'est leur travail qui est évalué) mais en tant qu'enfant, individu qui, comme le dit Amidou, se sent « *humilié* » personnellement, pas pour ses résultats. C'est ce que nous appelons le *brouillage des registres*.
- 43 Si les jeunes sont enclins à ce brouillage devant leurs difficultés cognitives, l'École y contribue aussi malgré elle. Dans la classe d'Amidou, les élèves ont travaillé en cours sur une notion, au travers d'un exemple où celle-ci est induite. Le jour du contrôle, pour vérifier que les élèves ont acquis la notion et non pas retenu par cœur un exemple, l'interrogation porte sur un autre exemple. Amidou ressent une profonde injustice : son travail réel et studieux en cours, à la maison et dans les associations d'accompagnement scolaire, repose sur un malentendu socio-cognitif, il cherche à se conformer à un résultat fini, à réciter l'exemple, sans soupçonner que cette tâche vise un apprentissage implicite d'une notion décontextualisée²⁸. Devant ses réactions, le professeur explique qu'il « *suffit de réfléchir un peu et vous verrez que ce n'est pas difficile* ». Or, si l'élève « réfléchit » (avec une ambiguïté laissant supposer qu'il n'y a qu'un mode possible de réflexion, d'activité intellectuelle au regard de la tâche), s'il a révisé et s'il n'y arrive pas, c'est soit qu'il est bête, soit que l'enseignant fait exprès de le mettre en échec. Après un certain nombre d'expériences dans ce sens, Amidou finit par penser que la plupart des enseignants sont « *méchants* » (et « *racistes* », voir ci-après).
- 44 Tous les élèves articulent différents registres dans les situations scolaires. Pour les meilleurs, il y a articulation positive : ils s'inscrivent dans l'École en tant qu'élève, font la part des choses entre élève et enfant, distinguent les deux aspects de leur identité qui ne sont pas coupés mais s'enrichissent mutuellement. Pour les élèves visés par les discours sur les « affirmations identitaires », le flou sur la nature de leur inscription dans la scolarité alimente les malentendus socio-cognitifs, et réciproquement.

- 45 S'il y a glissement d'un malentendu sur le registre cognitif vers une inscription ambiguë dans la scolarité, pourquoi cette inscription se fait-elle sur un mode ethnicisé ? En effet, l'inscription dans la scolarité se fait pour d'autres jeunes sur des modes identitaires non-ethniques mais tout aussi ambigus : affirmation anti-adultes, contre les gens qui n'habitent pas la même cité...
- 46 Il semblerait que l'ethnicité soit d'autant plus mobilisée dans le cas d'un sentiment d'injustice qu'une institution éducative ne permet pas au jeune de s'expliquer cette injustice. Amidou, qui est délégué, est souvent remplacé pour accompagner en « permanence » un élève exclu de cours (c'est fréquent dans cette classe « agitée ») car les enseignants ont identifié ses difficultés et veulent qu'il écoute la leçon, mais ne le précisent pas pour ne pas le stigmatiser comme « en difficulté ». Amidou pense qu'ils lui déniaient son statut de délégué, d'élève voulant être sérieux, qu'il y a des « chouchous » qui le remplacent, toujours « Blancs » et « Asiatiques » et jamais « Noirs » ou « Arabes ».
- 47 Dans la situation décrite plus haut, où il n'a retenu que l'exemple et non la notion enseignée, il se sent humilié, explique cette humiliation par la « méchanceté » de l'enseignant, se demande d'où vient cette méchanceté... et constate qu'il y a des élèves qui réussissent... et qui se trouvent être « Blancs » ou « Asiatiques ». Il mobilise là des catégories explicatives fournies par les grands frères, par les chansons hip-hop et même, on l'a dit, par l'École quand elle « valorise autrement » les élèves, par leurs supposées différences.
- 48 Nous avons insisté sur le fait que ces « affirmations identitaires » relèvent d'une construction, afin de contester l'interprétation fataliste et culturaliste de ces comportements, mais nous ne défendons pas une conception interactionniste : ce qui se construit dans la scolarité s'appuie sur ce que l'élève s'est approprié comme catégories de pensée dans son expérience scolaire et non-scolaire, entre ses différents milieux de socialisation. Il y a donc bien un déterminisme, une influence sur les élèves des conceptions répandues, mais cette influence n'est pas complètement jouée à l'avance. Les élèves vivent d'autant plus leur scolarité sur le mode de la confrontation inter-ethnique que l'École ne leur donne pas l'occasion de se penser sur d'autres registres, par exemple celui d'un élève qui apprend des savoirs communs, inscrits dans un programme.
- 49 Dans l'exemple d'Amidou, les modes de pensée ethnicisés prennent le dessus. Nos deux recherches convergent alors avec celles qui étudient également les « affirmations identitaires »²⁹. Dans l'École comme à l'extérieur, les jeunes qui se sentent victimes de relégation sur la base d'un stigmat se mettent à revendiquer ce stigmat (souvent, la couleur de la peau), en opposition avec le contre-stigmat qu'ils assignent à ceux par qui ils estiment être opprimés (« les Blancs »). Si les jeunes issus de familles populaires récemment immigrées sont objectivement plus souvent victimes d'inégalités, de discriminations dans la société, le ressenti de cette domination au travers de catégories ethnicisées les conduit souvent à « substantialiser » cette opposition : ce serait alors selon eux deux clans qui s'opposent en substance (« Noirs », « Arabes » ou « Immigrés » d'un côté, « Blancs » ou « Français » de l'autre). Ils occultent la domination comme résultat de rapports sociaux, construits historiquement, et donc le fait qu'il y a aussi des « Blancs » dominés. Autrement dit, s'ils se pensaient comme dominés, et non pas comme appartenant à une catégorie ethnicisée, ils pourraient se dire que tout ce que possèdent les « dominants » (le savoir, la culture, les biens matériels...) peut être réparti autrement, donc qu'ils peuvent se les approprier (dans la limite de ce que permettent les rapports sociaux). Au contraire, se sentant exclus par une École porteuse d'attributs des « Blancs », ils rejettent celles-ci.

