



**HAL**  
open science

## **Analyser les effets socialisateurs des stratégies professionnelles déployées pour enseigner l'EPS à des élèves allophones nouvellement arrivés en France**

Anthony Forestier, Gaëlle Sempé, Gilles Combaz

### ► To cite this version:

Anthony Forestier, Gaëlle Sempé, Gilles Combaz. Analyser les effets socialisateurs des stratégies professionnelles déployées pour enseigner l'EPS à des élèves allophones nouvellement arrivés en France. Education et socialisation - Les cahiers du CERFEE, 2023, 70, pp.1-15. hal-04578382

**HAL Id: hal-04578382**

**<https://hal.science/hal-04578382>**

Submitted on 16 May 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.

## Analyser les effets socialisateurs des stratégies professionnelles déployées pour enseigner l'EPS à des élèves allophones nouvellement arrivés en France.

*Analyze the socializing effects of the professional strategies deployed to teach  
Physical Education to allophone and migrant students.*

**Anthony Forestier, Gaëlle Sempé et Gilles Combaz**

---



**Édition électronique**

URL : <https://journals.openedition.org/edso/25909>

ISSN : 2271-6092

**Éditeur**

Presses universitaires de la Méditerranée

Ce document vous est offert par Université Rennes 2



**Référence électronique**

Anthony Forestier, Gaëlle Sempé et Gilles Combaz, « Analyser les effets socialisateurs des stratégies professionnelles déployées pour enseigner l'EPS à des élèves allophones nouvellement arrivés en France. », *Éducation et socialisation* [En ligne], 70 | 2023, mis en ligne le 31 décembre 2023, consulté le 04 janvier 2024. URL : <http://journals.openedition.org/edso/25909>

---

Ce document a été généré automatiquement le 30 décembre 2023.



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

---

# Analyser les effets socialisateurs des stratégies professionnelles déployées pour enseigner l'EPS à des élèves allophones nouvellement arrivés en France.

*Analyze the socializing effects of the professional strategies deployed to teach Physical Education to allophone and migrant students.*

**Anthony Forestier, Gaëlle Sempé et Gilles Combaz**

---

## Introduction

- 1 Réputées pour être des pédagogues innovantes malgré leur « position dominée sur le plan des hiérarchies proprement scolaires » (Mierzejewski, 2016, p. 85), les enseignantes d'Éducation Physique Sportive (EPS) sont sollicitées par les professeurs d'UPE2A<sup>1</sup> afin d'inclure dans leurs classes les élèves allophones nouvellement arrivés en France (Armagnague-Roucher *et al.*, 2018). En plus de posséder un rôle particulier à l'école de par l'intérêt attribué au mouvement et au corps, la barrière de la langue française apparaît comme secondaire dans l'apprentissage des compétences en EPS.
- 2 La terminologie qui désigne les enfants de nationalité étrangère, ne parlant pas le français et scolarisés en France varie fortement au gré des politiques éducatives (Armagnague et Tersigni, 2019). En traduisant des « mécanismes de fracturation ethno-raciales internes à l'école » (Armagnague, 2019, p. 34), ce « tâtonnement » pour caractériser ces élèves s'opère par la nécessité de reconnaître aussi bien leur distance, plus ou moins importante, aux normes langagières dominantes ainsi que leur origine migratoire. Caractérisée par son « hétérogénéité segmentée et hiérarchisée » (Armagnague, 2019, p. 39), l'allophonie apparaît comme une catégorie sociale qui tient

compte des besoins langagiers et scolaires de ces élèves mais aboutit à l'organisation d'une « sédimentation ethnico-raciale à la fois à l'égard des minorisés, les "allophones", et entre minorisés » (Armagnague, 2019, p. 40). Si ce public d'élèves est défini comme ayant « des besoins éducatifs particuliers dans le domaine de l'apprentissage du français, en tant que langue seconde, et des apprentissages scolaires » (Armagnague *et al.*, 2018, p. 45), toutes les stratégies professionnelles mises en place, particulièrement en EPS, n'ont pas les mêmes effets socialisateurs au regard de leurs caractéristiques sociales, sexuées, nationales et/ou langagières. En outre, peu d'études s'intéressent à ce jour à leurs expériences scolaires en EPS. Dès lors, comment les enseignant·es d'EPS peuvent-ils·elles faciliter l'accommodation scolaire des élèves allophones – autrement dit, l'ajustement de leurs comportements et manières de penser aux normes et valeurs de l'institution scolaire française ? Quels effets socialisateurs produisent ces stratégies sur ces élèves, aux trajectoires migratoires hétérogènes (Baby-Collin et Souiah, 2022), en EPS ?

## Cadre théorique

- 3 Cet article tente de sonder les stratégies des enseignant·es d'EPS mises en place pour inclure les élèves allophones en classe tout en analysant, ensuite, leurs effets socialisateurs. Une stratégie professionnelle se situe à mi-chemin entre une réaction mécanique, intuitive et une action rationnelle, chargée de « bon sens ». Si Bourdieu refuse « de voir dans la stratégie le produit d'un programme inconscient sans en faire le produit d'un calcul conscient et rationnel », il explique qu'elles sont toutefois « le produit du sens pratique comme sens du jeu, d'un jeu social particulier, historiquement défini, qui s'acquiert dès l'enfance en participant aux activités sociales » tout en précisant que « cela suppose une invention permanente, indispensable pour s'adapter à des situations indéfiniment variées » (Bourdieu, 1987, p. 79). Si ces stratégies peuvent se cumuler entre elles et ne sont pas exclusivement mobilisées auprès de ce public allophone, elles ne produisent pas les mêmes effets socialisateurs sur les élèves. Les stratégies « sont des actions objectivement orientées par rapport à des fins qui peuvent n'être pas les fins subjectivement poursuivies » (Bourdieu, 1980b, p. 119). C'est donc pour cela qu'il arrive parfois que des situations de blocage apparaissent chez les élèves enquêtés – c'est-à-dire qu'au regard de leurs socialisations antérieures dans leur pays d'origine et « en train de se faire » en France, ils et elles peuvent détourner, voire rejeter plus ou moins consciemment les stratégies de l'enseignant·e. Alors que ces situations sont aussi produites par le poids du contexte en EPS, l'(in)efficacité de ces ajustements professionnels est à contextualiser au regard des manières d'enseigner des professeur·es.
- 4 Les effets socialisateurs de ces stratégies sur les élèves peuvent être analysés à partir des cadres sociologiques de la socialisation (Darmon, 2016 ; Lahire, 1998) appliqués à l'EPS. Encore structurée par des normes sportives et masculines (Combaz et Hoibian, 2008), l'EPS peut être considérée comme un espace de socialisation scolaire particulier, où « l'apprentissage par corps » est prégnant (Faure, 2011). Les élèves sont amenées à vivre régulièrement des expériences socialisatrices qui forment et transforment, par un processus d'imprégnation d'un ordre social particulier, un répertoire de dispositions – considéré comme un ensemble de manières d'être, d'agir et de penser ou des « inclinations à agir de telle ou telle manière » (Darmon, 2016, p. 20). Par le biais d'un

