



HAL
open science

Intégrer l'approche intersectionnelle en formation des enseignant•e•s : perceptions et interrogations de stagiaires du premier degré en éducation physique et sportive

Maufrais Odile, Sigolène Couchot-Schiex

► To cite this version:

Maufrais Odile, Sigolène Couchot-Schiex. Intégrer l'approche intersectionnelle en formation des enseignant•e•s : perceptions et interrogations de stagiaires du premier degré en éducation physique et sportive. Genre: Didactique(s) et Pratiques d'enseignement. Perspectives francophones, 2023, 9782875747648. hal-04330698

HAL Id: hal-04330698

<https://hal.science/hal-04330698>

Submitted on 8 Dec 2023

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.

Intégrer l'approche intersectionnelle en formation des enseignant·e·s : perceptions et interrogations de stagiaires du premier degré en éducation physique et sportive.

Maufrais Odile, docteure, LIRTES EA 7313, Université Paris-Est Créteil

odile.maufrais@u-pec.fr

Couchot-Schiex Sigolène, Professeure des Universités, ÉMA, CY Cergy Paris Université

sigolene.couchot-schiex@cyu.fr

Résumé :

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, p2-3), nous avons mis en place une formation à l'approche intersectionnelle des rapports sociaux sexe/classe sociale/ « race » en EPS avec des professeur·e·s des écoles stagiaires dans un but de construction de compétences professionnelles. Dans ce chapitre, nous utiliserons les indicateurs du modèle CompAS (Parmentier et Paquay, 2002) pour comparer les représentations initiales et finales des enseignant·e·s et expliciter les résultats de deux autoconfrontations simples rattachées à la clinique de l'activité (Clot, 2001). Les résultats proposés mettent en évidence une prise de conscience, par les enseignant·e·s débutant·e·s, de l'implication des rapports sociaux à toutes les strates, que ce soit au sein de la société, au sein de l'école et au sein même de leurs enseignements ainsi que la construction de nouvelles compétences professionnelles.

Mots clés : Approche intersectionnelle, Rapports sociaux, Compétences professionnelles, Professeur·e·s des écoles stagiaires, Formation.

1 Construction de l'objet d'étude en EPS

1.1 Éléments de contexte général et théorique

Les rapports sociaux sexe/classe sociale/ « race » sont présentés dans leurs développements théoriques français comme « consubstantiels et coextensifs » (Kergoat, 2009, p.112) car ils ne peuvent être séquencés et se reproduisent et coproduisent mutuellement. Ils s'entrecroisent de façon dynamique et complexe, chacun imprimant sa marque sur l'autre (Kergoat, 2009). Ces rapports sont mêlés de façon inextricable, ils interagissent les uns les autres et structurent ensemble la totalité du champ social (Pfefferkorn, 2007). Nous présumons qu'ils entrent dans l'école, s'importent dans le contexte de la classe, influençant la confrontation de l'élève aux situations didactiques, s'immiscant jusque dans la conception et les mises en œuvre des situations didactiques (Brière-Guenoun, 2014 ; Poggi et Brière-Guenoun, 2014, 2015). Des recherches antérieures en didactique de l'EPS et en formation des enseignant·e·s ont argumenté pour une prise en considération des facteurs sociologiques tels que la classe sociale (Poggi et Brière, 2014) renvoyant à des rapports de classe, *domination, exploitation, solidarité, concurrence*, mettant alors en avant des inégalités de classe définies par des conflits et la conscience de ces conflits (Dubet, 2012); le sexe, renvoyant aux différences d'ordre biologique mais avec une dimension sociale (Cogérino, 2006); le genre renvoyant à une construction sociale et à une hiérarchisation de ce qui est considéré comme féminin ou masculin dans un

contexte donné (Couchot-Schiex et *al.*, 2009 ; Couchot-Schiex, 2017), mettant en ce sens en avant les rapports sociaux de sexe. Quant à la terminologie de « race » non prise en considération dans les recherches en didactique de l'EPS, elle est ici utilisée comme « catégorisation socialement construite, comme résultat de la discrimination, comme production idéologique », (Guillaumin, 1972, citée par Kergoat, p.112). Le mot « renvoie à un concept politique, culturel et social, et n'est évidemment pas à prendre au sens biologique » (Kergoat, 2009, P.112). Même si ce terme est très controversé, il est adapté sociologiquement à notre travail ce qui n'est pas le cas de l'ethnicité. En effet, l'ethnisation constitue un processus d'altérisation de certains groupes sociaux qui ne les exclue pas nécessairement du système de privilèges blancs, mais qui conduit néanmoins à les essentialiser en leur attribuant des caractéristiques culturelles qui les définiraient alors même que la racisation constitue un processus social qui consiste à exclure un groupe du système de privilège racial, à savoir plus spécifiquement du privilège blanc, ou à dénier sa légitimité à participer à ce système de privilèges. En définitif, la racisation implique des rapports sociaux alors que l'ethnisation ne s'accompagne pas nécessairement de discriminations.