- 50 Avant de voir comment cela se traduit pour Amidou, précisons, avec les recherches antérieures³⁰, que les rapports sociaux dont il s'agit ici sont bien des rapports « ethnicisés » et non « ethniques » : il s'agit de recompositions d'identités perçues sur le mode de l'ethnie et non pas de l'inscription dans la tradition culturelle d'une ethnie d'origine. Les jeunes expliquent la perception confuse de la domination par ce qui leur paraît le plus évident, le stigmate de la couleur de la peau (« Blacks », « Reubeus »...) notamment. Ces aspects n'ont que peu de rapport avec les traits culturels en vigueur dans leurs « pays d'origine », même si certains traits (la religion, les valeurs...) peuvent s'y ajouter. Leur façon de faire avec ces stigmates, qui contribue à l'image qu'ils se font d'eux-mêmes, consiste à les assumer, à en faire un emblème, à *affirmer* leur identité à travers ceux-ci. Cette ethnicisation des rapports se manifeste par l'opposition entre « eux » et « nous » de façon dichotomique. « Eux », ce sont « les autres », qui n'ont pas les mêmes conditions de vie, les mêmes valeurs, les mêmes intérêts, les mêmes références culturelles. « Nous », ce sont ceux qui partagent les mêmes conditions de vie, les mêmes valeurs, etc. « Eux » et « nous » prennent sens dans leur distinction réciproque, dans leurs « affirmations identitaires » distinctives³¹.
- 51 Certains élèves suivis se demandent pourquoi ce sont « les Noirs et les Arabes » qui font souvent les « sales boulots » (éboueur, par exemple) ou les « métiers qui gagnent moins », vivent dans des « immeubles pourris ». Ces catégories reviennent souvent dans leurs propos et trouvent leur négatif (au sens photographique) dans la description qu'ils font d'« eux », les « Blancs », qui ont des bons métiers, des bons salaires, habitent de beaux quartiers...
- 52 L'usage fréquent de ces oppositions par les élèves est établi de manière convergente par les recherches citées. Les données de notre travail sur les classes-relais confirment toutes ces conclusions, avec un aspect supplémentaire qui nous semble mésestimé : les apprentissages, voire les savoirs, peuvent être rejetés dans cette opposition dichotomique.
- 53 Parce qu'ils se sentent exclus de la réussite scolaire, rejetés par l'École, ces élèves rejettent la scolarité en bloc : c'est le monde des « autres », celui des Blancs, des adultes omnipotents qui ne délivrent que des verdicts humiliants ou des punitions, des exercices scolaires infaisables même quand on fait un effort... L'hostilité est perçue comme générale, dans l'École comme à l'extérieur. L'ensemble de la scolarité est rejetée comme appartenant au monde des « Blancs », y compris les activités d'apprentissage. Seule l'identification au groupe de pairs (« Noirs », « Arabes », « copains du quartier »...) compense les verdicts scolaires négatifs, car elle déplace l'humiliation de l'individu potentiellement coupable d'être « bête » au collectif qui se sent victime de racisme.
- 54 Selon ces jeunes, l'École n'est vivable qu'avec des enseignants « gentils », « pas racistes », qui « nous comprennent »... Traduction : seulement si elle n'est pas vraiment l'École, si elle les prend en compte comme enfants et non comme élèves, sans qu'ils aient à convertir leurs façons de faire pour avoir l'impression de réussir... comme à l'école primaire (ou au collège avec quelques enseignants avec qui « ça se passe bien »), quand ils n'avaient pas l'impression d'être humiliés alors qu'on leur masquait la réalité de leurs difficultés.
- 55 Les élèves des classes-relais sont des exemples extrêmes de la difficulté des situations rencontrées dans la scolarité unique. Mais leur rejet de la scolarité est le résultat d'une construction, pas une fatalité : on voit dans leurs dossiers que ce rejet n'existait pas en

primaire, où ces élèves ressemblaient fort à ceux de notre autre recherche, entre le CM2 et le collège.