agencement spécifique des espaces, du temps et une disciplinarisation des corps (Gaussel, 2018), les enseignant·es d'EPS façonnent les élèves au regard de « la culture normée de l'école » (Combaz et Hoibian, 2009, p. 192). Pour autant, cette socialisation « par » et des corps dans le cadre scolaire ne se fait pas sur des élèves sans épaisseur sociale ; elle vient s'entremêler à d'autres expériences socialisatrices, s'opérant à partir d'une constellation d'instances comme la famille, les pairs ou encore les sphères sportives et culturelles (Lahire *et al.*, 2019) et faisant des élèves allophones des individus pluriel·les (Lahire, 1998). Parce qu'elles « constituent autant de ressources économiques, culturelles, scolaires, langagières, morales, corporelles [...], ou au contraire des obstacles » à la réussite scolaire (Lahire *et al.*, 2019, p. 13), les dispositions incorporées ne sont pas neutres socialement et expliquent l'hétérogénéité qui compose ce groupe d'élèves « à besoins éducatifs particuliers » (Armagnague *et al.*, 2018). Au regard de leur parcours de vie, infléchi par leurs origines sociales (Lahire *et al.*, 2019) et migratoires (Sayad, 1991) et leur socialisation sexuée (Court, 2010), les élèves du dispositif UPE2A se retrouvent plus ou moins à distance/proximité des comportements attendus en EPS. *In fine*, il nous paraît intéressant de sonder et d'analyser les effets socialisateurs des stratégies mises en place, de manière plus ou moins intuitive, par les professeur·es en fonction de leur conception de l'EPS mais aussi du passé incorporé des élèves allophones, dont l'hétérogénéité sociale, sexuée, langagière et scolaire laisse à penser que tous et toutes ne réagiront pas de la même façon.

## Méthodologie

- 5 Ce travail s'appuie sur une enquête ethnographique (Beaud et Weber, 2010) déployée dans un lycée général, composé d'environ 500 élèves dont 43 % sont issues des catégories « cadres »<sup>2</sup>, 29 % de la catégorie « employé·es » et 23 % originaires des catégories « ouvrier·es et inactif·ves ». Le projet d'établissement met en avant des parents d'élèves avec « peu de problèmes financiers » ainsi qu'une « ouverture familiale à la culture » importante expliquant parfois l'écart social et scolaire avec une partie des jeunes allophones. Plus encore, le projet EPS aborde succinctement « un groupe important d'élèves UPE2A [qui] ne maîtrise pas suffisamment la langue Française » sans pour autant faire état d'adaptations précises. Au cours de l'enquête, notre regard s'est porté sur l'ensemble des enseignant·es d'EPS (n = 3) qui avaient des élèves allophones dans leurs classes ainsi que la professeure responsable de l'UPE2A, pour obtenir des données complémentaires sur la situation scolaire et familiale des élèves. Nous nous sommes intéressé·es à la totalité des élèves du dispositif (n = 14), d'origines migratoires et sociales et de sexes variées, inclus·es dans cinq classes ordinaires de Seconde générale au moment de l'enquête. Un tableau récapitulatif des enquêté·es, dont les noms et prénoms ont été pseudo-anonymisés<sup>3</sup>, est proposé en annexe.
- 6 Le premier auteur de l'article a effectué 300 heures d'observations, filées sur 9 mois, dans les classes d'EPS et le dispositif UPE2A, afin d'accéder « à toutes ces pratiques cachées, "naturelles", taboues, contradictoires ou indicibles que les enquêté·es peineraient (ou refuseraient) à décrire de manière orale ou écrite » (Buscatto, 2010, p. 6). Présenté aux élèves comme un « étudiant en stage dans l'établissement », nous avons dû « mettre en scène [notre] histoire » (Campigotto *et al.*, 2017, p. 9) pour faciliter le contact avec eux·elles. Si les professeur·es connaissaient les véritables raisons de

notre présence, gagner leur confiance était nécessaire dans la mesure où enquêter en contextes scolaires peut susciter de la méfiance à l'égard du chercheur dont la présence peut être déstabilisante (Depoilly, 2014). À l'aide d'un journal de terrain, nous mettions à l'écrit les actions et interactions réalisées par les enseignant·es et les élèves allophones pour reconstruire les stratégies professionnelles et analyser leurs effets, plus ou moins différés, sur les dispositions et comportements des adolescent·es étudiées. Nous avons observé, pour chacun des enseignant·es, plusieurs séquences d'apprentissage composées de 7 à 9 leçons de deux heures, dans une diversité d'activités physiques sportives et artistiques (APSA). L'observation directe dans les classes d'EPS, sur le temps long, nous a permis de voir si les enseignant·es mobilisaient les mêmes stratégies mais aussi la façon dont leurs effets pouvaient varier en fonction des élèves.

- 7 En parallèle, nous avons réalisé deux entretiens (de type biographique et semi-directif) avec chacune des 14 élèves allophones – soit 28 entretiens – et un entretien avec chacune des enseignant·e d'EPS et d'UPE2A – soit 4 entretiens. Dans un registre discursif, les échanges avec les enseignant·es réalisés en fin d'année ont permis de revenir sur les stratégies favorisant l'accompagnement du public allophone et d'analyser le discours sur soi des pratiques pédagogiques réalisées en classe. Cette articulation a contribué d'une part, à saisir les stratégies employées par les enseignant·es dans leurs discours mais aussi d'autre part, à analyser dans leurs leçons, les façons dont elles sont déployées pour modifier (ou non) les comportements et dispositions des élèves. Malgré les freins relatifs à la barrière de la langue, les entretiens avec ces derniers permettaient à la fois de retracer leur parcours de vie (Sayad, 1991) et de sonder les effets de ces stratégies sur leurs expériences en EPS.