1.2 Précisions sur l'objet d'étude

Dans la continuité des travaux en didactique de l'EPS sur la classe sociale, le genre et en sociologie sur la « race », il semble pertinent de poursuivre l'analyse des actions des élèves à partir de l'ancrage conceptuel intersectionnel car « toute pratique didactique est ou devrait être pensée selon le contexte social qui la constitue et qu'elle contribue à façonner » (Blanchet, 2009, p2-3) ; 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-Guenoun, 2015). La didactique se différencie de la pédagogie par le rôle central des contenus disciplinaire et par sa dimension épistémologique. Il s'agit de rendre un savoir transmissible pour les élèves alors que la pédagogie représente le savoir enseigner. C'est pourquoi, à titre expérimental, dans une visée professionnalisante et transformative, une formation à l'approche intersectionnelle des rapports sociaux avec des professeur·e·s des écoles stagiaires (PES) a été proposée dans le but d'orienter leur prise en considération de certains indicateurs sociologiques des élèves (genre, classe sociale, « race »). Les PES se caractérisent par leur polyvalence et leur pluridisciplinarité. La discipline support de cette formation est l'EPS (Éducation Physique et Sportive), discipline emblématique de l'expression des rapports sociaux de par ses objectifs, les différentes activités proposées, les lieux où elle se pratique, les compétences entrant en jeu du côté de l'enseignant·e et/ou de l'élève mais surtout de par sa mise en jeu du corps et donc tous les enjeux liés à l'individu et à son intime, au corporel et à l'expression de stéréotypes. Notre projet s'inscrit ici en lien avec la didactique professionnelle, dans l'optique « d'analyser le travail en vue de la formation de compétences professionnelles pour la formation » (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006, p.145) et d'étudier la construction de ces dites compétences¹. En ce sens, il s'agit d'analyser ce qui se passe lors de séquence d'enseignement/apprentissage en EPS entre des élèves et des PES, en vue de l'acquisition de compétences professionnelles en adoptant le point de vue de l'intersectionnalité.

¹ Les compétences professionnelles sont définies comme "des capacités à mobiliser diverses ressources cognitives pour faire face à des situations singulières" (Perrenoud, 1997, P.26), considérant ainsi qu'elles mobilisent des savoirs, savoirs faire, attitudes ne pouvant s'exprimer que dans une situation unique, non reproductible, singulière, comme le serait une activité d'enseignement.

2 Objectifs de la formation et méthodologie

L'une des visées de formation 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 dans l'école, il s'agissait d'aider à comprendre comment ce système se produit et se reproduit, créant pour les élèves des apprentissages empêchés 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). Nous cherchions à inciter les stagiaires à sortir de ces catégorisations en décrivant puis en analysant des situations de terrain en EPS afin d'identifier des indicateurs que chaque enseignant·e va pouvoir utiliser pour construire ses propres outils. Les processus de catégorisation étant le résultat et non la cause des rapports de domination (Guillaumin, 2002, Delphy, 2008), l'objectif est de permettre à l'enseignant·e de mettre en œuvre un enseignement qui tient compte des rapports sociaux, cherche à les interroger, à les déconstruire favorisant ainsi l'égalité entre les élèves. Pour atteindre cet objectif, un module de formation spécifique (annexe 1) composé d'un total de 15 heures réparties en 5 séances a été mené auprès de deux groupes d'enseignant·e·s stagiaires (n=64) du premier degré (école primaire) de l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPÉ) de l'académie de Créteil. Sur ces 64 stagiaires, il y avait 11 garçons dont 3 catégorisés comme non-blancs et 53 filles dont 20 catégorisées comme non-blanches. Les groupes de stagiaires ont travaillé à partir de textes imposés et de 4 vidéos de séances d'EPS de stagiaires, enregistrées *in situ*. Ces vidéos ont été réalisées au cours de l'année avec les enseignant·e·s faisant partie de ce dispositif, volontaires pour être filmé·e·s. Elles ont ensuite servi de support à un entretien d'autoconfrontation simple entre la formatrice et les stagiaires filmés afin d'analyser la construction et la mise en œuvre de leurs séances d'EPS en faisant le lien avec les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle. Lors de chaque cours, un débat collectif, moment fort d'apprentissage pour les PES, était organisé, permettant à chacun·e de s'exprimer sur les supports proposés (textes et vidéos) tout en étant incité·e à faire le lien avec sa pratique professionnelle. Il s'agissait de favoriser l'accès des stagiaires à une prise en considération des rapports de genre/classe/« race » et de leurs effets sur l'ordre social et l'apprentissage des élèves en EPS dans un but de construction de compétences professionnelles dans leur enseignement en EPS.