- 56 Le lien entre les deux recherches vise donc à comprendre comment un élève comme Amidou (docile et volontaire en CM2, mettant néanmoins en œuvre des logiques de conformation, plutôt que d'appropriation des savoirs et de construction de l'enfant en élève) peut manifester moins de deux ans plus tard un rejet de la scolarité et des apprentissages au travers d'« affirmations identitaires » et ressemble donc beaucoup aux collégiens de classes-relais : quels processus se mettent en place ?
- 57 Dans la plupart des disciplines, il travaille beaucoup, mais « à côté » des apprentissages. Les notes « *catas* » s'enchaînent sans qu'il comprenne pourquoi : plus elles s'accumulent et plus il cherche à travailler « efficacement », à se focaliser sur le résultat en cherchant des recettes, des mécanismes à appliquer (apprendre par cœur sans chercher à comprendre...), bref à se conformer à ce qu'il comprend des consignes, donc en étant encore moins disponible pour s'approprier réellement les savoirs enseignés. Et l'École n'arrive pas à l'aider.
- 58 S'ajoutent des évidences sociales non partagées. Nous l'avons dit, l'enseignante de français envoie ses élèves acheter *Bilbo le Hobbit*. Outre l'indication de la librairie via la mosquée, elle leur indique qu'il s'agit d'un récit « merveilleux ». Amidou (comme ses amis) est toutefois découragé d'emblée face à un ouvrage de 299 pages et dont le caractère fantastique le déroute dès la première page : « *Ils ont des noms bizarres, chelous, Gandalf ou j'sais pas quoi.* »
- 59 Pour ce professeur, les difficultés viennent du « manque » de familiarité spontanée avec l'objet-livre, un « manque » de stimulation familiale à l'égard de ces pratiques de lecture : en créant ce stimulus, par la « rencontre » avec un ouvrage prévu au programme, elle pense contribuer à combler le « handicap socioculturel ». Ce n'est pas sa première année d'exercice, et elle sait que ça « ne marche pas » avec tous les élèves : pour elle, il faut que les collégiens fassent l'effort, travaillent. Ceux avec qui la démarche échoue sont considérés comme ne faisant pas cet « effort ». L'évidence enseignante repose sur une conception de la « lecture plaisir » comme « allant de soi », et non comme résultat d'un travail progressif accompagné par l'adulte, portant sur une pratique inégalement répartie selon les milieux sociaux, et que l'École doit donc prendre en charge alors que, conformément au programme, elle se contente de planifier un nombre de chapitres à lire chaque semaine.
- 60 Les élèves comme Amidou manifestent leur incapacité à affronter un tel ouvrage d'emblée. Un élève a dit en pleine classe son désintérêt pour « des livres comme ça », et l'enseignante retrouve après le cours des messages pliés et jetés sur son bureau à la sortie, pendant qu'elle efface le tableau : « *je hais Bilbo* », « *Bilbo, c'est nul, tu t'endors en plein chapitre* », etc. Le cours suivant débute par un retour sur ce problème : elle rappelle que c'est un livre formidable, « dans l'imaginaire comme le sont tous les élèves à cet âge-là » (elle oublie que l'imaginaire ne porte pas spontanément sur les mêmes objets selon les milieux sociaux), et ajoute que « [pourtant] les autres élèves » de 6^{ème} à qui elle avait fait lire ce roman, « eux », l'ont trouvé intéressant. Conclusion implicite : ce sont les élèves de cette classe, ou les élèves qui n'aiment pas ce roman, qui ont un problème. Or, sans que cela ne soit dit aux élèves, l'« autre classe » de ce professeur en 6^{ème} est une classe de bons élèves où sont concentrés les enfants des catégories favorisées du quartier. Les élèves qui ont

« bien aimé Bilbo », ne sont donc pas, pour les collégiens comme Amidou, « les autres » élèves de 6^{ème} en général, mais « la classe des Blancs et des bouffons ».

