



HAL
open science

S'engager dans une approche intersectionnelle en didactique de l'EPS : enjeux et défis d'une formation auprès d'enseignant-e-s stagiaires

Maufrais Odile, Sigolène Couchot-Schiex

► To cite this version:

Maufrais Odile, Sigolène Couchot-Schiex. 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, Series Psychology, Pedagog, Teacher Training Department* Published by University of Craiova, 2017. hal-04348231

HAL Id: hal-04348231

<https://hal.science/hal-04348231>

Submitted on 16 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.

S'engager dans une approche intersectionnelle en didactique de l'EPS :
enjeux et défis d'une formation auprès d'enseignant-e-s stagiaires.

Maufrais Odile, doctorante, LIRTES EA 7313, Université Paris-Est Créteil
odile.maufrais@u-pec.fr

Couchot-Schiex Sigolène, MCF-HDR, LIRTES EA 7313, Université Paris-Est Créteil
sigolene.couchot-schiex@u-pec.fr

Résumé

Cet article présente la mise en place d'une formation à l'intersectionnalité dispensée à des enseignant-e-s stagiaires en formation initiale dans le but d'orienter leur prise en considération de certains indicateurs sociologiques des élèves. Une formation courte (15 h) a été menée, visant le développement des compétences professionnelles enseignantes croisant pertinence didactique et facteurs sociologiques. Elle s'adressait à des enseignant-e-s stagiaires du premier degré à propos de leur enseignement en Éducation Physique et Sportive (EPS). Quelles transformations 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 l'ethnicité 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 ? Les premiers résultats mettent en évidence que la formation suivie promouvant une approche intersectionnelle engage les enseignant-e-s stagiaires à une certaine prise de conscience.

Mots clés :

Intersectionnalité-Formation- Professeur des écoles stagiaires- EPS- socio-didactique

Cet article rapporte la mise en œuvre et l'analyse d'un module de formation présenté aux enseignant-e-s stagiaires futur-e-s professeurs des écoles en formation initiale dans une École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE) de la région parisienne. Ce module visait à faire émerger un questionnement particulier en introduisant en didactique de l'Éducation Physique Sportive (EPS) les facteurs sociologiques du sexe, de la classe sociale et de l'ethnicité 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.

1 Construction de l'objet d'étude en EPS

Les facteurs sociologiques du sexe, de la classe sociale et de l'ethnicité sont présentés dans leurs développements théoriques français comme « consubstantiels de l'identité de l'individu » (Kergoat, 2009). Cela laisse présumer qu'ils entrent dans l'école, s'importent dans le contexte de la classe, influençant la confrontation de l'élève aux situations didactiques. 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), le sexe (Cogérino et al., 2006), le genre (Couchot-Schiex et al., 2009, 2017). Dans leur continuité, il semble pertinent de poursuivre cette analyse des actions des élèves à

partir de l'ancrage conceptuel intersectionnel. Il s'agit en particulier de mettre en évidence les liens existants entre la construction des savoirs par l'enseignant et les éléments du contexte afin d'observer ce qui pourrait relever de l'intersectionnalité dans les obstacles aux apprentissages des élèves. 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 (Dutercq, 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 (Brière-Guénoun et Poggi, 2015), un curriculum en actes « qui caractérise les façons dont les savoirs étudiés prennent en considération et concilient les références externes, les prescriptions officielles, les intentions et préoccupations didactiques du professeur ainsi que l'activité d'apprentissage des élèves » (Brière-Guénoun, 2014). Les choix effectués par les enseignants 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 enseignant dès la formation initiale. C'est pourquoi, à titre expérimental, un module en didactique de l'EPS a été proposé à un groupe d'enseignant-e-s en formation à partir duquel nous tentons de rendre compte des évolutions didactiques, participant notamment de la construction des compétences professionnelles. L'analyse méthodologique que nous présentons s'appuie sur la contextualisation didactique permettant d'examiner quels éléments du contexte sont pris en compte par l'enseignant-e dans la conception de ses contenus et dans leur mise en œuvre.