Pour cette visée, nous avons mis en place plusieurs outils successifs de recueil de données :

- Deux écrits de positionnement (n=47 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'autoconfrontation 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). Ces entretiens visaient à identifier et à observer la prise en compte des rapports sociaux intersectionnels dans leur enseignement en EPS et la construction de compétences professionnelles en lien avec cette thématique. Lors des visites, deux séances de formation avaient déjà été réalisées. Lors de la première formation, les entretiens d'autoconfrontation ont été menés suite à une observation alors que lors de la deuxième formation, ils ont été réalisés à la suite de 4 observations entrecoupées d'entretien d'explicitation.

Le modèle CompAS de Parmentier et Paquay (2002) est utilisé comme grille d'analyse de la construction des compétences en situations d'enseignement/apprentissage que ce soit entre l'enseignant·e et l'élève ou entre la formatrice et l'enseignant·e stagiaire. Ce modèle présente dix activités participant du processus de construction des compétences. Nous nous servirons des indicateurs du modèle CompAS pour comparer les représentations initiales et finales des enseignant·e·s et expliciter les résultats de deux autoconfrontations simples rattachées à la clinique de l'activité (Clot, 2001) mettant l'accent sur les fonctionnements en situation.

3 Analyse des premiers résultats de la formation

Les résultats vont être lus à partir du modèle CompAS (2002) (annexe 2) afin d'observer et analyser la pratique didactique et pédagogique des PES sous l'angle de la construction de compétences.

3.1 Analyse des écrits de positionnement (premier écrit)

Le premier indicateur du modèle CompAS retenu est « faire face à une situation problème ». Les résultats de l'écrit de positionnement (n=47) montrent que peu d'enseignant·e·s prennent en compte les facteurs classe/sexe/« race » dans la conception (n= 25) et la mise en œuvre (n=33) de leur enseignement en EPS. Seul le facteur sexe semble être considéré de manière spécifique, isolé des autres facteurs (n=12). La plupart des enseignant·e·s stagiaires estime qu'il n'est pas ou seulement peu important de prendre en compte les facteurs sociaux de sexe mais surtout de classe sociale et de « race » en EPS : « Pour moi les élèves, une fois avec moi ils sont tous « identiques ». La classe sociale, ethnique ne rentre pas en jeu » (Anne). « Je ne vois pas en quoi leur classe sociale ou leur ethnicité pourrait jouer un rôle en EPS » (Sandra). Néanmoins, cet écrit les amène à une réflexion sur leur pratique et leurs représentations sur les élèves permettant *a minima* d'éveiller la curiosité de beaucoup d'entre eux concernant la prise en compte des facteurs sociaux sexe/classe/« race » dans la conception et la mise en œuvre de leur enseignement en EPS (Maufrais et Couchot-Schiex, 2017) : « 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... » (Romain).

Ces premiers résultats nous questionnent car nous pensions que les enseignant·e·s stagiaires ne pouvaient pas ignorer le poids des rapports sociaux au sein de l'école et de leur enseignement même. De plus, nous percevons un malentendu puisqu'il ne s'agit pas d'étudier des variables mais la dynamique des rapports sociaux. 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'ils ne réalisent cet écrit, nous nous sommes rendu compte qu'ils ne les considéraient pas de manière imbriquée mais de manière séparée. Le fait de leur demander s'ils prenaient en compte les 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 amenés à les traiter individuellement. Cela est aussi certainement dû au fait qu'ils ne pensent pas qu'il soit nécessaire de prendre en compte les rapports sociaux de « race » et de classe sociale.

3.2 Analyse de la formation à l'approche intersectionnelle en lien avec l'écrit de repositionnement (deuxième écrit)

En lien avec les indicateurs du modèle CompAS « faire face à une situation problème, exploiter des ressources et structurer », les enseignant·e·s ont travaillé sur des supports de textes ou de vidéos fournis par la formatrice qu'ils devaient analyser et expliciter au groupe.

3.2.1 Communauté d'intérêts et prises de parole

Lors des travaux proposés, les PES se sont groupé·e·s avec les personnes susceptibles d'appartenir à une communauté d'intérêts ou de points de vue. En ce sens, certains garçons se sont mis ensemble et des groupes racialisés sont apparus reproduisant ce qu'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* » (Cécile). Sur ce fait, une enseignante précise : « *Justement je trouve qu'il faut les prendre en compte ces critères là...même là si on se regarde, on se rend bien compte finalement on va vers ceux à qui on ressemble... 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 garçons, vous êtes côte à côte* » (Sandrine). Paul réagit tout de suite, « *oui, mais c'est parce que l'on est côte à côte* », Yasmina reprend « *oui, mais ça s'est fait naturellement et là, vous êtes un groupe qui vous ressemblez* ». Les garçons réagissent « *oh non pas du tout, 94, 93* ». Malaurie intervient : « *mais si on voit les enfants, ils se mettent tous finalement par groupe de ressemblance, et c'est normal, ils ont parfois des cultures communes* ». Ces extraits nous permettent d'avancer que certain·e·s enseignant·e·s prennent conscience des regroupements qui se mettent 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. De plus, ils considèrent pour la plupart que cela représente une norme établie qui ne nécessite pas de questionnement.