- 61 Pour Amidou, les élèves qui « aiment bien les bouquins comme Bilbo » sont donc des « Blancs » ou des « chouchous »... Les autres élèves comme lui n' « aiment pas les bouquins comme Bilbo », ce n'est pas un hasard, ils sont « Noirs » ou « Arabes ». La dichotomie « Noirs » + « Arabes » versus « Blancs » oppose deux blocs dans chacun desquels sont amalgamés étroitement les personnes, leurs couleurs de peaux, leurs « goûts », les savoirs qu'ils peuvent/veulent acquérir. Au fur et à mesure que les échecs s'accumulent, Amidou va se sentir rejeté du rôle convoité de « chouchou ». Pour ne pas tout perdre, il lui faut être accepté par le groupe de pairs qui se sent rejeté et donc éviter de passer à son tour pour un « bouffon »: en jouant un rôle de protection de l'image de soi (on n'est pas nul, on est victime de discrimination), le groupe de pairs obère les possibilités d'apprentissage, car tout ce qui est enseigné par un professeur que le groupe qualifie de « raciste » est alors assimilé au monde des « Blancs » qui humilient les « Immigrés ». Une élève de sa classe, Clothilde, est donc particulièrement haïe car elle a de bonnes notes en étant « Noire »: Amidou est jaloux d'elle car elle incarne le « chouchou » et, en plus, c'est une « traître » puisque bien vue des professeurs qualifiés de racistes. Au fur et à mesure de l'année, la plupart des enseignants sont ainsi taxés de racisme.
- 62 Le processus est donc le suivant: le décrochage cognitif entraîne un décrochage de l'inscription dans la scolarité en tant qu'élève, qui lui même empêche tout rattrapage cognitif du fait du rejet des apprentissages scolaires.
- 63 L'École participe à sa façon à l'interprétation ethnicisée des situations scolaires que produisent les élèves d'origine populaire (migrante ou pas), les moins familiers de ses façons de faire.
- 64 Vouloir consoler les « élèves en difficulté », même en étant plein de bonne volonté, c'est occulter les inégalités sociales et scolaires dont ils sont victimes quand l'École ne met pas en place des conditions qui, au lieu de laisser les enseignants inventer tout seuls des solutions aux contradictions institutionnelles, les aideraient à transmettre les savoirs à tous les élèves. Loin de résoudre les difficultés, cette occultation se traduit par des pratiques pédagogiques qui contribuent à enfermer les élèves dans les catégories de pensée à leur disposition. Le constat des « affirmations identitaires des élèves » s'en trouve conforté alors que l'École pourrait leur proposer d'autres modes d'inscription dans la scolarité: en tant qu'apprenant devant acquérir des modes de raisonnement inégalement répandus socialement, par exemple.
- 65 Ainsi, on peut situer la catégorie « ethnicité » dans la longue suite des termes de sens commun qui viennent interpréter de façon substantialiste l'écart culturel entre l'institution scolaire et les enfants de milieux populaires, en renvoyant la responsabilité à la « nature » ou à la « culture » des élèves « en » échec, non-insérés, handicapés sociaux, violents, décrocheurs...
- 66 Ces nouveaux maux qui, selon ces discours, ne cessent de s'abattre sur l'École, poussent au fatalisme. Or, le flou de ces catégories permet d'amalgamer des situations très diverses, en fait de regrouper sous un label unificateur³² les élèves à qui l'École n'arrive pas à enseigner et qu'elle canalise vers des dispositifs parallèles, plutôt que de repenser l'enseignement pour tous, la démocratisation des apprentissages. D'ailleurs, ces dispositifs, au gré des populations « mises à part du système » qu'ils accueillent, se trouvent recyclés³³ dans la remédiation des « problèmes sociaux » évolutifs: les mêmes

anciens dispositifs contre « l'échec scolaire » sont par exemple investis de la mission de prévenir la déscolarisation et le rejet de l'École... Le problème central reste celui de la démocratisation inaboutie.

- 67 Dans une société inégalitaire, les mots qui désignent les difficultés auxquelles la société est confrontée peuvent, malgré les intentions des praticiens, participer à orienter l'action vers des pratiques qui masquent les inégalités, voire y participent. La déconstruction de ces termes permet de ne pas prendre pour allant de soi les catégories de pensée qu'ils imposent, et de s'interroger sur les déterminismes sociaux et institutionnels qui conditionnent les pratiques.

NOTES

1. Ici et dans la suite du texte, « École » avec une majuscule désigne l'institution scolaire, quel que soit le degré du système.
2. Véhiculés par des médias, des décideurs politiques ou institutionnels, des praticiens de l'éducation ou des élèves.
3. Au sens de Viviane Isambert-Jamati, « Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme "problème social" dans les milieux pédagogiques français », in Éric Plaisance (dir.), *L'échec scolaire : Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris, CNRS, 1985, p. 155.
4. Élisabeth Martin et Stéphane Bonnéry, *Les classes-relais*, Paris, ESF, 2002.
5. Stéphane Bonnéry, « Décrochage cognitif et décrochage scolaire », in Dominique Glasman et Françoise Œuvrard (dir.), *La déscolarisation, la Dispute*, 2004.
6. Pour l'essentiel des garçons, plus souvent désignés que les filles comme « rejetant l'École » et « décrocheurs ».
7. Pratiques pédagogiques et activités des élèves sont conçues dans une interaction non pas en apesanteur sociale, mais déterminée par le contexte socio-historique et institutionnel.
8. Voir notamment : Jean-Pierre Obin et al. « Les signes et manifestations d'appartenance religieuse dans les établissements scolaires » : <http://www.education.gouv.fr/syst/igen/rapports.htm#2004> ; Jacques-Alain Bénisti et al., *Sur la prévention de la délinquance*, rapport préliminaire de la commission prévention du Groupe d'études parlementaires sur la sécurité intérieure, Paris, octobre 2004.
9. Les jeunes de quartiers populaires, massivement nés en France même si c'est de parents migrants, parlent ainsi péjorativement des « sans-papiers », des « bledards » (arrivant du « bled ») et des « sonac » (travailleurs vivant en foyer Sonacotra).
10. Goffman Erving, *Stigmates - Les usages sociaux des handicaps*, éditions de Minuit, 1975.
11. David Lepoutre, *Cœur de banlieue*, Paris, Odile Jacob « Poches », 2001, p. 173.
12. Ce résultat en recoupe d'autres, par exemple : Bernard Charlot, Laurence Émin et Olivier de Peretti, *Les aides-éducateurs. Une gestion communautaire de la violence*, Paris, Anthropos, 2002, p. 36-43.