2 Quel intérêt de l'intersectionnalité dans la conception des enseignements en EPS ?

Apparue aux États-Unis (Crenshaw, 1991) en réaction aux discriminations que subissaient les femmes de couleur, la notion d'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. Elle reconnaît non seulement que ces catégories engendrent une multiplicité de systèmes de contraintes et de dépendances, mais surtout que celles-ci agissent par leur interaction à produire et à reproduire des inégalités sociales (Crenshaw, 1989; Collins, 2000). L'évolution de cette notion met ainsi en évidence que les inégalités sont complexes et multiples et qu'il paraît difficile de penser les inégalités sociales de manière unidimensionnelle. Afin de mieux comprendre l'enjeu de l'approche intersectionnelle sur l'enseignement en EPS, nous interrogeons l'implication du genre, de la classe sociale et de l'ethnicité dans les obstacles aux apprentissages des élèves.

Les études antérieures menées en EPS au début des années 2000 en France, ont montré que la mixité en EPS 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 enseignants : les modalités de pratique les plus utilisées donnant la priorité au modèle sportif compétitif peu enclin à intéresser la plupart des adolescentes. 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 une incidence sur l'investissement et la réussite de ces dernières (Couchot-Schiex, Trotin, 2005). En effet, 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. Nous pouvons donc observer ici que la classe sociale et le genre peuvent être sans conteste des facteurs sociaux à prendre en considération de manière consubstantielle. Concernant la classe sociale, Poggi, Musard et Wallian (2009) mettent en avant que les classes défavorisées considèreraient l'EPS comme un moment de détente ou de défolement 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'ils-elles travaillent en milieu défavorisé ou en milieu favorisé. En effet, dans les milieux favorisés, la démarche est construite autour de « l'élève apprenant » alors qu'en milieu défavorisé c'est autour de « l'enfant citoyen ». Dans les milieux très défavorisés, les enseignants 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 (au sens large) et spécifiquement didactiques. Cette orientation sportive de l'enseignement est à relier au caractère sexué des pratiques sportives enseignées, car le choix des APSA pourra différer en fonction de la classe sociale rejaillissant sur les questions de genre. À 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. Il reste ensuite à relier ce facteur avec celui de l'ethnicité, dans la mesure où les milieux sociaux des élèves sont aussi imbriqués avec l'ethnicité. Pourtant, peu de recherches s'en sont préoccupées alors même que l'école est envahie par la question de « l'ethnicité » et parfois participe à l'interprétation ethnicisée des situations scolaires. En ce sens, des enseignants d'EPS précisent qu'il y a d'importantes différences entre élèves, qu'ils n'ont pas toujours les mêmes acquisitions concernant les habiletés motrices du fait de leur origine ethnique. Pour autant, est-ce un facteur pris en compte de manière consciente lors de leurs élaborations didactiques ? Une enseignante d'EPS intervenant en milieu défavorisé auprès d'élèves d'origine

ethnique à majorité maghrébine, d'Afrique noire et indienne, interrogée après l'observation de séances d'EPS, se rend compte au cours de l'entretien qu'elle prend en compte l'ethnicité 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 facteur ethnique, à considérer avec beaucoup de précautions afin de l'éloigner de toute tentation différentialiste, pourrait être pris en compte 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 obstacles didactiques à l'apprentissage des élèves et l'imbrication des facteurs envisagés par l'approche intersectionnelle.

À partir de ces données théoriques, nous pouvons nous demander comment les professeur-e-s des écoles stagiaires considèrent les facteurs sociaux de sexe, classe sociale, et ethnicité lors de la conception et la mise en œuvre de leur enseignement en EPS ? Qu'en font-ils-elles ? En quoi cette prise en compte transforme-t-elle les pratiques professionnelles débutantes ? Quels gestes professionnels, quelles compétences sont susceptibles d'être construits ?

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 professeur-e-s des écoles stagiaires, 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 du référentiel (2013¹) pourraient relever d'une démarche pédagogique et didactique intégrant une approche intersectionnelle, que nous avons proposé ce module de formation. Les compétences qu'il est susceptible de nourrir devant être maîtrisées pour tous les enseignant-e-s dans l'exercice de leur métier.