## Résultats

- 8 Loin d'être exhaustive, cette partie analyse les effets de trois stratégies professionnelles, présentées de celle qui apparaît la plus intuitive et mécanique chez les professeur·es d'EPS enquêtées à celles qui semblent tendre vers une démarche plus rationnelle, voire préreflexive. En outre, elles restent dans leurs usages des adaptations bricolées *in situ*, loin d'être totalement « le produit d'un dessein raisonné » (Bourdieu, 1980a, p. 85-86), découlant du manque de guidage institutionnel ainsi qu'une formation universitaire qui peine à divulguer des ressources pédagogiques et didactiques mobilisables auprès du public allophone (Armagnague-Roucher *et al.*, 2018).

### L'observation par immersion pratique et collective : faciliter les premiers pas en EPS

- 9 Mobilisée presque mécaniquement chez les trois enseignant·es d'EPS, l'observation est présentée comme la stratégie la plus intuitive pour accompagner les élèves allophones dans une discipline où l'apprentissage par corps est central. Par un mode d'inculcation « implicite, pratique et collectif », les enseignant·es privilégient la transmission de savoirs, notamment moteurs, qui s'effectue de manière « gestuelle, visuelle et mimétique, au prix d'une manipulation réglée du corps qui somatise le savoir collectivement détenu » (Wacquant, 1989, p. 56). « *La chance que l'on a en EPS, c'est que par mimétisme et par observation, ils peuvent comprendre les consignes* » (M. Hola, enseignant

d'EPS). Utilisée indépendamment de l'objectif de la leçon, les professeur·es d'EPS favorisent une immersion pratique et collective – c'est-à-dire concrète et située dans l'action, sans que l'élève allophone adopte une attitude surplombante à l'activité « en train de se faire » de la classe. Cette stratégie se décompose souvent par le fait de (1) « regarder faire » les élèves *in situ* pour ensuite (2) « faire soi-même » et, enfin, (3) « (ré)ajuster ses manières de faire » au regard de la perception des comportements de ses camarades. Cette stratégie se retrouve avec Yuri, élève russe, réalisant son premier cours d'EPS en France :

L'enseignant lance les élèves, en échauffement, sur un footing et des gammes athlétiques. M. Hola va voir Yuri, qui reste immobile, et lui montre ses camarades en action pour qu'il fasse pareil. Yuri prend le train en route puis lorsqu'il les voit s'arrêter pour faire des montées de genoux sur la largeur, il s'arrête et fait la même chose. L'enseignant me dit qu'il ne prend pas le temps de l'accompagner car il estime qu'il peut faire en regardant les autres. (Extrait ethnographique – Badminton avec Yuri).

- 10 À travers une conception de l'EPS assez « scolaire » – visant « l'autonomie » et « l'engagement » des élèves (M. Hola) – à distance d'une vision sportiviste (Combaz et Hoibian, 2009), l'enseignant ne réexplique pas les consignes à Yuri, malgré son allophonie presque « totale » (Armagnague et Tersigni, 2019). L'observation apparaît comme un outil suffisant pour que l'élève puisse ajuster ses manières d'être et de faire en fonction de ce qu'il perçoit des consignes, dans les comportements de ses camarades. Utilisée assez intuitivement par le « sens pratique » des enseignant·es (Bourdieu, 1980), cette stratégie possède des effets différents en fonction du degré d'allophonie des élèves enquêtés (Armagnague et Tersigni, 2019). Originaire de Turquie et arrivé en milieu d'année dernière au lycée, Eren présente une allophonie plus « tempérée » où les « élèves sont plus individuellement assignés à un statut intermédiaire, un entre-deux entre "l'allophonie totale" et la parfaite maîtrise du français scolaire » (Armagnague et Tersigni, 2019, p. 85). Contrairement à Yuri qui reste pour autant un élève très scolaire malgré la barrière langagière à lever, Eren arrive à mieux comprendre une partie des consignes, qu'il vient ensuite contextualiser dans l'observation de ses camarades, en train de réaliser l'exercice. Plus encore et au regard des rapports à l'école et à l'apprentissage auxquels les élèves allophones ont été sensibilisés dans leurs expériences socialisatrices antérieures (Lemaître, 2021), nous observons que certaines peuvent s'approprier cette stratégie avec une lecture critique des comportements (a)scolaires de leurs pairs en classe, distinguant ce qu'il est attendu de faire par l'enseignant·e d'EPS de ce qui ne l'est pas. Le cas de Stefan, moldave et arrivé en France il y a quelques mois, nous paraît ici éclairant d'autant plus qu'il n'avait jamais pratiqué de l'escalade :

L'enseignant propose de faire des traversées horizontales où un·e élève doit rester au sol pour parer l'élève qui grimpe sur le mur. Stefan, ne parlant presque pas français, prend le temps d'observer un binôme de garçons, plutôt sérieux, qui réalise correctement les deux rôles évoqués par M. Hola. Alors que ses camarades à côté de lui n'assurent pas du tout les grimpeurs et s'amusent entre eux, Stefan les observe sans reproduire ce qu'ils font. Il lève les bras en direction de son camarade

sur le mur, le corps alerte et le regard dans sa direction, en écho avec ce que l'enseignant attend du preneur. (Extrait ethnographique – Escalade avec Stefan).