13. Henri Wallon, « Les milieux, les groupes et la psychogénèse de l'enfant », *Cahiers internationaux de sociologie*, 1954, p. 95-104. Voir aussi : Bautier Élisabeth et Rochex Jean-Yves, *Henri Wallon. L'enfant et ses milieux*, Paris, Hachette, 1999, p. 123.
14. Sylvain Broccolichi, « Désagrégation des liens pédagogiques et situations de ruptures », *VEI-Enjeux* n° 122, 2000, p. 41 ; Bernard Charlot, Élisabeth Bautier, Jean-Yves Rochex, *École et savoirs dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Colin, 1992, p. 45 ; Élisabeth Martin et Stéphane Bonnéry, *Les classes-relais*, *op. cit.*, p. 149.
15. Stéphane Bonnéry, *Des supposées évidences scolaires aux présupposés des élèves. La co-construction des difficultés scolaires des élèves de milieux populaires*, thèse de doctorat sous la direction d'Élisabeth Bautier, université Paris 8, décembre 2003, p. 8. À paraître en 2006 aux éditions la Dispute.
16. Guy Vincent, Bernard Lahire et Daniel Thin, « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », in Guy Vincent (dir), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, PU de Lyon, 1994, p. 29.
17. Stéphane Bonnéry, « Inégalités de réussite scolaire et conscience de classe », in Pierre Cours-Salliès, Jean Lojkine et Michel Vakaloulis, *Nouvelles formes de la lutte des classes*, Paris, PUF, à paraître en 2006.
18. Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les héritiers*, Paris, éditions de Minuit, 1964.
19. Stéphane Beaud, *80 % au bac... et après ?*, Paris, la Découverte, 2002, p. 11.
20. Paul Willis, « L'école des ouvriers », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 24, novembre 1978, p. 51.
21. Richard Hoggart, *La culture du pauvre*, Paris, éditions de Minuit, 1970, p. 115.
22. Agnès Van Zanten, *L'école de la périphérie*, Paris, PUF, 2001, p. 269 et sq. ; Daniel Thin, « L'autorité pédagogique en question », *Revue française de pédagogie*, n° 139, 2002, p. 21-30.
23. Stéphane Beaud et Michel Pialoux, *Retour sur la condition ouvrière*, Paris, Fayard, 1999, p. 291.
24. Patrick Bouveau et Jean-Yves Rochex, *Les ZEP, entre école et société*, Paris, CNDP/Hachette, 1997, p. 57.
25. Élisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, « Apprendre : des malentendus qui font la différence », in Jean-Pierre Terrail (ed.), *La scolarisation de la France*, Paris, la Dispute, 1997, p. 105.
26. Daniel Thin, *Quartiers populaires. L'école et les familles*, PU de Lyon, 1998, p. 93.
27. Jean-Pierre Terrail, *De l'inégalité scolaire*, Paris, la Dispute, 2002, p. 283.
28. Aspect approfondi dans : Stéphane Bonnéry, "Décrochage cognitif...", *art. cit.*, p. 140.
29. Ce paragraphe se réfère à : Françoise Alamartine, « Les originaires », *VEI-Enjeux*, n° 124, 2001, p. 180 ; Élisabeth Bautier, « Usages identitaires du langage et apprentissage », *Migrants-Formation*, n° 108, 1997, p. 7 ; Stéphane Beaud, *80 % au bac... et après ?*, *op. cit.* ; Bernard Charlot, Laurence Émin et Olivier de Peretti, *Les aides-éducateurs*, *op. cit.*, p. 36 ; Éric Debarbieux et Laurence Tichit, « Le construit "ethnique" de la violence », in Bernard Charlot et Jean-Claude Émin (coord.), *Violence à l'école. État des savoirs*, Paris, Colin, 1997, p. 163 ; Françoise Lorcerie, « L'effet "outsiders". Pourquoi l'ethnicité est-elle un déficit pour l'école ? », *VEI-Enjeux*, n° 135, 2003, p. 92.
30. Voir les références précédentes, notamment Bernard Charlot, Jean-Claude Émin et Olivier de Peretti, *Les aides-éducateurs*, *op. cit.*, p. 12.
31. Sur la complexité de ce que peuvent revêtir les catégories « eux » et « nous », voir : Stéphane Bonnéry, « Décrochage scolaire et modes d'inscription sociale dans l'école et les

dispositifs territoriaux » in Cécile Baron, Élisabeth Dugué et Patrick Nivolle (éds.), *La place des jeunes dans la cité. De l'école à l'emploi ?*, tome 1, Paris, l'Harmattan, 2005, p. 59.