La domination des prises de parole des garçons sur les filles était prégnante malgré leur nette infériorité numérique (Groupe 1 : 8 garçons et 23 filles ; Groupe 2 : 3 garçons et 30 filles). Nous pouvons donc avancer à l'instar de Malatesta et Golay (2010) que se jouent, dans les échanges engagés, des processus de domination des garçons sur les filles, que ce soit en termes de prise de parole ou de hiérarchisation des sujets de discussion, y compris dans cet espace de formation dont c'était l'un des sujets de discussion. Nous pensons que la liberté laissée aux stagiaires lors des travaux et débats a favorisé l'expression de ces rapports de domination.

3.2.2 Racialisation

Lorsque le débat s'est axé sur les processus de racialisation, des échanges houleux ont parfois eu lieu entre enseignant·e·s stagiaires de milieu plutôt favorisé (selon leurs dires) et catégorisés comme blancs et des stagiaires catégorisés comme non-blancs. Les premiers avaient souvent du mal à entendre que le milieu social et la racialisation pouvaient avoir un impact sur les apprentissages ce qui agaçait les stagiaires catégorisés comme non-blancs mettant de leur côté en avant les difficultés inhérentes à leur expérience de racisation et parfois de stigmatisation de classe sociale. Ces dernier·e·s, en majorité des filles, se sont plusieurs fois éterné·es en leur disant qu'elles·ils n'écoutaient pas et ne pouvaient pas comprendre ce qu'elles·eux avaient vécu. En ce sens, une femme catégorisée comme non-blanche venant d'un milieu social défavorisé selon ses dires a précisé que quand elle était plus jeune, 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 catégorisée 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.

3.2.3 Rapports de pouvoir et engagement

Ces témoignages nous permettent d'avancer en lien avec l'approche intersectionnelle que les rapports sociaux produisent des effets sur l'expérience individuelle des individus et que ces moments de formation ont été propices à l'expression libre de rapports de pouvoir entre les différents groupes sociaux en présence que nous avons utilisé comme matériels en tant que tel (Girardat, Jung & Magar-Braeuner, 2014). Les rapports de pouvoir en présence, leurs vécus, les textes utilisés et ce que les stagiaires ont pu observer au sein de leurs classes ont permis d'étayer nos propos concernant l'impact de l'approche intersectionnelle des rapports sociaux en EPS et notamment sur les apprentissages empêchés des élèves. Même si des rapports de pouvoir et la moindre prise de parole de certain·e·s ont été notés, les enseignant·e·s interrogé·e·s, en lien avec le CompAS ont exploité des ressources, fait face à des situations problèmes, structuré leurs pensées et ainsi semblent s'être engagé·e·s sur une voie de construction de compétences, passant pour beaucoup d'une indifférence partielle vis-à-vis de cette thématique à un engagement réel (textes lus chez soi, volontariat pour être observé en classe...). Dans l'écrit de repositionnement, 73% des PES ont déclaré être intéressé·e·s à continuer à travailler sur cette thématique et seulement 12% ne souhaitent pas poursuivre.

3.2.4 Repérages d'indicateurs

Nous avons aussi observé quelques avancées dans la construction de compétences en lien avec « agir/interagir ». Ils et elles sont pour la plupart en capacité de repérer des indicateurs concernant la thématique de l'intersectionnalité des rapports sociaux lors de visionnages de séances réalisées *in situ* et au sein même de leurs séances amenant certains à transformer leur pratique en conséquence : « *Il y a un groupe de filles d'une classe sociale assez élevée et elles ont du mal à intégrer les autres filles qui sont d'origine ethnique étrangère ou de classe sociale inférieure* » (Fatiha); « *en EPS, j'ai deux petites asiatiques et elles se mettent tout le temps ensemble et ne se mettent pas en activité. Maintenant, je les ai séparées et elles se mettent en activité* » (Cécile). Lors du visionnage d'une séance de course de durée en CP en milieu favorisé, 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. Ils et elles 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* » (Marine). Ils et elles remarquent aussi un garçon catégorisé comme non-blanc ayant un comportement plus désinvolte que les autres et deux filles catégorisées comme non-blanches qui courent ensemble et qui n'ont pas la même attitude corporelle ni le même investissement que les filles catégorisées comme blanches. La stagiaire ayant fait la même activité en CE2 en milieu défavorisé avec une majorité d'élèves catégorisés comme non-blancs au sein de sa classe rebondit : « *ses élèves sont moins agités que les miens, plus à l'écoute. Quand j'ai donné la fiche d'observation, ils l'ont perdu ... Moi, ce sont des CE2 et eux des CP et ils remplissent mieux la fiche et pourtant moi, c'était la 3^{ème} fois...* » (Sandrine). Cette stagiaire met alors en avant l'implication des rapports sociaux genre/classe/ « race » au sein de sa classe comparant deux situations d'enseignement analogues en course de durée mais où les rapports sociaux en présence ne sont pas les mêmes et où leur expression n'a donc pas le même impact.