- 11 Loin de se conformer aux comportements peu scolaires (« s'amuser avec ses camarades ») Stefan parvient à distinguer dans l'environnement de la classe, et particulièrement en tenant compte des jugements professoraux, les manières d'être et de faire qui sont attendues par l'enseignant (« parer l'élève qui grimpe sur le mur ») de celles qui sont dévalorisées scolairement. « *Je regarde ce que font les élèves et le professeur... J'essaie de comprendre ce que je dois faire* » (Stefan). Mme Opril mobilise également, assez mécaniquement, cette stratégie sans qu'elle soit consciemment organisée (Bourdieu, 1980a). Ce n'est qu'après une analyse réflexive de ses pratiques, induite par l'entretien, qu'elle remarque que « *ces élèves-là sont aussi très observateurs et ont besoin de voir les autres* » (Mme Opril, enseignante d'EPS). Dans une discipline où les corps sont directement mis en mouvement, cette enseignante explique qu'« *ils ont des yeux comme tout le monde et du coup par mimétisme c'est bien pour les intégrer plus facilement... au fur et à mesure, ça va s'automatiser* » (Mme Opril).
- 12 Néanmoins, lorsque les élèves allophones ont un rapport distant aux normes et pratiques sportives, des situations de blocage – ou de détournement – peuvent contrecarrer les effets initialement souhaités par l'enseignant·e. Ce constat se retrouve chez des élèves allophones féminines, particulièrement issues de milieux défavorisés dans notre échantillon, et n'ayant pas développé un goût pour l'effort physique. Ce profil d'élèves en vient alors à détourner cette stratégie en se fondant dans la masse de la classe, en s'invisibilisant, pour se désengager de l'activité. Ce processus de détournement est catalysé dans les classes où les professeur·es sont empreintes d'une conception traditionnelle de l'EPS, teintée d'un héritage sportiviste et à l'avantage des élèves masculines (Combaz et Hoibian, 2008, 2009). Ces situations de détournement émergent, à titre d'exemple, lors des situations de matchs en sports collectifs où les filles mais aussi quelques lycéens présentant une masculinité plus discrète (Court, 2010), restent souvent sur le banc des remplaçant·es. « *Les filles UPE2A de l'année dernière... j'en avais une qui ne pratiquait quasiment pas à chaque séance et franchement j'avais baissé les bras* » (Mme Opril). La polarité sportive de cette enseignante s'avère majoritairement plus favorable aux élèves compétitives et renforce l'émergence des détournements et désengagements qu'opèrent certaines lycéennes, consubstantiellement désavantagées (Kergoat, 2019) de par leur sexe, leurs origines sociales populaires et migratoires ainsi que leur allophonie. Puisqu'elles ont souvent intégré que « le sport fait mâle » dans leur socialisation antérieure (Guérandel, 2016), la conception sportiviste de ces enseignant·es ne vient que confirmer le fait que l'EPS n'est pas une discipline faite pour elles.

### **Le guidage individualisé par focalisation décomposée : cibler la transformation motrice**

- 13 La stratégie d'un guidage individualisé par focalisation décomposée permet à l'enseignant·e d'EPS de segmenter corporellement les techniques corporelles et habiletés motrices à incorporer, afin « d'accéder à un patrimoine culturel »<sup>4</sup>. Ajustée « au futur sans faire l'objet d'un projet ou d'un plan » véritablement conscientisé (Bourdieu, 1980a, p. 86), l'enseignant·e d'EPS utilise cette stratégie pour travailler leur

motricité, de manière plus individualisée, en démontrant « par corps » et en étayant verbalement les différentes étapes du mouvement. L'enseignant·e cherche à focaliser l'attention de l'élève sur une partie du corps en particulier ou une étape précise du mouvement, en la décomposant finement telle que le montre la situation avec M. Hola et Alma, espagnole arrivée il y a 7 mois :

Pour apprendre à Alma le service en badminton, M. Hola lui décortique étape par étape le mouvement. S'il focalise son attention sur la manière dont elle tient sa raquette, il continue de la corriger sur l'orientation du tamis puis sur la manière dont elle vient « pousser » le volant pour l'envoyer. Face aux difficultés qu'elle rencontre à l'exécution, il se met derrière elle pour la manipuler corporellement, telle une marionnette, puis la fait répéter plusieurs fois tout en la corrigeant d'une tentative à l'autre. (Extrait ethnographique – Badminton avec Alma).

- 14 L'enseignant articule un langage à la fois oral – en donnant des explications verbales en français ou en anglais – mais aussi corporel en démontrant précisément la manière de se placer, de se tenir, etc. « *Je théâtralise davantage l'explication de ce qu'il faut faire avec des gestes* » (M. Hola). Ainsi, les processus de socialisation en EPS, par le corps et par la voix (Faure, 2011), se complètent plus qu'ils ne s'opposent, « dans la mesure où "apprendre par corps" se fait aussi au moyen du langage et d'un formateur qui ne reste pas silencieux » (Darmon, 2016, p. 110-111). « *J'ai beaucoup développé du langage non verbal pour apprendre à se comprendre* » (Mme Opril). En mobilisant des formes de communication corporelles avec les explications verbales (Boizumault et Cogérino, 2012), les enseignant·es d'EPS facilitent chez les élèves allophones la compréhension des feedbacks ainsi que la normalisation des corps pour acquérir des compétences et dispositions, recherchées en EPS. Employée ponctuellement en fonction de leurs besoins, notamment moteurs, à la différence de l'observation par immersion pratique et collective, cette seconde stratégie s'avère plus rare car temporellement chronophage. Si globalement « *l'EPS peut favoriser l'intégration des élèves allophones via la pratique physique* » (Mme Opril), il n'est pas toujours facile de leur accorder le temps nécessaire pour rendre optimale leur intégration : « *J'ai l'impression qu'on dénigre l'EPS en se disant qu'ils vont bouger et donc s'intégrer comme ça. Ils arrivent en cours de cycle donc c'est dur de leur faire raccrocher le wagon, notamment avec la barrière de la langue. J'ai l'impression de devoir me dédoubler, de donner plus de temps* » (Mme Opril). L'arrivée d'un élève allophone peut apparaître comme une difficulté supplémentaire pour l'enseignant·e, qui n'a pas forcément le contexte et les ressources adaptés pour utiliser ce type de stratégie individualisée. Si l'enseignement de l'EPS fait état de progrès certains quant à l'inclusion plus générale des élèves « à besoins éducatifs particuliers », des freins persistent, au regard « d'un manque de formation initiale » et d'un déficit de « compétences nécessaires en matière d'adaptation pédagogiques et d'aménagement des tâches pour ces élèves » (Moralès et Séguillon, 2018, p. 25).
- 15 Dans certaines situations, le guidage individualisé par focalisation décomposée amène indirectement l'enseignant·e d'EPS à renforcer l'assignation des élèves allophones à une catégorie infériorisée scolairement (Armagnague, 2019). Parfois, ces dernières se retrouvent embarrassées par cette sursollicitation professorale, d'autant plus quand elle est exposée devant toute la classe. « *Les UPE2A ne comprennent pas mais ils te disent « oui » tout le temps et ça c'est un problème* » (Mme Opril). Par peur d'être stigmatisée, une partie des élèves enquêtées préfère désamorcer la proposition de soutien individualisé