32. Mathias Millet et Daniel Thin, « Une déscolarisation encadrée », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 149, 2003, p. 18 ; Bertrand Geay, « La construction institutionnelle de la "déscolarisation" », *VEI-Enjeux*, n° 132, mars 2003, p. 20.

33. Stéphane Bonnéry, « Un "problème social" émergent. Les réponses institutionnelles au "décrochage" scolaire en France », *Revue internationale d'éducation - Sèvres*, n° 35, avril 2004, p. 82.

RÉSUMÉS

Les difficultés de certains élèves dans l'École sont de plus en plus souvent évoquées en termes d'« ethnicité », notamment pour ceux d'entre eux qui rejettent la scolarité en s'appuyant sur des « affirmations identitaires ». Ces « affirmations ethnicisées » constituent l'une des formes de réaction développées par des adolescents face à un sentiment de relégation, lui-même exprimé en termes ethnicisés. L'article analyse ce processus d'opposition identitaire dans son contexte de confrontation entre les différents univers de socialisation des jeunes. Plusieurs idées de sens commun sur « l'ethnicité » sont ainsi déconstruites : la perception ethnicisée des difficultés scolaires n'est pas seulement le fait de jeunes issus de l'immigration, mais plus largement d'élèves de milieux populaires ; elle est moins un problème spécifique qu'une conséquence des difficultés d'appropriation des savoirs ; elle n'est pas seulement importée dans l'École : celle-ci participe à son émergence quand elle focalise l'attention sur la question de l'ethnicité, notamment en valorisant les « origines » des enfants et en ne proposant pas aux élèves d'autres catégories pour les aider à penser la distance qui les sépare de la culture scolaire ; « l'identité » des élèves n'est pas figée par les « origines », l'École contribue à son développement ; le rejet ethnicisé des apprentissages n'est pas une fatalité.

The question of ethnic identity at school: an attempt at deconstructing the problem

School pupils in difficulty are often described in term of "ethnicity", particularly for those that reject school by strongly affirming their particular identity. These self affirmations in terms of ethnicity constitute a form of adolescent reaction to the feeling of being relegated, relegation which itself is expressed in ethnic terms. This article analyses this process of opposition through identity and places this phenomenon in the context of confrontation between different kinds of youth socialisation.

Several "common sense" ideas about "ethnicity" are deconstructed. The ethnic perception of difficulties in school is not just a matter concerning young people with immigrant origins, but on a wider level, it involves pupils from all the underprivileged social groups. It is not so much a specific problem as a consequence of a generalised difficulty in integrating knowledge. It is not only imported into the field of school work. On the contrary, the school institution participates in its emergence when it focalises attention on the question of ethnicity, particularly by giving value to the "origins" of the child and by not proposing to pupils any other categories to help them think through the distance that separates them from the learning culture of the school.

The "identity" of pupils is not fixed by their "origins", school contributes to its development. Ethnicised rejection of learning is not a fatality.

La cuestión de la « etnicidad » en la escuela : intento de reconstrucción del problema

Las dificultades de ciertos estudiantes en la escuela son cada vez mas evocadas en terminos de « etnicidad », sobre todo por aquellos que rechazan la escolaridad apoyándose en afirmaciones identitarias. Estas afirmaciones étnicas constituyen una de las formas de reacción desarrollada por los adolescentes frente a un sentimiento de relegación tambien expresado en terminos de etnicidad. El artículo analiza este proceso de oposición identitaria en un contexto de confrontación entre las diferentes dimensiones de socialización de los jovenes.

Varias ideas de sentido comun sobre la etnicidad son entonces destruidas : la percepción « etnicizada » de las dificultades escolares no es solamente un problema que concierne los jovenes que proceden de la inmigración, sino más que nada a los jovenes que proceden de los sectores populares. Es menos un problema específico que una consecuencia de las dificultades de apropiación del saber. Esto no está solamente introducido en la escuela pero tambien participa en su emergencia cuando la escuela focaliza su atención en el tema de la « etnicidad », sobre todo cuando valoriza los « origenes » de los jovenes sin proponer otras categorias para ayudar a pensar la distancia que los separa de la cultura escolar. La identidad de los alumnos no está determinada por los « origenes », la escuela contribuye a su desarrollo, el rechazo étnico del aprendizaje no es una fatalidad.

INDEX

Mots-clés : échec scolaire, école, ethnicité, identité, socialisation des jeunes

Keywords : ethnic identity, socialization of young people, failure at school, identity, school, identidad

Palabras claves : escuela, etnicidad, fracaso escolar, socialización de los jovenes

Annexe 7 : Écrit de positionnement

Écrit n°1 Intersectionnalité en EPS

Intersectionnalité en bref :

Apparue aux États-Unis (Crenshaw, 1991) et en GB face aux discriminations que subissaient les femmes de couleurs, l'intersectionnalité met en lumière la combinaison des rapports de domination « race »/genre/classe pour tenter de rendre compte de l'articulation des multiples facteurs qui participent de l'identité des individus et contribuent aux inégalités sociales.