3.2.5 Effets sur leur pratique professionnelle en EPS

Leur lecture des situations d'enseignement a sensiblement évolué et ils et elles ont précisé qu'ils et elles étaient désormais plus attentif·ive·s à ces rapports sociaux dans leur enseignement de l'EPS. Dans l'écrit de repositionnement, nous leur avons demandé d'essayer d'identifier un événement marquant au sein de leur enseignement de l'EPS au cours duquel il leur semblait que les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle avaient pris place. 42 événements marquants en lien avec les rapports sociaux ont été explicités dont six spécifiquement

genre/classe/« race ». Ces derniers ont été l'occasion pour les stagiaires d'une prise de conscience des effets des choix et/ou des actions enseignantes sur leurs élèves. 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 tous 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. De plus, les enseignant·e·s débutant·e·s précisent qu'ils font maintenant principalement référence aux rapports sociaux (n=34/49) pour comprendre le comportement ou les conduites motrices de leurs élèves en EPS : « *Une fille réussit une épreuve sportive, un geste technique = exploit. Ce genre de réflexion n'est plus envisageable. Je suis plus attentif au milieu dans lequel ils évoluent, aux facteurs sociaux. J'adapte mon propre comportement, mes réactions, en fonction de ces données* » (Rodolphe). Malgré tout, ils et elles mettent en avant la difficulté à se saisir de ces rapports et encore plus de manière consubstantielle (genre/classe/« race » (n=15); genre seul (n=25)) et à les intégrer pleinement dans leurs élaborations didactiques sur le long terme même si 14 PES ont précisé que cette formation leur a permis de mieux concevoir leurs séances en EPS ou leur enseignement en général, 9 que cela a permis d'affiner leurs observations, 7 que cela les a amenés à prendre en considération les rapports sociaux et 11 qu'ils et elles font plus attention à la mixité F/G et à valoriser les filles. Les transformations évoquées des pratiques des enseignant·e·s pourraient s'inscrire dans la lignée du chapitre 4 concernant les incidences des évolutions des pratiques didactiques de l'enseignante sur l'évolution des trajectoires didactiques des élèves.

3.2.6 Premier bilan

Aux vues de ces données, il reste difficile de conclure que la compétence à enseigner en prenant en compte les rapports sociaux de l'approche intersectionnelle est en construction 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. 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. L'élève n'est pas qu'un apprenant mais un individu social* » (Nathalie). Ces prémices de construction de compétences méritent d'être questionnées au regard de la confrontation au réel des séances filmées *in situ* dont nous développerons deux cas ici.

4 Analyse de deux autoconfrontations

4.1 Précisions sur le protocole

En 2017/2018, nous avons remis en place une formation avec deux nouveaux groupes d'enseignant·e·s stagiaires. Nous avons suivi deux stagiaires de ces groupes sur 4 séances d'EPS dans leur classe de Grande Section et Moyenne Section de maternelle et avons réalisé avec chacune un entretien d'autoconfrontation sur la base de vidéos réalisées *in situ*. A la fin de chaque séance, nous avons fait un entretien d'explicitation afin d'observer l'implication des rapports sociaux au sein de leurs séances. Ensuite, nous sommes revenu observer une autre séance afin de repérer si les enseignantes s'étaient saisies des données travaillées 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.