en dissimulant à l'enseignante (et au reste de la classe) leurs difficultés et/ou incompréhensions. Cette situation de détournement nécessite d'être recontextualisée dans un univers scolaire plus large où l'étiquette de l'allophonie pèse fortement sur leurs expériences vécues au lycée et tend à leur faire subir un processus de catégorisation « comme acte social de l'altérité » (Guillaumin, 2002, p. 265). En appréhendant « l'étranger » en opposition avec « l'habituel » dans l'ordre scolaire, l'expérience quotidienne de l'altérité s'effectue soit à travers des formes de misérabilisme où les enseignantes n'appréhendent ces élèves qu'à travers leur vulnérabilité et leur besoin d'assistance, soit par le biais de jugements professoraux, qui à première vue sont considérés comme valorisants, alors qu'indirectement ils appuient le côté inhumain de leurs performances scolaires ou sportives. Les propos envers Yuri, dont les progrès scolaires sont fulgurants, illustrent parfaitement l'expression de cette altérité visant à le déshumaniser : « *c'est un ovni !* » (Mme Rémaço, enseignante UPE2A), « *un robot, une machine de guerre de l'apprentissage* » (M. Hola). Par conséquent, en éclairant comment l'altérité subie par les élèves allophones s'immisce dans leurs expériences scolaires, certaines enquêtées cherchent à éviter toute situation dans laquelle ils et elles peuvent faire l'objet d'un traitement différencié, renforçant leur condition d'allophone. La volonté d'échapper au poids qu'impose cette « forme d'altérité scolaire » (Armagnague, 2019, p. 33) se retrouve en EPS chez Amélia, portugaise arrivée il y a 6 mois :

Alors que Mme Opril interroge, devant toute la classe, Amélia pour lui demander si elle a compris l'exercice, cette dernière, plutôt gênée, approuve timidement. Percevant le doute dans sa voix, l'enseignante lui pose à nouveau la question et renforce l'embarras de la lycéenne. Pour autant, je remarque par la suite qu'elle ne semble pas quoi savoir faire et va d'un atelier de musculation à l'autre sans respecter ce que Mme Opril lui a expliqué. Son enseignante vient, à nouveau, lui décomposer finement certains mouvements comme celui à la presse mais Amélia semble malaisée d'être observée par ses camarades. (Extrait ethnographique – Musculation avec Amélia).

- 16 La sur-sollicitation de l'enseignante ne permet pas à Amélia, dont « *la mise en activité est toujours longue* » (Mme Opril), de saisir les comportements scolairement attendus. Source d'inconfort en EPS, cette stratégie est alors détournée par la lycéenne.

### L'affiliation à un·e élève ressource : des effets socialisateurs en EPS et au-delà

- 17 Sans être « consciemment organisée » ou faire l'objet d'un « calcul rationnel » (Bourdieu, 1980a, p. 85-86) mais souvent produite après plusieurs leçons d'EPS par les enseignantes, cette stratégie vise l'affiliation des élèves allophones avec des camarades francophones.
- 18 « *J'essaie de les mettre avec un élève bienveillant et que je connais. Je lui dis : tu te mets avec lui et tu lui expliques* » (M. Hola). Cette stratégie d'affiliation possède des effets socialisateurs différents d'un·e élève allophone à l'autre au regard de leurs dispositions à créer du lien social, à communiquer et de leur degré d'isolement en classe. Les professeur·es d'EPS peuvent, pour les élèves plutôt isolées, favoriser une affiliation de

manière explicite et déductive, comme c'est le cas avec Luna et Aya, respectivement Espagnole et Marocaine, dont les effets socialisateurs sont notables en EPS :

M. Hola missionne Léa, appréciée pour sa gentillesse, pour aider Aya et Luna en leur répétant les consignes d'une situation en musculation. Parmi les meilleures élèves de sa classe, Léa les prend sous son aile et, peu à peu, les inclut dans son groupe d'amies. Prises dans la dynamique d'un groupe féminin dans lequel elles se sentent rassurées, Aya et Luna s'investissent davantage dans les exercices pour répondre aux exigences de l'enseignant. (Extrait ethnographique – Musculation avec Aya et Luna).

- 19 Cette stratégie possède un double intérêt pour ces deux élèves puisqu'elle facilite le tissage de liens affinitaires en EPS et en-dehors de cette discipline : « *cela m'aide à m'intégrer à mes camarades parce que tu dois parler avec eux* » (Luna). En les affiliant à une élève qui adopte une attitude scolaire – conforme à la conception de l'EPS de M. Hola –, l'enseignant façonne *in situ* un contexte enveloppant, à la fois bienveillant et exigeant pour Aya et Luna, profitable à leurs apprentissages moteurs et sociaux. Cette stratégie d'affiliation est aussi mobilisée sous une seconde modalité plus inductive, en s'appuyant sur une relation amicale déjà existante entre une élève allophone et une camarade francophone. L'enseignant valorise alors cette affiliation pour qu'elle puisse se traduire positivement dans l'acquisition de manières d'être et de faire, travaillées en EPS :

Thomas, un élève francophone, et Eren, turc de naissance, sont proches et échangent ensemble régulièrement. Leçons après leçons et à mesure qu'ils se découvrent des passions communes telles que le foot, leur relation se renforce et M. Hola l'utilise pour demander à Thomas d'aider Eren à comprendre certaines consignes qu'il donne. (Extrait ethnographique – Escalade avec Eren).