L'ensemble de ces facteurs étant considérés comme des consubstantiels (Kergoat, 2009) de l'identité de l'individu, cette approche a été conçue dans un but de lutte contre les discriminations. Elle reconnaît non seulement que ces catégories engendrent une multiplicité de systèmes de contraintes et de dépendances mais surtout qu'elles agissent par leur interaction à produire et à reproduire des inégalités sociales (Crenshaw, 1989; Collins, 2000). Elle essaie donc d'appréhender la complexité des identités et des inégalités sociales et propose de penser l'entrecroisement des caractéristiques sociales.

L'évolution de ce concept met ainsi en évidence que les inégalités sont complexes et multiples et qu'il paraît difficile de penser les inégalités sociales de manière unidimensionnelle.

Nous vous précisons que cet écrit est réalisé dans le cadre d'une recherche. Il vous prendra environ 30 à 45 min et les réponses seront traitées de manière anonyme. Nous vous remercions d'y répondre avec la plus grande sincérité.

Avant de répondre aux différentes questions qui suivent, nous vous demandons :

- De donner des éléments de contexte de l'école dans laquelle vous travaillez, l'ancrage sociologique de celle-ci d'après ce que vous en connaissez.

- D'explicitier, ce que vous pensez avoir identifié et pris en compte ou non en lien avec la thématique de l'intersectionnalité dans la conception et de la mise en œuvre de votre enseignement au sein de votre classe.

- 4) Pensez-vous lors de **la conception** de votre enseignement en EPS prendre en compte les variables de sexe, classe sociale, ethnicité, autre de vos élèves : Si oui, dans quelle mesure et comment (pour chaque variable) ?

Si non, pourquoi ne le faites vous pas ? Est ce que cela ne vous semble pas important ou est ce que vous ne savez pas comment faire ? Ou encore, est ce que vous ne vous êtes tout simplement pas posé la question de savoir s'il était important de les prendre en compte ? Répondez pour chaque variable : Sexe ; Classe sociale ; Ethnicité ; Autre

- 5) Mettez vous en place des activités ou des situations d'apprentissage mixtes en EPS ?
Oui, toujours ; oui, la plupart du temps ; non, pas toujours ; non, pas souvent ; non pas du tout. (Entourez ou précisez la réponse qui vous convient le mieux).
Si non, donnez un exemple de non-mixité.

- 6) Pensez-vous lors de **la mise en œuvre** de votre enseignement en EPS prendre en compte les variables de sexe ; classe sociale ; ethnicité ; autre de vos élèves.
Si oui, dans quelle mesure et comment (pour chaque variable) ?

Si non, pourquoi ne le faites vous pas ? Est ce que cela ne vous semble pas important ou est ce que vous ne savez pas comment faire ? Ou encore, est ce

que vous ne vous êtes tout simplement pas posé la question de savoir s'il était important de les prendre en compte ? Répondez pour chaque variable :
Sexe ; Classe sociale ; Ethnicité ; Autre

- 7) Mettez vous en place des évaluations différenciées entre filles et garçons ?
Si oui, dans quelle mesure et comment ?
Si non, est ce par conviction ou parce que vous n'y avez pas particulièrement pensé ?

- 8) Quelles problématiques prenez vous en priorité en compte lors de la conception et la mise en œuvre de votre enseignement ? répondez pour conception ET mise en œuvre en les classant par ordre d'importance.

- 9) Pensez-vous qu'une priorisation sur ces problématiques vous empêche d'en prendre d'autres en compte ?
Si oui, lesquelles ? Classez les par ordre d'importance

- 10) Décrivez une situation d'apprentissage qui a posé problème à un ou des élève(s). Indiquez selon vous, les facteurs qui ont contribué à cette situation.

11) Si vous êtes volontaire pour donner une suite à ce travail de recherche, que recherchez vous en particulier ?

12) Après avoir répondu à ces questions, qu'est ce que vous vous dites ?

Annexe 8 : Écrit de repositionnement

Ecrit n°2 Intersectionnalité en EPS

Nous vous précisons que cet écrit est réalisé dans le cadre d'une recherche. Il vous prendra environ 45 min à 1h et les réponses seront traitées de manière anonyme. Nous vous remercions d'y répondre avec la plus grande sincérité.

Avant de répondre aux différentes questions qui suivent, nous vous demandons :

- De donner des éléments de contexte de l'école dans laquelle vous travaillez, l'ancrage sociologique de celle-ci d'après ce que vous en connaissez. Niveau de classe, milieu social défavorisé ou non, origine ethnique des élèves....

- D'explicitier, ce que vous pensez avoir identifié et pris en compte ou non en lien avec la thématique de l'intersectionnalité dans la conception et de la mise en œuvre de votre enseignement au sein de votre classe.

Questions plus précises :

- 1) Lorsque vous essayez de comprendre les comportements de vos élèves ou leurs conduites motrices en EPS faites-vous référence aux facteurs sociaux ?