4.2 Construction de la compétence à enseigner en prenant en compte les rapports sociaux

Des repérages de la construction des compétences dans la situation en train de se réaliser ont pu être effectués à partir de l'indicateur « agir/interagir » du modèle CompAS. Les résultats montrent que 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. Nous dénotons une difficulté 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. Néanmoins, nous observons une réelle évolution dans leur mise en œuvre, 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. Nous remarquons notamment qu'elles semblent avoir plus de facilité à repérer les problématiques liées au genre et à proposer des solutions. Une des stagiaires (Yolande en Grande Section) 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, de l'intérêt porté aux actions motrices des garçons et des filles. Un exemple frappant s'est produit dans sa classe : elle avait demandé aux élèves de trouver une utilisation pour le foulard en dansant. Toutes les filles sauf une se sont mises au sol et ont utilisé le foulard comme serpillère alors que les garçons l'ont utilisé pour camoufler leur visage comme les « voleurs ». Elle a réagi immédiatement et a expliqué aux élèves que c'était des stéréotypes, qu'il fallait les contrer pour ne pas enfermer les personnes dans des cases. Lorsque nous avons discuté de cet épisode, elle s'est rendue compte que la seule fille à ne pas avoir utilisé le foulard comme serpillère était d'un milieu favorisé avec une maman cadre supérieure. Elle nous a alors dit que ce n'était pas que le rapport de sexe mais que les rapports sociaux interagissaient les uns avec les autres. A la fin de cette séquence, cette stagiaire a précisé que ses élèves avaient progressé dans leurs comportements sociaux et/ou moteurs. Ils avaient plus confiance en eux, acceptaient plus facilement l'autre dans toutes ses différences et progressaient dans l'activité proposée. De plus, ils savaient ce qu'était un stéréotype, essayaient de s'en emparer et faisaient des propositions.

4.3 Deuxième bilan

Les autoconfrontations ont mis en avant une prise de conscience de l'implication de certaines décisions ou non décisions sur l'apprentissage des élèves. Les deux stagiaires 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 relèvent les propos des stagiaires ci-dessous :

Yolande: « 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 ».

Camille : « 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 ».

5 Discussion et conclusion

Acquérir et développer une compétence professionnelle à enseigner avec l'intersectionnalité des rapports sociaux en EPS n'est pas chose aisée. Cette formation proposée à un échantillon de 64 enseignant·e·s stagiaires a permis à chacun de s'exprimer, d'échanger sur les conceptions, de confronter leurs points de vue et de faire ainsi avancer leurs pensées respectives. Plus précisément, concernant la construction des compétences individuelles, vu les données présentées, nous pouvons affirmer que les PES ont compris ce qu'est un rapport social et en quoi consiste l'approche intersectionnelle. Les articles proposés et débats 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. Ils et elles se rendent bien compte que ces problématiques prennent place au sein de l'école et au sein même de leurs classes et qu'en tant qu'enseignant·e, ils et elles prennent part à cela. 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 et agir et interagir avec les autres apprenants (C1, C2, C3 et C4) ». Ils et elles 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 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). 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, la construction du poster et les débats. 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 nous avons repéré des différences d'interventions dans les groupes lors des différentes étapes de la formation. En effet, lors de l'élaboration des posters, chacun·e a participé activement, ce qui ne fut pas le cas lors de la présentation des travaux ni lors des débats, moments où les PES les plus dominants (hommes et femmes catégorisé·e·s comme blanc·he·s) ont pris davantage la parole aussi bien au niveau du nombre d'interventions qu'au niveau de la durée d'intervention ne laissant que peu de place aux autres PES (hommes et femmes catégorisé·e·s comme non blanc·he·s). 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 PES grâce à ce travail de groupe ont acquis 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 et interagi avec les autres apprenant·e·s.

De manière générale, c'est en observant les rapports sociaux avec l'approche intersectionnelle que l'on peut identifier que certains apprentissages sont empêchés en EPS. Grâce aux nombreux objets d'échanges possibles, les PES ont nourri leur propre réflexion et questionnement ainsi que celles de leurs pairs et élèves. En réfléchissant collectivement aux enjeux que propose l'intersectionnalité, l'intérêt pour la thématique a évolué positivement, les PES disent que cela a transformé leur regard sur l'enseignement en général, sur l'EPS mais aussi plus largement sur la vie sociale. Cela leur a permis de construire une compétence mobilisable pour l'enseignement de l'EPS. Les premières tendances des résultats mettent en avant que le module de formation insufflé une évolution chez les PES et leur permet de développer de nouvelles compétences professionnelles. Cette approche de l'intersectionnalité des rapports sociaux en EPS et dans l'enseignement permettrait, selon les PES de favoriser les apprentissages des élèves (n=12), de mieux comprendre leurs comportements et difficultés (n=11), de lutter contre les préjugés, le