- 20 En EPS, ce processus permet aux deux camarades d'échanger sur les consignes de l'enseignant en fonction des pratiques sportives : « *Si on fait de l'escalade on parle de ça, si on fait du badminton on parle de ça...* » (Eren). En parallèle, Eren nous précise que son amitié avec Thomas l'aide aussi dans d'autres enseignements « *parce que l'écriture du français est un peu difficile et le professeur explique très vite* » (Eren). Si à l'origine la relation plutôt dissymétrique scolairement entre Eren et Thomas était à l'avantage du premier, des renversements ponctuels des rapports de pouvoir entre les deux élèves ont été observés puisqu'à plusieurs reprises, en escalade, Eren est venu aider Thomas à s'encorder et lui montrer l'assurance en cinq temps. En émergeant progressivement dans l'année, ce retournement de situation en EPS met en exergue la réciprocité des effets socialisateurs de cette stratégie qui témoigne, en filigrane, d'une accommodation de l'élève allophone aux attentes scolaires de M. Hola. S'observe pour ces élèves le passage d' « exclu[e]s de l'intérieur » (Bourdieu, 1993) – dans la mesure où ces dernières étaient relativement isolées de par leur origine migratoire et leur allophonie – à des élèves affiliées à un groupe de pairs. Cette stratégie se retrouve différemment dans la classe de M. Dieroc, dont l'ethos sportif fonde sa conception de l'EPS. Cet enseignant met en avant l'importance d'affilier Isael, d'origine dominicaine et appréciant fortement l'EPS avec un garçon francophone et sportif. « *Tu le mets en binôme avec un élève sportif qui fait le sparring partner... et puis le gamin rattrape le retard à*

*une vitesse folle. Isael avait à la fin les trois touches et le smatch en volley* » (M. Dieroc, enseignant d'EPS). M. Dieroc insiste surtout sur l'acquisition des habiletés motrices et ne mobilise cette stratégie qu'en sollicitant les garçons athlétiques et performants. Dans ce contexte d'enseignement, les élèves, à distance des normes sportives et compétitives, s'auto-éliminent au fur et à mesure de la leçon en allant s'asseoir sur le côté.

- 21 Toutefois, des situations de blocages émergent chez certaines élèves allophones dans la classe de M. Hola, comme témoigne le cas de Tengri, originaire de Mongolie :

Au cours de la leçon d'ultimate, Tengri disparaît des radars de l'enseignant. Il n'est pas avec les deux élèves, Pierre et Pascal, que M. Hola a sollicités pour l'épauler afin de remédier à ses problèmes de compréhension langagière en EPS. En fouillant le gymnase, l'enseignant le retrouve, seul et sur son téléphone, dans la salle d'escalade. (Extrait ethnographique - Ultimate avec Tengri).

- 22 En s'éloignant du groupe de la classe dans lequel il n'est pas à l'aise, Tengri contrecarre la stratégie d'affiliation instituée par l'enseignant. *« J'ai utilisé les mêmes armes qu'avec les autres mais c'est le seul pour qui ça n'a pas marché... »* (M. Hola). Son rapport au langage apparaît ici comme un premier déterminant explicatif de ce blocage. En ne parlant ni français ni anglais, la barrière langagière, couplée à ses difficultés de diction et de prononciation, catalyse son (auto-)isolement scolaire et le stigmatise aux yeux de ses camarades, comme Pierre et Pascal, dans la mesure où il se retrouve « mis à nu au cours d'une interaction de face à face, trahi par l'infirmité qu'il tâchait de dissimuler » jusque-là en restant silencieux (Goffman, 1975, p. 104). Ce stigmate de la parole renforce en France un processus plus large de décrochage scolaire, dont les origines prennent racine en Mongolie. En développant une aversion pour l'école dans son pays d'origine où les enseignant·es avaient une posture autoritaire, parfois violente corporellement, Tengri acquiert un dégoût pour l'espace scolaire qui continue, en France, de sanctionner son *« manque de sérieux et d'investissement dans ses apprentissages »* (Appréciation du bulletin). En continuant de s'intéresser à ce qui conditionne le rejet de Tengri pour cette stratégie, et plus largement le système scolaire, se dessine en ligne de fond son envie de retourner dans son pays d'origine. Contraint de rejoindre sa mère qui l'avait laissé 15 ans auparavant en Mongolie, Tengri ne parvient pas à trouver sa place dans cette nouvelle configuration familiale dans laquelle ses deux demi-frères, plus jeunes, requièrent beaucoup d'attention, renforçant son sentiment de subir une immigration non choisie. Contrairement à Tengri, certaines élèves allophones mobilisent toutefois des ressources et dispositions scolaires, dont l'activation est (in)directement permise par les stratégies déployées par l'enseignant·e en EPS. À l'instar des travaux de Bourguignon sur les bégues (2021, p. 85-86), si les élèves allophones sont considérées comme « des déclassés de la parole », au sens où « ils sont au plus loin des normes du "bien parler", cela ne signifie nullement qu'ils seraient voués à accepter passivement leur place et leur stigmate ». Tenir compte du passé incorporé des élèves allophones (Lahire, 1998), en plus des conceptions de l'EPS des enseignant·es, est ici déterminant pour comprendre le caractère (in)opérant des stratégies mises en place.

## Conclusion

- 23 Cet article présente trois stratégies professionnelles employées pour faciliter l'enseignement de l'EPS aux élèves allophones : l'observation par immersion pratique et collective, le guidage individuel par focalisation décomposée et l'affiliation à une élève ressource francophone. Envisagées comme des séquences d'actions qui « tendent à s'ajuster spontanément, sans intention expresse ni calcul » (Bourdieu, 1997, p. 166), ces stratégies ont des effets socialisateurs, plus ou moins recherchés par les enseignantes, permettant de travailler les dispositions et comportements des élèves allophones en écho avec les normes scolaires et/ou sportives dominantes dans les contextes de l'EPS investigués. Si ces ajustements n'induisent pas les mêmes effets en fonction des socialisations antérieures et « en train de se faire » des enquêtées – et peuvent aboutir à des situations de blocage, de détournement, voire de rejet –, recontextualiser l'(in)efficacité de ces stratégies au regard du profil des professeur·es, de leur conception plus ou moins scolaire et/ou sportive de l'EPS, s'avère nécessaire. Finalement, tenir compte des expériences socialisatrices des lycéen·nes allophones vécues dans leur pays d'origine au même titre que celles « en train de se faire » dans leur société d'accueil (Sayad, 1991) semble déterminant pour parvenir à mieux profiler les stratégies mises en place.
- 24 En n'exposant que trois stratégies, l'exhaustivité de ce qui se fait au quotidien par ces enseignantes n'était pas l'objectif. Nous pensons pertinent d'élargir l'analyse à d'autres contextes scolaires mais aussi à des élèves allophones d'âges différents, scolarisé·es en collège ou à l'école primaire. Alors que les enfants sont d'autant plus malléables au niveau dispositionnel et corporel (Lignier, 2019), l'analyse des stratégies professionnelles sur cette tranche d'âge s'avère stimulante puisque ce sont dans les comportements, à première vue, les plus anodins que s'inscrit l'incorporation d'un ordre social inégalitaire dès le plus jeune âge (Lahire *et al.*, 2019).