- 2) Pouvez-vous raconter un événement marquant qui vous permet de dire que vous prenez ou non en compte dans votre enseignement des marqueurs sociaux comme le sexe, l'ethnicité, la classe sociale, ou d'autres marqueurs en EPS de manière séparée ou de manière concomitante.
Vous préciserez si cet événement a eu lieu depuis que nous abordons la thématique de l'intersectionnalité ou s'il est antérieur.

- 3) Pensez-vous que depuis que nous avons commencé à aborder la thématique de l'intersectionnalité, vous avez développé de nouvelles compétences professionnelles. Et si oui, lesquelles ? (vous pouvez citer des passages du référentiel de compétences).

- 4) Pensez-vous lors de **la conception** de votre enseignement en EPS prendre en compte les variables de sexe, classe sociale, ethnicité, autre de vos élèves : Si oui, dans quelle mesure et comment (pour chaque variable) ?

Si non, pourquoi ne le faites vous pas ? Est ce que cela ne vous semble pas important ou est ce que vous ne savez pas comment faire ? Répondez pour chaque variable :

Sexe ; Classe sociale ; Ethnicité ; Autre

- 5) Mettez vous en place des activités ou des situations d'apprentissage mixtes en EPS ? si oui, donnez des exemples, si non, pourquoi ?

- 6) Pensez-vous lors de **la mise en œuvre** de votre enseignement en EPS prendre en compte les variables de sexe, classe sociale, ethnicité, autre de vos élèves :

Si oui, dans quelle mesure et comment (pour chaque variable) ?

Si non, pourquoi ne le faites vous pas ? Est ce que cela ne vous semble pas important ou est ce que vous ne savez pas comment faire ? Répondez pour chaque variable :

Sexe ; Classe sociale ; Ethnicité ; Autre

- 7) Est ce que les problématiques que vous utilisez de manière prioritaire lors de la conception et la mise en œuvre de votre enseignement en EPS ont évolué depuis que l'on a commencé ce travail sur l'intersectionnalité?

Si oui, dans quelle mesure ?

Si non, pourquoi ?

- 8) Décrivez une situation d'apprentissage en EPS qui a posé problème à un ou des élève(s) depuis que l'on a commencé à aborder la thématique de l'intersectionnalité. Indiquez selon vous, les facteurs qui ont contribué à cette situation.

- 9) Que retenir-vous de l'intersectionnalité ?

Qu'est-ce qui vous semble intéressant dans cette approche qui fasse le lien avec l'enseignement ? Avec l'enseignement en EPS ?

Est-ce que vous n'accrochez pas à certains éléments ? Lesquels ? Pour quelles raisons ?

En bref, qu'en pensez-vous finalement ?

10) qu'est ce que cette formation sur l'intersectionnalité a changé dans votre manière de concevoir et mettre en œuvre votre enseignement en EPS ?

11) Qu'est ce que cette formation sur l'intersectionnalité a changé dans votre façon de percevoir, concevoir les choses au sein de votre école.

12) Si on vous proposait de continuer à travailler sur cette approche de l'intersectionnalité, est ce que cela vous intéresserait ?

13) Souhaitez-vous ajouter quelque chose qui n'a pas été abordé et qui nous aiderait à mieux comprendre votre position par rapport à l'approche intersectionnelle et l'enseignement ?

Annexe 9 : liste des stagiaires des deux groupes avec leurs assignations

GROUPE 1			GROUPE 2	
PRÉNOMS	ASSIGNATION		PRÉNOMS	ASSIGNATION
INES	FNB		MOHAMED	HNB
AHLEM	FNB		RESKIA	FNB
CHARLOTTE	FB		MARTINE	FB
CECILE	FB		ANNA	FB
NOUR	FNB		NATHALIE	FB
VIRGINIA	FB		NADIA	FNB
LOUNA	FNB		SOLINE	FB
CÉLINE	FB		NAJIMA	FNB
MARIANNE	FB		LOUANNE	FB
CAMELIA	FNB		MATHILDE	FB
VIRGINIE	FB		ANAËLLE	FNB
CLAIRE	FB		NADINE	FB
MARINE	FB		AURÉLIA	FB
MALORY	FB		PAOLA	FB
ANNA	FB		VICTOIRE	FB
VALÉRIE	FB		NAJETTE	FNB
CAROLINE	FB		AÏCHA	FNB
COUMBA	HNB		INÈS	FNB
BRYAN	HB		MARYSE	FNB
PATRICK	HB		LINA	FNB
SAMUEL	HNB		EMMA	FB
PAULA	FB		CHARLOTTE	FB
DAVID	HB		CLEMENCE	FB
ASSIA	FNB		GABRIEL	HB
EMMANUELLE	FNB		ANAIS	FB
MARIE	FB		CAMILLE	FNB
YVON	HB		EVA	FB
MARCUS	HB		CLARA	FB
CÉCILIA	FNB		INAYA	FNB
SALOMÉ	FNB		LOUNA	FNB
MARIUS	HB		SILVIA	FB
ROMANE	FNB		BRUNO	HB
MARTIN	HB			