3 Méthodologie

Le module de formation spécifique 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 avec un 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 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 facteurs sociaux dans la société. Le deuxième cours était un travail sur l'influence du sexe, de la classe sociale et de l'ethnicité en EPS et dans l'enseignement en général. Pour ce faire, nous avons sélectionné des extraits d'articles sur ces facteurs sociaux en lien avec l'EPS et l'enseignement. Le troisième cours permettait de mettre en perspective ce travail

¹ http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

effectué avec des vidéos de séances en EPS. Le quatrième cours engageait à observer le lien potentiel entre les obstacles aux apprentissages des élèves en EPS et les facteurs sociaux. Nous avons pour cela utilisé des séances effectuées par les stagiaires des groupes dans deux activités, course de durée et acrosport, et pour chacune des activités dans deux milieux très différents (une en milieu favorisé et une en milieu défavorisé). La dernière séance consistait en un bilan final sur l'approche intersectionnelle dans l'enseignement de l'EPS. À l'issue de cette séance, les enseignant-e-s stagiaires ont complété le second écrit de positionnement.

Pour observer les évolutions de la prise en compte des facteurs sociaux, nous avons mis en place plusieurs outils successifs de recueil de données :

- deux écrits de positionnement (n=55 pour le premier écrit et n=60 pour le deuxième), l'un avant le module de formation et l'autre à la dernière séance. Chaque écrit comportait 10 questions fermées et 5 questions ouvertes. La dernière question du premier écrit permettant de connaître les conceptions enseignantes sur l'implication de l'intersectionnalité dans leurs enseignements à partir de l'accroche : « après avoir répondu à ces questions, qu'est-ce que vous vous dites ? ».
- un entretien d'auto-confrontation simple effectué après la formation et à la suite d'observations filmées réalisées *in situ* lors de visites de classe de stagiaires volontaires (n=10). Les vidéos ont permis de rendre compte des propositions pédagogiques et didactiques mises en œuvre par l'enseignant-e dans un cours d'EPS mené auprès d'une classe de niveau primaire.

4 Analyse des premiers résultats

Nous présentons les données recueillies suite à la formation à l'approche intersectionnelle. Nous évoquerons rapidement celles obtenues à l'écrit de positionnement ainsi qu'aux visites de stagiaires.

4.1 Écrit de positionnement :

L'analyse a porté sur les 55 écrits de positionnement réalisés en amont du module de formation. Ils permettent de relever quelques informations sur les conceptions initiales des enseignant-e-s stagiaires concernant l'implication des facteurs sociaux dans la conception et la mise en œuvre de l'enseignement en EPS. Les participants au module de formation enseignent plutôt dans des classes défavorisées et à grande diversité ethnique. Les premiers résultats analysés montrent que la plupart des enseignant-e-s ne prennent pas ou peu en compte les variables de classe sociale, de sexe et d'ethnicité dans la conception (n= 25) et dans la mise en œuvre (n=33) de leur enseignement en EPS. La variable sexe semble être considérée de manière spécifique, isolée des autres facteurs (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 stagiaires estiment que ces facteurs 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'ils ne sauraient pas comment faire pour les prendre en compte qu'il s'agisse de la classe sociale (n=5) ou de l'ethnicité (n=7). La plupart des enseignant-e-s stagiaires estiment qu'il n'est pas ou seulement peu important de prendre en compte les facteurs sociaux de sexe, mais surtout de classe sociale et d'ethnicité dans la conception et la mise en œuvre de leur enseignement en EPS. Néanmoins, les réponses à la dernière question ouverte

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 évaluer une tendance positive du questionnaire qui leur était soumis en amont même du module de formation. Il a permis *a minima* d'éveiller la curiosité de beaucoup de stagiaires professeur-e-s du premier degré concernant la prise en compte des facteurs sociaux de genre, de classe sociale et d'ethnicité dans la conception et la mise en œuvre de leur enseignement en EPS.

4.2 Formation à l'approche intersectionnelle.

Quelques semaines après l'écrit de positionnement initial, le module de formation proprement dit était mis en place auprès des deux groupes de professeur-e-s stagiaires du premier degré (école primaire). Partant du principe que les différentes catégories auxquelles on assigne les individus sont des constructions sociales et intellectuelles, les objectifs de ce module étaient pluriels : il s'agissait de comprendre le fonctionnement du système social qui assigne les individus à des catégories avec des traits caractéristiques légitimant la hiérarchisation et participant de la reproduction de la domination sociale ; d'aider les enseignant-e-s stagiaires à pointer les difficultés de la conception et de la mise en œuvre didactique, en particulier ceux susceptibles d'empêcher les apprentissages des élèves. Se trouvent, parmi ceux-ci les effets de la catégorisation sociale à propos des facteurs sociaux dont découlent certains préjugés.