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Armagnague, M. (2019). La « boîte noire » de l'allophonie : La construction d'une segmentation scolaire ethno-raciale des migrants. *Migrations Société*, 176(2), 33-47.
- Armagnague, M. et Tersigni, S. (2019). L'émergence de l'allophonie comme construction d'une politique éducative. *Emulations*, 29, 73-89.
- Armagnague-Roucher, M., Cossée, C., Mendonça Dias, C., Rigoni, I. et Tersigni, S. (2018). *Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)* [rapport de recherche]. INSHEA. <https://hal-inshea.archives-ouvertes.fr/hal-02004021v2/document>
- Baby-Collin, V. et Souiah, F. (2022). *Enfances et jeunesses en migration*. Le Cavalier Bleu.
- Beaud, S. et Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain : Produire et analyser des données ethnographiques*. La Découverte.

- Boizumault, M. et Cogérino G. (2012). La mise en scène corporelle de l'enseignant d'EPS : les communications non verbales au service de l'efficacité de l'enseignant, *STAPS*, 98(4), 67-79.
- Bourdieu, P. (1980a). *Le sens pratique*. Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1980b). *Questions de sociologie*. Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1993). *La Misère du monde*. Seuil.
- Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Seuil.
- Bourguignon, A. (2021). Un stigmate de la parole : Les bègues et leur corps face aux normes du « bien parler ». *Genèses*, 123(2), 69-89.
- Buscatto, M. (2010). *La fabrique de l'ethnographe : Dans les rouages du travail organisé*. Octarès.
- Campigotto, M., Dobbels, R. et Mescoli, E. (2017). La pratique du terrain « chez soi ». *Emulations - Revue de sciences sociales*, 22, 7-15.
- Charpentier, M. et Graffeuil, J. (2016). La scolarisation des élèves allophones dans le 2nd degré : Inclusion en classe ordinaire, accompagnement en unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A). *Administration & Éducation*, 150(2), 87-91.
- Combaz, G. et Hoibian, O. (2008). Le rôle de l'école dans la construction des inégalités de sexe : L'exemple de l'éducation physique et sportive. *Travail, genre et sociétés*, 20(2), 129-150.
- Combaz, G. et Hoibian, O. (2009). Quelle culture corporelle à l'école ? Entre tradition sportive et renouvellement des pratiques sociales - 1980-2006. *Sciences sociales et sport*, 2(1), 93-124.
- Court, M. (2010). *Corps de filles, corps de garçons une construction sociale*. La Dispute.
- Darmon, M. (2016). *La socialisation : Domaines et approches*. Armand Colin.
- Depoilly, S. (2014). *Filles et garçons au lycée pro. Rapport à l'école et rapport de genre*. Presses universitaires de Rennes.
- Faure, S. (2011). Apprendre par corps. Devenir des individus, Dans B. Huet et N. Gal-Petitfaux (dir.), *L'expérience corporelle* (p. 45-60). Éditions EPS.
- Gaussel, M. (2018). *Que fait le corps à l'école ?* [rapport de recherche]. Institut français de l'éducation. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/126-novembre-2018.pdf>
- Goffman, E. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux du handicap*. Éditions de Minuit.
- Guérandel, C. (2016). *Le sport fait mâle : La fabrique des filles et des garçons dans les cités*. Presses universitaires de Grenoble.
- Guillaumin, C. (2002). *L'idéologie raciste. Genèse et langage actuel*. Gallimard.
- Kergoat, D. (2019). Dynamique et consubstantialité des rapports sociaux. Dans E. Dorlin (dir.), *Sexe, race, classe : Pour une épistémologie de la domination* (p. 111-125). Presses Universitaires de France.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel, les ressorts de l'action*. Nathan.
- Lahire, B., Bertrand, J., Bois, G., Court, M., Denave, S., Giraud, F., Henri-Panabière, G., Laillier, J., Mennesson, C., Moquet, C., Nicaise, S., Piluso, C., Raynaud, A., Renard, F., Vanhée, O., Woollven, M. et Zolesio, E. (2019). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Média Diffusion.
- Lemaître, M. (2021). *Devenir élève en France. Modalités d'appropriation des logiques scolaires, au regard du processus migratoire et de la scolarisation en UPE2A* [Thèse de doctorat, Université Lyon 2, France].

Lignier, W. (2019). *Prendre. Naissance d'une pratique sociale élémentaire*. Seuil.

Mierzejewski, S. (2016). Vous avez dit « profs de gym » ? : Retour sur la question de la domination sociale et culturelle des enseignants en EPS. *Sociétés contemporaines*, 101(1), 63-89.

Morales, Y. et Séguillon, D. (2018). De l'institutionnalisation de la discipline à l'inclusion actuelle de tous les élèves en EPS : Rupture ou continuité dans la prise en compte des élèves à Besoins éducatifs particuliers ? : *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 81, 11-29.

Sayad, A. (1991). *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité*. De Boeck.

Wacquant, L. (1989). Corps et âme : Notes ethnographiques d'un apprenti-boxeur. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 80(1), 33-67.

## ANNEXES

### Annexe - Présentation des enseignant·es et des élèves enquêtés par ordre alphabétique

Les enseignant·es						
NOM	STATUT	ANNEES D'ANCIENNETE DANS L'ENSEIGNEMENT	AGE	SEXE	ORIGINES SOCIALES	ORIGINE MIGRATOIRE
					Professions parentales	
M. Dieroc	Enseignant certifié d'EPS de la classe de Seconde GT 5	42	62 ans	Homme	Père : cadre à la SNCF Mère : femme au foyer	Française
M. Hola	Enseignant agrégé d'EPS des classes de Seconde GT 1, GT 2 et GT 4	10	33 ans	Homme	Père : professeur des écoles Mère : professeure des écoles	Française
Mme Opril	Enseignante certifiée d'EPS de la classe de Seconde GT 3	8	31 ans	Femme	Père : aide-laboratoire en Lycée Mère : comptable	Française
Mme Rémazo	Enseignante agrégée de lettre / Responsable du dispositif UPE2A	24	47 ans	Femme	Père : ouvrier-maçon Mère : ouvrière à l'usine (puis femme au foyer)	Française