déterminisme social (n=7), de favoriser la mixité dans toutes ses dimensions (n=6) et ainsi de parvenir à plus d'égalité entre les élèves, une égalité sans conditions (Sénac, 2015). L'objectif d'orienter leur prise en considération des indicateurs sociologiques de sexe, classe et « race » au sein de leur enseignement est donc bien engagé car la plupart, suite à cette formation, cherchent à construire et mettre en œuvre leurs séances d'EPS en réfléchissant à l'implication des rapports sociaux de l'approche intersectionnelle. Ils et elles semblent davantage sensibles à ce questionnement et aux discriminations qui en découlent même s'ils et elles ont encore des difficultés à les analyser de manière consubstantielle (Kergoat, 2009). « *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, origines ethniques...* » (Nathalie). Néanmoins, les prises de parole inégalitaires ont mis en évidence des mécanismes significatifs des rapports de pouvoir au sein même de ces groupes de formation alors même que c'était le sujet des discussions. Des groupes dominants ont émergé dans l'espace du groupe de formation parmi lesquels nous pouvons relever les hommes catégorisés comme blancs quelque soit leur milieu social et les femmes catégorisées comme blanches de milieu social plutôt favorisé ou moyen en premier lieu et des groupes de dominés parmi lesquels les femmes catégorisées comme non blanches quelque soit leur milieu social. Seuls les hommes catégorisés 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 le montrer même si ces derniers ont engendré des discriminations verbales ou non verbales. Il n'y a pas eu de revendication ou de questionnement sur la répartition de la parole dans le groupe. Nous pouvons alors avancer que lors de cette formation, les PES n'ont pas construit la compétence d'analyse réflexive des rapports intersectionnels dans leur propre situation de formation, ni sur les indicateurs d'une égale répartition de la parole qu'ils ou elles pourraient réinvestir dans leurs classes. Nous pouvons comparer ces faits à ceux évoqués dans le chapitre 5 par N.Sayac lorsqu'elle fait référence à une professeur·e des écoles engagée dans un travail sur les inégalités entre les filles et les garçons lors d'évaluations mathématiques et qui pour autant a fait une remarque dévoilant une croyance inconsciente et inégalitaire. Quelles seront alors les réflexions dont ils et elles pourront faire bénéficier leurs classes en observant leurs élèves et les situations d'enseignement ?

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. 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. 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

Blanchet, P. (2009). Contextualisation didactique : de quoi parle-t-on ? *Le français à l'université*, 2. Disponible sur le site : http://www.bulletin.auf.org/IMG/pdf_Journal_AUF_14-2-3.pdf. [Page consultée le 17 juin 2016].

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.

Clot, Y. (2001). Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. *Éducation Permanente*, 146, 7-16.

Cogerino, G. (2006). La mixité en éducation physique. Paroles, réussites, différenciations. Dossier EP&S, 67. Paris : Revue EP&S.

- Couchot-Schiex, S., Coltice, M. & Cogérino, G. (2009). Professeurs stagiaires face à la mixité, *Carrefours de l'éducation*, 27, 171-184.
- Couchot-Schiex, S. (Ed.). (2017). *Le genre*. Paris : EP&S.
- Delphy C. (2008). *Classer, dominer. Qui sont les « autres » ?*, Paris : La Fabrique.
- Dubet, F. (2012). Classes sociales et description de la société. *Revue Française de Socio-Économie*, 10(2), 259-264.
- Girardat, J., Jung, E. & Magar-Braeuner, 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.
- Guillaumin, C. (2002) [1972]. *L'idéologie raciste : genèse et langage actuel*. Folio essais, Paris : Gallimard.
- Kergoat, D. (2009). Dynamique et consubstantialité des rapports sociaux. In E. Dorlin (Ed.), *Sexe, race, classe : pour une épistémologie de la domination*, 111-125. Paris : PUF.
- Malatesta, D. & Golay, D. (2010). La participation des enfants au débat public : une expression des dominants ? *Nouvelles questions féministes*, 29(2), 88-99.
- Maufrais, O. & 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.
- Parmentier, P. & Paquay, L. (2002). En quoi les situations d'enseignement-apprentissage favorisent-elles la construction de compétences ? Vers un outil d'analyse : le COMP.A.S. Groupe de recherche interdisciplinaire en formation des enseignants et en didactique. Université catholique de Louvain.
- Pasquier, G. (2016). « L'éducation à l'égalité des sexes et des sexualités au risque de l'altérisation de certaines familles », *Socio*, 7, 83-99
- Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). « La didactique professionnelle », *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Perrenoud, P. (1997). De nouvelles compétences professionnelles pour enseigner à l'école primaire. *Éducateur*, 10, 24-28.
- Pfefferkorn, R. (2007). *Inégalités et rapports sociaux. Rapports de classe, rapports de sexe*. Paris : La Dispute.
- Poggi, M.-P. & Brière-Guenoun, F. (2014). Ce qui s'enseigne en milieu difficile : tentative d'articulation des approches sociologique et didactique. In N. Wallian, M.-P. Poggi & A. Chauvin-Vileno (Dir.), *Action, interaction, intervention : à la croisée du langage, de la pratique et des savoirs*, 333-364. Berne : Peter Lang.
- Poggi, M.-P. & Brière-Guenoun, F. (2015). L'agir enseignant à l'interface du sociologique et du didactique. *E-jrieps*, 34, 90-114.
- Sénac, R. (2015). *L'égalité sous conditions : genre, parité, diversité*. Paris : Les presses de Sciences Po.

Annexe 1 : Module de formation

N° de séance	Objet et visée du cours	Supports utilisés	Modalités de travail
1	<p>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</p>	<p>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</p>	<p>Groupes de 5 ou 6 (lecture des textes et construction des posters) Présentation des posters Débat collectif</p>
2	<p>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.</p>	<p>Extraits d'articles et textes (mixité/genre et EPS, classes sociales et EPS, ethnicité et enseignement) Guide de questionnement Posters</p>	<p>Groupes de 5 ou 6 (lecture des textes et construction des posters) Présentation des posters Débat collectif</p>
3	<p>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 facteurs sociaux ont pris place au sein de la séance et/ou de leurs séances et ont empêché certains apprentissages des élèves.</p>	<p>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).</p>	<p>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</p>
4	<p>Objet : observer le lien potentiel entre les obstacles aux apprentissages des élèves en EPS et les facteurs 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.</p>	<p>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</p>	<p>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</p>
5	<p>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.</p>	<p>Vidéo d'une autre séance Débat collectif Écrit de repositionnement</p>	<p>Vidéo d'une autre séance Débat collectif Écrit de repositionnement Retour collectif sur le travail effectué</p>

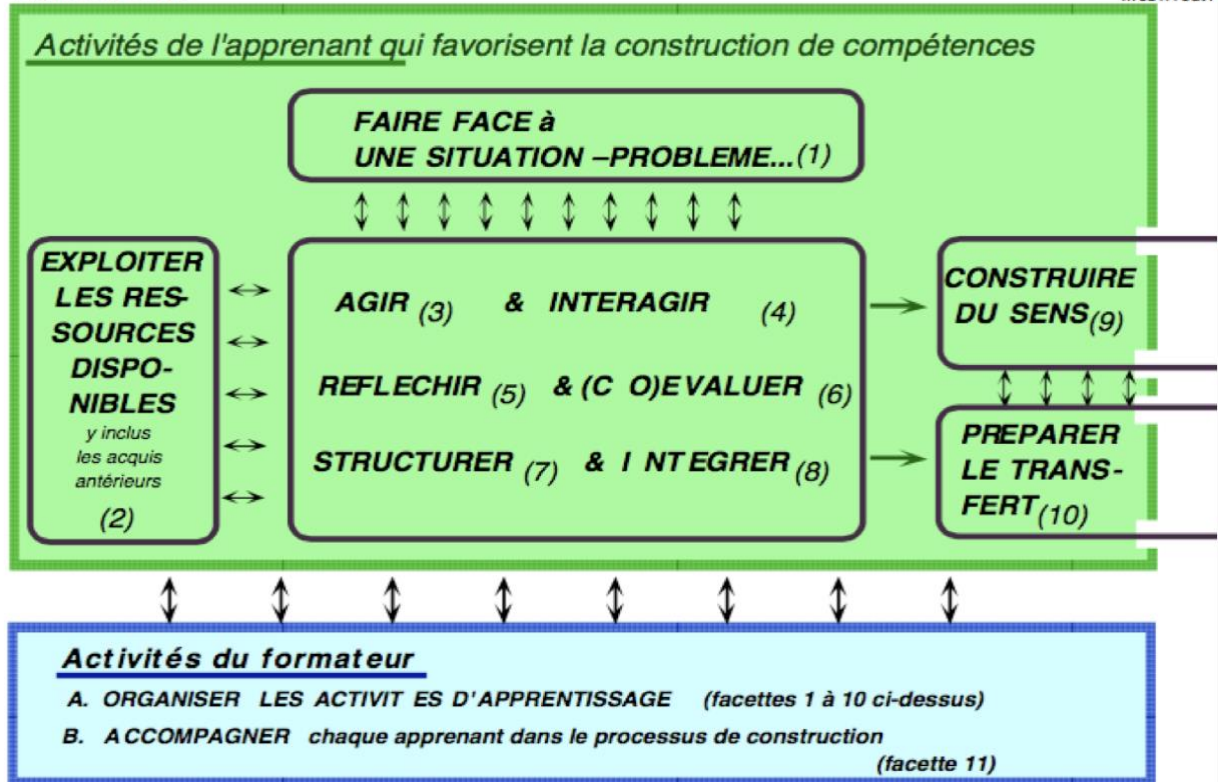


Figure n° 1 : Facettes des activités d'enseignement/apprentissage qui favorisent la construction de compétences

Annexe 2 : Modèle COMPAS de Parmentier et Paquay (2002)