Après les premiers cours destinés à la prise de connaissance de cette approche et à la mise en place d'un questionnaire par rapport à sa pratique professionnelle en prenant conscience de l'impact que peuvent avoir ces facteurs sociaux dans le processus d'apprentissage des élèves, il leur a été demandé s'ils étaient désormais plus vigilants dans leurs classes et s'ils avaient transformé leurs pratiques. « *J'ai remarqué qu'au niveau de la classe sociale, les enfants restent ensemble. Il y a un groupe de filles issues d'une classe sociale assez élevée et elles ont du mal à intégrer les autres filles d'origine ethnique étrangère ou de classe sociale "inférieure"* » ; « *Je me suis rendue compte que je demande plus aux enfants des classes sociales défavorisées, car je sais que les autres sont suivis à la maison. J'ai arrêté de le faire, j'ai la même exigence pour tous. Mais c'était inconscient* ». Ces réponses permettent de constater que les enseignant-e-s novices ont observé leurs élèves et ont pris conscience de l'impact de ces facteurs sociaux au sein de l'école et de leur classe.

Lors de ce même cours, nous avons regardé, avec un groupe la vidéo d'une séance d'acrosport et avec l'autre groupe, la vidéo d'une séance de course de durée. Les stagiaires filmées ne se trouvaient pas dans la salle. Dans chaque groupe, un-e autre stagiaire au moins avait mené avec sa classe la même séance d'activité.

Un exemple en course de durée

Le premier exemple concerne une séance de course de durée mise en œuvre avec une classe de CP de milieu favorisé. Lors du visionnage, les enseignant-e-s stagiaires font rapidement le constat d'une mise en œuvre qui n'a pas pris en compte la mixité des sexes, ce qui engendre de nombreux arrêts de l'activité de la part des filles et une

orientation de l'activité vers la compétition entre garçons. 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. On peut facilement estimer 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 ». La conclusion des enseignant-e-s stagiaires à l'issue du visionnage est que la conception et la mise en œuvre de la séance créent des obstacles aux apprentissages des élèves. Effectuant un retour sur sa séance lors de l'auto-confrontation, l'enseignante concernée a précisé : « *J'avais fait des binômes mixtes filles/garçons et je les avais bien notés et quand je les ai appelés, j'ai appelé presque tous les garçons. C'est au moment où je les ai vus courir que je me suis dit "qu'est ce que j'ai fait ?". Je suis dans une classe très favorisée. L'ethnicité n'est pas très variée. Les apprentissages n'ont pas été réalisés de la même manière pour les deux groupes* ». Elle a ajouté qu'elle ne pensait pas agir ainsi, ne se rendant pas compte de son comportement au cours de la situation, mais qu'elle pouvait, grâce à la vidéo observer les effets de ses agissements : des garçons dans la confrontation pendant que les filles sont inactives. La seconde enseignante (classe de CE2 en milieu défavorisé) qui a travaillé sur cette activité a précisé après le visionnage du film « *ses élèves sont moins agités que les miens, plus à l'écoute, plus ordonnés. Elle a moins besoin de donner de consignes. Quand j'ai donné la fiche d'observation, ils l'ont perdu, elle s'est envolée... 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...* ». Nous observons avec ce commentaire que les facteurs sociaux créent des obstacles aux apprentissages des élèves. D'un côté des élèves de milieu favorisé avec très peu de diversité ethnique au sein de la classe, sont en capacité d'écouter les consignes, de travailler dans le calme, de remplir une fiche d'observation alors que de l'autre, des élèves de milieu défavorisé avec une grande diversité ethnique, s'arrêtent constamment que ce soient les filles ou les garçons, n'écoutent pas les consignes et ne parviennent pas à remplir une grille d'observation. Les séances de visionnage illustrent des différences d'apprentissage en lien avec les facteurs sociaux.