Les élèves allophones							
NOM	CLASSE ORDINAIRE D'INCLUSION	AGE	SEXE	ORIGINES SOCIALES		ORIGINE MIGRATOIRE	ANNEES DE SCOLARISATION
				Professions parentales dans le pays d'origine	Professions parentales en France		
Alma	Seconde GT 1	16 ans	Femme	Père : ouvrier Mère : femme au foyer	Père : recherche d'emploi Mère : agente de production quelques mois	Espagnole	13
Amélia	Seconde GT 3	17 ans	Femme	Père : déjà bouclier en France Mère : ébéniste	Père : bouclier Mère : encore ébéniste au Portugal	Portugaise	11
Arsen	Seconde GT 5	16 ans	Homme	Père : ouvrier dans la bâtiment Mère : femme au foyer	Parents encore en Albanie	Albanaise	10
Aya	Seconde GT 2	16 ans	Femme	Père : déjà en France Mère : femme au foyer	Père : électricien Mère : femme au foyer	Marocaine	11
Diego	Seconde GT 5	17 ans	Homme	Père : directeur d'un lycée Mère : enseignante à la faculté de droit	Père : encore au Portugal Mère : recherche d'emploi	Portugaise	12
Eren	Seconde GT 4	17 ans	Homme	Père : gérant d'un salon de coiffure Mère : vendeuse et propriétaire d'un magasin de lingerie	Père : ouvrier dans la bâtiment (serrurier) = coiffeur (marron) Mère : recherche d'emploi en tant que technicienne de surface	Turque	11
Isael	Seconde GT 5	17 ans	Homme	Père : profession non renseignée Mère : vendeuse dans un magasin de vêtements de marques	Beau-père : technicien de surface Mère : technicienne de surface	Dominicaine	12
Leïla	Seconde GT 1	16 ans	Femme	Père : chauffeur (Lyria) = cuisinier (Liban) Mère : femme au foyer	Père : sans emploi (en formation) Mère : sans emploi (en formation)	Syrienne	10 (une en Syrie et neuf au Liban)
Levan	Seconde GT 3	15 ans	Homme	Père : ancien manager de casino Mère : serveuse dans un café	Père : toujours en Géorgie Mère : sans emploi (en formation)	Georgienne	10
Luna	Seconde GT 2	16 ans	Femme	Père : serveur dans un café (Maroc) puis maçon (Espagne) Mère : femme au foyer	Père : sans emploi (en formation) Mère : femme au foyer	Marocaine/ Portugaise	10 (deux au Maroc et huit en Espagne)
Naelia	Seconde GT 3	16 ans	Femme	Père : charpentier Mère : secrétaire	Père : ouvrier à l'usine = charpentier pour des particiales (sans diplôme) Mère : femme au foyer	Erythréenne	10 (huit en Érythrée et deux en Éthiopie)
Stefan	Seconde GT 1	17 ans	Homme	Père : plaquiste Mère : vendeuse	Père : ouvrier dans la bâtiment Mère : femme au foyer	Moldave	9
Tengri	Seconde GT 2	16 ans	Homme	Grand-père : conducteur-retraité Grand-mère : femme au foyer (Mère déjà en France et Père jamais connu)	Beau-père : informaticien Mère : conseillère bancaire	Mongole	10
Yuri	Seconde GT 4	16 ans	Homme	Père : déjà mathématicien en France Beau-père : polonaise Mère : aide-enseignante	Père : mathématicien dans un laboratoire de recherche Mère et Beau-père encore en Russie	Russe	9

## NOTES

1. La circulaire n°2012-141 met en place des « Unités Pédagogiques pour Élèves Allophones Arrivants », c'est-à-dire des dispositifs « venant en appui aux enseignements de la classe

ordinaire et permettant au jeune arrivant un accompagnement préconisé en français langue seconde » (Charpentier et Graffeuil, 2016, p. 88).

2. Données socio-professionnelles recueillies en l'état dans le projet d'établissement.
  3. Cette étude a été attestée par le comité d'éthique de la recherche de l'université de Rennes 2 (référence : 2022-018).
  4. Programmes EPS Lycée, Bulletin Officiel n°1 du 22 Janvier 2019.
- 

## RÉSUMÉS

L'article met en lumière trois stratégies professionnelles utilisées par les professeur·es pour enseigner l'EPS aux élèves allophones en classe : l'observation par immersion pratique et collective, le guidage personnalisé par focalisation décomposée et l'affiliation à une élève ressource francophone. Déployée sur neuf mois dans un lycée, une enquête ethnographique couplant observation (n = 300 heures) et entretiens (n = 31), nous a permis de sonder et d'analyser les effets socialisateurs de ces stratégies sur les élèves enquêtées. Nos résultats montrent que si les enseignant·es mettent en place, plus ou moins intuitivement, des stratégies pour accompagner les élèves allophones en EPS, ces dernières ne sont pas disposées à réagir de la même façon, au regard de leurs socialisations antérieures. Des situations de « blocage » sont parfois observées mais doivent être contextualisées avec les manières d'enseigner des professeur·es d'EPS et leur intérêt pédagogique pour intégrer ce public d'élèves.

The article highlights three professional strategies used by teachers to teach PE allophone students in the classrooms: observation through practical and collective immersion, personalized guidance through decomposed focus and affiliation with a French-speaking student. Deployed over nine months in a high school, an ethnographic survey combining observation (n = 300 hours) and interviews (n = 31), allowed us to capture and analyse the socializing effects of these strategies on the students surveyed. Our results show that although the teachers put in place, more or less intuitively, strategies to accompany allophone students in PE, this profile of students are not prepared to react in the same way, particularly with regard to their previous socialization. Situations of "blocking" are sometimes observed but must be contextualised with the ways of teaching of PE teachers and their pedagogical interest in integrating this group of pupils.

## INDEX

**Keywords :** Strategies, Teacher, Physical Education, Allophone, School, Immigration, Ethnography

**Mots-clés :** Stratégies, Enseignant, Éducation Physique Sportive, Allophone, Immigration, École, Ethnographie

## AUTEURS

**ANTHONY FORESTIER**

Université de Rennes 2, *VIPS*<sup>2</sup>

**GAËLLE SEMPÉ**

Université de Rennes 2, *VIPS*<sup>2</sup>

**GILLES COMBAZ**

Université Lyon 2, *ECP*