Un exemple en acrosport

Le second exemple concerne une séance d'acrosport mise en œuvre avec une classe de CE1 de milieu défavorisé. Les groupes composés par l'enseignante observée étaient de trois groupes de garçons, un groupe de filles et un groupe de deux filles avec un garçon. Lors du visionnage, les enseignant-e-s stagiaires font rapidement le constat du manque de mixité des groupes qui engendre des différences de comportements de la part des élèves et de l'enseignante. 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 beaucoup plus calme, plus concentré, elles suivent les consignes données sans lui poser de questions. L'enseignante est particulièrement attentive aux garçons et plus tolérante, mais elle ne se déplace pas près du groupe de filles. Des stagiaires commentent : « *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 » ; « *Les filles font une pyramide très difficile 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 ». Les enseignant-e-s stagiaires concluent que la conception et la mise en œuvre sont à l'origine d'obstacles aux apprentissages des élèves. Lors de l'auto-confrontation, l'enseignante concernée a précisé : « [mes élèves] *sont d'un milieu défavorisé, je les trouve actifs et volontaires et je me demande si ce serait pareil en milieu favorisé. (...) ils n'ont pas peur du risque! Les filles, j'ai l'impression de leur faire confiance, que ce n'est même pas la peine d'aller les voir, qu'elles savent faire ; en plus, elles ne m'ont jamais sollicitée ou une seule fois. En fait, peut-être qu'elles ne veulent pas déranger!* ». Elle a ajouté qu'elle ne pensait pas agir ainsi, choquée de constater grâce à la vidéo qu'elle passait à chaque fois devant les filles sans s'arrêter ni les regarder. Elle ne s'était pas aperçue qu'elles avaient réalisé la pyramide la plus difficile et la mieux effectuée par comparaison aux autres élèves. La seconde enseignante (classe de CE1 en milieu favorisé) qui a travaillé sur cette activité a précisé après le visionnage que ses élèves sont beaucoup plus disciplinés, mais moins imaginatifs que ceux du milieu défavorisé. Ils proposent des pyramides moins difficiles. Nous constatons aussi dans cette séance de visionnage, des différences entre les deux classes en lien avec les facteurs sociaux évoqués dans la formation. En effet, nous avons d'un côté des élèves de milieu défavorisé, avec une grande diversité ethnique et une mixité des sexes peu acceptée, bruyants, agissant parfois à la limite du respect de la sécurité physique, peu attentifs aux autres, mais qui essaient de construire des pyramides originales, difficiles au niveau technique. De l'autre côté, les élèves de milieu favorisé où la diversité ethnique est faible, où la mixité des sexes ne pose pas de problème, qui sont très calmes, posés, qui discutent ensemble à voix basse, mais proposent des pyramides très simples et peu originales.

5 Discussion

Les données recueillies lors des entretiens d'auto-confrontation n'ont pas encore été analysées de manière précise, mais ces deux exemples mettent en évidence qu'il est possible, à la fois pour les stagiaires qui visionnent la vidéo et pour ceux-celles qui se soumettent à l'observation et à l'entretien d'auto-confrontation de se rendre compte de l'impact des facteurs sociaux dans les apprentissages des élèves. L'auto-confrontation est particulièrement marquante. Les stagiaires sont largement surpris de certains de leurs comportements qu'elles et ils découvrent grâce à la vidéo. Après avoir suivi le module de formation ils-elles ont précisé qu'elles et ils portaient désormais attention à ces facteurs sociaux lors de la conception et de la mise en œuvre de leurs séances d'EPS. Malgré tout, ils mettaient en avant la difficulté à se saisir de ces facteurs et à les intégrer pleinement dans leurs élaborations didactiques sur le long terme.

Si ce module semble fructueux, il faut considérer ces premiers résultats avec prudence. On peut s'interroger sur la qualité des réponses dans la mesure où il est toujours problématique de parler ouvertement des facteurs sociaux lorsque l'on est enseignant-e dans un groupe en formation. À l'oral, lors des débats de groupe, certain-e-s s'exprimaient peu ou pas du tout. Les données recueillies avec le second écrit permettront certainement d'avoir une idée plus fine de l'évolution des représentations initiales des enseignant-e-s stagiaires. Il aurait aussi été intéressant de revoir tous les stagiaires à la fin de l'année suivante afin de savoir s'ils prenaient plus en compte ces facteurs sociaux lors de la conception et la mise en œuvre de leurs enseignements en EPS.

On peut estimer, à la lumière de ces premières tendances, que le module de formation insufflé une évolution chez les stagiaires. Au début de ce travail, ils n'avaient que très peu de connaissances concernant ces facteurs sociaux et ne pensaient pas que leur prise en considération lors de la conception et la mise en œuvre de leur enseignement était importante. À la fin de la formation, la plupart pensaient finalement que ces facteurs sociaux entraient dans l'école et devaient être pris en considération par l'enseignant-e pour éviter de contribuer aux obstacles aux apprentissages des élèves.

6 Conclusion

Ce travail proposé à un panel de 65 enseignant-e-s novices a permis d'observer que des obstacles aux apprentissages des élèves semblent apparaître en lien avec les facteurs sociaux de l'approche intersectionnelle. Ces enseignant-e-s stagiaires ont pris conscience de l'importance de l'intervention de ces facteurs sociaux au sein de l'école, de l'enseignement et de l'EPS et qu'il fallait donc les prendre en compte. Malgré tout, une analyse par l'approche intersectionnelle n'est pas aisée. Concernant plus spécifiquement la construction des compétences, les enseignant-e-s stagiaires ont évolué dans quatre compétences essentielles du référentiel proposé : construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves ; agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques ; s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ; organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves. Une analyse fine des données recueillies suite au second écrit de positionnement permettra de mieux dessiner selon quelles tendances le module de formation a pu stimuler l'évolution des compétences professionnelles.

Bibliographie

Amade-Escot, C. & Venturini, P. (2009). Le milieu didactique : d'une étude empirique en contexte difficile à une réflexion sur le concept. *Éducation & Didactique*, 3(1), 7- 43.

Bilge, S. (2009). Théorisations féministes de l'intersectionnalité. *Diogène*, 225, 70-88.

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. Disponible sur le site : <http://questionsvives.revues.org/1623>. [Page consultée le 14 juin 2016.]

Brière-Guenoun, F., Poggi, M.-P. (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 (Eds.), *Action, interaction, intervention : à la croisée du langage, de la pratique et des savoirs* (pp.333-364). Bern : Peter Lang.

- Brière-Guénoun, F., Poggi, M.-P. (2015). L'agir enseignant à l'interface du sociologique et du didactique. *E-jrieps*, 34, 90-114.
- Cogérino, G. (Éd.). (2005). *Filles et garçons en EPS*. Paris : EP&S.
- Cogerino, G. (Éd.). (2006). La mixité en éducation physique. Paroles, réussites, différenciations. *Dossier EPS*, 67. Paris : EP&S.
- Collins, P. H. (2000). *Black Feminist Thought : Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment* [1990]. New York : Routledge.
- Combaz, G. (1992). *Sociologie de l'éducation physique. Évaluation et inégalités de réussite*. Paris : PUF.
- Combaz, G., 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. *AREF*, 1-11.
- Couchot-Schiex, S., Coltice, M. & Cogérino, G. (2009). Professeurs stagiaires face à la mixité. *Carrefours de l'éducation*, 27, 171-184.
- Couchot-Schiex, S. (Éd.). (2017). *Le genre*. Paris : EP&S.
- Crenshaw, K., Bonis, O. (2005). Cartographies des marges : intersectionnalité, politique de l'identité et violences contre les femmes de couleur. *Cahiers du genre*, 39, 51-82.
- Debars, C., Amade-Escot, C. (2006). Enseigner le badminton à une classe de primo arrivants : incidence du contexte ZEP (zone d'éducation prioritaire) sur la pratique d'intervention. *E-jrieps*, 9, 35-43.
- Dutercq, Y. (2001). Pluralité des mondes et culture commune : enseignants et élèves à la recherche de normes partagées. *Éducation et francophonie*, 24, 70-85.
- Kergoat, D. (2009). Dynamique et consubstantialité des rapports sociaux. In E. Dorlin (Éd.), *Sexe, race, classe : pour une épistémologie de la domination*. Paris : PUF.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2013). *Bulletin officiel*, 30. Disponible sur le site http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066. [Page consultée le 20 janvier 2018].
- Poggi-Combaz, M.-P. (2002). La construction des inégalités sociales à l'école : l'EPS ne semble pas épargnée. *E-jrieps*, 2, 55-68.
- Poggi, M.-P., Musard, M. & Wallian, N. (2009). Éducation à la santé en EPS, attentes familiales : confusion entre sphère privée et espace public. *Carrefours de l'Éducation*, 27, 153-158.
- Terret, T., Cogérino, G. & Rogowski, I. (2006). *Pratiques et représentations de la mixité en EPS*. Paris : EP&S.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF.